

ISSN 2149-0848



ULUSLAR ARASI EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ
THE JOURNAL OF INTERNATIONAL EDUCATION SCIENCE

Editor
Dr. Onur KOKSAL

Editor Yardımcıları
Hatice Sezgin



Yıl/Year VII, Sayı/Issue XXII, 2020



INESJOURNAL

ULUSLARARASI EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ
THE JOURNAL OF INTERNATIONAL EDUCATION SCIENCE



Editörden

2014 yılında çalışmalarına başladığımız **INESJOURNAL'ın** (Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi / The Journal of International Education Science) yirminci ikinci sayısını yayınlamış bulunmaktayız.

Uluslararası akademik bir dergi olan **INESJOURNAL** eğitim bilimlerinde çalışmalar üreten herkese yönelik yazı çağrılılarıyla çalışmaya davet eden bir platformdur. Bu sayımız alanında 9 adet makale ile uluslararası

boyutta nitelikli yayınlar sunarak bilim dünyasına hizmet etme ereğindedir.

Tıpkı geride bıraktığımız yirmi bir sayıda olduğu gibi, bu sayımızda da desteğini esirgemeyen yazarlara, derginin bugünlere gelmesinde emeği geçen dergi yönetimine ve danışma ve yayın kurulundaki değerli akademisyenlere şükranlarımı sunuyorum. Eğitim bilimlerine yeni bir soluk getirmek niyetiyle çıktığımız bu yolda siz akademisyenleri yanımızda görmeyi umuyoruz. Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederken iyi okumalar diler ve saygılarımı sunarım.

Editör

Doç. Dr. Onur KÖKSAL



INESJOURNAL

ULUSLARARASI EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ
THE JOURNAL OF INTERNATIONAL EDUCATION SCIENCE

Editör

Doç. Dr. Onur KÖKSAL

Editör Yardımcısı

Hatice SEZGİN

INESJOURNAL (Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi / The Journal of International Education Science) uluslararası hakemli bir dergi olup yılda 4 kez yayınlanır. **INESJOURNAL** (The Journal of International Education Science) Dergisi, sosyal bilimlerin her alanından yazı yayınlayan bir dergidir. Bu çerçevede özgün bilimsel makaleler, çeviriler, çeviri-yazılar, röportajlar, kitap, makale, sempozyum, panel ve bilimsel etkinlik tanıtma çalışmaları ile nekroloji metinleri yayınlar. Ayrıca, sunulduğu yer, toplantı ve tarihin kaydedilmesi ile başka bir yerde yayınlanmamış olması şartıyla sempozyum bildirimleri de yayınlanabilir. Ancak bu yayın etkinliğinden kaynaklanması muhtemel herhangi bir sorunun sorumluluğu yazara aittir. Yayınlanması için **INESJOURNAL** (Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi / The Journal of International Education Science) Dergisi'ne gönderilen yazıların basım ve yayın hakları dergiye devredilmiş olur. Bu yazılar dergi yönetiminden izin alınmaksızın bir başka yayın organında yayınlanamaz, çoğaltılamaz ve kaynak gösterilmeden kullanılamaz.

INESJOURNAL (Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi / The Journal of International Education Science) Dergisi, yayınlamış olduğu metinleri çeşitli mecralarda yayınlatabilir. **INESJOURNAL** (Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi / The Journal of International Education Science) Dergisi'ne gönderilmiş yazılardan kaynaklanması muhtemel herhangi bir yasal, hukuksal, ekonomik ve etik sorumluluk, söz konusu yazı yayınlanmış olsa bile yazarlarına aittir. Dergi herhangi bir yükümlülük kabul etmez. **INESJOURNAL** (Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi / The Journal of International Education Science) Dergisi'nin yayın dili Türkçe olmakla birlikte İngilizce, Almanca, Fransızca, vb. dillerden gelen yazılar da değerlendirmeye tabi tutulur ve hakemler tarafından yayımlanması uygun görüldüğü takdirde yayınlanır.

www.inesjournal.com / editor@inesjournal.com

ISSN: 2149-0848 / Yıl: 7 / SAYI: 22



DERGİ YÖNETİMİ

Editör

Doç. Dr. Onur KÖKSAL

Editör Yardımcısı

Hatice SEZGİN

Alan Editörleri

- Dr. Serdar Derman: Gaziantep Üniversitesi - Türkçe Eğitimi
Dr. Murat Ateş: Necmettin Erbakan Üniversitesi – Türkçe Eğitimi
Dr. Hüseyin Çakır: Gazi Üniversitesi - Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi
Dr. Nursel Yalçın: Gazi Üniversitesi - Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi
Dr. Ahmet Naci Çoklar: Necmettin Erbakan Üniversitesi - Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi
Dr. Ömer Beyhan: Necmettin Erbakan Üniversitesi - Eğitim Programları ve Öğretim
Dr. Mustafa Şanal - Erciyes Üniversitesi - Eğitim Programları ve Öğretim
Dr. Mehmet Şahin: Karatekin Üniversitesi - Eğitim Programları ve Öğretim
Dr. Atilla Yıldırım: Necmettin Erbakan Üniversitesi - Eğitim Yönetimi ve Planlaması
Dr. Osman Çekiç: Çanakkale 18 Mart Üniversitesi - Eğitim Yönetimi ve Planlaması
Dr. Selahattin Avşaroğlu: Necmettin Erbakan Üniversitesi - Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık
Dr. Coşkun Arslan: Necmettin Erbakan Üniversitesi - Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık
Dr. Gürhan Can: Yeditepe Üniversitesi - Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık
Dr. Erdal Hamarta: Necmettin Erbakan Üniversitesi - Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık
Dr. Cengiz ŞAHİN: Ahi Evran Üniversitesi- Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık
Dr. Başaran Gençdoğan: Atatürk Üniversitesi - Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık
Dr. Selahattin Avşaroğlu: Necmettin Erbakan Üniversitesi - Özel Eğitim
Dr. Semra Benzer: Gazi Üniversitesi - Fen Bilgisi Eğitimi
Dr. Mustafa Yadigaroğlu: Aksaray Üniversitesi - Fen Bilgisi Eğitimi
Dr. Dünder Yener: Abant İzzet Baysal Üniversitesi - Fen Bilgisi Eğitimi
Dr. Harun Çelik: Kırıkkale Üniversitesi - İlköğretim Fen Bilgisi Eğitimi
Dr. Ela Ayşe Köksal: Niğde Üniversitesi - İlköğretim Fen Bilgisi Eğitimi
Dr. Abdülkadir Tuna: Kastamonu Üniversitesi - Matematik Eğitimi
Dr. Kemal Özgen: Dicle Üniversitesi - Matematik Eğitimi
Dr. Hasan Es: Gazi Üniversitesi-İlköğretim Matematik Eğitimi
Dr. Emel Arslan: Necmettin Erbakan Üniversitesi - Okul Öncesi Eğitimi
Dr. Ahmet Sakin: Sakarya Üniversitesi - Okul Öncesi Eğitimi
Dr. Asude Balaban: Marmara Üniversitesi - Çocuk Gelişimi
Dr. Devlet Alakoç Pirpir: Selçuk Üniversitesi - Çocuk Gelişimi
Dr. Gökhan Kayılı: Selçuk Üniversitesi - Çocuk Gelişimi
Dr. Sabahattin Çiftçi: Necmettin Erbakan Üniversitesi - Sınıf Öğretmenliği
Dr. Sabri Sidekli: Muğla Üniversitesi - Sınıf Öğretmenliği
Dr. Ömer Yılar: Atatürk Üniversitesi - Sınıf Öğretmenliği



Dr. Mehmet Arif Özerbaş: Gazi Üniversitesi - Sınıf Öğretmenliği
Dr. Alparslan Görücü: Selçuk Üniversitesi - Beden Eğitimi
Dr. Erdal Demir: Çanakkale 18 Mart Üniversitesi - Beden Eğitimi
Dr. Ece Sarıgül: Necmettin Erbakan Üniversitesi - İngiliz Dili Eğitimi
Dr. Arif Bakla: Cumhuriyet Üniversitesi - Yabancı Dil Eğitimi
Dr. Ahmet Çekiç: Cumhuriyet Üniversitesi – Yabancı Dil Eğitimi
Dr. Arif Sarıçoban: Hacettepe Üniversitesi – Yabancı Dil Eğitimi
Dr. Hakan Demiröz: Cumhuriyet Üniversitesi - Yabancı Dil Eğitimi
Dr. Umut Balcı: Batman Üniversitesi - Alman Dili Eğitimi
Dr. Erdinç Yücel: Necmettin Erbakan Üniversitesi - Alman Dili Eğitimi
Dr. Halil İbrahim Sağlam: Sakarya Üniversitesi - Sosyal Bilgiler Eğitimi
Dr. Ömer Faruk Sönmez: Gaziosmanpaşa Üniversitesi - Sosyal Bilgiler Eğitimi
Dr. Zafer Kurtaslan: Necmettin Erbakan Üniversitesi - Müzik Eğitimi
Dr. Hüseyin Serdar Çakırer: Necmettin Erbakan Üniversitesi - Müzik Eğitimi
Dr. Sema Sevinç: Necmettin Erbakan Üniversitesi - Müzik Eğitimi

Danışma Kurulu

Dr. AGNES N. TOTH: Berzsensyl Üniversitesi, Macaristan
Dr. AHMET AKKAYA: Adıyaman Üniversitesi, Türkiye
Dr. ANNA MARINOVA: Vratsa Üniversitesi, Bulgaristan
Dr. ATILLA YILDIRIM: Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye
Dr. BÜLENT DİLMAÇ: Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye
Dr. CHIEN-KUO LI: Shih Chien Üniversitesi, Taipei, Tayvan
Dr. COŞKUN ARSLAN: Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye
Dr. EMEL ARSLAN: Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye
Dr. ERDAL HAMARTA: Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye
Dr. FATİH YILMAZ: Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Türkiye
Dr. FENGYI FRANCES LIN: National Taipei University of Technology, Taipei, Tayvan
Dr. HASSAN ALİ : The Maldives National University, Maldivler
Dr. KEIICHI YAMADA: Nakamura Gakuen Üniversitesi, Fukuoka, Japonya
Dr. MEHMET BAYANSALDUZ: Muğla Sıtkı Kocaman Üniversitesi, Türkiye
Dr. MEHMET TAŞPINAR: Gazi Üniversitesi, Türkiye
Dr. MONİKA DOHNANSKÁ: Dubnica Institute of Technology, Slovakya
Dr. NADİR ÇELİKÖZ: Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye
Dr. RAMAZAN ARI: Selçuk Üniversitesi, Türkiye
Dr. SHANNON MELIDEO: Marymount Üniversitesi, Arlington/ ABD
Dr. TILLOTSON LI: Tung Wah College, Hong Kong
Dr. UĞUR DEMİRAY: Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Dr. YAVUZ ERİŞEN: Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye
Dr. YÜCEL GELİŞLİ: Gazi Üniversitesi, Türkiye
Dr. ZEKİ KAYA: Gazi Üniversitesi, Türkiye



Yayın Kurulu

Dr. AHMET ÇEKİÇ: Cumhuriyet Üniversitesi, Türkiye
Dr. ARİF BAKLA: Cumhuriyet Üniversitesi, Türkiye
Dr. ASUDE BALABAN: Marmara Üniversitesi, Türkiye
Dr. ASUMAN SEDA SARACALOĞLU: Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
Dr. CHEUNG Yik-man, Stephanie: Oxfam, Hong Kong
Dr. GAVRILA A. LIVIU: Aurel Vlaicu University of Arad, Romanya
Dr. GÖKHAN DUMAN: Gazi Üniversitesi, Türkiye
Dr. FATİH GÜRBÜZ: KATU, Türkiye
Dr. HASAN ŞAHAN: Akdeniz Üniversitesi, Türkiye
Dr. KIMETE CANAJ: Kosovo Erasmus+ Office; Kosova
Dr. MIHAELA GAVRILA-ARDELEAN: Universitatea de Vest Vasile Goldiş Arad, Romanya
Dr. MING HUNG CHU: National Cheng Kung Üniversitesi, Tayvan
Dr. MÜNEVVER ÇETİN: Marmara Üniversitesi, Türkiye
Dr. MUSTAFA SAFRAN: Gazi Üniversitesi, Türkiye
Dr. NADZRI AB GHANI: Universiti teknologi Mara, Kedah, Malezya
Dr. ÖMER BEYHAN: Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye
Dr. SABAHATTİN ÇİFTÇİ: Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye
Dr. SABRİ SİDEKLİ: Muğla Sıtkı Kocaman Üniversitesi, Türkiye
Dr. SLAVKA KRASNA: Institute of Pedagogical and Psychological Sciences, Slovak Cumhuriyeti
Dr. SONYA KOSTOVA HUFFMAN: Iowa State Üniversitesi, ABD
Dr. TUNCAY DİLCİ: Cumhuriyet Üniversitesi, Türkiye
Dr. VIRGINİYA ZHELYAZKOVA: Vuzf Üniversitesi, Bulgaristan
Dr. YAVUZ ERİŞEN: İstanbul Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye
Dr. ZAFER KURTASLAN: Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye
Dr. ZIAD SAID: College of the North Atlantic Qatar, Katar

Yurtdışı Temsilcileri

ABD: Dr. ARİF BAKLA: Ross Hall, Ames, IA
AZERBAIJAN: Dr. RUXSARE ŞÜKÜROVA- Şifa Ocağı Klinikası- Bakü
BULGARİSTAN: Dr. IVAN MITEV- Medical University-Sofya
JAPONYA: Dr. CHIYOMI SHIBITA – Kurume-Fukuoka
PAKİSTAN: Dr. MUZAFFAR ALI-Sindh Baloch Co-operative Housing Society Karachi
SLOVENYA: Dr. SANJA SELIMOVIC- IPAK İnstitüt-Velenje

Tarandığı İndeksler

www.citefactor.org
<http://www.sindexs.org>
www.turkegitimindeksi.com
<http://www.akademikdizin.com>
www.academickeys.com
www.sobiad.com





INESJOURNAL

ULUSLARARASI EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ
THE JOURNAL OF INTERNATIONAL EDUCATION SCIENCE

Yıl: 7, Sayı: 22, Mart 2020

İÇİNDEKİLER

Ersin Eren AKGÖZ - Murat Gürkan GÜLCAN

ZEN KURAMININ ORTAOKULLARDA UYGULANABİLİRLİĞİNE DAİR YÖNETİCİ
VE ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ, 01-21

ADMINISTRATIVE AND TEACHERS 'VIEWS ON THE APPLICABILITY OF ZEN
THEORY IN SECONDARY SCHOOLS

DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/INESJOURNAL.41649>

Tuba YALDIZ - Elmas YILDIRIM - Serpil ARSLAN

İNGİLTERE EĞİTİM SİSTEMİ: TÜRKİYE İÇİN BAZI ÖRNEK UYGULAMALAR, 22-40
ENGLISH EDUCATION SYSTEM: SOME EXAMPLE APPLICATIONS FOR TURKEY

DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/INESJOURNAL.40527>

Osman KARAHALİLÖZ - Hanife KUŞ - Behiye KARAGÖZOĞLU

SİNGAPUR EĞİTİM SİSTEMİNDEN TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNE ÖRNEK
UYGULAMALAR, 41-54

SAMPLE APPLICATIONS FROM SINGAPORE EDUCATION SYSTEM TO TURKISH
EDUCATION SYSTEM

DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/INESJOURNAL.40501>

Vahap ALBAYRAK

BİR FLL JR. MACERASI; KIZ ÇOCUKLARININ STEM İLE BULUŞMASI, 55-59
ONE FLL JR. ADVENTURE; MEETING STEM WITH FEMALE STUDENTS

DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/INESJOURNAL.40575>

Ersin Eren AKGÖZ - Necati CEMALOĞLU

ORTAOKULLARDA ÇATIŞMA NEDENLERİ VE ÇÖZÜMÜNE İLİŞKİN YÖNETİCİ VE
ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ, 60-84

VIEWS OF ADMINISTRATORS AND TEACHERS ON CONFLICT CAUSES AND
RESOLUTION IN SECONDARY SCHOOLS

DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/INESJOURNAL.41497>

Hümset SEÇKİN

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN AKADEMİK BENLİK KAVRAMININ BAZI
DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ, 85-96

AN INVESTIGATION OF ACADEMIC SELF-CONCEPT IN TERMS OF SOME
VARIABLES IN UNIVERSITY STUDENTS

DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/INESJOURNAL.41473>

Melike TOPÇU - Nejla GÜREFE

7. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN KESİR ŞEMALARININ BELİRLENMESİ, 97-118

DETERMINATION OF FRACTION SCHEMAS OF 7TH GRADE STUDENTS

DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/INESJOURNAL.41685>

Fergül DENKTAŞ - M. Cihangir DOĞAN - Bülent ÖZDEN

AİLE OKURYAZARLIĞI PROGRAMININ İLKOKUL BİRİNCİ SINIF
ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA TUTUMLARINA VE OKURYAZARLIK BECERİLERİNE
ETKİSİNİN İNCELENMESİ, 119-130

THE EFFECT OF FAMILY LITERACY PROGRAMS ON PRIMARY SCHOOL FIRST
GRADE STUDENTS READING ATTITUDES AND LITERACY SKILLS

DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/INESJOURNAL.42041>

Mesut BULUT

VIEWS OF THE PROSPECTIVE TEACHERS STUDYING AT PEDAGOGICAL
FORMATION TRAINING CERTIFICATION PROGRAM ON APPLICATION LEVEL OF
TURKISH SPELLING RULES AND PUNCTUATION MARKS, 131-157

DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/INESJOURNAL.42102>



ISSN: 2149-0848

INESJOURNAL

ULUSLARARASI EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ
THE JOURNAL OF INTERNATIONAL EDUCATION SCIENCE

 Ersin Eren AKGÖZ¹,  Murat Gürkan GÜLCAN²

ZEN KURAMININ ORTAOKULLARDA UYGULANABİLİRLİĞİNE DAİR YÖNETİCİ VE ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

Kabul Tarihi:06.02.2020 Yayın Tarihi: 31.03.2020

Künye (APA): Akgöz, E. E. & Gülcan, M. G. (2020). Zen kuramının ortaokullarda uygulanabilirliğine dair yönetici ve öğretmen görüşleri. *The Journal of International Education Science*, 22(7), 1-21.

DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/INESJOURNAL.41649>

ÖZ

İkinci dünya savaşında ağır yaralar almasına rağmen büyük bir atılım yaparak çağı yakalayan hatta çağın ilerlemesine katkılar sağlayan Japon şirket yönetimleri yönetim bilimcilerin dikkatini çekmiştir. Örgütlerde Zen kuramı, teorisyen William G. Ouchi tarafından Amerikan şirket yönetimleri ile Japon şirket yönetimlerinin kıyaslanmasıyla geliştirilmiştir. Ouchi, bu analizlerinde yedi temel nokta üzerinde durmuştur. Bunlar; çalışanlarda bağlılık, değerlendirme, kariyer gelişimi, kontrol veya denetim, karar verme, sorumluluk ve çalışanlara ilgi olarak sıralanabilir. Bu yedi temel nokta üzerinden geliştirilen Zen kuramının eğitim örgütlerinde ve okullarda uygulanabilirliğine yönelik olarak da çalışmalar yapılmış ve ilgili literatüre kazandırılmıştır.

Bu araştırmanın amacı, okullarda Zen kuramının uygulanabilirliğine yönelik yönetici ve öğretmen görüşlerini ortaya koymak, yönetici ve öğretmenler açısından Zen kuramının temel unsurlarının uygulanabilirliğini saptamaktır. Araştırmada betimsel tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırma grubunu Ankara ili Çankaya ilçesi kamu ortaokullarındaki yöneticiler ve öğretmenler oluşturmaktadır. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşleri, görüşme yoluyla alınmıştır. Yöneticilere ve öğretmenlere açık uçlu sorular sorulmuş ve cevaplar niteliksel analiz teknikleriyle çözümlenmiştir. Okullarda Zen kuramının uygulanabilirliğine dair yedi temel nokta belirlenmiş ve bu noktalar üzerinde araştırmanın amacı geliştirilmiştir. Bunlar; istihdam, değerlendirme ve terfi, kariyer basamakları, kontrol ve denetim mekanizması, açık ve tam bir değerlendirme, çalışanların görüş birliğine dayalı karar verme süreci, bireysel sorumluluk ve çalışana bütüncül yaklaşımdır. Ülkemizdeki okullarda Zen kuramının uygulanabilirliği ve kısıtlılıkları genellikle kuram üzerinden yapılan çalışmalarla açıklanmaya çalışılmıştır. Bu çalışma ile Zen kuramının okullarda uygulanabilirliği yönetici ve öğretmenlerin bakış açılarıyla ortaya konmaya çalışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Zen kuramı, eğitim kurumları, okul yönetimi.

¹Öğretmen, MEB, ermat83@gmail.com

²Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Eğitim Yönetimi ABD, mgulcan@gazi.edu.tr

ADMINISTRATIVE AND TEACHERS 'VIEWS ON THE APPLICABILITY OF ZEN THEORY IN SECONDARY SCHOOLS

ABSTRACT

Although they suffered severe wounds in the Second World War the management of the Japanese companies, which made a great leap forward and even contributed to the advancement of the age, attracted the attention of management scientists. Zen theory in organizations was developed by the theoretician William G. Ouchi by comparing American company management with Japanese company management. Ouchi emphasized seven key points in his analysis. These; employee loyalty, assessment, career development, control or supervision, decision-making, responsibility and interest to employees. Studies on the applicability of Zen theory developed on these seven main points in educational organizations and schools were also made and related literature was gained.

The aim of this research is to reveal the views of administrators and teachers about the applicability of Zen theory in schools and to determine the applicability of the basic elements of Zen theory in terms of administrators and teachers. Descriptive scanning method was used in the study. The research group consists of administrators and teachers in public secondary schools in Çankaya district of Ankara. The opinions of school administrators and teachers were obtained through interviews. Administrators and teachers were asked open-ended questions and the answers were analyzed by qualitative analysis techniques. Seven main points about the applicability of Zen theory in schools were identified and the aim of the research on these points was developed. These; employment, valuation and promotion, career ladder, control and supervision mechanism, clear and complete assessment, consensus decision making process of employees, individual responsibility and holistic approach to the employee. The applicability and limitations of Zen theory in schools in our country have been tried to be explained with the studies done on the theory. In this study, the applicability of Zen theory in schools has been tried to be revealed from the perspectives of teachers and administrators.

KeyWords: Zen theory, educational institutions, school management

GİRİŞ

Günümüz dünyasında değişim ve dönüşüm çok hızlı bir şekilde yaşanmaktadır. Bu değişim süreci toplumsal bütün unsurları farklı düzeylerde etkilemektedir. Toplumsal sistemler, bu değişim ve dönüşüm dinamiği etkisinde şekillenmektedir. Teknolojik gelişmeler, bilimsel bilgi birikimindeki artış, ekonomik şartlar, gelenek ve göreneklerdeki farklılaşmalar ve küreselleşme vb. etkenler bireyleri ve içinde buldukları toplumu değişime iterken, ayrıca toplumsal yapıları da değişime ayak uydurma için yeni yollar aramaya itmektedir.

Toplumsal yapılar gibi örgütler de değişim ve dönüşüm süreçlerinden çeşitli düzeylerde etkilenmekte ve bu değişim süreci içinden sağlıklı çıkmanın yollarını aramaktadırlar. Örgütsel değişimde temel amaç, bir örgütün çevre içindeki pozisyonunu sürdürebilmesine, bunu güçlendirmesine veya yenileyebilmesine olanak sağlayacak türden değişiklikleri meydana getirmektir. Örgütler, iç ve dış çevre ile ilgili alt sistemlerden ve elemanlardan oluşmakta ve bu nedenle, kendini oluşturan bu alt sistemlerde meydana gelen bu değişimlerden etkilenmektedirler(Çağlar, 2015). Örgütlerde meydana gelen değişimlere karşın yönetim süreçlerinde ve bu süreçleri temellendiren yönetim kuramlarında da farklı felsefe ve anlayışlar gelişmektedir.

Örgütte farklı kuramlar, örgüte ilişkin farklı bakış açıları demektir. Her kuramın, örgüt ile ilgili olarak öne çıkardığı, daha fazla önem verdiği bir boyut ya da boyutlar söz

konusudur(Balcı, 2003). Son yıllarda örgüte dair araştırmalar, farklı kaynaklardan beslenmekte ve örgüt kültürü, ortak kültür, alt kültür, katılım, adaletsizlik, eşitsizlik, sosyal sorumluluk, örgütsel sembolizm, örgüt imajı, örgüt iklimi, örgüt kişiliği, adanma, güven, işbirlikçi çalışma, sinizm, örgütsel vatandaşlık, örgütsel destek, örgütsel bağlılık, örgütsel özdeşim kurma gibi kavramları da ele almaktadır.

Örgüt kuramları temel olarak klasik örgüt kuramları, neo-klasik örgüt kuramları ve modern örgüt kuramları olarak sınıflandırılabilir. Sanayi devrimi ile birlikte insan çalışma ve çalışma sistemlerinde köklü ve büyük değişimler yaşanmıştır. Makinelerin gelişmesi ile Batı Avrupa, ABD ve Japonya'nın tarımsal ve el sanatlarına dayanan bütün ekonomileri hızlı değişim rüzgarıyla birlikte bugünkü durumlarına gelmiştir (Eren, 2001). Klasik yönetim kuramları ilkeleri etkisinde, verimlilik artışına yardımcı olacağı düşüncesiyle personel seçimi ve sıkı bir denetim sistemi ile ödül-ceza sisteminin de yürürlüğe konması, yönetici ile yönetilen ilişkilerini bozmuştur. Neo-klasik örgüt kuramları ile birlikte insan çalıştırmanın yol ve yöntemleri değişmiş, böylece insan ihtiyaç ve güdeleri belirlenerek insanları harekete geçirmede kullanılmıştır (Özdemir, 2018). Güdülenme, iş genişletme, iş zenginleştirme ve iş yapılandırma kavramları örgüt yönetimlerinde sıkça kullanılmaya başlanmıştır. Modern örgüt kuramları, gerek örgüt içi gerekse örgüt dışı ilişkilere farklı bakış açılarından doğmuştur. Her örgütün çevresinin farklı olduğu, örgütlerin bu çevrelerden etkilendiği, örgütün yönetim biçiminin de bu şartlara göre değişebileceği fikri önemli hale gelmiştir.

Amerikan yönetim ekolü, bilimsel araştırmalar ve bunların sonuçlarına göre evrensel olarak uygulanabilen yönetim ilkeleri çerçevesinde yönetimi bir meslek olarak ele alır ve kültür unsurundan bağımsız bir şekilde algılar. Bunun aksine, Japonlar ise; yerelliği artan ölçüde önemsemekte ve buna paralel olarak yönetim şekillerini, kültürü dikkate alarak oluşturmaktadırlar.

Örgüt kuramları içerisinde yer alan William Ouchi'nin Japon ve Amerikan kültürlerinden yola çıkarak tasarladığı Zen (Z) Kuramı, Japon ve Amerikan yönetim uygulamalarının karşılaştırmalı analizinden sonra özgün bir kuram olarak ortaya çıkarılmıştır (Eren, 2009). Ouchi, bu kuramı tasarlariken, en başarılı Amerikan firmaları üzerinde çalışarak, örneklerle Amerikan işletmelerinde Zen yönetim kültürünün kullanılabileceğini açıklamaya çalışmış ve bununla birlikte işletmelerin başarılarının artacağını ifade etmiştir.

Örgütlerde Zen Kuramı

Örgüt kuramları incelendiğinde; örgüt yönetiminde insana bakış açısının önemli bir etken olduğunu görmekteyiz. Bunlardan batı kökenli, McGregor'un X ve Y kuramları olarak bilinen kuramları insana dair bakış açılarının farklılığından yola çıkılarak oluşturulmuştur (Balyer, 2019). X kuramına göre; insan özünde tembeldir, çalışmayı sevmez, sorumluluk almaktan uzak durur, çalıştığı örgütün amaçlarını benimsemez ve kişisel çıkarları ön plandadır, dıştan kontrol şarttır, yenilik ve değişimlere direnç gösterir. McGregor'a göre X kuramının varsayımları şunlardır (Eren, 1993):

a) İnsan çalışmayı sevmez ve bundan dolayı işten kaçmanın yollarını arar. Örgüt yönetimleri bu sebeple, çalışanların işten kaçma eğilimini önleyen tedbirler almalı, disipline önem vermeli ve çalışanları farklı cezalarla korkutmalıdır.

b) İnsanlar sorumluluktan kaçır, yönetilmeyi tercih eder, hırsları yoktur, güvenliğe olan tutkuları fazladır.

c) İnsanlar bencildir ve bu yüzden, kendi istek ve amaçlarını, örgüt amaçlarının önünde görürler. Bu nedenlerden dolayı sık sık kontrol edilmeli ve denetlenmelidir.

d) İnsanlar özlerinden dolayı yenilik ve değişiklikleri sevmezler ve bu tür olgulara direnirler, alışkanlıklarına tutkuları fazladır.

e) İnsanlar sorunları çözmede çok az yaratıcı yeteneğe sahiptirler.

f) İnsanlar parlak zekâlı değillerdir, bu yüzden de kolayca kandırılabilirler. Harekete geçmelerini sağlamak için maddi bakımdan ödüller gerekmektedir.

Y kuramına göre ise; çalışanlar için iş; oyun ve dinlenme kadar doğaldır. Çalışanlara uygun ortam sağlanırsa; çalışmak, zevkli bir durum haline gelebilir, çalışanlar merak ettikleri için öğrenirler ve sorumluluk almak isterler. Çalışanlar başkasının kontrolüne gerek duymadan kendilerini kontrol edebilirler, örgütsel amaçlara isteyerek ve bilinçli olarak katılırlar, yaratıcıdır ve yeteneklerini ortaya koymak için fırsat verilmelidir (Başaran, 1996). McGregor “Bireysel ve örgütsel amaçların kaynaştırılması” adını verdiği Y kuramının varsayımlarını şu şekilde belirlemiştir (Eren, 2001):

a) İş yerinde çalışanların bedensel-zihinsel çabaları oyun ya da dinlenmek kadar doğaldır. Çalışanlar işten nefret etmez ve iş bir tatmin kaynağıdır.

b) İnsanlar üyesi oldukları örgüte bağlanır, işi ve iş arkadaşlarını severse, öz denetim yollarını kullanarak örgüte daha faydalı olmaya ve hizmet etmeye çalışır.

c) Çalışanların örgütsel amaçlara bağlılığı, amaçlara ulaşmadaki elde edilecek ödüllere bağlıdır. Çalışanlar için en değerli ödül psiko-sosyal ve benliği doyurma gereksinmelerinin karşılanmasıdır.

d) Örgütlerde çalışanlara uygun ortamlar sağlanırsa, sorumluluğu kabul etmekle kalmaz, sorumluluk almayı da öğrenirler. Kötü yönetim deneylerinin çalışanları olumsuz etkilemesi sonucunda genellikle güvene aşırı önem verme, hırs yoksunluğu ve sorumluluktan kaçma görülebilmektedir. Aksi takdirde, doğuştan kazanılan hususlar değildir.

e) Örgütsel sorunların çözümünde gerekli olan tasarlama, beceri ve yaratıcılık yetenekleri insanlar arasında geniş ölçüde dağıtılmıştır. Ancak, bu nitelik ve yeteneklerin etkisi beşeri gereksinmelerin doyumuyla gerçekleşebilir.

f) Çağdaş sanayi ve örgütlerdeki yönetim biçimleri, çalışanları belli bir konuda uzmanlaşmaya ve belirli alanlarda çalışmaya zorladığından, örgütlerde çalışanların yeteneklerinden sadece belli kısımlarından fayda sağlanmaktadır.

Ouchi, Batı kökenli yönetim anlayışlarının aksine Doğu uluslarına özgü yeni bir bakış açısıyla bir kuram geliştirmiştir. Örgütlerde Zen kuramı, kültürel farklılıkları görmezden gelerek oluşturulmuş bir kuramdan öte, doğu kültürü esas alınarak geliştirilmiştir. Doğu kültürü temelinde Zen kuramının temel özelliklerini; teslimiyetçilik, doğanın ikiliğine inanma ve yaşam referansı olarak sıralayabiliriz (Balcı, 1992). Örgütsel kültürü oluşturan temel değerler olan; güven, eşitlikçilik, işbirliği ve içtenlik gibi değerler, Zen kuramında önemli yere sahip kültürel değerler olarak ele alınmaktadır (Çelik, 2012). Örgütlerde, kısmen uyumlu hedefleri paylaşan bireyler veya bölümler arasında işbirliği elde etme örgütsel sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Bir bireyler ekibi, toplu bir şekilde yalnız bir çıktı ürettiğinde, bu çıktıdan çıkan ödüllerin her biri, üretim yapan ekibin her bir üyesinin eşit olarak nasıl ödüllendirileceği sorunu geliştirir.

Eğer adil ödüllendirme olmazsa, örgüt üyeleri gelecekteki işbirliği girişimlerinde katılım konusunda çaba göstermeyebileceklerdir (Ouchi, 1979). Z tipi örgütlerin temel özellikleri ve değerleri Şekil 1’de verilmiştir.

Örgütsel Özellikler	Örgüt Kültürü Temel Değerler
Yaşam Boyu İstihdam	Örgütsel Sözleşme
Çok Yavaş İlerleyen Terfi Sistemi	Mesleki Yönlendirme
Karar Verme Sürecine Katılma	İşbirliği ve Grup Çalışması
Grup Kararlarında Bireysel Sorumluluk	Güven ve Grup Bağlılığı
İnsanlarla Bir Bütün Olarak İlgilenme	Eşitlik

Şekil 1. Zen Kuramı ve Kültürü, Hoy ve Miskel,1991. Akt; Çelik,2012).

Beycioğlu (2007) Zen kuramını, X ve Y kuramlarının bir birleşimi olan örgütte, örgütün kültürünü yönetimin merkezine alarak bireysellik yerine grup ya da aile olma olgusu üzerinden oluşturulmuş bir kuram olarak tanımlamıştır. Aşağıdaki tabloda X, Y ve Zen kuramlarının bir karşılaştırılması verilmiştir.

Tablo1: Örgütlerde X, Y ve Z Kuramlarının Karşılaştırılması

Varsayımlar	X Kuramı	Y Kuramı	Z Kuramı
Çalışanların Motivasyonu	İnsanlar örgütte yalnızca para ile motive olurlar.	İnsanlar örgütte, itibar, kendini gerçekleştirme ve güvenlik ihtiyaçlarını karşılamak isterler.	İnsanların örgütte adanma, kendini gerçekleştirmeye dair güçlü duyguları vardır.
İşe karşı tutumları	İnsanlar işi sevmezler, sorumluluktan kaçarlar, işte güvenliği (ödemeyi) ararlar.	İnsanlar işi doğal bir etkinlik olarak görürler, sorumlulukları ve görevi daha iyi anlama fırsatı ararlar.	İnsanlar sadece sorumluluk fırsatları aramazlar, aksine ilerlemek ve örgüt hakkında daha fazla öğrenmek istedikleri için bu sorumlulukları çok isterler.
Çalışanları ne harekete geçirir?	İnsanlar sadece zorlama ve baskıdan anırlar. Bu nedenle yakın kontrol (tam olarak ne yapılacağıının söylenmesi), tehdit, ceza veya işten atma gereklidir.	İnsanlar örgütte tercih edilir iş koşullarına olumlu karşılık verirler, sorun yaratmazlar ve yakın kontrole gerek yoktur.	Çalışanlar değişik bölümlerde çalışarak işi öğrenir, yavaş yavaş yükselir, yaşam boyu iş güvencesine sahiptirler, ancak çalışandan da maksimum fayda beklenir. Böylece paylaşılan kararlar ve sonuçta sadakat güçlü olur.

Kaynak: Ouchi,2000; akt. Balyer,2019.

Örgütlerde Zen kuramı veya Japon örgüt modeli olarak da lanse edilen Z kuramının temel özellikleri; uzun dönemli istihdam, yavaş değerlendirme ve terfi sistemi, mesleki gelişim, karar verme, sorumluluk, denetim, bütünlük kavramı ve güven olarak sıralanabilir (Balyer, 2019).

1)Uzun Dönemli İstihdam: Japonya’da örgütlerin ve şirketlerin, en önemli ve temel özelliklerinden birisi ömür boyu istihdamdır. Bu özellik çalışanların hayatı ile işlerinin bütünleşmesine neden olmaktadır. Ömür boyu istihdam Japonya’da çok arzu edilmesine rağmen sadece istikrarlı ve güçlü işletmelerde uygulanmaktadır. Ancak işgücünün %35’i büyük şirketlerde ve devlet dairelerinde ömür boyu istihdam edilebilmektedir (Genç, 2007). Japonya’daki örgüt ve şirketlerde, personelin sık sık işyeri değiştirmesine rastlanmaz. İnsanlar bir örgüte girerler ve istikrarlı bir şekilde bu örgütte çalışarak hak edeceği emekliliği ve ikramiyeyi almayı amaç edinirler. Başka bir sosyal güvenceleri bulunmamaktadır. Sonuç olarak Japon örgütlerinde çalışanların sosyal sigorta ya da emeklilik güvencesi bulunmamaktadır. Genel olarak bir işyerinde çalışan bir personel, başka bir işyerine transfer edilmemektedir. Bu nedenle de çalışan girdiği işyerinde emekli oluncaya kadar çalışmak zorundadır (Eren,2009). Bu durumun aksine, batı ülkelerinde sosyal sigorta ve emeklilik güvencesi bulunduğundan, çalışanlar kolayca başka işletmelere transfer olabilmekte ve çok az sayıda kişi işe başladığı bir örgütte veya işletmede hayatını noktalayıp emekli olmaktadır. Diğer bir deyişle, kısa dönemli istihdamın yaygın olduğunu söyleyebiliriz. Ayrıca işletmeden transfer olmak bir modadır (Balyer,2019).

2)Yavaş Değerleme ve Terfi Sistemi: Japon örgütlerinde görülen, diğer önemli bir özellik de yavaş değerlendirme ve terfidir. Bir çalışan işe girdikten sonra ne kadar zeki, bilgili ve yetenekli olursa olsun örneğin ancak sekiz yıl veya on yıl sonra örgüt içerisinde resmi olarak değerlendirilecek ve değerlendirme sonucunda durumu uygun ise terfi edebilecektir. Bu süre içinde kendisi ile aynı seviyede ve pozisyonda olan insanlardan yüksek maaş ve ikramiye alamaz (Aquila,1983;akt. Balyer,2019). Eren’e (2009) göre; batı örgütlerinde bir çalışan yetenekli ve zeki ise; birkaç yıl içinde tüm örgüt hiyerarşisine aykırı bir şekilde hızla terfi edebiliyorken; Japon örgütlerine böyle bir duruma rastlanmamaktadır. Z tipi örgütlerde terfi için, sekiz veya on yıl gibi bir süre beklenmesi olanaklı görülmemektedir. Çünkü batı örgütlerinde bu kadar uzun süre terfi alamayan bir elemanı örgüt içinde tutmak oldukça güç görülmektedir. Terfi, A tipi örgütlerde olduğu kadar hızlı değildir ve sık sık değerlendirme yapılmaktadır (Ouchi, 1987).

3)Mesleki Gelişim: Japon örgütlerinde ve dolayısıyla Zen kuramında, çalışanların mesleki becerilerinin geliştirilmesi büyük önem taşımaktadır (Balyer, 2019). Batı örgütlerinde olduğu gibi örgütün sadece bir kurumu ya da bir kısmı ile sınırlı değildir. Bu durumun aksine, Japonya’da yeni işe atanan bir çalışan, bir yıl boyunca örgütü veya işletmeyi bir bütün olarak tanıyabilmek için değişik görevlerde çalıştırılır, tüm servisler ve bölümler dolaştırılır ve örgütün bütünü hakkında bilgi edinmesi sağlanır. Bu süreye bakılacak olursa epey uzun olduğu söylenebilir. Batı örgütlerinin aksine daha kapsamlı bir mesleki gelişim ve mesleki yetiştirme esastır (Genç, 2007).

4)Karar Verme: Japonya’daki örgütlerin hemen hemen tamamında görülen ve en iyi bilinen özelliklerinden birisi de karar verme sürecindeki katılımcı yaklaşımlarıdır. ABD’nin ve Batı Avrupa’nın, birçok örgüt ve işletmesinde bölüm şefi, yönetici veya genel müdür kendi yetki sınırları içerisinde tek başına karar verme sorumluluğunu üstlenmektedir. Batı kuruluşlarının bazılarında da katılımcı karar verme uygulamaları vardır. Bu uygulama, beş ile on kişilik departman üyelerinin bir masa etrafında toplanıp sorunu tartışarak alternatif çözüm tarzları geliştirmelerinden ibarettir (Chandler,2001; akt. Balyer,2019). Ancak, çatışmaları önleyici ya da çözümleyici etkin bir yol veya fikir ayrılıkları olduğunda etkin bir çözüm de henüz bulunamamıştır. Fikir ayrılıkları durumunda ise, kararı yine yöneticiler vermektedirler

(Eren, 2009). Zen kuramının ortak karar verme ve karar vermeye dönük katılımcı süreç ön görmesi, bireysel kararlara nazaran çok daha etkili olmaktadır. Bunun yanında ayrıca örgütlerde yaratıcı fikirlerin ortaya çıkmasını sağlamaktadır (O’Hanlon, 1983).

5) Sorumluluk: Japon yönetim anlayışında kararlar ortak alınarak, çalışanların örgütün amaçlarını kendi amaçları gibi görmeleri sağlanmaktadır. Karar sorumluluğu bir kişiye ait olmaktan çıkarak bir gruba veya bir takıma ait olmaktadır. Böylece beceriksiz çalışanların işleri aksatmasının da önüne geçilmektedir (Eren, 2009). Japon kültürünün temel bir normu olan ortak sorumluluk olmasına rağmen Z tipi örgütlerde çalışanların bireysel sorumluluk almaları beklenir (Özkalp ve Kırel, 2011).

6) Denetim: Japon örgütlerinde örtülü bir denetimden bahsedebiliriz. Böylece örgüt çalışanları arasında karşılıklı anlayışın geliştiği ve bu mekanizmanın kullanılması ile çalışanların kendilerini daha profesyonel görmeleri sağlanabilmektedir (Beycioğlu, 2007). Avrupa ve Amerika örgütlerinde ise, hangi yöneticinin neyi kontrol edeceği, hangi birimlerin ne gibi sorumlulukları olduğu ve bu sorumlulukların ne şekilde kontrol edileceği açıkça bellidir (Eren, 2009). Japonya’da açık kontrol ve denetim mekanizmalarına ihtiyaç duyulmamaktadır. Çalışanlar örgütün dizaynı ile hep bir arada buldukları, ortak karar verme ve uygulama yöntemlerinde mutlaka takım halinde çalıştıkları için birbirlerini doğal olarak denetleyen üstü örtülü kontrol mekanizması geliştirilmiştir. Yönetim başından beri çalışanlarda daha az bencil daha çok iş birliğine dönük bir davranış geliştirmektedir. Böylece çalışanlar birbirlerini anlama, kabul etme, karşılıklı görüş alışverişinde bulunma ekip halinde çalışma sayesinde hata yapma olasılığını azaltmaktadır. Z tipi örgütlerde denetim mekanizması işlerken sayısal veriler merkeze alınmaz ve Z tipi örgütlerde yöneticiler yalnız açık ve informal denetim mekanizmalarını kullanmazlar (Ouchi, 1987).

7) Bütünlük Kavramı: Japon kültüründe iş ve çalışma hayatı birbirinden ayrı düşünülmemektedir. Tam tersine iç içe geçmiş durumdadır ve birbirinden ayırmak zordur. Çalışanlar böylece örgütü aileleri gibi görürler. Bunun tam tersi de doğrudur. Yani örgüt de çalışanları aynı şekilde görmektedir (Balyer, 2019). Z tipi örgütlerde çalışanlar çevresi ve ailesi ile birlikte bütün olarak görülmektedir. Çalışanlar arasındaki ilişki informal yapıda ve samimi bir şekildedir.

8) Güven: Zen kuramında güven kavramı; çalışanların birbirine ve örgüte güvenmesidir. Örgüt içinde projelerde, yöneticilerin ve çalışanların ortak katılımı, algının paylaşılması ve ortak sorumluluk şeklinde güven gösterilir (Balci, 2001). Kozak’a (2016) göre, Z tipi örgüt modelini kendi içinde uygulayan şirketler; General Motor (GM), Ford Motor Company, Hewlet-Packard (HP), Kodak, Procter&Gamble ve Intel olarak gösterilebilir.

Zen Kuramı ve Okullarımızdaki Mevcut Durum

McGregor’un X-Y kuramı okullarda karşılığını bulmuştur. Çelik’e (2002) göre günümüz okul müdürlerinin öğretmene bakış açısı olumlu olmamakta, öğretmeni değerli bir kaynak olarak görmemekte ve maalesef X teorisinin sayılıtlarına göre öğretmenlere yaklaşmaktadırlar. Oysaki okul müdürleri öğretmenlere yeni bir kimlik yüklemeli, onları birer makine değil muhteşem birer beyin, sosyal ilişkiler geliştiren ve yeşerten paydaşlar olarak görmelidirler. Yavuz’a (2009) göre, son yıllarda yapılan eğitim araştırmalarının büyük bir kısmında, okul başarısı, öğrencilerinin sınav sonuçlarına endekslenmiştir. Diğer okullardaki öğretmenlerden sınav sonuçlarında başarı gösteren okulların öğretmen davranışlarını uygulamaları istenmiştir.

Yani okulun başarısı, iç dinamikler tarafından değil dışındaki dinamikler tarafından belirlenmeye çalışılmıştır. Bu durum, McGregor'un X kuramının varsayımıdır. Burada dikkate alınması gereken, bir okulu başarıya götüren etkenlerin diğer okullar için de ölçüt olamayacağıdır, hatta bir okul için avantaj yaratan bir durum diğer bir okul için avantaj yaratmayabilir. Çünkü okullar birbirinden farklı çevre şartlarına sahiptir ve okullar açık birer sistemdir. Bu çerçevelerden baktığımızda okullarda bilerek ya da bilmeyerek X kuramını uygulayan yöneticiler hiçbir zaman öğretmenleri okulun amacına yönlendiremez ve başarıya ulaşamazlar. Bunun yanında eğitim kurumları Y kuramı çerçevesinde değerlendirilecek olursa, okullarda uygun ortam yaratıldı diye eğitim öğretim süreci kaderine terk edilmemelidir. Okullarda bireylerin “sorun yaratmazlar ve yakın kontrole gerek yoktur” sayılılarıyla yaptıkları işler yönetimin kontrolü dışında tutulmamalıdır. Verimsiz okulların başarısızlığı, insan ilişkileri ön planda tutulduğu gerekçesiyle kolayca kapatma yoluna gidilebilmektedir (Sabuncuoğlu ve Tuz, 2008).

Okullarımızda X ve Y kuramından uygulamaları görmekle birlikte Zen kuramı ile paralel olan uygulamalar olduğunu da söyleyebiliriz (Beycioğlu, 2007). Zen kuramında uzun dönemli istihdam temel unsurdur. Okullarımızda da uzun dönemli istihdam olduğunu söyleyebiliriz. Ancak sözleşmeli öğretmenlik, ücretli öğretmenlik ve usta öğreticilik gibi uygulamalar bu temel unsura aykırı durumlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Zen kuramında, yavaş değerlendirme ve terfi bulunmaktadır. Okullarımızda ise bir terfi sistemi bulunmamaktadır. Bu duruma aykırı bir uygulama, uzman öğretmenlik ve başöğretmenlik uygulaması bir dönem denenmiş fakat devamı gelmemiştir (Beycioğlu, 2007). Hatta uzman öğretmenlik ve başöğretmenlik sınavlarının tekrarlanmaması, öğretmenler arasında huzursuzluk yaratmış bir uygulamadır. Zen kuramına göre, çalışanlara orta vadede kariyer basamakları uygulanmaktadır. Okullarımızda ise, kariyer basamakları bulunmamakla birlikte hem ilgili kanun hem de ilgili yönetmeliklerde öğretmenlik uzmanlık mesleği olarak tanımlanmaktadır. Zen kuramında çalışanlara örtülü bir denetim mekanizması ile açık ve tam bir değerlendirme uygulanmaktayken; okullarımızda açık ve belirgin bir denetim mekanizması ile değerlendirme yapıldığı görülmektedir (Yavuz, 2009). Değerlendirme ve denetim, bakanlık veya il müfettişleri tarafından yapıldığı gibi, bir yıl içerisinde periyodik olarak her dönem bir defa olmak üzere okul müdürü tarafından da yapılmaktadır. Zen kuramına göre, görüş birliğine dayalı kararlar alınırken; okullarımızda merkezi kararların alındığı ve bu kararlara tüm çalışanların uymak zorunda olduğu görülmektedir. Zen kuramına göre örgütlerde, çalışanlar için bireysel sorumluluk olduğu söylenebilir. Okullarımızda da öğretmenlerin bireysel sorumlulukları olduğunu söyleyebiliriz. Zen kuramına göre örgütlerde çalışanlara bütüncül bir yaklaşım ile bakılmaktadır. Okullarımızda ise; bu durumun aksine çalışanı sadece iş ortamında görme eğilimi bulunmaktadır (Yavuz, 2009). Okullarımızdaki uygulamalar ve Zen kuramı uygulamaları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 2: Zen Kuramı ve Okullarımızdaki Mevcut Durum

Zen Kuramı	Okullarımızdaki Mevcut Durum
Uzun dönemli istihdam	Genelde uzun dönemli istihdam (Sözleşmeli ve ücretli öğretmenlik uygulamaları hariç)
Yavaş değerlendirme ve terfi	Terfi bulunmamaktadır (Uzman ve başöğretmenlik uygulamaları)
Orta vadede gelen kariyer basamakları	Uzmanlaşmadan gelen kariyer-Kariyer basamaklarının olmayışı

Örtülü bir denetim mekanizması, açık ve tam bir değerlendirme	Açık ve belirgin bir denetim mekanizması ile açık bir değerlendirme
Çalışanların görüş birliğine dayalı karar verme süreci	Merkezi kararlar
Bireysel sorumluluk	Bireysel sorumluluk sınırlı
Çalışana bütüncül yaklaşım	Çalışma sadece iş ortamı içinde görme

Kaynak: Beycioğlu, 2007.

Amaç

Bu araştırma, William Ouchi tarafından geliştirilen Zen kuramının ortaokullarda uygulanabilirliğine dair yönetici ve öğretmen görüşlerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın temel amacı çerçevesinde şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Okullarımızdaki istihdam politikalarına ve bu politikalara göre istihdam uygulamalarına yönelik yönetici ve öğretmen görüşleri nelerdir?
2. Okullarda değerlendirme ve terfi için oluşturulabilecek sisteme yönelik yönetici ve öğretmen görüşleri nelerdir?
3. Okullarda uygulanabilecek kariyer basamaklarına ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri nelerdir?
4. Okullarda uygulanabilecek denetim mekanizmalarına (açık-örtülü denetim) dair yönetici ve öğretmen görüşleri nelerdir?
5. Okullarda karar alma süreçlerine yönetici, öğretmen, öğrenci ve toplumun (aile, çevre vb.) katılımının sağlanmasına yönelik yönetici ve öğretmen görüşleri nelerdir?
6. Okullarda karar sorumluluğunun “bireysel veya ortak sorumluluk” olmasına ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri nelerdir?
7. Okullarda çalışana “bütüncül yaklaşım” ile bakılmasına dair yönetici ve öğretmen görüşleri nelerdir?

YÖNTEM

Bu başlık altında araştırmanın modeli, çalışma grubu, verilerin toplanması ve analizine yer verilmiştir.

Araştırma Modeli

Bu araştırmanın yapılmasında nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Nitel araştırma, “gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma” olarak tanımlanabilir. Durum çalışmalarında amaç, belli bir duruma ilişkin sonuçlar ortaya koymaktır. Bir duruma ilişkin faktörler bütünü kapsayan bir yaklaşımla araştırılır ve ilgili durumu nasıl etkiledikleri ve durumdan nasıl etkilendikleri üzerinde durulur (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Ankara ili, Çankaya ilçesinden seçilen kamu ortaokullarından, toplam 5(beş) yönetici ve 10(on) öğretmen oluşturmuştur. Kamu ortaokulları, araştırmacının ulaşabileceği iki ortaokul olarak belirlenmiş ve toplamda 5 ortaokul yöneticisi ve

10 ortaokul branş öğretmeni araştırmanın çalışma grubu olmuştur. Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlere ulaşmada amaçlı örnekleme yöntemine başvurulmuştur. Amaçlı örnekleme (Aziz, 2008), araştırmacının, belli bir örnek sayısına gelinceye kadar yakın çevresinden kişileri, araştırmanın amaçlarına en uygun yanıtı verebilecek birey ya da objeler arasından seçmesidir. Amaçlı örnekleme ile araştırılan konu hakkında bilgi sahibi olduğu düşünülen bireylerle konunun derinlemesine işlenmesine olanak sağlanmış olur. Araştırmada farklı görüşlere ve önerilere ulaşabilmek amacıyla maksimum çeşitlik örnekleme ile beş okul yöneticisi ve on branş öğretmenine ulaşılmıştır. Görüşme soruları hakkında yeterli düzeyde ve gerçekçi görüşlere sahip olacakları varsayılarak kıdem yılı 5 yıl üzeri öğretmenler arasından seçilmiştir.

Tablo 3. Görüşme Yapılan Yönetici ve Öğretmenlerin Cinsiyet Durumları

Cinsiyet	Frekans	Yüzde
Erkek	4	27
Kadın	11	73
Toplam	15	100,0

Tabloda, görüşme yapılan yönetici ve öğretmenlere ait frekanslar ve yüzdeler verilmiştir. Eşit bir dağılım sağlanmaya çalışılmış fakat görüşme yapılan okullarda, yöneticilerin ve öğretmenlerin kadın ağırlıklı olmasından dolayı, erkek yüzdesi % 27 ve kadın yüzdesi % 73 olarak çıkmıştır.

Tablo 4. Görüşme Yapılan Yönetici ve Öğretmenlerin Unvan Durumları

Unvan	Frekans	Yüzde
Yönetici	5	33,3
Öğretmen	10	66,7
Toplam	15	100,0

Tabloda, görüşme yapılan yönetici yüzdesinin 33,3 ve öğretmen yüzdesinin 66,7 olduğunu görmekteyiz. Bu bilgilerin yanında toplam beş yöneticiden ikisi erkek ve toplam on öğretmenden ikisi erkek olduğunu belirtmeliyiz. Bu durumun, görüşme yapılan okulların kadın-erkek dağılımıyla ilgili olduğu daha önce belirtilmiştir.

Tablo 5. Görüşme Yapılan Yönetici ve Öğretmenlerin Yaş Durumları

Yaş	Frekans	Yüzde
25 - 30	3	20
31 - 35	2	13,3
36 - 40	1	6,7
41 yaş ve üzeri	9	60
Toplam	15	100

Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin % 20'si 25-30 yaş aralığında, % 13,3'ü 31-35 yaş aralığında, % 6,7'si 36-40 yaş aralığında ve % 60'ı ise 41 yaş ve üzeri olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin yaş ortalaması ise; 43 olarak hesaplanmıştır.

Tablo 6. Görüşme Yapılan Yönetici ve Öğretmenlerin Kıdem Yılı Durumları

Kıdem Yılı	Frekans	Yüzde
6 – 15 yıl	5	33,3
16 – 25 yıl	8	53,4
26 yıl ve üzeri	2	13,3

Toplam	15	100,0
--------	----	-------

Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin kıdemlerinin % 33,3' ü 6-15 yıl arası, % 53,4'si 16-25 yıl arası ve % 13,3'ü ise 26 yıl ve üzeri olduğu görülmektedir. Kıdem yılı ortalaması ise, 18 yıl olarak hesaplanmıştır.

Tablo 7. Görüşme Yapılan Yönetici ve Öğretmenlerin Öğrenim Durumları

	Frekans	Yüzde
Yüksek Lisans	2	13,3
Lisans	13	86,7
Toplam	15	100,0

Tabloya bakarak araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin % 13,3 ünün yüksek lisans ve % 86,7' sinin lisans mezunu olduğunu görmekteyiz. Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerden yüksek lisans mezunlarından ikisi de okul yöneticisidir. Ayrıca araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerden yüksek lisans mezunlarının ikisi de erkektir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın verileri nitel araştırma yöntemlerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmede sorular ana hatlarıyla önceden hazırlanır, görüşme sırasında görüşmenin gidişatına göre yeni sorularla görüşme zenginleştirilebilir(Berg,1998;akt. Erdoğan ve Demirkasımoğlu, 2010). Bu araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme türü uygulanarak, belirli başlıklar çerçevesinde öğretmenlerin Zen kuramının okullarda uygulanmasına ilişkin detaylı verilere ulaşmak amaçlanmıştır. Bu amaçla öğretmenler için, yedi sorudan oluşan yarı yapılandırılmış bir görüşme formu geliştirilmiştir. Katılımcılara yöneltilen açık uçlu görüşme soruları, literatürde Zen kuramının okullarda uygulanmasına ilişkin çalışmalar ve bu çalışmaların odaklandığı boyutlar temel alınarak hazırlanmıştır. Hazırlanan sorular uzman görüşüne sunulurken görüşme formuna son şekli verilmiştir. Görüşmeler kayıt altına alınırken, ses kaydı yapılmak istenmiş fakat görüşme yapılan yönetici ve öğretmenler ses kaydı yapılmasını istemedikleri için görüşme araştırmacı tarafından not alınarak kayıt edilmiştir. Bu yöntem kişilerin izinleri alındıktan sonra uygulanmıştır.

Verilerin geçerliği için, görüşme yapılan yönetici ve öğretmenlere, görüşme sonucu elde edilen veriler kendilerine verilerek teyit edilmiştir. Verilerin güvenilirliği için de görüşme sonucu elde edilen verilerin temalara göre kodlanması bir başka uzmana da yaptırılmış, araştırmacı ile uzman kodlamaları arasında %94 oranda uyum olduğu gözlenmiştir. Verilerin analizinde betimsel analiz tekniği uygulanmıştır. Bu kapsamda betimsel analiz için bir çerçeve oluşturulmuş, tematik çerçeveye göre veriler işlenmiş, bulgular tanımlanmış ve son olarak da bulgular yorumlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, okul yöneticileri ve öğretmen görüşleri, nitel veri analizi yöntemiyle değerlendirilerek tematik çerçeveye bağlı olarak araştırmaya katılan okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşleri doğrudan alıntılarla verilmiştir. Daha sonra elde edilen bulgulardan yola çıkılarak yorum yapılmıştır.

Araştırma Bulguları

Aşağıda betimsel analiz tekniği sonucunda tematik çerçeveye bağlı olarak okul yöneticilerinden ve öğretmenlerden yapılan birebir alıntılara yer verilmiştir. Parantez içinde verilen ilk harf, Y: Yöneticileri ve Ö: Öğretmenleri temsilen, ikinci verilen rakam görüşme yapılan yönetici ve öğretmenleri temsilen rastgele verilmiştir.

İstihdam (İşlendirme)

Okul yöneticilerine ve öğretmenlere; okullardaki istihdam ve istihdam politikaları ile ilgili görüşleri sorulmuş ve yanıtların çoğu uzun dönemli istihdam olması gerektiğini, sözleşmeli ve ücretli öğretmen uygulamalarını doğru bulmadıklarını, bu uygulamaların okula aidiyet duygusunu zedelediğini ve kadrolu öğretmenlik dışındaki uygulamaların ayrımcı uygulamalar olduğunu belirtmişlerdir.

(Y,1); *“Tüm öğretmenler kadrolu olmalıdır. Farklı uygulamalar (ücretli-sözleşmeli öğretmenlik gibi) olmamalıdır. Yani kısa süreli istihdam olmamalıdır. Tüm öğretmenler kadrolu olursa istihdam konusunda sorun yaşanacağını düşünmüyorum.”*

(Y,2); *“Okullarda kadrolu öğretmenlik olmalı fakat öğretmenlerde bölgeler arasında rotasyon mutlaka uygulanmalı.”*

(Y,5); *“Öğretmenlerin tamamı kadrolu olmalı. Ücretli veya sözleşmeli öğretmenlik öğretmenler arasında adaletsizlik oluşturuyor. Hem maddi olarak bir eşitsizlik söz konusu hem de personel hakları bakımından eksiklikler var. Bu yüzden tüm öğretmenler kadrolu olmalı.”*

(Ö,1); *“Okullarda uzun dönemli istihdam olmalı, diğer uygulamalar yani sözleşmeli ve ücretli öğretmenlik uygulamaları ayrımcı uygulamalardır. Herkes eşit haklara sahip olmalı.”*

(Ö,2); *“Öğretmenlerde istihdam uzun dönemli olmalı. Bunun dışındaki uygulamalarda okul kültürünü içselleştiremiyorlar. Sürekli bir değişim okul başarısı için olumsuz oluyor. Öğretmenlerin tümü kadrolu ve uzun dönemli olarak istihdam edilmelidir.”*

(Ö,3); *“Uzun dönemli istihdam olmalı. Diğer uygulamalar; sözleşmeli ve ücretli öğretmenlik uygulamaları öğretmenlerin toplumdaki saygınlığını azaltıyor.”*

(Ö,5); *“Uzun dönemli istihdam olmadığı zaman risk oluşur. Kişi o ortama ait olmadığı hissine kapılabilir. Kişi kendini güvende hissetmeyebilir.”*

(Ö,7); *“Uzun dönemli istihdam dışındakileri risk olarak görüyorum. Öğretmenler arasında ayırım yapılması(sözleşmeli ve ücretli öğretmenlik uygulamaları), öğretmenin kendini kötü hissetmesine ve öğretmenin veriminde düşüğe neden olur.”*

(Ö,9); *“Okullarda öğretmen eksiğinin ücretli öğretmenlerle giderilmesini olumlu bulmuyorum. Kadrolu öğretmen istihdamı ile her yıl emekli olan öğretmenler yerine genç ve dinamik öğretmenler işe alınmalı.”*

Değerleme ve Terfi Sistemi

Okul yöneticilerine ve öğretmenlere; Okullarımızda değerlendirme ve terfi sisteminin nasıl olmasını istersiniz? sorusu sorulmuş ve yanıtların çoğu yavaş değerlendirme ve terfi sisteminin uygulanabileceği şeklinde olmuştur. Kıdem tek başına terfi için yeterli bir ölçüt olamayacağı, bunun yanında mutlaka çeşitli kriterlerin olması gerektiğini belirtmişlerdir. Bir öğretmenin okul müdürü, ilçe milli eğitim müdürü veya il milli eğitim müdürü olabilmesi için kıdem önemli

görülmesinin yanında, liderlik özellikleri, tecrübe, eşgüdüm becerisi gibi özelliklerin de aranması gerektiği vurgulanmıştır.

(Y,2); “Yavaş değerlendirme ve terfi sistemi olmalıdır. Liyakate dayalı bir sistem geliştirilmelidir. Yetenekli olanlar terfi almalıdır. Bir öğretmenin okul müdürü olabilmesi için en az 30 yaşında olması, ilçe milli eğitim müdürü veya il milli eğitim müdürü olabilmesi için en az 35 yaşında olması gerekir. Çünkü tecrübe, birikim, sosyal yeterlilik zamanla kazanılır. Bu makamlara gelecek öğretmenler, bunlar bakımından yeterli olmalıdır.”

(Y,3); “Objektif ölçüm ve performansa dayalı orta süreli terfi olmalı. Bu olmadığı sürece öğretmen motivasyonu düşüyor. Öğretmenler takdir duygusunu hak ettiği şekilde yaşamalı. Bir öğretmenin okul müdürü, ilçe milli eğitim müdürü veya il milli eğitim müdürü olabilmesi için en az 10 yıllık kıdeme sahip olması gerekir. Ancak kıdem sadece yeterli olmamalı. Liderlik vasfı, koordine edebilme yeteneği, çabuk ve hakkaniyetli karar alma vb. konularda yeterlilikleri ölçülmelidir.”

(Ö,3); “Yavaş terfi olmalıdır. Öğretmenlik mesleği hızlı terfiye uygun bir meslek değildir. Çünkü eğitim öğretim faaliyetleri çıktılarını süreç istemektedir. Bir öğretmenin okul müdürü olabilmesi için 15 yıl kıdeme sahip olması gerekir. Bir okul müdürünün ilçe milli eğitim müdürü olabilmesi için müdürlükte en az 5 yıllık okul müdürlüğü kademine ve son olarak bir ilçe milli eğitim müdürünün il milli eğitim müdürü olabilmesi için en az 5 yıllık ilçe milli eğitim müdürlüğü kademine sahip olması gerekir.”

(Ö,4); “Yavaş değerlendirme ve terfi sistemi olmalıdır. Öğretmenin motivasyonunu artar. Okul ile öğretmen arasında zamana yayılan sıcak ilişki olmasını sağlar. Bir öğretmenin okul müdürü olabilmesi için 5-10 yıl kıdeme sahip olması gerekir. Bir okul müdürünün ilçe milli eğitim müdürü olabilmesi için müdürlükte 5 yıllık okul müdürlüğü kademine ve son olarak bir ilçe milli eğitim müdürünün il milli eğitim müdürü olabilmesi için 5 yıllık ilçe milli eğitim müdürlüğü kademine sahip olması gerekir. Sadece kıdem yeterli olmamalıdır. Bunun şartları da olmalıdır.”

(Ö,5); “Yavaş terfi sistemi olabilir. Öğretmenlik mesleğinin süreç içinde gözlemlenmesi gereken yapısı var. Ancak çok uzun süre öğretmenlik yapmış birisi daha iyi öğretmendir demek de doğru olmaz. Öğretmenlikte 5 yıl, müdürlükte 5 yıl, ilçe milli eğitim müdürlüğünde 5'er yıl olursa yeterli tecrübe edinebilir.”

(Ö,7); “Yavaş ilerleyen ama performansa göre bir terfi sistemi olabilir. Performans belirlemeye yönelik belli kriterlere göre terfi sistemi geliştirilebilir. Öğretmenlikte, çok hızlı bir şekilde başarılı ürün elde etmek çok zor. Okul müdürlüğü için 5-10 yıl öğretmenlik, ilçe milli eğitim müdürü olabilmek için 10-15 yıl öğretmen ve il milli eğitim müdürü olabilmek için 15-20 yıl kıdeme sahip olunması gereklidir. Fakat kıdem tek başına yeterli bir etken olmamalıdır.”

(Ö,10); “Terfi sistemi başarıya odaklı olmalı. Başarılı olan öğretmen terfi ettirilmeli. Motivasyonun bu şekilde daha fazla sağlanacağını düşünüyorum. En az 10 yıllık bir kıdem olmalı. Belli bir tecrübe birikimi olmalıdır.”

Bunun yanında bazı öğretmenler ise; terfilerin hızlı olması gerektiğini ve bu uygulamanın daha doğru olacağını belirtmişlerdir. Bunun yanında kademelerin yalnız başına terfi için yeterli olmayacağını, farklı kriterlerin belirlenmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

(Ö,1); “Okullarda hızlı terfi olmalıdır. Daha çok çalışan daha hızlı yükselmelidir. Bu şekilde daha çok motivasyon sağlanacağını düşünüyorum. 10 yıllık kıdem bir öğretmenin okul müdürü olabilmesi için aranacak bir kriter olmalıdır. 5 yıl müdürlük yapan bir öğretmen ilçe milli eğitim müdürlüğüne aday olmalıdır. Aynı şekilde 5 yıl ilçe milli eğitim müdürlüğü yapan bir öğretmen il milli eğitim müdürü adayı olmalıdır. Ama bu terfiler için sadece kıdem değil, mutlaka çeşitli kriterler olmalıdır.”

(Ö,10); “Okullarda başarı kriterleri belirlenip, başarıya göre terfi sistemi geliştirilebilir. Bu terfi sisteminin motivasyon sağlamada etkili olacağını düşünüyorum. Bir öğretmenin okul müdürü, ilçe milli eğitim müdürü veya il milli eğitim müdürü olabilmesi için en az 10 yıllık kıdemi olmalıdır. Belli bir tecrübe birikimi olmalıdır.”

Kariyer Gelişimi

Okul yöneticilerine ve öğretmenlere; okullarımızda kariyer basamaklarında uzman ve başöğretmenlik gibi uygulamaların olmasını nasıl değerlendiriyorsunuz? Uzman öğretmenlik ve başöğretmenlik için kaç yıllık kıdeme sahip olunması gerekir? Niçin? soruları sorulmuş ve araştırmaya katılanlar, öğretmenlik mesleğinde kariyer basamaklarının olması gerektiğini belirtmişlerdir. Soruları yanıtlayan yönetici ve öğretmenlerin çoğunluğu mevcut durumdaki gibi kariyer basamaklarının (uzman öğretmenlik ve başöğretmenlik) sınavla değil belirlenecek kriterlere göre olması gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca bazı öğretmenler ise; mevcut durum ile ilgili yalnız bir kez sınav yapıldığından dolayı bu uygulamanın adaletsiz bir uygulama olarak görüldüğünü vurgulamışlardır.

(Y,2); “Bu iki basamak (Uzman Öğretmenlik ve Başöğretmenlik) bu şekilde olmamalı, kaldırılmalı. Kariyer sistemi; liyakate dayalı olmalı. Uzman öğretmenlik için 10 yıllık kıdem ve başöğretmenlik için 20 yıllık kıdeme sahip olunması gerekir. Ancak sınava dayalı bir kariyer basamağı olmamalı.”

(Y,3); “Okullarda öğretmenlerin kariyer basamaklarını gerekli buluyorum. Kıdem yanında başarı gibi kriterlere olmasını isterim. Uzman öğretmenlik için en az 10 yıl ve başöğretmenlik için en az 20 yıllık kıdeme sahip olunması gerekir.”

(Ö,1); “Kariyer basamakları olmalı. Sınav tek kriter ya da kıdem tek kriter olmamalı. Kriterler önceden ortaya konmalıdır. Örneğin lisansüstü eğitim gibi. Yüksel lisans ve doktora eğitimleri kriter olarak konabilir. Uzman öğretmenlik için 10 yıl kıdem, başöğretmenlik için 15 yıl kıdem sadece bir basamak olmalıdır.”

(Ö,3); “Kariyer gelişimi olmalı ama bu şekilde uygulandığı gibi olmamalı. Daha farklı şekilde olmalı. Kıdem, başarı vb kriterler geliştirilmelidir. Uzman öğretmenlik için 10 yıl ve başöğretmenlik için 15 yıl kıdeme sahip olunması yalnız kıdem şartı olarak aranmalıdır.”

(Ö,5); “Kariyer basamakları öğretmenlik mesleğinde olabilir. Ancak mevcut uygulamada olduğu gibi iki basamaklı değil de üniversitelerde akademisyenlerde olduğu gibi 4-5 basamak olabilir mesela. Uzman öğretmenlik için 10 yıl ve başöğretmenlik için 15 yıl kıdem olmalıdır. Kıdem tecrübe olması açısından değerlendirilebilir.”

(Ö,9); “Şu anki uygulama tam planlama yapılmadan ve hukuki alt yapısı oluşturulmadan (yalnız bir kez sınav yapılması) yapıldığı için öğretmenleri ayrıştırdığını, hakkaniyet ve eşitlik konularında öğretmenlerin bir kısmını rahatsız ettiğini düşünüyorum. Kariyer basamakları, yüksek lisans ve doktora eğitimleriyle de desteklenmeli. Uzman

öğretmenlik için 5 yıl ve başöğretmenlik için 10 yıl kıdem olmalı fakat tek başına bir kıstas olmamalıdır.”

Kontrol ve Denetim

Okul yöneticilerine ve öğretmenlere; okullarınızda ne tür bir denetim mekanizması uygulanmasını istersiniz? Niçin? ve Bu uygulamanın öğretmenin motivasyonuna ne gibi katkıları olabilir? sorularına verilen yanıtların çoğu örtülü bir denetim mekanizması ve açık bir değerlendirme sisteminin okullarda kullanılabileceği şekline olmuştur.

(Y,1); *“Herkes işini doğru yaparsa denetime gerek kalmaz. Burada ise aile ortamı sağlandığında eksiklikler diğerleri tarafından söylenir, kırmadan-dökmeden olmalıdır. Ama bizim toplumumuzda denetim olması gerekir. Okul müdürüne büyük sorumluluk düşmektedir. Örtülü denetim eğitim sistemine daha uygun görünmektedir.”*

(Ö,2); *“Örtülü denetim uygulaması okullarda uygun olabilir. Okulun yapısı, takım halinde çalışma, ortak karar verme mekanizması olan bir okulda örtülü denetim uygulanabilir. Böylece motivasyon artırılabilir. Çünkü takımlar halinde çalışma, ortak sorumluluk olduğunda destek artar. Takım bireyleri birbirini destekler. Böylece başarı da artar.”*

(Ö,4); *“Örtülü denetim olabilir. Böylece öğretmen ve okul yönetimi arasındaki iletişim geliştirilebilir. Bu durum öğretmenleri okul içindeki sığ duruşlardan uzak tutar. Öğretmenlerin kendilerini profesyonel hissetmesi sağlanabilir.”*

(Ö,5); *“Örtülü bir denetim mekanizması daha faydalı olacaktır. Hem gerekli olanları hem de takip edildiğini (örtülü denetim sayesinde) önceden bilen bir öğretmen daha fazla işine motive olup, bu motivasyonu daha uzun bir vadede devam ettirebilir. Motivasyon kısa dönemli olmaz.”*

(Ö,9); *“Objektif kriterlere bağlı, politik olmayan, hemşericilikten uzak açık denetimler yapılmalıdır. Denetimlerin birçok çalışanın motivasyonunu olumlu etkilediğini düşünmüyorum. Çalışan salt hatalarının ya da eksiklerinin tespit edilmesinden hoşlanmıyor. İyi yaptıklarının da doğrularının da tespit edilebildiği denetim türünün etkili olacağı kanaatindeyim.”*

Bunların dışında bazı yönetici ve öğretmenler, her iki denetim mekanizmasının uygulanabileceğini ve eğitim kurumlarında bu şekilde karma denetimin daha başarılı olabileceğini vurgulamışlardır.

(Y,2); *“Açık denetim uygulaması ve örtülü denetim uygulaması birlikte yürütülmelidir. Daha iyi sonuçlar ve daha sağlıklı kararlar alınmasını sağlar. Öğretmenin her zaman hazır, zinde, enerjik olmasını sağlar.”*

(Ö,1); *“Yerine göre hem açık hem de örtülü denetim kullanılabilir. Herkese eşit davranılmalı, tarafsız olunmalı. Denetim sonucunda öğretmene dönüt verildiğinde öğretmenin performansı olumlu yönde etkilenebilir.”*

Ayrıca bazı öğretmenler ise okullarda açık denetim mekanizmasının olmasını gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca açık denetimin öğretmenlerin motivasyonlarını arttırabileceğini vurgulamışlardır.

(Ö,3); *“Açık denetim olmalı. Kriterleri önceden bilinmelidir. Adaletli olursa kabul görmesi artar. Bu uygulamanın iş verimini artırıcı olmasını beklerim.”*

(Ö,6); “Okullarda açık demetim olmalıdır. Kuralların açık olarak bilinmesi gerekir. Bu şekilde öğretmenlerin motivasyonları artabilir. Kriterleri, kuralları biliniyorsa ona dönük çalışacaklardır.”

Karar Verme

Okul yöneticilerine ve öğretmenlere; Okullarda karar alma süreçlerine yönetici, öğretmen, öğrenci ve toplumun (aile, çevre vb.) katılımının nasıl sağlanabileceğini düşünüyorsunuz? Önerilebileceğiniz uygulamalar nelerdir? sorusuna verilen yanıtlar okullarda karar alma süreçlerinin, görüş birliğine dayalı ortak karar alma süreci şeklinde olmasıdır. Yanıtların birçoğunda, kurulacak okul meclisleri ile ortak karar alma yönünde olmuştur.

(Y,1); “Tek başına alınan kararların doğruluğu tartışma yaratıyor. Kararlar grupla alınmalıdır. Demokratik toplumlarda kararlar alınırken paydaşlardan görüş alınır. Bu şekilde alınan kararlar paydaşlarla doğruluk kazanır.”

(Y,2); “Karar alınacak konularla ilgili anketler öğretmenler dağıtılabilir, bu anketler dijital ortamlarda da oluşturulup, uygulanabilir. Güvenilir, sağlıklı ve dürüst değerlendirmelerle, anket sonuçlarına göre kararlar alınabilir.”

(Y,5); “Kararlar ortak alınabilir. Okullarda kurullar var aslında. Zaten buna dayalı kararlar alıyor ve uyguluyoruz. Daha kapsamlı bir okul kurulu, okul meclisi gibi bir yapı oluşturulabilir. Temsilcilerin katılımı ile bir kurul oluşturulabilir. Çünkü daha geniş katılımlar hem zaman olarak hem de mekân olarak uygun olmayabiliyor.”

(Ö,2); “Ortak kararların alınacağı ve bu kararlara değer verilecek bir okul meclisi olmalı. Bu meclis aktif olmalı. Okul meclisinde mutlaka tüm paydaşlar olmalıdır.”

(Ö,4); “Okullarda kararlar ortak alınmalıdır. Bu kapsamda okul meclisi oluşturulabilir. Böylece kararlar daha sağlıklı alınabilir.”

(Ö,5); “Karar sürecinde okul meclisleri aktif bir şekilde çalışabilir. Öğretmen, öğrenci ve ailenin özgür ve özgün çalışmaları, fikirleri bu meclislerde tartışılıp desteklenmelidir.”

(Ö,6); “Katılım sağlanacak bir program hazırlanabilir. Bu program çerçevesinde herkesin karara katılımı sağlanabilir. Karar alınırken temsilciler, okul yönetimi tarafından dinlenebilir. Farklı görüşler dikkate alınmalıdır. Böylece en doğru karar alınabilir.”

(Ö,7); “Kararlara katılım sağlanması çok faydalı olur. Ancak her zaman mümkün olacağını pek sanmıyorum. Bütün katılımcıların ortak paydada buluşup, ortak kararlar vermesi zor gibi geliyor.”

(Ö,9); “Haftalık, aylık, dönemlik ve yıllık değerlendirme ve karar alma toplantıları yapılabilir. Bu toplantılara veli ve öğrenci temsilcileri katılabilir. Daha kapsamlı okul meclisleri oluşturulabilir.”

Sorumluluk

Okul yöneticilerine ve öğretmenlere; Okullarda karar sorumluluğunun nasıl olması gerekir? Niçin? Bunun okula katkısı/katkıları neler olabilir? sorularına verilen yanıtların çoğu; ortak alınan kararlarda ortak sorumluluk, bireysel alınan kararlarda ise bireysel sorumluluk olmalı şeklinde olmuştur.

(Y,1); “Karar ortaksa; sorumluluk sadece okul yöneticilerinde olmamalı. Eğer okul yöneticisi tek başına karar veriyorsa; verdiği kararlardan da sorumlu tutulmalıdır. Böylece okullarda herkes hangi şekilde sorumlu olacağını bilerek ona göre sorumluluklarını yerine getirir.”

(Y,4); “Okullarda karar sorumluluğu ortak olmalı ve sorumluluk tek bir kişiye veya makama yüklenmemelidir.”

(Ö,1); “Okullarda kararlar ortak alınmalıdır ve sorumluluk da ortak olmalıdır. Aslında bu çoğu durum için geçerli. Örneğin öğretmenler kurulu, zümre öğretmenler kurulu, şube rehber öğretmenler kurulu gibi. Katılım daha çok sahip çıkmayı sağlıyor kararlara. Diğer türlü tepeden oluyor kararlar.”

(Ö,2); “Kararlar ortak alındığında tabii ki sonucunda herkes sorumlu olmalı. Ama okullarda bazı kararlar yalnız veriliyor. O zaman kararı veren sorumlu olmalı. Okula katkısı ise, kişi hangi durumda ne gibi sorumluluğu bilip ona göre önlemlerini alabilir.”

(Ö,4); “Kararların nasıl alındığı belirli olur. Ortak karar varsa zümre öğretmen toplantısı kararları gibi ortak sorumluluk olur. Ama okullarda öğretmenlerin ve yöneticilerin tek başlarına aldıkları kararlarda sorumluluğu üstlenmeleri gerekir. Aslında okullar zaten ortak ve bireysel sorumluluğa göre dizayn edilmiş işlerle ilerliyor. Günlük nöbette bile hem bireysel hem de ortak sorumluluklarımız var.”

(Ö,7); “Duruma göre olmalı. Ortak bir durum varsa sorumluluk herkeste olmalı, fakat tek bir kişiyi ilgilendiriyorsa durum, o zaman o kişi sorumlu olmalıdır. Herkes hangi durumda ne kadar sorumlu olacağını bilirse işler karışmaz, bireysel sorumluluk alınacak durumda bireysel sorumluluktan kaçılmamış olur.”

(Ö,9); “Okullarda ortak kararlar ve ortak sorumluluk olmalıdır. Bu durum hem örgüt iklimine hem de aidiyet duygusuna olumlu etki yapar.”

Bu yanıtların dışında sorumluluğun bireysel olmasını dile getiren öğretmenler de olmuştur. Bireysel sorumluluğun okul rutin işlerinin daha sağlıklı yürütmesini sağlayacağı yönünde fikirler öne sürülmüştür.

(Ö,5); “Okullarda genellikle bireysel kararlar verildiği için sorunlusu da kişinin kendisi olmaktadır. Ancak ortak alınan kararlarda ortak sorumluluk vardır. Okul rutini bu şekilde sağlanmış olur.”

(Ö,6); “Kararlarımızı genellikle bireysel veriyoruz. Bireysel sorumluluk mutlaka olmalı. Yoksa kimse sorumluluk almak istemez.”

(Ö,8); “Bireysel sorumluluk olmalı. Herkes yaptığından sorumlu olmalı. Böylece herkes yaptığı işte daha dikkatli davranır.”

Çalışana Bütüncül Yaklaşım

Okul yöneticilerine ve öğretmenlere; Okullarda çalışana bütüncül yaklaşım ile bakılmasının okula katkıları neler olabilir? Niçin? Bunun için önerebileceğiniz uygulamalar nelerdir? soruları sorulduğunda yanıtlara göre okullarda yöneticilerin çalışanlara bütüncül bakış ile yaklaşması gerektiği ve bunun için çeşitli etkinlikler planlamasının önemli olduğu belirtilmiştir. Ayrıca bu etkinliklerin okul kültürüne de çeşitli katkılar sağlayacağı vurgulanmıştır.

(Y,1); “Okulun aile ortamı gibi olması gerekir. Yöneticiler, öğretmenlerle aile gibi olmalıdır. Onların ailelerini tanımak, motive edici olabilir. Yani öğretmenin derdine, mutluluğuna olmak okula bağlılığı artırır. Bu kapsamda grup etkinlikleri yapılabilir. Böylece herkes birbirini daha iyi tanıma fırsatı bulabilir.”

(Y,2); “Çalışanlar sonuçta yalnız olmadıklarından, etkilendikleri bir aileleri olduğundan mutlaka ailelerindeki durumlardan haberdar olmalı ve onları aileleriyle birlikte düşünmeli. Böylece çalışanları daha iyi anlayabilir ve sorunları daha kolay çözebiliriz. Aksi durumlarda ise okul için sorun çözmek güçleşebilir. Okullarda öğretmenler arasında okul dışında iyi bir diyalog ve sosyal ilişkiler geliştirilebilir.”

(Y,3); “İnsan sosyal bir varlık olduğu için iş-aile-çevre hep birlikte düşünülmelidir. Çalışanın bu etkenlerden bağımsız sadece iş yapan biri olarak görülmesi onun yok sayılması, saygı duyulmaması anlamı taşır. Bu durum da kişiye iş doyumunu ve verimli bir çalışma düzeyini sağlamaz. Çalışanların aileleri ile birlikte katılabilecekleri sosyal etkinlikler, yemekler vs. düzenlenebilir. Sık sık bir araya gelip paylaşımında bulunmak psikolojik bir rahatlama, “aile” gibi hissetme duygusu verebilir.”

(Ö,3); “Öğretmenlere yönelik son yıllarda bu tür etkinlikler artıyor. Etkili olan okullarda bu tür yaklaşım olduğunu görüyoruz. Bu okullarda çatışmalar daha az yaşanıyor. Doğum günleri, düşünler gibi etkinliklere katılım sağlanmalı.”

(Ö,5); “Bütüncül bakış açısının çok faydalı olacağını, okul içindeki yanlış anlaşılmalara, iletişim problemlerinin azalmasına katkısı olacağını düşünüyorum. Sadece fikirlerin, yaşam şekillerinin, sorunların ve geleceğe dair beklentilerin konuşulacağı okul içi ve dışı organizasyonlar gerçekleştirilebilir.”

(Ö,8); “Keşke okullarda bütüncül bir yaklaşım uygulansa ancak bu çok zor. Öğretmen sayısı bazı okullarda çok fazla. Bir de yöneticilerin bakış açısı çok farklı olabiliyor. Birinin derdi bir başkası için önemli olmayabiliyor. Olaylara değer atfetme düzeylerimiz farklı olabiliyor. Bu kapsamda okullarda yöneticiler, aile etkinliği tiyatro, sinema vb. faaliyetler planlayabilirler.”

Tartışma ve Yorum

Okullarımızda uygulanan istihdam politikalarına ilişkin yönetici ve öğretmen görüşlerine başvurulduğunda, uzun dönemli istihdam ve iş güvencesinin olması şeklinde ortak görüş belirttikleri söylenebilir. Uzun dönemli istihdam(kadrolu öğretmenlik) dışındaki uygulamaların(ücretli-sözleşmeli öğretmenlik) öğretmenler arasında eşitsizliğe ve güvensizliğe neden olduğu vurgulanmıştır. Ayrıca okula aidiyet duygusu oluşmasını engellediğinden dolayı okulun akademik ve sosyal başarısını da olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. Buradan hareketle ülkemizde uygulanan uzun dönemli istihdam uygulamasından vazgeçilmesinin, etkili bir okul olma yönünde bir engel oluşturacağını söylemek mümkündür. Ayrıca hem okul yöneticileri hem de öğretmenlerin iş güvencesi sıkıntısıyla karşı karşıya kalmak istemediklerini, kadrolu öğretmenlik uygulaması dışındaki uygulamaları doğru bulmadıklarını söyleyebiliriz.

Okul yöneticilerine ve öğretmenlere: “Okullarımızdaki değerlendirme ve terfi sistemi nasıl olmalı?” diye sorulduğunda; yönetici ve öğretmenlerimizin çoğunluğu yavaş değerlendirme ve terfi sistemi olmalıdır şeklinde görüş belirtmişlerdir. Okullarımızda herhangi bir terfi sisteminin olmaması ise, öğretmenlerin bu yolla elde edebileceği mesleki kazanımları ortadan kaldırmaktadır. Ayrıca bu durum, yöneticilerin öğretmenleri motive edici kaynaklarını ve

alanlarını olumsuz etkilemektedir. Bunların yanında, değerlendirme ve terfi sisteminde sadece kıdeme bakılmaması gerektiği, objektif, liyakat temelli ve öğretmenlerin üzerinde hemfikir oldukları kriterler olması gerektiği de önemli görülmektedir.

Okul yöneticilerine ve öğretmenlere: “Okullarımızda kariyer basamaklarında uzman ve başöğretmenlik gibi uygulamaların olmasını nasıl değerlendiriyorsunuz?” diye sorulduğunda; yönetici ve öğretmenlerin çoğunluğu öğretmenlik mesleğinde kariyer basamaklarının olması gerektiğini, kariyer basamaklarının belirli kriterler doğrultusunda şekillendirilmesini ve sınavın kariyer basamakları için tek ölçüt olmaması gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca bu anlamda sadece bir sınav uygulanması ve sınav sonucunda kariyer yapılandırmasının öğretmenler arasında eşitsizlikler oluşturduğunu ve bunun da huzursuzluğa yol açtığını vurgulamışlardır. Buradan hareketle, öğretmenlik mesleğinde daha özgün ve mesleğe uygun ölçütlerle oluşturulacak kariyer basamaklarının, ülkemiz eğitim sistemine katkıları olacağı ve öğretmenlerin mesleki anlamda güdüleneceği düşünülmektedir.

Okul yöneticilerine ve öğretmenlere: “Okullarınızda ne tür bir denetim mekanizması uygulanmasını istersiniz?” diye sorulduğunda; yönetici ve öğretmenlerimizin çoğunluğu örtülü bir denetim mekanizması, açık ve tam bir değerlendirme olması gerektiğini ve bu sistemin kriterlerinin oluşturulmasında öğretmen görüşlerine başvurulmasının önemli olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca bu uygulamanın öğretmen motivasyonuna olumlu katkısı olacağını vurgulamışlardır. Ülkemizde ise, merkezi bir denetim sisteminin olduğunu göz önünde bulundurursak, mevcut durum ile istenen durum arasında belirgin bir fark olduğunu söyleyebiliriz.

Okul yöneticilerine ve öğretmenlere: “Okullarda karar alma süreçlerine yönetici, öğretmen, öğrenci ve toplumun (aile, çevre vb.) katılımının nasıl sağlanabileceğini düşünüyorsunuz?” diye sorulduğunda, okullardaki karar alma süreçlerinde paydaşların daha aktif katılımının sağlanması gerektiği ve bunu da “okul meclisi” gibi bir karar alma organıyla yapılabileceğini belirtmişlerdir. Okullarda, merkezi kararların alındığı ve bu kararların uygulanabilmesi için çeşitli kurullar ve komisyonlar oluşturulduğu görülmektedir. Çağdaş yönetim kuramlarında karar sürecinin katılım odaklı olması ve kararların bu çerçevede alınması önerilen bir durumdur. Okullarımızda da karar verme süreci; geniş katılımlı, okulun ve çevrenin şartlarına uygun bir şekilde, ekip çalışması ve iş birliği ile yönetilebilir.

Okul yöneticilerine ve öğretmenlere: “Okullarda karar sorumluluğunun nasıl olması gerekir?” diye sorulduğunda, yanıtların çoğunluğu ortak alınan kararlarda ortak sorumluluk, bireysel alınan kararlarda ise bireysel sorumluluk olmalı biçimde olmuştur. Okullardaki mevcut durumun, bireysel sorumluluk olduğu görülmektedir. Okullarda alınan ortak kararlarda dahi sorumluluğun gruba ait değil kişiye ait olduğunu görmekteyiz. Örneğin zümre öğretmenler kurulunda alınan kararların uygulanmasından her bir zümre öğretmeni bireysel olarak sorumludur.

Okul yöneticilerine ve öğretmenlere: “Okullarda çalışana bütüncül yaklaşım ile bakılmasının okula katkıları neler olabilir? Bunun için önerebileceğiniz uygulamalar nelerdir?” sorularına verilen yanıtların çoğunluğunda okullarda yöneticilerin öğretmenlere bütüncül bir yaklaşım ile bakmalarının okul kültürü ve okul iklimi için önemli olduğu ve tüm yöneticiler tarafından benimsenmesi gerektiği belirtilmiştir. Bu anlamda birçok okulda, okul dışı toplantılar, yemekler, doğum günü kutlamaları gibi etkinliklerin düzenlendiği vurgulanmıştır. Ayrıca bütüncül yaklaşım, öğretmenleri daha iyi anlama ve iletişim kurma fırsatı olarak

değerlendirilebilecek bir süreç şeklinde ifade edilmiştir. Okul yöneticileri bütüncül yaklaşımı uygulayıp okulda etkili iletişim, işbirliği ve kararlara katılım sağlayabilirler. Okullarda yaşanan çatışmalar minimize edilebilir ve çatışmalar olumlu sonuçlarla neticelendirilebilir.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Zen kuramının uzun dönemli istihdam koşulu okullarımızdaki uygulamayla benzerken, okullarımızda son yıllarda uygulanan sözleşmeli öğretmenlik ve ücretli öğretmenlik uygulamaları ile zedelenmektedir. Yönetici ve öğretmen görüşlerine göre, bu uygulamalar güven duygusunu ve örgütsel bağlılığı azaltmaktadır. Bu uygulamalardan vazgeçilerek tüm öğretmenlerin kadrolu olması bu anlamda doğru bir yaklaşım olacağı düşünülmektedir. Okullarda yavaş değerlendirme ve terfi sisteminin yerinde bir uygulama olacağı, öğretmenlik mesleğinde kariyer basamaklarının oluşturulabileceği, oluşturulacak terfi ve kariyer sisteminde yalnız kıdemin yeterli olmayacağı, öğretmenlerin de görüşlerinin alınarak liyakat temelli bir terfi ve kariyer sistemi olması önemli görülmektedir. Öğretmenlerin meslek içindeki gelişimlerinin sürece yayılması okulların başarısı yönünden de olumlu etki yaratabilir. Okullarda uygulanan açık denetim mekanizması yerine; örtülü bir denetim mekanizması, açık ve tam bir değerlendirme uygulaması yönetici ve öğretmen görüşleri ile paralel olacaktır. Böylece öğretmenlerin kendilerini daha profesyonel hissetmeleri ve örgütsel güven sağlanabilir. Okullarda görüş birliğine dayalı karar verme süreci benimsenebilir. Böylece tüm paydaşların kararları daha fazla benimsemesi ve ortak amaca göre hareket etmesi sağlanabilir. Okullarda merkezi kararlar yerine görüş birliğine dayalı kararların alınması ile merkezi alınan kararların öğretmenler tarafından kabul görmemesi ve buna paralel olarak uygulamada sıkıntılar yaşanmasının önüne geçilebilir. Bununla birlikte ortak kararlarda ortak sorumluluk alınması ve bireysel kararlarda ise bireysel sorumluluk alınması, hem uygulanabilir hem de adil olma açısından önemli görülmektedir. Çalışana bütüncül yaklaşım gerek öğretmenlerin aidiyet duygusunun gelişimi gerekse okul başarısı için önemli olabilecek bir uygulamadır. Okul içinde sağlıklı iletişim mekanizmalarının kurulması ile okul içinde yaşanan çatışmalar engellenebilir, yaşanan çatışmaların sonucunda yöneticilerin çatışma yönetimi becerileri ile okul için olumlu sonuçlar alınabilecektir. Zen kuramının bazı temel noktalarının ülkemizde uygulandığını ya da kısmen uygulandığını söyleyebiliriz. Buna karşılık bazı temel noktaların ise, eğitim sistemimizde uygulanmadığını görmekteyiz. Yönetici ve öğretmen görüşlerine göre, Zen kuramının uygulanabilecek noktalarının ülkemiz eğitim sistemine uyarlanarak kullanılması, okul başarısına, okul etkililiğine ve öğretmen motivasyonuna olumlu katkılar sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

- Balcı, A.(2003). Eğitim Örgütlerine Yeni Bakış Açıları: Kuram-Araştırma İlişkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi*. Cilt:25. Sayı:1. Ocak 1992. Sayfa:24-45.
- Balcı, A.(2003). Eğitim Örgütlerine Yeni Bakış Açıları: Kuram Araştırma İlişkisi II. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*.33,26-61.
- Başaran, İ.E. (1996). *Eğitim Yönetimi*. Ankara: Gül Yayınevi. 2. Baskı.
- Beycioğlu, K. (2007). Z Kuramı ve Okul Yönetimine Uygulanabilirliği Açısından Değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. Cilt:15. No:1. Sayfa, 63-72.

- Çağlar, İ. (2015). *Değişim ve Değişim Yönetimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Çelik, V. (2002). Eğitim Yöneticisi Yetiştirme Politikasına Yön Veren Temel Eğilimler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları*.
- Çelik, V. (2012). *Okul Kültürü ve Yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi. 5. Baskı.
- Erdoğan, Ç. ve Demirkasımoğlu, N. (2010). Ailelerin Eğitim Sürecine Katılımına İlişkin Öğretmen ve Yönetici Görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. 2010, Cilt 16, Sayı 3, ss: 399-431.
- Eren, E. (2001). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Eren, E. (2009). *Yönetim ve Organizasyon: Çağdaş ve Kültürel Yaklaşımlar*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Genç, N. (2007). *Yönetim ve Organizasyon: Çağdaş Sistemler ve Yaklaşımlar*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Kozak, A. (2016). *Okul Yöneticilerinin Yönetimsel Davranışlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Uşak Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ouchi, W. G. (1979). A Conceptual Framework for the Design of Organizational Control Mechanisms. *Management Science*. Vol:25. No:9.
- Ouchi, W. G. (1987). *Teori Z: Japonların Yönetim Tarzı Nasıl İşliyor?* Çev., Yakut Güneri. İlgil Yayıncılık. İstanbul.
- O'Hanlon, J. (1983). Theory Z In School Administration. *Educational Leadership*. 16-18.
- Özdemir, M. (2018). *Eğitim Yönetimi: Alanın Temelleri ve Çağdaş Yönelimler*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özkalp, E. ve Kirel, Ç. (2011). *Örgütsel Davranış*. Anadolu Üniversitesi Yayınları. Eskişehir.
- Sabuncuoğlu, Z. ve Tuz, M. (2008). *Örgütsel Psikoloji*. Bursa: Uludağ Üniversitesi.
- Yavuz, M. (2009). Okul Müdürlerinin Yönetimle İlgili Görüş ve Uygulamalarının Yönetim Kuramları Bakımından Değerlendirilmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7, 121-155.
- Yıldırım, A. Ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara. Seçkin Yayıncılık. 11. Baskı.



ISSN: 2149-0848

INESJOURNAL

ULUSLARARASI EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ
THE JOURNAL OF INTERNATIONAL EDUCATION SCIENCE

 Tuba YALDIZ¹,  Elmas YILDIRIM²,  Serpil ARSLAN³

İNGİLTERE EĞİTİM SİSTEMİ: TÜRKİYE İÇİN BAZI ÖRNEK UYGULAMALAR

Kabul Tarihi: 12.01.2020 **Yayın Tarihi:** 31.03.2020

Künye (APA): Yıldız, T., Yıldırım, E. & Arslan, S. (2020). İngiltere eğitim sistemi: Türkiye için bazı örnek uygulamalar. *The Journal of International Education Science*, 22 (7), 22-40.

DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/INESJOURNAL.40527>

ÖZ

Türkiye eğitim sistemi ile uluslararası karşılaştırmalarda oldukça arka sıralarda kalmaktadır. Türkiye eğitim sisteminde var olan bu sorunu çözmek ve eğitime yenilikçi bir bakış getirmek adına uluslararası karşılaştırmalarda daha üst sıralarda yer alan, eğitim sistemi ile iyi ve örnek olabilecek İngiltere'nin eğitim sisteminin araştırılmasının Türkiye için faydalı olabileceği düşünülmektedir. Bu amaçla bu çalışmada İngiltere Eğitim sistemi incelenerek İngiltere eğitim sisteminden Türkiye Eğitim sistemine katkı sağlayabileceği düşünülen örnek uygulama ve yaklaşımlar araştırılmıştır. Bu doğrultuda öncelikle İngiltere'nin genel coğrafi özelliklerinden bahsedilmiş, sonrasında İngiltere Eğitim Sisteminin geçmişten günümüze gerçekleştirdiği eğitim reformları ele alınmış, bütün eğitim kademeleri ayrıntılı olarak incelenmiş ve en son aşamada Türkiye için örnek uygulama ve yaklaşımlar sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: *İngiltere, İngiltere Eğitim Sistemi, Örnek Uygulamalar*

¹ Karabük Üniversitesi, Eğitim Bilimleri-Eğitim Yönetimi, tuba_yaldiz@hotmail.com

² Karabük Üniversitesi, elmasyildirim1984@gmail.com

³ Karabük Üniversitesi, serpil7806@hotmail.com

ENGLISH EDUCATION SYSTEM: SOME EXAMPLE APPLICATIONS FOR TURKEY

Abstract

The education system in Turkey remains quite behind in international comparisons. Turkey has in the education system is to solve this problem and involved in education on behalf of an innovative overview of international comparisons in the upper ranks, the education system will be better and the sample is thought to be beneficial for Turkey to investigate the UK's education system. For this purpose, by examining the UK's education system in this study, England best practices and approaches that may contribute to the education system, the education system of Turkey were investigated. In this direction, firstly, general geographical features of England are mentioned. Then, The educational reforms of the UK Education System from the past to the present have been discussed and all levels of education have been examined in detail. And finally, best practices and approaches for Turkey were presented.

Key Words: *England, England's Education System, Sample practices.*

GİRİŞ

Türkiye eğitim sistemini bir bütün olarak ele aldığımızda bünyesinde birçok problemi barındırdığı görülmektedir. Zira PISA raporları incelendiğinde Türkiye'nin OECD ülkeleri arasında okuma becerisi alanı performans sıralamasında 31, matematik alanında 33, fen alanında 30 olduğu görülmektedir (PISA, 2018). ; Aynı şekilde TIMS raporları incelendiğinde Türkiye'nin matematik alanında 4'üncü sınıflarda 36'ıncı, 8'inci sınıflarda 24'üncü olduğu; fen alanında ise 4'üncü sınıflarda 35'inci, 8'inci sınıflarda 21'inci olduğu görülmektedir (TIMS, 2015). Bu veriler doğrultusunda Türk Milli Eğitim Sistemini geliştirmeye ve iyileştirmeye yönelik birtakım değişimler yapılması gerekmektedir. Bu değişim ve gelişimler konusunda farklı ülkelerin eğitim sistemlerinde yer alan örnek uygulama ve yaklaşımlardan yararlanılabileceği düşünülmektedir.

Bu bağlamda PISA raporları incelendiğinde OECD ülkeleri arasında olan İngiltere'nin okuma becerisi alanında 10'uncu, matematik alanında 13'üncü, fen alanında 9'uncu olması (PISA, 2018) ve TIMS raporunda matematik alanında 4'üncü sınıflarda 10'uncu, 8'inci sınıflarda 11'inci olduğu; fen alanında ise 4'üncü sınıflarda 15'inci, 8'inci sınıflarda 8'inci sırada olması gerekçeleri ile İngiltere'nin eğitim sistemini incelenmesine sevk etmiştir (TIMS, 2015).

Konuya ilişkin literatüre bakıldığında; Kalemoglu Varol ve Imamoğlu (2014) Türk ve İngiliz eğitim sistemine ilişkin sayısal verileri karşılaştırmalı incelemiş, Senemoğlu (2009) İngiltere'de ilköğretime öğretmen yetiştirme uygulamalarını Türkiye ile karşılaştırmalı incelemiş, Karacaoğlu ve Çabuk (2002) İngiltere ve Türkiye eğitim sistemlerini karşılaştırmalı olarak incelemiş, Şeremet (2015) Türkiye ve İngiltere yükseköğretimindeki uluslararasılaşma politikalarını karşılaştırmalı bir yaklaşımla incelemiş, Güner ve Levent (2017) Amerika, İngiltere, Kanada ve Hollanda yükseköğretim sistemlerini incelemiş, Yurdakal (2018) Türkiye ve İngiltere temel eğitim ilk okuma yazma uygulamalarını karşılaştırmalı incelemiş, Tosun (2012) Türkiye ve İngiltere eğitim sistemlerindeki okulların eğitim denetimi, politikaları ve uygulamaları arasındaki benzerlik ve farklılıkları içeren bir tez çalışması hazırlamış, Aktaş (2019) Türkiye ve İngiltere'deki eğitim-öğretim izleme ve değerlendirme sistemlerinin karşılaştırılmasını içeren bir tez çalışması hazırlamış, Böke (2002) Türkiye ve İngiltere'deki ilköğretim matematik programlarının karşılaştırılmasını içeren bir tez çalışması hazırlamış, Kadioğlu (1999) Türkiye ve

İngiltere'deki kimya öğretmeni yetiştirilmesinin karşılaştırılmasını içeren bir tez çalışması hazırlandığı görülmektedir.

Bu çalışmalar dışında Türk Eğitim Sistemi için örnek teşkil edecek bir çalışmanın alanyazında bulunmadığı görülmektedir. Alanyazındaki bu boşluğu doldurmak adına İngiltere eğitim sisteminden Türkiye eğitim sistemine katkı sağlayabilecek örnek uygulama ve yaklaşımlara değinilmek istenmiştir. Bu sebeple öncelikle İngiltere eğitim sisteminden bahsedilerek Türkiye için bazı örnek uygulamalar sunulmuştur.

Genel Coğrafi Özellikler

İngiltere Avrupa'nın kuzeybatısında Britanya Adası üzerinde yer alan ve Birleşik Krallığı oluşturan ülkelerden biridir. Birleşik Krallığı oluşturan diğer ülkeler Kuzey İrlanda, İskoçya ve Galler'dir. Bu adalar topluluğu 500 küçük adadan oluşmaktadır. İngiltere'nin doğusunda Kuzey Denizi, batısında İrlanda Denizi, kuzey kuzeybatı ve güneybatısında ise Atlas Okyanusu yer almaktadır (coğrafya.gen.tr, 2019).

İngiltere'nin yönetim şekli anayasaya dayalı meşruti monarşidir ve monarşinin başında Kraliçe II. Elizabeth vardır (Aydın ve Gök, 2016). Roma döneminden kalan ve zengin bir tarih ile mimari kültüre sahip olan Londra şehri ülkeye başkentlik etmektedir. Ülkenin resmi dili İngilizce'dir. İngiltere NATO'nun kurucuları arasında yer almaktadır ve BM, AK, AGİT gibi birçok uluslararası kuruluşa da üyedir (Türkoğlu, 2015).

Nüfus ve İstihdam

İngiltere, İskoçya, Galler ve Kuzey İrlanda'nın oluşturduğu Birleşik Krallıktaki nüfusun büyük bir kısmı İngiltere'de yer almaktadır. 53.2 milyon nüfusa sahip İngiltere de nüfusun %80 i şehirlerde yaşamaktadır. En büyük nüfus yoğunluğuna sahip ülkelerden biri olan İngiltere' de kilometre kareye 235 kişi düşmektedir. Ayrıca %0.55 nüfus artış hızına sahiptir. Nüfusa göre İngiltere'yi sırasıyla İskoçya, Galler ve Kuzey İrlanda takip etmektedir. Nüfus yoğunluğunun dağılımı batıdaki dağlar ve güneydoğudaki yaylalarda çok azken, maden kömürü ve sanayi bölgelerinde çok kalabalıktır. Etnik yapının neredeyse tamamı ki bu oran %92.1 ile beyazlardan oluşmaktadır. Beyazların oluşturduğu nüfus yoğunluğu sırasıyla İngiliz, İskoç, Gal, Kuzey İrlanda şeklinde dağılım göstermektedir. Nüfusun geriye kalan kısmının %2'si Siyah, %4'ü Güney Asyalı, %1,2 Melezdir ayrıca %0,8 lik bir kısmını da diğerleri oluşturmaktadır. Ayrıca nüfus yoğunluğunun büyük bir bölümü 25 yaş ve üstündedir. Kadınların ve erkeklerin sahip olduğu okuryazarlık da oranı %99 dur (Yakar, 2015).

Ekonomik Yapı

Para birimi İngiliz Sterlin'dir. Kişi başına düşen gayri safi yurtiçi hasıla 22.907 sterlinle dünyanın en güçlü ekonomilerine sahiptir. 2008'de yaşanan ekonomik krizin ardından en yüksek seviyeye çıkan bütçe açığını kapatmaya çalışmak 2010 koalisyon hükümetinin önceliği olmuştur. Bu nedenle de kamu harcamalarında kısıtlama yapılmaya karar verilmiştir. Ayrıca ekonomik artış için yatırımların, ihracatların artırılması diğer bir hedef olarak ele alınmıştır. 2011 yılı bütçesinde de ele alınan ekonomik tedbirlerle iş adamlarının yatırım yapmak isteyeceği ülke olması hedeflenmiştir.

İklim

İngiltere iklimi çok değişkendir ve iklim üzerinde okyanusun etkileri ağır basmaktadır. Kışlar kısmen yumuşak, yazlar da serindir. Britanya'nın batı bölgeleri kış aylarında nemli,

rüzgarlı ve ılıktır, doğu bölgeleri ise soğuk ve kurudur. Günlerinin yarısından çoğu sisli geçmektedir. (CIA, 2019; coğrafya.gen.tr, 2019).

Siyasi ve İdari Yapı

İngiltere'nin siyasal ve yönetsel alanda kendine özgü özellikleri bulunmaktadır ve İngiltere kendine has güçler ayrılığı ilkesini benimsemiştir. Bu düşüncenin merkezinde parlamento egemenliği ilkesi yer almaktadır (Oğuz, 2010). İngiliz parlamento düzeni, Kraliyet Tahtı, Lordlar Kamarası ve Avam Kamarası olmak üzere üç kademeli bir sistemden oluşmaktadır. Bu sistem içinde en güçlüsü Avam Kamarasıdır (Oğuz, 2010). Parlamantonun yetkileri arasında; mevcut hukuk kurallarını uygulamak, hükümetin güncel yönetimini takip edip eleştirmek, yeni hukuk normlarını oluşturmak ve yönetimin kullanacağı vergileri belirlemek vardır (Baydar, 2004).

Eğitimin Tarihsel Gelişimi

Ortaçağ'da Roma, 16. yy'da Reform ve Rönesans hareketleri, 19. yy'da da J.J. Rousseau, Pestallozi ve John Dewey gibi eğitimciler İngiltere eğitim sisteminin ortaya çıkmasında etkili olmuştur (Demirel, 1992).

Üniversite öğrenimine hazırlık olarak akademik öğrenim sunan Gramer Okulları 18. yy'da kurumlaşmaya başlayarak bugünkü eğitim sisteminin temelini oluşturmuştur. Eğitimde modernleşmenin etkileri bu okullarda da kendini göstermiştir. Gramer okulları arasında yer alan Halk Okulları başarısı ile kendini ortaya koymaktadır. Halk okullarının yanı sıra toplumun yoksul kesimini oluşturan ailelerin çocuklarına eğitim sunan Anaokulları ile yetim çocuklar için açılan okullar ve Pazar okulları bulunmaktaydı (Tosun, 2012).

1960'lara kadar merkeziyetçi bir yönetim sistemine sahip olan İngiltere Okulları, sonrasında merkeziyetçilikten giderek uzaklaşmıştır (Aytaç, 1985). 1800'lerin başı ile birlikte eğitime yapılan yardımlar giderek arttırılmıştır. Yapılan yardımların artmasıyla birlikte devletin eğitime müdahalesi de artmıştır. Bu müdahalelerle dini dernekler tarafından kurulan İlköğretim sistemi geliştirilmiştir. Ancak eğitimin dini derneklere yürütülemeyecek kadar karmaşık yapıda olması İlköğretim Kanununun kabul edilmesini de beraberinde getirmiştir. Bu kanunla İlköğretim hizmetlerini sunmaları için dernekler yerine okul kurullarına yetki ve sorumluluklar verilmiştir (Aytaç, 1985).

Okullar için ayrılan ödeneklerin devlet tarafından denetlenmesi için *Eğitim Dairesi* kurulmuştur. Eğitim daireleri daha sonra kurulacak eğitim bakanlığının temelini oluşturmuştur (Aytaç, 1985). İngiltere eğitim sisteminde ilköğretim 1880 yılında 10 yaşına kadar zorunlu hale getirilmiştir. Zorunlu öğrenim yaşı 1899 yılı itibari ile de 12'ye çıkarılmıştır. Okul kurulları Balfour Kanunu ile 1902 yılında kaldırılmış ve yerini Bölge Eğitim İdarelerine bırakmıştır. Öğrenim harçlarının ilkokullarda kaldırılması ve öğrenim yaşınının 14'e çıkarılması ise 1918 Eisher Kanunu ile gerçekleştirilmiştir. Bu kanun kapsamında yapılan bir başka yenilik ise 14-18 yaş arasında okuldan ayrılan çocuklara sanatsal, teknik ve kültürel alanda hizmet veren okulların açılması olmuştur (Tosun, 2012).

Okul sisteminde 1918'li yıllara kadar kast sistemini andıran üç tip okul bulunmaktaydı.

1) Birinci Sınıf Okullar

Public School (Halk Okulları) olarak adlandırılan okullar devletin üst düzey pozisyonlarına personel yetiştirilmesine yönelik seçkin ailelerin çocuklarına eğitim vermekteydi. Bu okullarda

bulunan kiliselerle birlikte din okul hayatında önemli bir yere sahip olmuştur (Browne ve Cramer, 1965).

2) İkinci Sınıf Okullar

Burjuva çocukların öğrenim gördüğü ikinci sınıf okulları Grammar School olarak adlandırılmaktaydı.

3) Üçüncü Sınıf Okullar

Primary School olarak adlandırılan üçüncü sınıf okulları alt sınıftan halk kesimi oluşturmaktaydı.

Sınıfsal ayrıma dayanan bu sisteme karşı çeşitli tepkiler doğmuştur. Bu tepkilere karşı da çeşitli raporlar sunulmuştur. Bunlardan en etkili sayılabilecek Hadow Raporu bütün öğrencilerin ortaöğretimden geçirilmesinin gerektiği ve bu amaca yönelik okulların açılması gerektiği üzerinde durmuştur. Ayrıca rapor sınıfsal tabakalaşmaya dayalı yapıda değişiklik oluşturarak okulları kademeler şeklinde yapılandırmıştır. Bu reform ile ilk ve ortaöğretim sıralamaları ve yaş aralıkları aşağıdaki gibi şekillenmiştir (Aytaç, 1985).

1. Infant School, 5-7 yaşlar
2. Junior School, 7-11 yaşlar
3. Senior School, 11-14/15 yaşlar

Spens Raporu da 1938'de Ortaöğretim Okullarında sınıfsal ayrıma bakılmaksızın çocukların yeteneklerine göre üç yapıli bir sistemden söz etmiştir; Gramer Okulu, Modern Okul, Teknik Okul (Aytaç, 1985).

1944 Eğitim reformundan sonra çıkan en kapsamlı eğitim kanunu 1988 Eğitim Reformu'dur. Bu reformun en önemli olan 5 noktası bulunmaktadır. Bunlar:

1- Ulusal Eğitim Programı

1988 Eğitim Reformu ile öğrencilere okulda sunulan çalışmalardan oluşan resmi programlar oluşturulmaya çalışılmıştır. Yani programlara ulusal hükümet karar verecek ve yerel otoriteler programı kontrol edemeyecektir. Ulusal Eğitim Programı 4 ana amaçtan oluşmaktadır:

- 1- Amaç; öğrencinin, ırkına, yaşantısına, kültürüne, yeteneğine ve cinsiyetine bakmadan her birine hak tanımak.
- 2- Amaç; Ulusal Eğitim Programı öğrencilerden tam olarak neyi öğrenmelerini istediklerini belirleyen standartlar üzerine kurulmalıdır.
- 3- Amaç; Öğrenme devamlılığı ve tutarlılığını okullar arasında oluşturmak.
- 4- Amaç; Bu programla halkın kavrama ve anlamasını geliştirmek.

2- Değerlendirme Testleri

Bu testler, öğrencilerin 7,11,14,16 yaşlarında, bazı alanlarda standart değerlendirme testlerine katılımını kapsamaktadır. Bu durum da öğretmenlerin sadece test konularını öğretmelerine sebep olacak ve test sonuçları bir yarış platformuna dönüştürülerek ailelere çocuklarının başarıları hakkında bilgiler verilecektir.

Bu durum bazı tartışmaların ortaya çıkmasına neden olmuştur.

3- Açık Kayıt

Test sonuçları ve açık kayıtlar ile okullar kaydettikleri öğrenci sayısı oranında devletten kaynak alabileceklerdir. Bu durumda, kötü okullar kendilerini geliştirmek durumunda kalacak ve aileler okullarla ilgili bilgi sahibi olabileceklerdir.

4- Yerinden yönetim

Okul yönetim kurulu ve okul müdürünün parasal sorumlulukları artmıştır. Öğrenci sayısına göre belirlenen bütçenin % 90'nının okullar tarafından kullanılması okullar arasındaki rekabetin ortaya çıkmasına neden olmuştur.

5- Özel Statü Okulları

Bu okullar kent teknoloji okullarıdır ve kendi bütçelerini direk merkezi hükümetten okullar için ayrılan bir fon acentesinden almaktadır. Eğitim programının çatısı, bilim, teknoloji ve iş eğitiminden oluşmaktadır. Kolejler devlet tarafından desteklenmektedir. Ancak yerel eğitim otoritelerinden bağımsızdırlar (Eurydice, 2006).

1990 yılından itibaren her kademenin sonunda ulusal sınavlar uygulanmaya başlamıştır. Ortaöğretimde yer alan kademe 3 ve kademe 4'ün sonunda ise daha farklı sınavlar uygulanmaya başlamıştır. Kademe 3'te öğretmen değerlendirmeleri ve ulusal programa göre hazırlanan İngilizce, Matematik ve Fen sınavları uygulanmaktadır. Öğretmen değerlendirmeleri eğitim öğretim süreci içerisinde verilen ev ödevlerini, yazılı ve sözlüleri, okul bünyesinde yapılan sınavları ve uygulama gerektiren çalışmaları kapsamaktadır. Ulusal programa göre hazırlanan İngilizce sınavları; yazma, okuma, Shakespeare testini içermektedir. Matematik sınavları ise hesap makinesinin kullanılabildiği, kullanılamadığı ve zihinsel matematiği içermektedir. Fen sınavları ise birer saat süren iki yazılı sınavdan oluşmaktadır. Sınav takvimi Ulusal Değerlendirme Bürosunca belirlenmektedir. Sınavlar mayıs ayının herhangi bir haftasında gerçekleştirilmektedir. Sınav sonuçları 1'den 8'e kadar değer almaktadır. 3'ün altı istenmeyen sonucu ifade ederken, 6 ortalama değeri ifade etmektedir. 8 ise ulaşabilen öğrencilerin özel yetenekli kabul edildiği en üst değeri ifade etmektedir.

Kademe 4'ün sonunda ise General Certificate for Secondary Education (GCSE) sınavı ile değerlendirme gerçekleştirilmektedir. Ulusal program derslerini içeren sınava her öğrenci istediği derslerin tamamından girebilmektedir. 2002 yılından itibaren ise mesleki ve uygulamalı dersler olan uygulamalı sanat ve tasarım, uygulamalı işletme, uygulamalı bilgi ve iletişim teknolojisi, uygulamalı fen bilimleri, mühendislik, sağlık ve sosyal bakım, eğlence ve turizm, imalat dersleri için uygulamalı GCSE sınavı uygulanmaktadır. Bu kademe 4 öğrencisi olduğu halde bu sınav için yeterli düzeyde olmayan öğrencilere 'Entr Level Qualification' sertifikalandırılması yapılmaktadır. Sözel, sayısal ve bilgi teknolojilerinden oluşan sertifika ile yüksek seviye eğitime devam edilmesi amaçlanmaktadır.

Eğitim Sisteminin Örgütsel Yapısı

İngiliz eğitim sistemi yerel ve merkezi yönetim odaklı bir yapıya sahiptir. Eğitim sistemleri Ulusal programlar ve merkezden yönetimin yanında kimi zaman kararların yerel seviyede verildiği bir yapıdadır.

Eğitimle ilgili temel kanunlar Birleşik Krallık Parlamentosunda çıkarılmaktadır. Parlamento bakanlara daha alt düzeyde yasaları oluşturma yetkisini vermektedir.

İngiltere’de Eğitimden Sorumlu Devlet Sekreteri Başbakanca atanmakta ve bu yapı eğitime yön vermektedir. Ayrıca bu yapı devlet sekreteri, devlet bakanı ve üç parlamento sekreteri ile desteklenmektedir.

İngiltere’de eğitimin yerel düzeydeki sorumlusu LEA (Yerel Yönetim Kurulu)’lardır. LEA’ların sorumlulukları şu şekildedir (DfES, 2004); okulun ulaşım ve yemek hizmetleri, personelin gelişimi, finansal ve mali yönetim, devamsızlığı önleme okula devamı sağlama, özel gereksinimli bireylerin özel eğitim ihtiyaçlarını karşılamadır. Eğitimin iki temel hedefi ise öğrenci performanslarını geliştirmek ve eğitsel-sosyal amaçları kapsayacak hedefler koymaktır (OFSTED, 2004).

2000 yılında Yerel Yönetim Kanunu ile eğitimle ilgili sorumluluklar eğitim komitelerine bırakılmış ve yerel yönetim yapıları üçe ayrılmıştır; yönetimi planlama ve bütçe sorumlusu yerel yönetim başkanı, bütçe planlama ve yönetmelikler hakkında başkanını bilgilendiren öneri sunan araştırma komiteleri ya da panelleri, eğitimin gelişim planı ve stratejilerinden sorumlu tüm konseylik (DfES, 2004).

Eğitim ve Eğitimin Amaçları

Eğitimde çeşitlilik ve karışıklığın olduğu Birleşik Krallık’ta Milli Eğitim Bakanlığı yoktur ve bu sebeple eğitim yerel birimlerin elindedir (Gökçe, 2000). Dört ülkeden oluşan Birleşik Krallıkta her ülkenin ayrı yasaları bulunmaktadır ve İngiliz eğitim sisteminde 5-16 yaş arasındaki tüm çocukların yaşlarına ve yeteneklerine uygun eğitim alması gerektiği ilkesi mevcuttur (Erginer, 2006). Eğitim 19 yaşına kadar ücretsiz olup eğitimdeki temel amaç eğitimde başarıyı arttırarak ekonomik alanda da büyümeyi gerçekleştirmektir (EURYDICE, 2006). Bunun yanında eğitim politikasını tanımak, okul-aile işbirliğini geliştirmek, hayat boyu öğrenmeyi teşvik etmek, vatandaşlık ve yurttaşlık becerilerini kazandırmak gibi unsurlar da eğitimin amaçları arasında yer almaktadır (Kızıltaş ve Küçüköğlü, 2012).

İngiltere’de okullar devlet okulu ve özel okul olarak hizmet vermektedir. Bu okullara dair sınıflandırma şu şekildedir (webgate.ec.europa.eu, 2014); Devlet okulu kamuya ait, akademik içerikli serbest okullar hükümete bağlı özel, bağımsız okullar bağımsız özel, İleri eğitim kurumları hükümete bağlı özel, Yükseköğretim kurumları hükümete bağlı özel, Yüksek eğitim ve özel girişimleri bağımsız özel niteliktedir.

İngiltere’de yaş gruplarına göre zorunlu eğitim süresi dörde ayrılmaktadır (Dfe, 2014);

1. Kademe: 5-7 yaş: Key Stage 1
2. Kademe: 7-11 yaş: Key Stage 2
3. Kademe: 11-14 yaş: Key Stage 3
4. Kademe: 14-16 yaş: Key Stage 4

İngiltere’de okuryazarlık oranı 2014 CIA, The WorldFactbook verilerine göre % 99’dur. Gayri Safi Milli Hasıla içinde eğitime harcanan kısım ise % 6.2’dir. Zorunlu eğitim 11 yıllık bir süreyi kapsamaktadır ve yıllık öğrenim süresi 190 gün ve ders saati süresi 40 dakika olarak belirlenmiştir. Eğitimin 6-14 yaş aralığını İlköğretim oluşturmaktadır ve eğitim parasız ve zorunludur (Erginer, 2006). Parasız devlet okullarının yanında özel okullar da vardır ve bu okullar ücretlidir. Ayrıca özel gereksinimli öğrenciler ayrı okullarda ya da kaynaştırma olarak sınıflarda eğitim görebilmektedirler (ICL, 1992).

İngiltere eğitim sisteminin ilkeleri (Lauwerys, Neff ve Varış, 1979);

1. Eğitim sadece devlet eliyle sunulmamaktadır.
2. İngiltere’de okul açmak serbesttir.
3. Yarı merkezi bir eğitim sistemi vardır.
4. Okulların amacı çocuklara entelektüel beceri kazandırarak entelektüel bir kesim oluşturmaktır.
5. Her çocuk 16 yaşına kadar eğitim görmek zorundadır.

Birleşik Krallıkta Eğitim Sisteminin Genel Amaçları ise;

Çocukların araştıran, sorgulayan bir kişilik oluşturmalarına yardımcı olmak, farklı dil, din ve inanç ve değere sahip insanlara saygıyla yaklaşımlarına yardımcı olmak, okuma yazma becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmak ve dezavantajlı grupta yer alan bireylerin gelişimlerini destekleyici ek kaynaklar oluşturmaktır (Erginer, 2006).

İngiltere Eğitim Kademelerinde Öğrenim Yaşı

OKUL ÖNCESİ	• 3-5 Yaş
İLKÖĞRETİM	• 1.Devre 5-7 yaş • 2. Devre 7-11 yaş
ORTAÖĞRETİM	• Gramer Okulları 12-16 yaş • Ortaöğretim Teknik Okulları 12-15 /17 yaş • Modern Okullar 12-16 yaş • Çok Amaçlı Okullar 12-16/18

29

İngiltere Eğitim Kademelerinde Görülen Dersler

	Key Stage 1	Key Stage 2	Key Stage 3	Key Stage 4
Yaş	5-7	7-11	11-14	14-16
Konular				
İngilizce	*	*	*	*
Matematik	*	*	*	*
Fen Bilimleri	*	*	*	*
Sanat ve Dizayn	*	*	*	
Vatandaşlık			*	*
Bilgisayar	*	*	*	*
Dizayn ve Teknoloji	*	*	*	
Dil		*	*	
Coğrafya	*	*	*	
Tarih	*	*	*	
Müzik	*	*	*	
Beden Eğitimi	*	*	*	*

Okul Öncesi Öğretim

Okul öncesi eğitim başlarda gönüllü kuruluşlar tarafından yapılmaktaydı; ancak okul öncesine artan ilgi ile eğitim LEA'ların yetkisine verilmiştir (Tosun, 2012). İngiltere Okulöncesi eğitim için Ulusal Çocuk Eğitimi ve Bakım Stratejileri geliştirmiştir (Türkoğlu, 2015). Tam ya da yarım gün uygulamalı ana sınıfı, anaokulu, kreş gibi sınıflarda eğitim planlanmıştır. Bu eğitimleri verecek kişilerin meslek eğitimi veren kurumlardan Çocuk Bakımı ve Çocuk Eğitimi alanlarında sertifika almaları gerekmektedir (Long, 2002).

Okul öncesi eğitim ile şu alanlarda gelişme sağlanmak amaçlanmıştır; kişisel, sosyal, duygusal, iletişim, dil, matematik, bilgi ve dünyayı anlama (DFEE, 2000).

İlköğretim

İlköğretim 5-7 yaş arası birinci devre ve 7-11 yaş arası ikinci devreden oluşmaktadır (Türkoğlu, 2015). Bu devrelerin sonunda çocuklar sınava girerler ve sınava giren çocuklara zeka testi uygulanır, kompozisyon yazdırılır, öğrenim sürecinde gördüğü derslerle ilgili Genel Bilgi Testi uygulanır. Bu aşamalardan sonra öğrenciye ilişkin bir değerlendirme yapılır ve veliler bu değerlendirmeye göre çocuklarını Akademik, Teknik veya Modern Okullara kayıt ettirirler (Tosun, 2012).

İngiltere'de ilköğretim kapsamında okutulan dersler; Matematik, Fen Bilgisi, Tarih, Coğrafya, İngilizce, Sanat, Müzik, Beden Eğitimi, Din Bilgisi, Çevre ve Toplum, Bilim ve Teknik, Dil ve İletişim, Yabancı Dil'dir (DfES, 2004).

Okullar yılın 190 günü açık olmak zorundadır. Bu süreç Eylül ayından Temmuz ayına kadardır. Ders saatleri haftalık olarak; 5-7 yaş aralığında 21 saat, 7-11 yaş aralığında 23.5, 11-16 yaş aralığında 24 saattir (EURYDICE, 2008). Sınıf mevcutları 30 öğrenci ile sınırlıdır.

İngiltere'de eğitime erişimi olmayanlar için evde eğitim hizmeti de mevcuttur. Bununla amaç eğitime erişimde fırsat eşitliği oluşturmaktır.

Özel Eğitim

İngiltere'de özel eğitim ihtiyacı olan çocuklar mümkün olduğunca normal okullarda yaşlıları ile eğitim almaktadırlar. Çocukların daha farklı ve daha fazla eğitime ihtiyaç duyması halinde özel eğitim okulları çocuklara hizmet vermektedir (Karacaoğlu ve Çabuk, 2002).

Ortaöğretim

İngiltere'de ortaöğretim kademesi 12-16 yaş aralığındaki öğrencileri kapsamaktadır. Haftalık ders saati ortalama 25 saattir ve bir öğretmene 15-16 öğrenci düşmektedir (Demirel, 1992). Ortaöğretimde sınıflar, A1, A2, A3 şeklinde öğrencilerin yeteneklerine göre gruplandırılmaktadır. Avrupa'da sadece İngiltere'ye özgü bir uygulamadır. Bu sınıflar, standardize edilen testler, öğretmenlerin ve başöğretmenin raporları ve okul sınavları ile belirlenmektedir (Evetts, 1973). Zorunlu eğitim 16 yaşında dolmakta ve öğrenciler eğitimlerine kendi okullarında ya da ileri eğitim enstitülerinde devam etmektedir. İleri eğitim enstitülerine devam edenler, genellikle mesleki eğitim almak isteyen öğrencilerdir (Aytaç, 1985). Ortaöğretimdeki okul türleri şu şekildedir:

- 1- Gramer Okulları,
- 2- Ortaöğretim Teknik Okulları,

- 3- Ortaöğretim Modern Okulları,
- 4- Çok Amaçlı Okullar

Gramer Okulları

İlköğretim kademesinin sonunda yapılan sınavdan yüksek puan alan 12-19 yaş aralığındaki öğrenciler devam etmektedir. Bu okula devam eden öğrencilerin teorik yeteneği yüksektir ve bu okullarda akademik eğitim verilmektedir. Bu okulu bitirenlerin çoğu yükseköğretime geçmektedir (Demirel, 1992). Dersler 16 yaşına kadar bir bütün şeklindedir ve daha sonraki 2 yıllık üst kademedeki seçmeli ders sayısı artmaktadır. Bu seviyeyi geçen öğrenciler yüksek seviyede bulunan Advanced Level'e hazırlanmaktadırlar.

Ortaöğretim Teknik Okulları

Modern okulların alternatifi şeklindedir. Bu okullardaki öğrenciler pratik yeteneklere sahiptir ve öğrenciler çoğunlukla mesleki eğitime yönlendirilmektedir (Demirel, 1992). Zorunlu eğitim yaşı olan 15 yaş bitiren öğrenciler isterlerse meslek hayatına atılabilmekte ya da 5. Yıla da devam edip diploma almaya hak kazanabilmektedirler. Diğer bir yol da eğitime iki yıl daha devam edip Advanced Level'e hazırlanmaktır (Aytaç, 1985).

Ortaöğretim Modern Okulları

Bu okullarda eğitim 4 yıl verilmekte ve eğitimin sonunda da öğrencilere "Okuldan Ayrılma Diploması" verilmektedir. Bu okullar hem teorik hem de pratik yeteneklere sahip olan öğrencilere yöneliktir. Öğrencilerin bu okula yerleştirilmesinde anne ve babaların istekleri göz önünde bulundurulmakla birlikte, nihai kararı Bölge Eğitim İdaresi vermektedir (Demirel, 1992). Bu okulda okutulan dersler, İngilizceye ek en az bir dil, coğrafya, tarih, fen, matematik, çizim, el ile yapılan işlere dayalı (uygulamalı) ve beden eğitimi dersleridir (EURYDICE, 2008). Mezun olan öğrenciler doğrudan iş hayatına atılmaktadırlar.

Çok Amaçlı Okullar

Bu okullarda öğrenim süresi 4 yıldır ve eğitim gören öğrenciler, her türlü yetenek, zeka ve sosyal kökene sahiptir (Aytaç, 1999). Bu okullara sınavsız girilmektedir fakat dört yılın sonunda bu öğrenciler sınava girmektedir. Sınavda test edilen konu alanı geniştir. Bu sınavın ardından öğrenciler akademik ya da mesleki kurslara katılabilmektedir. Akademik kurslar 2 yıl sürmekte ve öğrenciler istedikleri üniversite ya da yüksekokula girmek için eğitim almaktadırlar. Öğrenci 16 yaşından sonra "İleri Eğitim" kapsamına girmektedir. Öğrencilerin uygulama becerisi artırılmakta ve öğrenciler iş hayatına hazırlanmaktadırlar. 2 yıl sonra adaylar konuları kendi seçimlerine göre belirleyecekleri bir sınava girmektedirler (Aytaç, 1999).

Mesleki Eğitim

Mesleki eğitimi İleri Eğitim Kolejleri sunmaktadır. Mesleki eğitim ile genel eğitimin bir arada olduğu kurumlar ise üçüncü kademe kolejlerdir. 1980'li ve 1990'lı yıllarda, Teknik ve mesleki eğitim programlarının politik olan sorumlulukları iki birime verilmiştir. Bunlardan ilki, eğitim ve bilim bölümü olarak adlandırılmaktadır. Bu bölüm okullarının görevleri, mesleki eğitimi ve ileri eğitim kolejlerini izlemektir. Diğer birim ise, İş Kurumu olarak adlandırılmaktadır. Yarı özerk ajans olarak çalışan bu birimin görevi de, işsiz kişilerin iş merkezli yetiştirilmesine olanak sağlamak ve bu konuda gerekli düzenlemeleri yapmaktır. Bazı sorumlulukların çakışması sebebiyle, bu iki birim birleştirilmiş ve İş ve Eğitim Departmanı adını almıştır (Akt. Özcan, 2010).

Yetişkin Eğitimi

Yetişkin eğitimi 18.yüzyılda yetişkinlerin incili okuyabilmesini ve aritmetiği öğrenebilmelerini sağlamayı amaç edinmesiyle ihtiyaç halini almıştır. Ve bu bağlamda gece okulları uygulaması başlatılmıştır. Gece okulları uygulamasına dayanarak açılan endüstri ve ticaret okulları işçi sınıfının eğitimini amaçlarken sonrasında kurulacak olan birçok üniversite ve kolejin temelini oluşturmuştur (Demirel,1992). Yetişkin eğitimi merkezi hükümet tarafından verilmektedir. Ayrıca merkezi hükümetin yanı sıra üniversitelerde de yetişkinlere özel yaz kursları şeklinde yetişkin eğitim hizmeti de verilmektedir (Tosun,2012)

Yüksek Öğretime Giriş

Lise eğitimini tamamlayan ve eğitimine devam etmek isteyen öğrenciler yükseköğretim kurumu olan; üniversite, yükseköğretim koleji ve üniversite kolejleri arasında seçim yaparak o kurumlara yönelirler.

Yükseköğretim kurumu olan üniversiteler üç ana düzeye ayrılmaktadır. Bunlar Ön Lisans Düzeyi (Undergraduate Level), Lisans Düzeyi (Graduate Level), Lisans Üstü Düzey (Postgraduate Level)'dir. Ön Lisans ve Lisans Düzeyi, iki yıllık Yüksek Okul Diploması ve bir yıllık Yüksek Okul Sertifikasını da kapsamaktadır. Üç ya da dört yıllık eğitim sonunda verilen unvan ile üniversite mezunu olunmaktadır (Türkoğlu, 2015).

Yüksek Öğretim

İngiliz üniversiteleri arasında en tanınmış olan Oxford ve Cambridge olup üniversitelerin kuruluşu 13.yüzyıla dayanır. Okullaşma %64 tür ve yaklaşık 12-13 öğrenciye bir danışman öğretmen düşmektedir. Yaklaşık %70'i burs alma imkanına sahip olup burs alamayan öğrenciler için ise eğitim ücretlidir. Burs miktarı ailenin gelir düzeyi ile doru orantılıdır. Üniversite gelir kaynağını devletin ödeneğinden, öğrenci harçlarından, bağışlardan elde eder (Demirel, 1992).

Eğitimde Örnek Uygulama ve Yaklaşımlar

İngiltere'de birçok alanda gerçekleşen gelişimin temeli olarak eğitim sisteminde çeşitli örnek uygulama ve yaklaşımlar bulunmaktadır. Bu uygulama ve yaklaşımlara ilişkin örnekler aşağıda sunulmuştur.

Çocuk koruma sistemi

İngiltere'de 2002 yılında çocukların korunması 'çocuk koruma sistemi' başlığı altında çeşitli yasal düzenlemeler gerçekleştirilmiştir. Bu düzenlemelerin temel sloganı 'Her çocuk önemlidir' şeklindedir ve çocukların sağlık, güvenlik, mutluluk ve refahları gibi haklarını güvence altına almıştır. Bu amaçlar doğrultusunda okullara birtakım sorumluluklar yüklenmiştir (Elmacı, 2009).

1. Güvenliği sağlama; çocukları ihmal ve istismardan, zorbalıklardan koruma
2. Sağlık; fiziksel ve duygusal sağlığı koruma
3. Başarı; akademik bilgi ve becerileri edinme konusunda destek sağlama
4. Olumlu katkıda bulunma; iletişim becerileri, kişiler arası ilişkiler ve sosyalleşme becerilerinin geliştirilmesi
5. Ekonomik iyilik; ekonomik anlamda dezavantajın önüne geçmeye çalışma

Kurumlar Arası Ortak Paydada Buluşmanın Katkısı

Aynı zamanda çocukların korunması ve gelişiminde ortak paydada buluşmak amacıyla öğretmen, polis, doktor gibi pek çok meslek elemanının birlikte hareket ederek bilgi paylaşımıyla çocukların takip edilmesi için CAF (Ortak Değerlendirme Formu) veritabanı oluşturulmuştur (NSPCC, 2006). CAF ile kurumlar arası işbirliği hedeflenmiştir. Ayrıca bu şekilde ailelerin de sorunlarını tekrar tekrar farklı kişilere anlatmalarının ve olumsuz duyguları yaşamalarının önüne geçilmiştir.

Genişletilmiş Okul Uygulaması

Bir başka gelişme de Genişletilmiş Okul uygulamasıdır. Bu uygulama ile de okullara eğitim hizmetini yanı sıra bakım hizmeti rolü verilmiştir. Okullar çocukların fiziksel, sanatsal ve sportif etkinliklerle donatılacağı sosyal yaşam merkezleri haline gelmiştir (Elmacı, 2009).

Çocuklara Kötü Muameleyi Önleme Derneğinin Katkısı

NSPCC (National Society for the Prevention of Cruelty to Children - Çocuklara Kötü Muameleyi Önleme Ulusal Derneği) de gönüllü bir kuruluş olarak okullarda öğrenci danışmanlığı ve aile desteği hizmeti sağlamaktadır. Bu destek ile çocuklara psikolojik danışmanlık hizmeti verilmesi, zorbalığın önüne geçilmesi ve genişletilmiş okul uygulamalarının desteklenmesi hedeflenmiştir. NSPCC okuldaki bu uygulamalarının yanında eğitime ilişkin proje geliştirmeleriyle de destek sağlamakta ve çevrimiçi yardım sistemiyle bilgilendirici yayınlar sunmaktadır.

Ayrıca öncülük ettiği ve iş birliği içinde bulunduğu birtakım gruplar da mevcuttur: zorbalığa karşı mücadele birliği, cinsel eğitim forumu, duygusal sağlık birliği, akran destek forumu gibi (NSPCC, 2006).

Zorbalıkla Mücadele Birliğinin Katkısı

Özellikle Zorbalıkla Mücadele Birliği okullarda şiddetin önlenmesi bakımından büyük önem taşımaktadır (NSPCC, 2006). Bu birlik zorbalık karşıtı uygulamaları destekleyerek ve bu uygulamalara çocuk ve ergenleri aktif olarak katarak etkinlik göstermektedir. Örneğin zorbalıkla ilgili film izletilmesi, hikâye anlatılması, şiir yarışmaları, resim yarışmaları, zorbalık karşıtı gazete çıkarılması, özür dileme kutularının oluşturulması, panoların oluşturulması, drama gösterileri zorbalığın önüne geçilmesi konusunda yapılan etkinlikler arasındadır (Anti-Bullying Alliance, 2005).

Proje Tabanlı Eğitim ve Çıraklık Eğitimi

İngiltere’de öğrenciler edindikleri bilgi ve becerileri uygulama fırsatı bulabilmektedir. Bu sayede öğrenciler bilgilerini deneyimleme, daha tecrübeli ve nitelikli hale gelme imkanı bulabilmektedir. Bu süreç öğrencilerin kendilerine güvenen bireyler olmasını da sağlamakta ve iş dünyasına hazırlanma süreci olarak da adlandırılmaktadır. Çıraklık eğitimi ile öğrenciler iş deneyimi kazanarak okuldan ayrılmaktadırlar (Newton, Laczik, Emms, Beardmore and Cohen, 2018).

Araç gereç

Devlet okullarının neredeyse tamamen ücretsiz oluşu sayesinde veliler okul ihtiyaçları olan kitap, defter ve kırtasiye malzemelerine para ödemezler. Ve çocuklar okul araç gereçlerini

okuldan eve evden okula taşımak zorunda değillerdir. Okullarda üniforma zorunludur (www.ingiltereegitim.net).

Okul ödevleri

Ödev öğretmenlere zorunlu tutulmamaktadır. Ancak çoğu öğretmen ödev vermekten yanadır. 1. Ve 2.sınıfların okuma becerisini geliştirebilmeleri adına okumaları için hafta da 2 kitap verilmekte ve takibi yapılmaktadır. Bu kitapların takibi velilere bırakılmıştır. Veli kitabı okuyan çocuğunun okuduğu kitabı okul tarafından verilen Reading Record Book adındaki not defterine kaydeder. Bu sayede kitap okuma sorumluluğu hem öğrenciye hem veliye bırakılarak veliler de eğitime dahil edilir. Ödevler öğrencilerin gerçekleştirebileceği türden olup genellikle okulda öğrendikleri kelimelerin kullanıldığı yeni cümlelerin oluşturulması şeklindedir. Bu kelimelerin kullanıldığı hikayeler yazma da Türkçe dersinde verilen bir başka ödev şeklidir. Matematikte de okuduğunu anlamaya yönelik, basit dört işlemin kullanımını gerekli kılan problemlerden ya da tek başına dört işlemlerden oluşan ödevler verilmektedir.

3,4,5 ve 6. Sınıflarda ise öğrencilerin beyin fırtınası yapmasını gerekli kılan ödevler verilmektedir. Öğrenilen konularla ilgili araştırma yapılmasını ve o konuya yönelik projeler geliştirilmesi beklenmektedir (www.gezentianne.com).

Bütün bu çalışmaların not anlamında bir karşılığı yoktur. Sadece öğretmen tarafından kontrol edilir, dönem sonunda da teşvik etmek amacı ile belge ya da başarı puanı verilir.

Karne

Ayrıca karne de yoktur. Takdir teşekkür belgesi de yoktur. Okul müdürü ve sınıf öğretmeni tarafından öğrenci hakkında yapılan yorumların olduğu, ulusal anlamda hangi seviyede olduğunu gösteren bir rapor verilir (www.bizbizelondon.com).

Okul Dışı Etkinlik

Ayrıca çocukların sosyal olarak gelişmelerini destekleyen okuldan sonra gidebilecekleri okul sonrası kulüpler vardır. Bunlar çocukların keyifle katılmak isteyeceği katılınca da eğlenebileceği yeteneklerinin geliştirilmesini hedefleyen futbol, resim, müzik gibi derslerden oluşmaktadır. Bu kulüpler okul sonrasında olup cüzi bir miktar ücrete sahiptir. Okulların 15.00-15.30'da bittiği zaman başlayan kulüp dersleri ile çocuklar yetenekleri doğrultusunda yönlendirilmiş ve geliştirilmiş olurlar.

Okul sonrası kulüplerin yanı sıra birçok okulda playcenter adı altında okul sonrası zaman geçirebilecekleri merkezler vardır. Bu çalışan ailelerin çocuklarının aileleri gelene kadar zaman geçirmesini sağlayan merkezlerdir. Ve ücretlidir (www.bizbizelondon.com).

Ulaşım

İngiltere'de hemen hemen herkes evine yakın okula gittiği için servisle ulaşım yoktur. İstisna olanlar da ya kendi aracı ile ya da toplu taşıma aracı ile okula ulaşımını sağlar. İlkokulda bunu ebeveyni eşliğinde yapmak zorundadır (www.bizbizelondon.com).

Müfredat

İngiltere'de bulunan bütün devlet okulları ortak müfredat kullanır. Ortak kullanılan bu müfredata Milli Müfredat denir. Bu müfredatın dışında ailelerin seçimine bırakılan dini ve cinsel eğitim de verilir. Konular ilk ve ortaöğretimde standart olarak anlatılırken akademi özel okullar

da bu müfredatı takip etme zorunluluğuna sahiptir. Kullanılan müfredat Key Stage adı verilen seviyelere ayrılır. Ve seviyelere uygun olacak şekilde öğretmenlerde değerlendirilmelerinin yanı sıra ulusal testlerle değerlendirilirler. Öğrenci geçtiği her sınıfla birlikte farklı bir öğretmenle devam eder kısaca sınıf değişikliği ile birlikte öğretmen de değişir (www.boxerdersisi.com).

Tatil

Ayrıca çocukların tatili fazladır. Ekim, Şubat ve Mayıs aylarında birer haftadan oluşan yarı dönem tatiller mevcuttur. Noel ve Paskalyada da 2 hafta tatilleri vardır. Bu tatil dönem tatili olarak ifade edilir. Resmi tatiller ve okullarca belirlenen özel tatiller de vardır (www.gezentianne.com).

Sporda Çocuk Koruma Politikaları

İngiltere’de çocuk istismarı riskini azaltmak amacı ile çeşitli yasal zorunluluklarla çocuk koruma politikaları oluşturulmuştur. Bu politikalar çerçevesinde spor örgütlerindeki antrenörlere ve yöneticilere eğitim verilmiş ve bu kişilere 18 yaş altındaki çocuklarla çalışabilmek için özel belge alma şartı getirilmiştir (Parasız, Şahin ve Çelik, 2015).

SONUÇ

İngiltere küresel anlamda sahip olduğu gelişmişliğini eğitim sistemine borçludur. Bu bağlamda milli müfredat uygulaması ile eğitim sisteminin kökleşmesini sağlamaktadır. Her yönden gelişmiş birey ve bunun devamında her yönden gelişmiş toplum oluşturmada eğitimin rolü büyüktür. Eğitim bu rolünü çeşitli alanlardaki örnek yaklaşımları ile gerçekleştirmektedir.

Yapılan incelemeler sonucunda bu örnek yaklaşımlar şu şekilde özetlenebilir.

- ✓ Eğitim sisteminin nitelikli yapısı
- ✓ Eğitime dahil edilen ebeveyn
- ✓ Sorumluluk bilincinin kazandırılması
- ✓ Her yönden (bilişsel, sosyal ve duygusal) öğrenci gelişiminin desteklenmesi
- ✓ Proje tabanlı öğretimle becerilerin somutlaştırılması
- ✓ Çocuk koruma sistemi ile çocuk haklarının güvence altında olması
- ✓ Çocukla ilgili tüm paydaşların iş birliği ve iletişim içerisinde bulunması
- ✓ Nitelikli eğitim sisteminin ailelerde güven oluşturması
- ✓ Çocukların evlerine yakın okullara gitmesi ile zaman kaybının önüne geçilmesi
- ✓ Okulların öğrencileri okul sonrasında da desteklemesi

Bir ülkenin gelişmişliğini arttıran en temel öge eğitim sistemidir. Eğitim sisteminin nitelikli yapısı küreselleşmenin etkisi ile o ülkeyi diğer ülkelere örnek haline getirir. İngiltere eğitim sisteminin de örnek yapısı ile Türk Eğitim Sistemine birtakım yönleri ile ışık tutabileceği düşünülmektedir. Bu konuda Türk Eğitim Sistemine yapılacak öneriler şu şekildedir:

1. Çocukların haklarını koruyucu kanunlar daha nitelikli hale getirilmelidir
2. Okul öncesinin zorunlu eğitim olmasına yönelik çaba arttırılmalıdır, gerekliliğine ve önemine daha çok dikkat çekilmelidir.

3. Sportif ve sanatsal dersler okul öncesinden itibaren temel basamaklardan itibaren işlenmelidir.
4. Öğrencilere yeteneklerine göre mesleki yönlendirme ortaokuldan itibaren yapılmalıdır.
5. İşsizliği önlemek için MEB'e bağlı İş ve Eğitim Bölümleri kurulmalıdır.
6. Okulların finansal ve benzeri ihtiyaçları için bölge ya da il yönetim kurulları oluşturulmalıdır.
7. Okullar sosyal yaşam merkezleri haline getirilmelidir.
8. Çıraklık eğitimi ile öğrencilere iş yaşamı için gerekli beceriler kazandırılmalıdır.
9. Proje tabanlı eğitim ile soyut bilgiler somutlaştırılmalıdır.
10. Kırtasiye malzemeleri devlet tarafından karşılanmalı ve bu malzemelerin okulda muhafaza edilmesi için alanlar oluşturulmalıdır.
11. Üniforma zorunlu hale getirilmeli ve sosyal sınıf farklılıklarının önüne geçilmelidir.
12. Karnelerde öğrencilerin ulusal düzeydeki akademik seviyelerini belirten bölüm yer almalıdır.
13. Çalışan ebeveynlerin çocuklarının gelişmelerinin okullarda açılacak okul dışı etkinliklerle doğru yer ve doğru kişi tarafından verilmesi sağlanmalıdır.
14. Olumsuz yaşantı geçiren öğrencilerin psikolojik anlamda yıpranmamaları adına bu öğrenciler tek bir kişi ile muhatap olmalı ve öğrenci yerine o kişi diğer kurumlarla işbirliği ve iletişim halinde bulunmalıdır.

KAYNAKÇA

- Akalın, F. (2008). Türk- İngiliz genel eğitim sistemlerini karşılaştırıp bir model oluşturma. Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aktaş, Y. (2019). Türkiye ve İngiltere'deki eğitim öğretim izleme ve değerlendirme sistemlerinin karşılaştırılması ve buna ilişkin öğretmen görüşleri (Yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Anti-Bullying Alliance. (2005). 50 Ideas for anti-bullying week. Published by the National Children's Bureau on Behalf of the Anti- Bullying Alliance.
- Aydın, A. H. ve Gök, S. (2015). İngiltere'de kamu personel sisteminde değişim: Geleneksel westminster modelinden esnek örgütlenme modeline doğru. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Fakültesi*.
- Aytaç, K. (1985). Avrupa Okul Sistemlerinin Demokratlaştırılması. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Aytaç, K. (1999). Federal Almanya Cumhuriyetinde Okul Sistemi. Ankara Engin Yayınevi.

- Baydar, (2004). Yönetim etiği açısından İngiltere'deki kamu yönetimi uygulamaları (Yüksek Lisans Tezi). Ankara.
- Böke, C. H. (2002). Türkiye ve İngiltere'deki ilköğretim matematik programlarının karşılaştırılması (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Cramer, J. F. ve Browne, G. S. (1965). (Çeviri: F. Oğuzkan). Çağdaş Eğitim Milli Eğitim Sistemleri Üzerine Bir İnceleme. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Dfe (2014). Equality Act 2010 and Schools: Departmental Advice for School Leaders School Staff, Governing Bodies and Local Authorities, London: Dfe
- DFEE (2000). Performance Management in Schools, Performance Management Framework, London: DfEE.
- DfES (2004). Department for Education and Skills Five Year Strategy for Children and Learners. <http://www.educationengland.org.uk/documents/pdfs/2004-five-year-strategy.pdf> 21.11.2019 tarihinde alınmıştır.
- Demirel, O. (1992). Karşılaştırmalı Eğitim. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Basımevi.
- Elmacı, F. (2009). Çocukların korunması ve refahlarının artırılmasında okulun rolü: İngiltere örneği. *Türk Eğitim Bilimler Dergisi*, 1(1), 69-84.
- Erginer, A. (2006). Avrupa Birliği eğitim sistemleri- Türkiye eğitim sistemiyle karşılaştırmalar. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- EURYDICE. (2006). The education system in England, Wales and Northern Ireland 2006. European Commission: Eurydice.
- EURYDICE. (2008). National summary sheets on education systems in Europe and ongoing reforms: United Kingdom (England, Wales and Northern Ireland). http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/pdf/047DN/047_UN_EN.pdf 14.11.2019 tarihinde alınmıştır.
- Evetts, J. (1973). The Sociology Of Educational Ideas. London: Routledge and Kegan Paul.
- Gökçe, F. (2000). Değişme sürecinde devlet ve eğitim. Ankara: Eylül Yayınları. <https://www.turcademy.com/tr/ara?index=&s=De%C4%9Fi%C5%9Fme+S%C3%B9Crecinde+Devlet+ve+E%C4%9Fitim&submit=> 12.11.2019 tarihinde alınmıştır.
- Güner, H. ve Levent, A. F. (2017). Amerika, İngiltere, Kanada ve Hollanda yükseköğretim sistemlerinin incelenmesi. *Journal of Educational Research*, 2(1), 1-22 <https://www.voiced.edu.au/content/ngv%3A13783> 09.11.2019 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Kadioğlu, Ö. (1999). Türkiye ve İngiltere'deki kimya öğretmeni yetiştirilmesinin karşılaştırılması (Yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Kalemoğlu Varol, Y. ve İmamoğlu, A. F. (2014). Türk ve İngiliz eğitim sistemlerine ilişkin sayısal verilerin karşılaştırmalı olarak incelenmesi, *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*.
- Karacaoğlu, Ö. C. ve Çabuk, B. (2002). İngiltere ve Türkiye eğitim sistemlerinin karşılaştırılması. *Milli Eğitim Dergisi*, Ss. 155-156.

- Küçüköğlü, A. ve Kızıldaş, E. (2012). Almanya, Fransa, İngiltere, İtalya, Rusya ve Türkiye okul öncesi öğretmen yetiştirme programlarının karşılaştırılması. *İlköğretim Online*, 11(3), 660-670.
- Long, A. F. (2002). Developing Evidence Based Social Care Policy and Practice. Part 3: Feasibility of Undertaking Systematic Reviews in Social Care. Leeds: Nuffield Institute for Health.
- Neff, K. , Lauwarys, J. A. ve Varış, F. (1979). Mukayeseli Eğitim, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Newton, O. Laczik, A. Emms, K. Beardmore, H. & Cohen, K. (2018). Towards a Twenty-First Century Education System, Edge Future Learning. file:///F:/YL/YL%202.%20D%C3%B6nem/Kar%C5%9F%C4%B1la%C5%9F%C4%Blmal%C4%B1%20E%C4%9Fitim/%C4%B0ngiltere/%C4%B0G%C4%B0LTERE%20YABANCI%20KAYNAKLAR/edge_future_learning_report_final.pdf
- NSPCC. (2006). Domestic buse services in york and North Yorkshire. NSPCC York&North Yorks-Carrers Booklet. NSPCC Registered Charity Number 216401.
- NSPCC. (2006). Information for parents and carers. NSPCC York&North Yorks-Carrers Booklet. NSPCC Registered Charity Number 216401.
- NSPCC. (2006). Support group for mothers whose children have been sexually abused. NSPCC York&North Yorks-Carrers Booklet. NSPCC Registered Charity Number 216401.
- Oğuz, H. (2010). İngiliz kamu personel yönetimine genel bir bakış. Kamu hizmetlerine giriş, performans, değerlendirme ve disipline ilişkin düzenlemeler. *Sayıştay Dergisi*, 78.
- Özcan, K. (2010). *Mesleki ve teknik ortaöğretimde finansman, harcamalar ve maliyet*. İstanbul: İstanbul Ticaret Odası Yayınları, Yayın No. 2010-20.
- Parasız, Ö., Şahin, M. Y. ve Çelik, A. (2015). Sporda çocuk koruma programı uygulamaları: İngiltere örneği. *International Journal of Science Culture and Sport*, 3,ISSN: 2148-1148.
- PISA 2018 Türkiye Ön Raporu Eğitim Analiz ve Değerlendirme Raporları Serisi No:10 MEB. http://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_12/03105347_PISA_2018_Turkiye_On_Raporu.pdf 23.12.2019 tarihinde alınmıştır.
- Senemoğlu, N. (2009). İngiltere’de ilköğretime öğretmen yetiştirme ve Türkiye ile karşılaştırılması, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi.
- Şeremet, M. (2015). Türkiye ve İngiltere yükseköğretimindeki uluslararasılaşma politikalarına karşılaştırmalı bir yaklaşım. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, DOI: 10.5961
- TIMS (2015). Raporu. http://timss.meb.gov.tr/wp-content/uploads/TIMSS_2015_Ulusal_Rapor.pdf 23.12.2019 tarihinde alınmıştır.
- Tosun, N. (2012). Türkiye ve İngiltere eğitim sistemlerindeki okulların eğitim denetimi, politikaları ve uygulamaları arasındaki benzerlik ve farklılıklar nelerdir (Yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- www.coğrafya.gen.tr/siyasi/devletler/ingiltere.html adresinden 01.11.2019 tarihinde alınmıştır.

- Yakar, A. (2015). İngiltere eğitim sistemi. İçinde Adil Türkoğlu (Ed.), *Karşılaştırmalı eğitim (Dünya ülkelerinden örneklerle)* (ss. 245-273). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yurdakal, İ. H. (2018). Türkiye ve İngiltere temel eğitim ilkokuma yazma uygulamalarının karşılaştırılması. *Zeitschrift Für Die Welt Der Türken*, 10(2), 137-164.
- <https://www.bizbizelondon.com/2017/06/29/İngiltere-eğitim-sistemi-uzerine/> 18.11.2019 tarihinde alınmıştır.
- <https://gezentianne.com/ingilterede-ilkokullardaki-eğitim-sistemi/> 25.11.2019 tarihinde alınmıştır.
- <https://www.boxerdersisi.com.tr/yazarlar/erendiz-keskin/ingilterenin-eğitim-sistemi-ve-londradaki-okullar-2219> 23.11.2019 tarihinde alınmıştır.
- <http://www.ingiltere-eğitim.net/ingiltere-eğitim-sistemi.html> 19.11.2019 tarihinde alınmıştır.
- <https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/United-Kingdom> England: Guidance_and_Counselling_in_a_Lifelong_Learning_Approach 17.11.2019 tarihinde alınmıştır.

GENİŞLETİLMİŞ ÖZET

Uluslararası karşılaştırmalara bakıldığında Türkiye eğitim sisteminin ortalamanın altında kaldığı görülmektedir. Bu çalışmada, Türkiye eğitim sisteminde var olan bu sorunu çözmek ve eğitime yenilikçi bir bakış getirmek adına uluslararası karşılaştırmalarda daha üst sıralarda yer alan, eğitim sistemi ile iyi örnek olabilecek İngiltere'nin eğitim sistemi incelenmiştir. Veriler PISA raporlarında Türkiye ve İngiltere'nin OECD ülkeleri arasındaki sıralamaları incelenerek, TIMS raporları incelenerek elde edilmiştir. Ayrıca İngiltere Eğitim sistemi ile ilgili araştırma yapılarak İngiltere eğitim sisteminden Türkiye Eğitim sistemine katkı sağlayabileceği düşünülen örnek uygulama ve yaklaşımlar ele alınmıştır. Araştırma modeli olarak da doküman inceleme modeli kullanılmıştır. Doküman olarak da bu konu ile ilgili yazılmış makale, tez, kitap ve raporlar kullanılmıştır. Bilgiler İngiltere'nin genel coğrafi özellikleri, İngiltere'de eğitim sisteminin tarihsel gelişimi, örgütsel yapısı, İngiltere'de eğitim ve eğitim amaçları, eğitimde örnek uygulama ve yaklaşımlar ana başlıkları altında incelenmiştir. Alt başlıklarla da nüfusu, ekonomik yapısı, iklimi, siyasi ve idari yapısı, sonrasında eğitim sisteminin her kademesinin tarihsel gelişimi ve tüm kademeleri ayrıntılı şekilde ele alınmıştır. Bu çalışmalara ek olarak, başarılı oldukları yönler nedenleri ile ortaya konmuş ve hangi uygulamaların Türkiye'ye örnek olarak alınabileceği belirlenmiştir. Örnek alınabilecek yaklaşımları; ebeveynlerin eğitime dahil edilmesi, öğrencilere sorumluluk bilincinin kazandırılması, çocukların haklarının çocuk koruma sistemi ile güvence altına alınması, çocuklarla iş birliği ve iletişim halinde olunması, okulların öğrencileri okul dışında da desteklemesi şeklinde sıralayabiliriz. Tüm bu araştırmalar sonucunda İngiltere eğitim sisteminin kökleşmiş ve nitelikli bir sisteme sahip olduğu ve küresel olarak da gelişmesine katkı sağladığı görülmektedir.

EXTENDED ABSTRACT

When we look at the international comparisons, it seems that Turkey education system is under the average. The aim of this study is to solve this problem of Turkey education system and

to analyze England education system which ranks first in international studies as a good example. Data are acurred with analysing Turkey and England education system ranks in PISA and TIMS reports. Likewise, England education system is analyzed and model applications and approaches which can cntribute to turkey education system are dealed. Document review is used as research model. Articles, dissertations, books and reports in this field are used as document. Data such as general geographical features of England, historical development of England education system, organizational structure, aims of England education system, model applications approaches are analyzed as the main titles. Sub-titles such as population, economy, climate, politics and adminstration and histrocial development of education system in every grade are analyzed in detail. İn addition to this studies, successful aspects and reasons are reveded and which applications can be used in Turkey is determined. Model approaches are determined as parent incorporation, giving sense of responsibility, conservation of child rights with a system, cooperation and communication with children and supporting children out of school time in consequence of all studies, it seams that England education system has a rooted and qualified system and it makes contribution globally.



ISSN: 2149-0848

INESJOURNAL

ULUSLARARASI EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ
THE JOURNAL OF INTERNATIONAL EDUCATION SCIENCE

 Osman KARAHALİLÖZ¹,  Hanife KUŞ²,  Behiye KARAGÖZOĞLU³

SİNGAPUR EĞİTİM SİSTEMİNDEN TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNE ÖRNEK UYGULAMALAR

Kabul Tarihi: 10.01.2020 **Yayın Tarihi:** 31.03.2020

Künye (APA): Karahalilöz, O., Kuş, H. & Karagözoğlu, B. (2020). Singapur eğitim sisteminden Türk eğitim sistemine örnek uygulamalar. *The Journal of International Education Science*, 22 (7), 41-54.

DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/INESJOURNAL.40501>

ÖZ

Son yıllar içerisinde yapılan uluslararası öğrenci değerlendirme sınavlarında (PISA, TIMMS ve PIRLS) Singapur kazandığı başarılar ile üzerine dikkatleri çekmiştir. Ülkelerin uluslararası sınavlarda elde ettiği başarılar bu ülkelerin sahip olduğu eğitim politika ve uygulamaları hakkında bizlere bilgi vermektedir. Singapur'un bu sınavlardaki başarısı diğer ülkeleri, bu ülkenin eğitim politikası, sistemi, uyguladıkları örnek uygulamalar üzerine araştırma yapmalarına yönlendirmiştir. Eğitim sistemini iyileştirmek için reform çalışmalarında bulunan ülkelerden Türkiye ve diğer ülkelerin, uluslararası sınavlardaki istenen başarıyı sergileyememeleri bu sınavlarda üstün başarı sergileyen Singapur ülkesinin eğitim sisteminin araştırılmasına yönlendirmiş, başarıda etkisi olduğunu düşündükleri özelliklerin ortaya çıkarılmasına yönelik çalışmalara hız kazanmıştır. Bu çalışma ile amacımız Singapur'u eğitimde zirveye çıkaran durumları ve örnek uygulamaları araştırıp incelemektir. Bu bağlamda kaynak taraması sonucu elde edilen veriler yorumlanmış ve Singapur'u zirveye taşıyan örnek uygulamalar başlığı altında açıklaması yapılmıştır. Ayrıca Singapur'u zirveye taşıyan bu özelliklerin bu başlıklar altında gösterilmesi, ülkemizin ve diğer ülkelerin doğru eğitim politikaları ve sistemleri geliştirmelerine katkı sağlayacağı öngörülmektedir.

Anahtar kelimeler: Singapur, örnek uygulamalar, eğitim politikası, Türkiye

¹ Öğretmen, MEB, karahalilozosman78@gmail.com

² Öğretmen, MEB

³ Öğretmen, MEB

SAMPLE APPLICATIONS FROM SINGAPORE EDUCATION SYSTEM TO TURKISH EDUCATION SYSTEM

ABSTRACT

Singapore has attracted attention with its success in international student assessment exams (PISA, TIMSS and PIRLS) held in recent years. The success of the countries in international examinations gives us information about the educational policies and practices of these countries. Singapore's success in these examinations has led other countries to conduct research on this country's educational policy, system, and exemplary practices. To improve the educational system of the countries in the reform process in Turkey and other countries, unable to demonstrate success prompted the international exam that exhibits outstanding achievement in these exams have led to the investigation of the education system of Singapore countries, it has accelerated efforts to uncover the features they thought it was the effect of success. With this study, our aim is to investigate and examine the situations that have brought Singapore to the top in education. In this context, the data obtained as a result of the source scanning were interpreted and the example practices that bring Singapore to the top. In addition, the features that bring Singapore to the top are shown under these headings, It is foreseen that our country and other countries will contribute to the development of correct education policies and systems.

Keywords: Singapore, sample applications, educational policy, Turkey

GİRİŞ

Türkiye’de eğitimin etkili bir biçimde izlenmesi ve değerlendirilebilmesi için hem ulusal hem de uluslararası verilerin sağlanması çok önemlidir. Ulusal veriler, Türkiye’nin kendi içindeki gelişimini ortaya koyarken, uluslararası veriler karşılaştırmalı olarak Türkiye’nin bulunduğu noktayı göstermeye katkı sağlar. Millî Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim 2018-19, TALIS 2018, OECD 2018 gibi kaynaklardan da yararlanarak incelendiğinde, Türkiye’de eğitime erişim, eğitime ayrılan kaynaklar, öğretmenlerin yetiştirilmesi ve süreç içerisinde geliştirilmesi alanlarında, öğrenme ortamlarında bireysel farklılıkların dikkate alınması ve ortamların buna göre düzenlenmesi, fırsat eşitliğinin sağlanmasına yönelik uygulamalarda kararlılık, kültürleşme için yabancı dil eğitiminde farklılıklar gibi alanlarda atılması gereken önemli adımların olduğu görülüyor. Pek çok göstergede Türkiye, OECD ortalamasının altında yer alıyor. 2023 Eğitim vizyonu ile eğitim çıktılarının iyileştirilmesi ve uluslararası karşılaştırmalarda OECD ortalamalarını yakalanması umulmaktadır. Yapılan düzenlemeler buna katkı sağlayacaktır.

OECD’nin yayınladığı 2017 Eğitime Bir Bakış Raporu’ndaki verilere göre, ülkemizdeki öğrenci başına ilkokuldan üniversite öğrenimine kadar yıllık eğitim harcamalarına baktığımızda ulusal gelirin 18’ine denk gelmektedir. Oysa bu rakam OECD ülkeleri ortalamalarında ise yüzde 27’dir. Bu karşılaştırma eğitim kademeleri arasında yapıldığında Türkiye ve OECD ortalaması arasındaki fark artmaktadır.

Öğrenci başına yapılan yıllık harcama ilkokuldan üniversiteye kadar geçen eğitim süresinde OECD ülkelerinin ortalaması 10.759 dolardır. Türkiye’ de ise bu rakam 4.259 dolar, Meksika’da 3.703 dolardır. Bu rakamlar göstermektedir ki Türkiye ve Meksika yıllık eğitim harcamasının öğrenci başına düşen payı en düşük olan iki ülkedir. İlköğretim 2. kademe öğrencilerinin her biri için OECD ortalamasına bakıldığında yıl boyu yapılan eğitim harcamaları, Türkiye harcamasının yaklaşık 3,5 katı kadardır. Talis 2018 bulgularından hareketle OECD tarafından sunulan eğitim ile ilgili politika önerileri içerisinde; her öğrenci için bireysel farkları dikkate alarak öğretimin niteliğinin artırılmasına yönelik, okul müdürlerinin ve öğretmenlerin

kariyerleri süresince mesleki olarak gelişimlerinin sürekli desteklenmesine yönelik ve öğretmenlik mesleğine nitelikli öğretmen ve okul müdürlerini çekilmesine yönelik durumlar bu raporlarda incelenmiştir. Bu raporları ve önerileri incelediğimizde Türkiye'nin eğitim sorunlarına çözüm olacak durumları alan yazın taranarak bulunmaya çalışılmıştır.

Sınıf içi etkili öğretimi artırmak için küçük gruplar oluşturulmasına, bilgi ve iletişim teknolojilerinin (BİT) yeniliğe açıklığı ve öğretimde etkin kullanımı artırmasına, öğretmenlerimizin etkili öğretim uygulamalarını kullanmasına, Dünya'da uygulanan etkili politikaların ve yenilikçi gelişmelerin takibini yapacak bir kurulun kurulmasına, öğretmen eğitimi programlarında çeşitliliğin sağlanmasına, özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin eğitimine yönelik öğretmenlerin ve yöneticilerin eğitilmesine ve okul müdürlerinin yetiştirilmesine yönelik iyileştirilmeler yapılmasının uygunluğu raporların sonuçları incelendiğinde ortaya çıkmıştır. Bu konuda da Uluslararası sınavlar da uzun süredir zirvelerde olan Singapur ülkesinde, belirttiğimiz durumlar ile ilgili gerçekleştirilen örnek uygulamalar incelenmiştir. Yukarıda belirttiğimiz raporlardan çıkan sonuçlara göre bu çalışmada sorun teşkil eden durumlara örnek teşkil edecek uygulamalar sunulmuştur. Önerilen örnek uygulamalar Singapur ülkesinin uluslararası sınavlarda zirvelerde olmasını sağladığı düşünülürse bu örnek uygulamaların ülkemizde uygulanması düzeltilmesi istenilen durumlara katkı sağlayabileceği düşünüldüğünden ayrıntılı olarak incelenmiştir. Bu örnek uygulamaların kararlı şekilde uygulanması tavsiye edilmektedir.

SİNGAPUR

Singapur; 5,5 milyon nüfuslu 181 bin km² yüzölçümüne sahip (www.mfa.gov.tr), Güneydoğu Asya'da bir şehir devletidir. Etnik grupların yoğun yaşadığı Singapur'da nüfusun %74,1'i Çinli, %13,4'ü Malay, %9,2 Hintli ve % 3,3'ü diğer oluşturmaktadır. Singapur'da dört resmi dil kullanılmakta olup, bunlar; Çince, İngilizce, Malayca ve Tamilce'dir (Levent ve Yazıcı, 2014).

Singapur ekonomisinde payların dağılımı %26,4'ünü sanayi sektörü, %73,6'sını hizmetler oluşturmaktadır. Yüzölçümünün küçük olması, yeterli araziye sahip olmaması, mevcut toprakların getirisi daha çok olan ekonomik faaliyetler için ayrılması nedeniyle; ülke içinde tarıma ayrılan pay önemsizdir. Singapur ülkesindeki toprakların yalnızca %1'i tarım amaçlı değerlendirilmektedir (ticaret.gov.tr). Doğal kaynakların sınırlı olduğu Singapur'da tropikal iklim görülmektedir. Ayrıca Singapur yer altı ve enerji zenginlikleri bakımından zayıf olduğu için, ekonominin önemli unsuruna kaynak olarak insan ele alınmıştır (Chang, 2001; Cheah ve Koh, 2001).

Singapur küçük bir şehir devleti olmasına karşın geniş bir ticaret ağı kurmuş, dünya ekonomisinden de önemli bir yer edinmiştir (Levent ve Yazıcı, 2014). Gayri Safi Yurtiçi Hasıla (GSYİH) enflasyon oranı %1,2, reel GSYİH Büyüme oranı %2,8, kişi başına GSYİH %54,5 ABD Doları olan Singapur'daki Türk sermayeli firma sayısı 59'dur (ticaret.gov.tr). Ekonomik yapısı ve siyasi istikrarı, güvenilir hizmet sektörü kurmuş olduğu ticaret ağının geniş olması Singapur' u kalkınmış bir ada ülkesine dönüştürmüştür. Bu özelliği sayesinde Singapur birçok ülke ticaret merkezi olarak kullanılmaktadır (TOBB,2013). Ekonomik büyüme, toplumsal ve siyasal gelişme bir toplumun kalkınma unsuru olarak değerlendirildiğinde, bilimsel araştırmaların fazlalığı ve sürekliliği, eğitim düzeyindeki yükseklik ile kalkınmada dikkate alınan unsurlar arasında birbirleriyle bağlantılı durumların olduğunu göstermektedir (Levent ve Gökkaya, 2014).

SİNGAPUR'UN TARİHSEL GELİŞİMİ

Singapur eğitim sisteminin gelişimine baktığımızda sorunsuz olmadığını görebiliriz. Singapur eğitim sistemini değişen fikirler, durumlar çerçevesinde üç dönem olarak inceleyebiliriz (CIU, 2008; Mourshed, Chijioke ve Barber, 2010).

Birinci dönem (1959-1978)

Singapur'un 1965 yılında bağımsızlığını ilan etmesiyle birlikte ekonomik anlamda ilerlemesini, ulus yönünden gelişiminin alt yapısını daha çok eğitim üzerine oturtmuştur. İnsanı etkin olarak kullanarak ekonomik büyümeyi ve gelişimi devam ettirebilmek devletin temel amacıdır (OECD, 2010). Bu amaca ulaşabilmenin yolu her çocuğa ulaşabilmekle herkese eğitim olanağı sağlamakla mümkün olabilecektir (Liu, 2012). Bağımsızlığa dayalı dönemde eğitim seferberliği hızlı bir şekilde yapılandırıldı, neticesi de çabuk alındı. 1965 yılı geldiğinde, nüfusun çoğunluğu ilkokul mezunu idi. 1970 yılı olduğunda Bağımsızlığa dayalı dönemin sonlarına doğru, ortaokulu tamamlama oranları %100'e ulaşmıştı (UNICEF, 2010).

İkinci dönem (1979-1996)

Bu dönemde Singapur'un eğitim sistemi, okulu bırakma yüzdesini azaltmak, eğitim kalitesini yükseltmek, oluşturulan yeni ekonomik amaçları gerçekleştirebilecek bireyleri yetiştirebilmek olarak açıklanmıştır. Öğrencilere farklı alternatifler sunan tek tip okullaşma bakış açısından uzak bir yaklaşım esas alınmıştır. Kümeleme-gruplama sistemine geçiş ile ilkokuldan itibaren öğrencilerin içlerinde bulunan, kendisinde var olan potansiyele erişmek ve öğrencilerin bireysel hızlarına göre öğrenmelerini gerçekleştirmek amaçlanmıştır (Cheah ve Koh, 2001). Singapur hükümeti, 1993 yılında, "Edusave" projesi ile bütün Singapurlu çocukların eğitim fırsatlarını arttırmayı hedeflemiş ve bu proje içerisinde akademik bir başarı olsun ya da olmasın üstün performans göstermeleri durumunda ödüllendirilmektedirler. Öğrenciler ve okulları maddi olarak desteklenerek proje zenginleştirme programları ve ihtiyaç duyulan ek kaynakların alınması sağlanmaktadır. Hükümet, 1993 yılında 1 milyar dolar ayırdığı bütçesini 1997 yılının Ağustos ayında 5 milyar dolara çıkarmıştır (MOE, 2014). Teknik Eğitim Enstitüsü'ne ciddi yatırımlar yaparak, düşük statülü mavi yakalı işçilerin durumlarını iyileştirmek ve her düzeye teknik işçi yetiştirmek amaçlanmıştır (OECD, 2012).

Üçüncü dönem (1997'den günümüze kadar)

Singapur'un Başbakanı GohChokTong, 1997 yılında gerçekleştirilen Uluslararası Düşünme Konferanslarının 7.sinde "Geleceğimize Şekil Vermek: Düşünen Okullar, Öğrenen Ulus" vizyonunu açıklamıştır.

Başbakan GohChokTong'un yaptığı bu konuşma ile düşünen okullar ve hayat boyu öğrenmenin önemi ortaya çıkmıştır. "Düşünen Okullar, Öğrenen Ulus" vizyonu öğrencilere daha fazla alternatifler ile seçim hakkı sağlayan, esneklik sunan, bireysel yetenekleri ve ilgilerine entegre gibi birçok yeniliğe ilham kaynağı olmuştur (Chijioke ve Barber, 2010; OECD, 2012).

SİNGAPUR'UN EĞİTİM SİSTEMİNİN KADEMELERİ

1-) Okul Öncesi Eğitim

Singapur'da okul öncesi eğitim zorunlu değildir (Boydak Özcan ve Yaraş, 2017). Anaokulları "Kindergarden" olarak isimlendirilir. Bu programlar 3 yıllıktır ve 3-6 yaş grubunu da içerisine alır. Okul öncesinin bölümleri şu şekildedir; "Kindergarden 1", "Kindergarden 2" ve

“Nursey” (Birbiri ve Ayer, 2013). Günlük programları; temel sayı kavramları, sosyal beceriler, yaratıcılık ve problem çözme yeteneği, basit fen kavramları, müzik ile fiziki etkinlik içeren oyunlardan oluşmaktadır (Kaytan, 2007). Okul yılı her yılın Ocak ayında başlar ve 4 dönemden oluşan okul yılının her bir dönemi on haftadır. Tatiller, birinci dönemden sonra bir hafta, üçüncü dönemden sonra bir hafta, dönem arasında dört hafta ve yılsonunda da altı haftadır (Birbiri ve Ayer, 2013).

Okul öncesi dönemde en önemli olan çocukların bütünsel gelişimidir. Okul öncesi eğitim, hayat boyu öğrenmeleri için gerekli olan bilgi, beceri ve yönelimleri, kendilerine güvenme, sosyal beceriler geliştirebilme gereksinimlerini önemsemektedir ve buna vurgu yapar. Okulöncesi eğitimlerinin sonucunda öğrencilerden;

- Doğru ve yanlış ayırt edebilmelerini,
- Paylaşmayı, gerekli yerlerde sıraya girmelerini,
- Başka çocuklarla iletişim kurabilme, anlama, dinleme ve konuşabilmelerini,
- Etrafıyla ilgili, merak eden, keşfetme meraklısı,
- Rahat, mutlu,

• Doğru ve sağlıklı alışkanlıkları edinmiş, seviyesine uygun sanatsal etkinlikleri deneyimlemiş ve bu etkinliklerden eğlenmiş olması beklenirken; aynı zamanda ailelerini, arkadaşlarını, öğretmenlerini ve okulunu sevmeleri önemlidir (Ministry of Education Singapore, 2018).

Singapur’daki anaokulları özel kuruluşlar tarafından işletilmektedir. Bu özel kuruluşlar; vakıflar, sivil toplum kuruluşları, dini kuruluşlardır. Ancak 1985 Eğitim Kanunu’nda anaokulları Eğitim Bakanlığı’na bağlı olması gereken kurumlar olarak ifade edilmiştir. 3-6 yaş grubu için çocuk bakım merkezleri anaokulu programı uygulamakla beraber Aile ve Sosyal Gelişim Bakanlığı’na bağlıdır. Oysa anaokulları Eğitim Bakanlığı’na bağlıdır. Singapur göç alan bir ülkedir, bu nedenle yabancı ya da uluslararası program uygulayan anaokulları da bulunur.

2-) İlköğretim

Singapur’da zorunlu eğitim kanunu kapsamında Ocak ayı itibariyle altı yaşını dolduran vatandaşlarına ilköğretime başlamak, yani kayıt yaptırmak zorunluluğu getirilmiştir. Bu zorunluluk 1 Ocak 1996 yılından sonra doğanları kapsamaktadır. Okula başlayamayacak olanlar için doktor raporu istenmektedir (Ministry of Education Singapore, 2018).

Singapur’da yeterli düzeyde İngilizce, matematik, anadil eğitimi ilköğretimin genel amaçları içerisinde yer almaktadır. İlköğretim Temel Evre ve Yönlendirme Evresi olmak üzere iki aşamalıdır. “Temel Evre” (Foundation Stage) birinci sınıftan dördüncü sınıfa kadar olan dönemi kapsarken, İngilizce, Çince, Malayca, Tamilce dillerinin öğretildiği ve matematik dersinin olduğu bir program uygulanmaktadır. 3.sınıfa giden öğrencilere Fen Bilimleri dersi bu dönemde verilmektedir. Sağlık eğitimi ve okur-yazarlık bilgisi İngilizce öğrenme kapsamındadır. Ahlak ve Vatandaşlık Eğitimi’de anadil ile ilgili çalışmalar (Birbiri ve Ayer, 2013). Singapur Asya kültürüne hâkim vatandaşların, anadil eğitiminin gerçekleştirilmesiyle mümkün olabileceği düşünülmektedir. “Yönlendirme Evresi” ise ilköğretim beşinci ve altıncı sınıfı kapsayan iki yıllık süreyi kapsamaktadır. Bu sürenin sonunda bütün öğrenciler İlköğretimi Tamamlama Sınavı’na girerek, bireysel öğrenme kapasitelerine ve yeteneklerine uygun olan ortaöğretim programına

yerleşmeleri sağlanmaktadır. Bu sınav (PSLE), isteğe bağlı yapılan ileri düzey anadil soruları ile zorunlu İngilizce, Fen, Matematik sorularını içerir (Birbiri ve Ayer, 2013).

Singapur'da ilköğretim iyi tasarlanmıştır ve eğitimin dört temel noktasına yoğunlaşmıştır. Bunlar;

1. Kendine güvenen bireyler
2. Kendi başına öğrenen bireyler
3. Aktif çalışan bireyler
4. Duyarlılık sahibi bireyler

Kendine güvenen bireyler; kendini tanıyan, adalet duygusu, iletişimi etkili ve güçlü, özgür ve eleştirel düşünebilen, uyumlu, güçlüklerle baş edebilen, güçlü bireyleri,

Kendi başına öğrenen bireyler; öğrenmeye istekli, azimli, bireysel öğrenmelerinde hak sahibi ve sorumluluk sahibi olan, sorgulama becerisine sahip bireyleri,

Aktif çalışan bireyler; Mükemmeliyetçi, grup çalışmalarını seven ve etkili rol alan, risk almayı yenilikleri seven bireyleri,

Duyarlı vatandaş; ülkesini seven, vatandaşlık bilincine sahip, sadece kendisinin değil çevresindekilerin de hayatını güzelleştirmeye istekli, bilgi sahibi bireyleri, ifade eder.

3-) Ortaöğretim

Yönlendirme Evresi denilen iki yıllık süreyi tamamlayan öğrenciler İlköğretim kademesini tamamlama sınavı'na girerek, bireysel öğrenme kapasitelerine ve yeteneklerine uygun olan ortaöğretim programına yerleşmeleri sağlanmaktadır. Bu sınav isteğe bağlı yapılan ileri düzey anadil soruları ile zorunlu İngilizce, Fen, Matematik sorularını içerir (Birbiri ve Ayer, 2013). Bu sınavdaki başarı durumlarına bakarak Açık, Özel, Normal Teknik veya Normal Akademik adlı programlardan herhangi bir tanesine yerleşmesi sağlanmaktadır. Teknik Eğitim Enstitüsü Kurumu normal teknik programındaki öğrencileri teknik mesleki eğitime hazırlamak için çalışmaktadır. (Birbiri ve Ayer, 2013). Eğitim programları hazırlanırken öğrencilerin ilgi, istekleri ön planda tutulmaktadır.

Normal programa dâhil olan öğrenciler eğitim sürelerinin sonucunda düzey belirleme sınavına girerek, başarı göstermeleri durumunda bir yıl daha orta öğretime devam ederler. Bir yılın sonunda GCE 'O' düzeyi düzey belirleme sınavına girmek koşulunu gerçekleştirmiş olurlar (Birbiri ve Ayer, 2013).

"Açık" programındaki öğrencilerin dört yılın sonunda girdikleri "O" düzeyi sınavı sonunda başarılı olan öğrenciler Genç Koleji, Politeknik ya da Teknik Enstitülerinden birine başlayabilirler (Birbiri ve Ayer, 2013).

Dört yıllık eğitim sonunda Özel ve Açık Programda bulunan öğrenciler GCE "O" denilen bir seviyeye karar verme sınavına girmektedirler. Özel adlı program ise öğrencilere üst düzeyde anadil dersleri vermektedir. Özel ve Açık programdaki öğrencilere eğitimlerinin ilk iki yıllarında ortak program uygulanır (Birbiri ve Ayer, 2013).

Ortaöğretimde öğrencilerin esnekliklerini, kendilerine güvenlerini, azim ve kararlı bireyler olmalarını, değişen ve gelişen dünyaya uyum sağlamada becerikli olmalarını amaçlayan CCA'lar (co-curricular) eğitim ve öğretim için vazgeçilmezlerdendir. Spor ve oyunlar, sanat grupları,

kulüpler, üniformalı gruplar CCA etkinliklerindedir. Bu CCA etkinliklerinden birden fazlasına katılım mümkün olmakla beraber, spor ve oyunlara katılımları özellikle teşvik edilmektedir (Birbiri ve Ayer, 2013).

4-) Üniversite Öncesi Eğitim

Üniversite öncesinde Kolej (2 yıl süreli) ya da Merkezileştirilmiş Enstitü (3 yıl süreli) program bitiren öğrenciler GCE’’A’’ denilen seviye belirleme sınavına girerler. Bu eğitimi tamamlayıp başarılı olan öğrencilere Okul Mezuniyet Sertifikası verilmektedir (Kaytan, 2007).

Bu dönemde var olan program akademik olmayan bir program olmakla beraber; hayat boyu, sorumluluk almayı bilen, vatansever bireyler olarak yetişmeleri içinde var olması gereken yaşam becerilerinin üzerinde durulmaktadır. Ayrıca bu dönem beceri temelli konuları içermekte olup düşünebilme, iletişim becerilerine yoğunlaşmıştır ve öğrencilerin edindikleri bilgileri kullanma ve analiz etme, düşüncelerini etkili iletişim becerileriyle ifade edebilmeleri beklenmektedir. Beşeri bilimler, sanat, matematik, bilim gibi içerik tabanlı konularda vardır. Böylece öğrencilere değişik alanlarda çalışma olanağı sağlanmaktadır (Birbiri ve Ayer, 2013).

Yükseköğretim

Singapur’da “Ulusal Singapur Üniversitesi”, “Singapur Teknoloji ve Tasarım Üniversitesi”, “Nanyang Teknoloji Üniversitesi” olmak üzere üç tane devlet üniversitesi bulunmaktadır. 2012 yılında ise özel olan Teknoloji Enstitüsü ve Singapur Yönetim Enstitüsü Üniversitesi devlet üniversitesi olmuştur. Özel üniversite ise Singapur İşletme Üniversitesi’dir. GCE “A” sınavından aldıkları sonuçlara bakılarak öğrencilerin üniversitelere başvuruları ve de “Politeknik” veya diğer programlar içerisinde kabul edilmiş yetkinliklerine bakılarak alınmaktadır (Birbiri ve Ayer, 2013).

Ülkeler					
	Singapur	Okulöncesi Eğitim	İlköğretim	Ortaöğretim	Ortaöğretim Sonrası Eğitim
EĞİTİM SÜRESİ (YIL)	3	6	4-5	1-3	3-4
EĞİTİM SİSTEMİ HAKKINDA KISA BİLGİLER	<p><i>*(4-6) yaş arası</i></p> <p>*Anaokulları; -Nursey -Kindergarden 1 -Kindergarden 2</p> <p>*Okul yılı 10'ar haftalık 4 dönemden oluşmaktadır.</p>	<p>* Temel Evre (1. ve 4. sınıflar arası) (4 yıllık) +</p> <p>Yönlendirme Evresi (5. ve 6. sınıflar arası) (2 yıllık)</p> <p>*6. Sınıf sonrası tüm öğrenciler PSLE'ye girmektedir.</p>	<p>-PSLE'deki başarı sonrası;</p> <p>*Normal Akademik (4-5 yıllık)</p> <p>* Normal Teknik (4 yıllık)</p> <p>* Özel ve Açık Program (4 yıllık)</p> <p>-CCA (co-curricular) etkinliği</p>	<p><i>*Merkezleştirilmiş Enstitüler ve Politeknikler (3 yıllık)</i></p> <p><i>*Kolejler (2 yıllık)</i></p> <p><i>* Teknik Eğitim Enstitüsü (1-2 yıllık)</i></p>	<p>*Üniversiteler</p> <p>-Devlet üniversiteleri; * Ulusal Singapur Üniversitesi * Nanyang Teknoloji Üniversitesi * Singapur Teknoloji ve Tasarım Üniversitesi * Singapur Teknoloji Enstitüsü * Singapur Yönetim Enstitüsü Üniversitesi</p> <p>-Özel üniversiteler; * Singapur İşletme Üniversitesi</p>

Singapur'daki Eğitimi Zirveye Taşıyan Örnek Uygulamalar

Ulusal Eğitim Enstitüsü'nün Varlığı

Tüm öğretmen adaylarının yetiştirilmesinin sorumluluğunu Nanyang Teknoloji Üniversitesi bünyesinde kurulan Ulusal Eğitim Enstitüsü tarafından üstlenilmiştir. Bu kurumun bünyesinde üç BT kümesi, on iki tane akademik grup, nitelikli araştırma merkezleri ve ayrıca program odaklı bir sistem bulunmaktadır. Ulusal Eğitim Enstitüsü deneyim sahibi eğitimciler yardımı ile öğretmen adaylarının öğretim süreci boyunca profesyonel değerler ve pedagojik açıdan kazandığı becerileri ile ilgili gözlemler ve görüşmeler yapılarak değerlendirilmektedir. Bu yöntemle mesleki açıdan yeterli görülmeyen kişilerin eğitim sahnesine çıkmadan sistemden uzaklaştırılmaktadır. (Auguste, Kihn ve Miller, 2010; Bakioğlu ve Göçmen, 2013)

Singapur'un eğitim alanındaki başarısı uygulamalardaki istikrarlılığın ve politik açıdan tutarlılığa ek olarak Ulusal Eğitim Enstitüsü, okullar ve Singapur Eğitim Bakanlığının aralarında kurdukları olumlu ilişkilerin sonucudur(OECD, 2012).

Seçkin ve kaliteli öğretmenler “Az Öğret, Çok Öğren”

Farklı kültürlerden grupların bir arada bulunduğu bir Singapur'da öğretmenlerin seçimlerinde sadece liyakat dikkate alınmaktadır. Eğitimde deneyim sahip kişiler tarafından bir kurul oluşturularak öğretmen adayları seçilmektedir. Bu oluşturulan kurulun değerlendirmelerine göre başvuran her 6 öğretmenden sadece birinin başarılı olup öğretmen olması değerlendirilmelerine ne kadar ciddi bir şekilde yürütüldüğünü göstermektedir. Ayrıca öğretmenlik mesleğine yeni başlamış bir kişinin aldığı maaş doktorların başlangıçta aldıkları maaşlardan daha yüksektir. Öğretmen adayları eğitimleri boyunca da öğretmen maaşının yaklaşık %60'ı kadar da her ay burs almaktadır. Bunların asıl amacı, öğretmen adaylarının ya da öğretmenlerin sadece eğitimlerine odaklanmalarına yardımcı olmaktır. Öğrencilerin hedefler doğrultusunda kazanmaları gereken kazanımlara ulaşma noktasını yükseltmek için öğretmenlere ayrıca dönem içerisinde teşvik edilmekte ve primler verilmektedir. (Bakioğlu ve Göçmen, 2013)

Okullar içerisinde uygulama ve araştırmayı yönelmeyi teşvik eden bir diğer yenilikte “Az Öğret, Çok Öğren” tarzıdır diyebiliriz. Uygulanan bu girişim sayesinde öğretmenlerin öğrenme ve öğretme aşamasında daha bir yeniliğe açık ve farklılıkları dikkate alan, öğrencilerin özelliklerine göre süreci onlar için daha ilgi çekici ve anlamlı olmasını sağlamışlardır. Bu farklı girişim ve yenilikle okullara öğrencilerin daha iyi eğitim alabilmesi için sorumluluk ve çok önemli olan esneklik verilmiştir (Liu, 2012).

Yeteneğe Dayalı-Geliştirme Temelli Yöntem

Uluslararası Düşünme Konferansının 7.sinde içerisinde Singapur Başbakanı Goh Chok Tong’un konuşmasında düşünen ve öğrenen okulların meydana getirilmesi gerekliliği ve yaşam boyu öğrenmelerinin daha fazla teşvik edici çalışmaların üzerinde durulması konuşulmuştur. Bu geniş görüşlülük, eğitim sistemlerini öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine göre uyarlayan, öğrencilerine daha fazla seçim hakkı ve esneklik sunabilen, eğitimin yapısında birçok yeniliği de beraberinde getirmesini sağlamıştır (OECD, 2012;CIU, 2008). ‘Düşünen okullar, Öğrenen Ulus’ vizyonunun çerçevesinde eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerinin gelişmesi, derslerin içerik kapsamının daraltılması, sonuç ve süreç değerlendirme öncüllerinin, şekillerinin değiştirilmesi, sonuç değerlendirmesi yerine daha çok sürecin değerlendirilmesine önem verilmesi şeklinde maddelerden oluşmaktadır. (Tan ve Gopinathan, 2000). Ayrıca bu vizyon çerçevesinde okulların esnekliğinin önemli bir yeri olduğu düşünülmektedir. Vizyon alınan kararların içinde en alt düzeyinde olmasıyla okullara yardımcı yeni oluşumların ortaya çıkmasını sağlamıştır. Akademik olmayan programları organize etmek ve takibini sağlamak için okullarda kurulan her bölüm içerisindeki başkanlıklar bu oluşumlara örnek teşkil etmektedir. (SME, 2010).

Kaliteli okul liderleri

Okul yöneticilerinin seçilmesi, eğitilmesi, eksiklerinin giderilmesi ve geliştirilmesi için Singapur Eğitim Bakanlığının kapsamlı bir sistemi bulunmaktadır. Bu sistem Singapur’da okul yöneticilerinin seçilmesinde diğer ülkelerin modellerinden değişik olarak “eğit ve seç” modelinin yerine “seç ve eğit” modelinin uygulanmasıdır. Okul yöneticileri de öğretmenlerin değerlendirmeleri ve mülakatların sonucunda seçilebilmektedir. Yöneticilik süreci de aşamalı olarak ilerlenmekte ve bulunan her aşamanın ayrı bir şekilde değerlendirilmesi bulunmaktadır. Singapur’da eğitim sistemi içerisinde ki deneyimli eğitim liderleri, ülkelerinin eğitimsel açıdan başarısına katkı sağlamada önemli etkenler arasında sayılmaktadır (Bakioğlu ve Göçmen, 2013).

Okullardaki değişimlerin gerçekleştirilmesinde okul yöneticilerinin çok önemli rolleri bulunmaktadır. Okul yöneticileri, en iyiye ulaşmak için devamlı yenilikçi, farklılığı savunan olmak durumundadır. Okul yöneticilerinin görevleri arasında en önemlisi kurumunun bünyesindeki öğretmenlerin becerilerinin ve yeteneklerinin geliştirilmesi yer almaktadır (Stewart, 2011).

Bilgi ve iletişim teknolojisinin (BİT) etkin kullanılması

Singapur Eğitim Bakanlığı eğitim sürecinde teknolojinin aktif bir şekilde kullanılmasına önem verdiği için dolayı okulların bünyesinde kendilerine özel elektronik bir öğrenme içeriği hazırlanmaktadır. Öğrencilerinin rahat bir şekilde bu içeriklere internet yardımıyla erişebilmelerini sağlamak hükümetin görevlerinin arasında sayılmaktadır (IDA, 2013). Öğrencilerin okul ortamı dışarısında da öğrenme sağlamlarına, aktif katılıma olanak sağlayan, bütün derslerle bütünleşmiş bilgi ve iletişim teknolojilerinin, Singapur ülkesindeki eğitim sınıflarında vazgeçilmesi zor öğelerden biridir. Öğretmenlerin bilgi ve iletişim teknolojilerini

derslerde aktif kullanabilmeleri için destek sağlanmaktadır. Bu konu da yardım için uzman öğretmenler görevlendirilmektedir. (Barber ve Mourshed, 2009).

Eğitimde Fırsat Eşitliği Konusundaki Kararlılık

Singapur eğitim sistemi öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınarak Asya’da hüküm süren başarıya ulaşmak için akademik açıdan kazanımların kazanılmış olası düşüncesini değiştirmek için çalışmaktadır (Schleicher, 2011). Singapur’da Singapur halkına eğitim ücretsizdir. Okulları türleri açısından farklı miktarlarda devlet tarafından maddi olarak destek almaktadır. Singapur’daki devlet okullarının masrafları tamamen devlet tarafında karşılanmaktadır. Yine devlet çeşitli grupların ve kiliseler tarafında açılan devlet destekli okullarında masrafların çoğunluğunu karşılamaktadır (Bakioğlu ve Göçmen, 2013). Okumayı öğrenmede problem yaşayan öğrencilere destek olmak amacıyla, birinci sınıfa girişte tespit edilmesi, diğer öğrencilerden geride kalmamaları için destekleyici programlar hazırlayarak eğitim ortamında fırsat eşitliği sağlanmaya çalışmaktadır. (OECD, 2012).

Matematik, Fen Bilimlerinin Eğitimi-Öğretimi ve Teknik Becerilerine Verilen Önem

Singapur eğitim modeli matematik ve fen bilimlerinin öğretimi ve teknik becerilerinin evrensel anlamda gelişimi üzerine kurulmuştur. Öğrencilerin gelecekteki başarısını olumlu yönde etkileyeceği düşüncesiyle başlangıç seviyesinden itibaren öğrencilerin her biri için matematik ve fen bilimlerinde temel oluşturulması düşüncesi bulunmaktadır. İlköğretimdeki her öğrenci bu iki dersi mutlaka almaktadır. 1. Sınıftan itibaren matematik dersi, 3. Sınıftan itibaren ise fen bilimleri dersi öğrencilere okutulmaktadır. Fen bilimleri ve Matematik dersi ortaöğretimden itibaren alan uzmanı öğretmenler tarafından okutulmaktadır (OECD, 2012). Singapur modeli özellikle matematikte birçok ülkeye örnek oluşturmaktadır. Singapur ülkesindeki eğitimciler matematiğin kişinin bilişsel açıdan yeterliliğini ve çözümlene becerilerinin görsel açıdan gelişimlerine olanak tanıyan bir araç-gereç olarak görmektedir (Bakioğlu ve Göçmen, 2013). Singapur’un eğitim sistemine göre matematik öğretmenin görevleri arasında en önemlisi sayılabilir; öğrencilerinde “matematik duygusu (math sense)” geliştirmektir. Matematik dersi sürecinde sorulmuş bir problemin nasıl çözüleceğini kavratmanın sorunu tek doğru cevabını buldurmaktan daha önemli görülmektedir. Matematik kitaplarının kapsamı da çok geniş tutulmayarak temel kavramları derinlemesine öğrenilmesini sağlamaktadır (CIU, 2008).

Gruplama/Kümeleme Sistemi

Singapur eğitim sisteminin karakteristik özelliklerinde gruplama / kümeleme sistemi süreç içerisindeki her öğrencinin bireysel öğrenme hızına göre hareket edebilmesini sağlamak için öğrencilere farklı yollar sunulmaktadır. Öğrenme ortamları gruplama/kümeleme sistemi dâhilinde öğrencilerin hazırbulunuşlukları ve bireysel farklılıkları göz önünde bulundurularak hazırlanmaktadır. Bu sistemin güzel yönlerinden birisi de kümeler/gruplar arası geçişlere fırsat tanınmasıyla sağladığı esneklik özelliğidir (Cheah ve Koh, 2001).

Kümeleme ve gruplama sistemi başarı olarak zayıf öğrencilerin diğer akranlarıyla aynı seviyeye gelebilmesini, başarı olarak yüksek öğrenciler ise bilgiye nasıl ulaşıldığını, bilginin nasıl elde edildiğini kavrayarak kapasitelerin en üst seviyeye çıkarmalarını hedeflemektedir (Levent ve Yazıcı, 2014).

Çift Dilli Eğitim

Singapur ülkesindeki öğrenciler hem resmi adillerini hem de İngilizceyi birlikte olacak şekilde öğrenmektedirler. Ayrıca bu çift dilli eğitim politikası Singapur eğitim sisteminin çok önemli bir noktasını oluşturmaktadır. Bu politika ile öğrencilerin okuma alanındaki becerilerinde olumlu yönde artış göstermiştir. Ayrıca öğrencilerde küresel, farklı bir bakış açısının geliştirilmesine, batı ve doğu kültürleri içerisinde de geçişlerinde kolaylık sağlamıştır. Dolayısıyla diğer ülkelerdeki yaşlılarına göre Singapur'daki öğrencilerin rekabet gücünün daha fazla olmasını sağlamıştır (Bakioğlu ve Göçmen, 2013).

SONUÇ

Singapur bağımsızlığını geç kazanmış, gelişmemiş ve her yönüyle dışarıya bağımlı bir ülke olmasına karşın takip edilen doğru politikalar sayesinde gelişmiş ülkelerin içerisine girmeyi başarmıştır. Singapur liman ve serbest ticaret merkezi olma özelliği gibi önemli bir duruma ek olarak eğitim alanında da diğer ülkelerin takip ettiği öncü ülke olma özelliğini de kazanmıştır. Bu çalışma ile amacımız Singapur'un eğitim sistemi ve Singapur'u eğitim alanında zirveye taşıyan durumlar ve örnek uygulamaların açığa çıkarılmasıdır.

Singapur'u eğitim alanında zirveye taşıyan, diğer ülkelerin örnek almasını sağladığı uygulamalar içerisinde seçkin ve kaliteli öğretmenler yetiştirmesi ve bu yönde geliştirdikleri politikalar yer almaktadır. Singapur'da öğretmenlere yıl boyunca 100 saatlik hizmet içi eğitim olanağı sunulurken kendilerini geliştirme ve yetiştirme anlamında kaynak ayrılmaktadır. Singapur'da yetenekli gençler toplumdaki saygınlığının yüksek olması, eğitim süresince öğretmen maaşının %60 ı olacak şekilde burs almaları ve öğretmenliğe başladıklarında maaşlarının yüksek olmasından dolayı öğretmenlik mesleğini tercih etmektedirler.

Eğitim alanında yapılan politikalar, yatırımlar ve iyileştirmeler içerisine bakıldığında öğretmen kalitesinin artırılmasına yönelik uygulamaların yoğunlukta olduğu görülmektedir. "Az Öğret, Çok Öğren" vizyonunda da niteliğe daha çok önem verilmesi kalitenin artırılmasına dikkat ettiklerini görebiliyoruz. Singapur'daki vizyon sahibi eğitim-öğretim liderleri, ülkenin eğitimsel anlamda başarısının artmasına, diğer ülkelerin örnek aldığı bir sisteme sahip olmasına katkı sunan önemli etkenler arasında yer almaktadır. Ülkelerin çoğunda değişimlere kapalı ve alanda bilgi eksikliğine sahip okul yöneticileri, öğretmenlerin okullarda verimli olamama nedenlerinden birisi olarak sayılmaktadır. Singapur'da okul yöneticilerinin seçilmesi, eğitilmesi, eksiklerin giderilmesi ve becerilerinin geliştirilmesi için ayrıntılı bir sistem oluşturulmuştur. Okul öğretmenlerinin değerlendirmesi ve mülakatlardan elde edilen sonuçlar okul yöneticilerinin seçilmesinde dikkate alınmaktadır.

PRLS, PISA ve TIMMS gibi uluslararası olan değerlendirme sınavları içerisinde üstün başarı sergileyen ülkelerin ortak özellikleri içerisinde eğitimdeki fırsat eşitliği konusundaki kararlılıkları ve bu yönde gösterdikleri çabalar yer almaktadır. Singapur'da bağımsızlık öncesinde yaşadığı sıkıntılarla tekrar karşılaşmamak için yaptığı reformlarla herkese eşit eğitim fırsatı sunmaya çalışmaktadır. Sosyo-ekonomik durumlarındaki farklılıkları göz önünde bulundurmaksızın öğrencilerin tümüne eşit fırsatların sunumu ve dezavantajı olan bölgelerde bulunan öğrencilerin desteklenmesine yönelik Singapur Eğitim Bakanlığı büyük çaba harcamaktadır.

Singapur'da sınıfların vazgeçilmez özelliklerinden birisi okullar bünyesindeki öğrencilerin okul dışında da öğrenmelerine devam etmelerine ve aktif katılımına olanak tanıyan, tüm derslerin

içerisine dâhil edilmiş bilgi ve iletişim teknolojileridir. BİT'lerin etkin bir şekilde kullanılabilmesi için öğretmenlerin bu alandaki yeterliliğine destek olmak için uzman öğretmenlerin yardımcı olması sağlanmıştır.

Singapur eğitim sisteminde öğrencilerin kendi bireysel hızlarında öğrenebilmelerinin sağlanması amacı içerisinde öğrencilerine çeşitli seçenekler sunan kümeleme/ gruplama sistemi çok önemli bir yer tutmaktadır. Kümeler öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz önüne alarak oluşturulmaktadır. Ayrıca kümeler arasında geçişlerine olanak tanınması bu sistemin esneklik özelliğini göstermektedir. Öğrenmede zorluk yaşayan öğrencilerde bu esneklik çerçevesinde özel eğitim alma imkânına da sahiptirler.

Singapur Eğitim Sistemi içerisinde fen bilimleri, matematik ve teknik beceriler gibi alanlar üzerine yoğunluk verilmiştir. Bunlara ek olarak toplumları bir arada tutacağına inandıkları değerler eğitimlerine de ağırlık verilmiştir. Bunlara binaen öğrencilere kendi kültürlerini anlayabilme, diğer ülkedeki denkleleriyle rekabet edebilme imkânını artıran çift dilli eğitim politikası ülkenin çok önemli bir temeli oluşturmaktadır.

Görülüyor ki Singapur eğitim sisteminin zirveye çıkmasının tesadüfi veya gelip geçici olmadığını birbirleri ile tutarlı ve devam ettirilebilir politikalar olduğu göstermektedir. Bu yüzden diğer ülkelerde görülen politikalarda devamsızlık ve birbirleri ile olan uyumsuzluk sorunu Singapur'da görülmemektedir. Singapur eğitim sistemindeki başarıya katkı sağladığını düşündüğümüz fırsat eşitliği, öğretmenlik meslek saygınlığı, öğretmen kalitesini artırmaya yönelik politikalar, çift dilli eğitim, BİT'in etkin kullanımı, kaliteli lider yönetici yetiştirme uygulamaları, kümeleme/gruplama sistemi ve matematik ve fen bilimlerine verilen önemin artırılmasına yönelik yapılan çalışmalar, uygulanan politikalar gibi kazanımlar örnek alınarak uluslararası alanlarda eğitimde başarıyı yakalamak isteyen her ülke bunlardan ders çıkarmalıdır.

Öneriler

Bu bağlamda Singapur Eğitim Sistemi'ndeki uygulamalardan ve politikalardan esinlenip Türk Eğitim Sistemi'nde yapılması düşünülen çalışmalara faydası olabileceği düşüncesiyle çeşitli öneriler sunulmuştur.

1. Farklı okul tipleri öğrencilerine farklı değerlendirme yöntemleri uygulamalı.
2. Öğretmen kalitesinin artırılmasına yönelik uygulamaların artırılması.
3. Kaliteli okul liderleri sayısının artırılması için "seç ve eğit" modelinin uygulanması.
4. Eğitim- öğretim liderlerinin vizyon sahibi olmasına yönelik uygulamalar artırılmalı.
5. Küresel bir bakış açısına sahip öğrenci yetiştirmek için çift dilli eğitim okul öncesinden itibaren uygulanmalı.
6. Gruplama/kümeleme sistemi veya benzer bir uygulama tüm eğitim-öğretim kademelerinde uygulanmalı.
7. Matematik ve fen bilimleri öğretimine ve teknik becerilere önem artırılmalı.
8. Eğitimde fırsat eşitliği konusunda kararlı bir tutum sergilenmeli.
9. Bilgi ve iletişim teknolojilerini etkin kullanımı artırılmalı ve uzmanlarla desteklenmeli.
10. Okul dışı öğrenmeyi de desteklemek için her okul kendi elektronik öğrenme içeriğini oluşturmalı.

11. Yaratıcı düşünen ve yaşam boyu öğrenen bireyler yetiştirilmesi adına “Düşünen Okullar, Öğrenen Toplum” (Thinking Schools, Learning Nations) tarzı gibi politikalar benimsenmeli ve sürekliliği sağlanmalı.
12. MEB, öğretmenlerin lisansüstü öğrenim görmelerini teşvik etmeli, desteklemeli ve koşulları yasallaştırmalı.

KAYNAKÇA

- Auguste, B., Kihn, P. ve Miller, M. (2010). *Closing the talent gap: Attracting and retaining top third graduatesto careers in teaching*. McKinsey&Company. http://mckinseysociety.com/downloads/reports/Education/Closing_the_talent_gap.pdf adresinden 08.12.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Bakioğlu, A. ve Göçmen. G. (2013). Singapur eğitim sistemi. Ayşen Bakioğlu (Ed.), *Karşılaştırmalı eğitim yönetimi* (ss. 127-155). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Birbiri, D., ve Ayer, G. (2013, OCAK). Türk Eğitim Felsefesi ve Singapur Eğitim Felsefesinin Karşılaştırması. *Ders Ödevi*. Kocaeli.
- Cemaloğlu, N. (2018, NİSAN 4). *Singapur Eğitim Sistemi*. Kasım 06, 2019 tarihinde T.C. Milli Eğitim Bakanlığı: http://barisaybekmetem.meb.k12.tr/icerikler/singapur-egitim-sistemi_4596142.html adresinden alındı
- Chang, S.C.A. (2001). Implementation of the “Thinking Schools, Learning Nation” initiative in Singapore. *Journal of Southeast Asian Education*, 2(1), 13-41.
- Cheah, H. M., & Koh, T. S. (2001). Integration of ICT into education in Singapore. *Journal of Southeast Asian Education*, 2(1), 147-64.
- Çildir, S. (2013). Singapur/Konuşulan Diller. 12 24, 2018 tarihinde <http://www.gezisel.com/singapurda-konusulan-diller/> adresinden alındı
- Dış Ekonomik İlişkiler Kurulu. (2014). *Singapur Ülke Bülteni*. İstanbul: Dış Ekonomik İlişkiler Kurulu.
- Kaytan, E. (2007). Türkiye, Singapur ve İngiltere Matematik Öğretim Programlarının Karşılaştırılması. *Yüksek Lisans Tezi*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı.
- Koç, A. (2014). *Singapur Ülke Raporu*. Karacadağ Kalkınma Ajansı Dış İlişkiler ve Fonlar Birimi.
- Levent, F. ve Gökkaya, Z. (2014). Education policies underlying South Korea’s economic success, *Journal Plus Education*, 10(1), 275-291.
- Levent, F., ve Yazıcı, E. (2014). Singapur eğitim sisteminin başarısına etki eden faktörlerin incelenmesi. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 121-143.
- Ministry of Education Singapore. (2018). *Pre-school*. 01.11.2019 tarihinde Ministry of Education Singapore: <https://www.moe.gov.sg/education> adresinden alındı
- SME (Singapore Ministry of Education). (2010). *Building a national education system for the 21st century: TheSingapore experience*.

Schleicher, A. (2011). Lessons from PISA about some of the world's best-performing education systems. Low, L.E. (Ed.). *Lessons From PISA: Vol.2* National Institute of Education, Singapore.

Tan, J., & Gopinathan, S. (2000). Education reform in Singapore: Towards greater creativity and innovation. *NIRA Review*, 7(3), 5-10.

Tobb, (2013). *Dünya talebinin barometresi Singapur*. <http://haber.tobb.org.tr/ekonomikforum/2013/10/044-049.pdf> adresinden 12.11.2019 tarihinde erişilmiştir.

EXTENDED ABSTRACT

Development of education in Turkey and effectively both nationally and internationally in order to assess the provision of data is very important. National data, revealing the development of Turkey's own international data contributes to demonstrate the point where Turkey is located comparatively. Singapore has attracted attention with its success in international student assessment exams (PISA, TIMMS and PIRLS). The success of the countries in international examinations gives us information about the educational policies and practices of these countries. Singapore's success in these examinations has led other countries to conduct research on this country's educational policy, system, and exemplary practices. In Singapore, which has been at the top of the international exams for a long time, the sample applications about the situations we have mentioned are examined. In this context, the data obtained as a result of the source survey were interpreted and explained under the title of sample applications that brought Singapore to the top. These sample applications are as follows; (1) Presence of the National Institute of Education, (2) Distinguished and qualified teachers "Öğret Teach Less, Learn More", (3) Talent-Development Based Method, (4) Quality school leaders, (5) Effective use of information and communication technologies (ICT), (6) Commitment to Equal Opportunity in Education, (7) Importance of Teaching Mathematics, Science and Technical Skills, (8) Grouping / Clustering System, (9) Bilingual Education. In addition, the features that bring Singapore to the top are shown under these headings, It is foreseen that our country and other countries will contribute to the development of correct education policies and systems. It is clear that Singapore's education system is not accidental or transient, it is consistent and sustainable with each other. In this context, various suggestions have been presented with the idea that it may be useful for the studies that are thought to be done in Turkish Education System inspired by the practices and policies in Singapore Education System. these recommendations are considered to be beneficial by practitioners or researchers.



ISSN: 2149-0848

INESJOURNAL

ULUSLARARASI EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ
THE JOURNAL OF INTERNATIONAL EDUCATION SCIENCE

 **Vahap ALBAYRAK¹**

BİR FLL JR. MACERASI; KIZ ÇOCUKLARININ STEM İLE BULUŞMASI

Kabul Tarihi: 15.01.2020 **Yayın Tarihi:** 31.03.2020

Künye (APA): Albayrak, V. (2020). Bir FLL jr. macerası; kız çocuklarının STEM ile buluşması. *The Journal of International Education Science*, 22 (7), 55-59.

DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/INESJOURNAL.40575>

ÖZ

Yeniköy İlkokulu Torbalı-İZMİR olarak tamamı kızlardan oluşan 4. Sınıf öğrencileriyle First Lego League Jr. Programına katıldık. Bu programa katılmamız Bilim Kahramanların Derneği sayesinde olmuştur. Özellikle kız öğrencilerden oluşan bir takım oluşturulması dernek tarafından istenmiş ve kız öğrencilerin bilim, fen, mühendislik ve matematikle buluşturulması sağlanmıştır. Bu programı uygularken kız öğrencilerin STEM'e yaklaşımını, tasarım aşamasında karşılaştığımız sorunları, bu sorunları nasıl çözdüğümüzü ve rubriklerin tasarıma etkisi incelendi.12 oturum sonunda öğrenciler, Ay'da insanların yaşayabileceği bir Ay üssü inşa ettiler. Erken uyarı sisteminden, Ay'da madencilik yapmasına, buzullarının eritilmesinden, ekosistem oluşturularak tarım yapılmasına, güneş panellerinden, banyo için vakumlu küvete, dronelerin taşıma ve gözlem için kullanılabilir olmasına kadar yaratıcılıklarını ürüne çevirip prototip tasarladılar. Bu program kız öğrencilerin meslek seçimlerini ve kariyer planlarını da etkiledi. Önceden öğretmen, hemşire, kuaför olmak isteyen öğrenciler, fuarda aldıkları ödülünden sonra fikirlerini değiştirdi. Astronot, drone pilotu ve mühendis olmak istediklerini ifade ettiler.

Anahtar Sözcükler: STEM, Kodlama, Yaratıcılık, Tasarım, Kız çocukları

¹ Öğretmen, MEB, walbayrock@gmail.com

ONE FLL JR. ADVENTURE; MEETING STEM WITH FEMALE STUDENTS

ABSTRACT

As Yeniköy Elementary School, Torbalı /İzmir, we joined the First Lego League Jr. program with all 4th Grade female students. We participated in this program thanks to Bilim Kahramanları Derneği (The Association of Science Heroes). It was requested to form a team of female students by the association in particular and it was ensured that female students were introduced to science, engineering and mathematics. While implementing this program, it was examined that female students' viewpoint, the problems we faced during the design phase, how we solved these problems and the effect of rubrics on the design. At the end of the 12 session, the students built a Moon base where people could live on the moon. They designed a prototype by developing their creativity on the early warning system, mining on the moon, melting the glaciers, cultivating by creating ecosystem, solar panels, vacuum tubes for bathrooms and the availability of drones for transport and observation. This program also affected career choices and plans of female students. Students who wanted to be Teachers, nurses and hairdressers change their ideas after the award they received at the fair. They wanted to be an astronaut, drone pilot and engineer.

Key words: Stem, Coding, Creativity, Design, Female students

GİRİŞ

Bilim Kahramanları Buluşuyor First Lego League Jr. Rekabetçi olmayan el becerisi gerektiren 6-10 yaş arası çocuklar için düzenlenen bir stem programıdır. En çok 6 kişiden oluşturulan takımlar 10-12 oturum boyunca sezon temasının gerektirdiği çalışmaları yapar. Daha sonra çalışmalarını fuarda sunar. Takımlar education keşif modeli ve LEGO parçalarıyla gerçek hayattan yola çıkarak sezon temasına uygun tasarımlar yapar. Lego education wedo2.0 setiyle de temel mühendislik ve kodlama becerisi öğrenirler.

Bu programa katılmamız Bilim Kahramanları Derneği, finansmanımız ise Kızlar Bilimle Buluşuyor sosyal sorumluluk projesi sayesinde olmuştur. Yeniköy İlkokulu Torbalı-İZMİR olarak tamamı kızlardan oluşan 4. Sınıf öğrencileriyle First Lego League Jr. programına katılım sağlandı. Okulumuz toplam 60 öğrencili bir köy okuludur. Bu programa katılmak bizim gibi köy okulları için bir hayaldir. Bilim Kahramanları Derneği bu hayalinin gerçek olmasına vesile oldu. Bilim Kahramanları Derneği'ne bir kez daha teşekkür ediyorum.

Görev, yaşanabilir bir Ay üssü inşa etmektir. Ay'a roket gemisi ile belli miktarda su, hava, enerji ve istenilen herhangi bir şeyi götürülebilirdi. Fakat bu götürülenlerinin sürdürülebilirliğini nasıl sağlanabilirdi? Çözmesi gereken 4 temel problem vardır. Su, hava, enerji ve Ay'daki diğer sorunlar.

YÖNTEM

Her öğrenciye birer mühendislik defteri verildi. Sezon boyunca mühendislik defteri ile çalışıldı. Mühendislik defteri, öğrencilerin problemi keşfetmesine, problemi nasıl çözebileceğine ait fikirleri ve çizimleri ifade etmesine imkân veren bir materyaldir. Her öğrenci problemi çözeceğini düşündüğü fikir ve tasarımları mühendislik defterine yazdı. Mühendislik defterindeki fikir ve çizimler takımca tartışılıp problemi çözecek olan tasarıma karar verildi. Mühendislik defterindeki 'gelecek oturum' bölümü bir sonraki oturumda çözülmesi istenen sorunu ifade ederdi. Öğrencilerden bu sorun hakkında araştırma yapması istenildi. Bu yöntemle öğrencilerin, gelecek oturumda kullanacağı bilgiye kendilerinin ulaşması amaçlandı. Öğrenciler yaptığı araştırmaları takım arkadaşlarıyla paylaşıp akran öğrenmesini gerçekleştirdi. Ayrıca

öğrencilerden Ay ile ilgili belgesel ve videolar izlemesi istendi. Bu yöntemle öğrencilerin Ay hakkında birçok bilgiye sahip olması amaçlandı.

Öğrenciler problemin çözümüne ilişkin fikir üretmekte biraz zorlandı. Arkadaşlarından birinin ürettiği fikri biraz değiştirip söylüyorlardı. Kısır döngüye düşüyorlardı. On iki oturumdan oluşan bu süreç hiç de kolay olmadı. Özellikler akademik anlamdaki sınıf birincisi çok zorlandı. Öğrencilerin yaşadığı bu sıkıntı çözebilmek için beyin fırtınası yöntemini kullandı. Ortaya atılan fikirler üzerine tartışma yaptıkça ilerleme kaydedildi. Her oturum bu yöntem uygulandı.

PROBLEMLER İÇİN ÇÖZÜM ÖNERİLERİMİZ

<p>HAVA</p> <p><input type="checkbox"/> Ay yüzeyindeki toz ve gevşek taşlara regolit denir. Regolitlerin içinde belli miktarda hava olduğunu ve bundan yararlanabileceği ifade edildi.</p> <p><input type="checkbox"/> Sera ile temiz -kirli hava döngüsünü sağlanabilirdi.</p>	<p>ENERJİ</p> <p><input type="checkbox"/> Enerji için güneş panellerinden yararlanılmasına karar verildi.</p> <p><input type="checkbox"/> Ay'da 14 gün gece 14 gün gündüz olduğunu öğrenildi.</p> <p><input type="checkbox"/> Bunun için çözüm aranıldı.</p>
<p>SU</p> <p><input type="checkbox"/> Öğrencilerce yapılan araştırma sonucunda Ay'da buzulların olduğunu öğrenildi.</p> <p><input type="checkbox"/> Buzulları suya dönüştürmek için fikirler ortaya atıldı.</p>	<p>AYDAKİ DİĞER İHTİYAÇLARIMIZ?</p> <p><input type="checkbox"/> Ay'da insanların aşağıdaki ihtiyaçlarının olabileceği belirlendi.</p> <p><input type="checkbox"/> Yemek pişirmek, oyun oynamak, uyumak, iletişim, yürüyüş vb.</p> <p><input type="checkbox"/> Bu problemlerin çözümü için fikirler üretilip tasarımlar yapıldı.</p>

Çizilen tasarımlar da takımca tartışılıyordu. Daha sonra birlikte karar verilip, LEGO SETİ kullanılarak ürün yapılıyordu. Eğer tasarımda hareketli, sesli, sensörlü parçalar varsa wedo 2.0 setinden eklenip kodlamaları yapılıyordu. Ortaya çıkan tasarım takımca test edilip artı ve eksilerine göre yeniden tasarlanıyordu.

BULGULAR

1) Tasarım Geliştirme:

Bu aşamada şu gözlemlendi, ortada bir ürün varsa öğrenciler yaratıcılıklarını kullanarak tasarımı geliştiriyor. Ortada herhangi bir ürün yokken ilkökul öğrencileri yaratıcı olmakta zorlanıyordu. Bu da ilkökul öğrencilerinin somut evrede olmasının sonucudur. Ortada var olan somut bir obje öğrencilerin yaratıcılıklarının ortaya çıkmasına katkı sağlıyordu. Bu noktada mühendislik defteri kullanılması çok büyük bir katkı sağlamıştır. Her oturum wedo 2.0 seti ile yapabilecek tasarımlar mevcuttu. Bu tasarımlar öğrencilere ışık tutuyordu. Bu tasarım üzerine tartışıp geliştiriliyordu. Bazen de tartışmalar, ilk ürüne hiç benzemeyen bir ürüne götürüyordu.

Tasarım aşamasında öğrencilere sorular yöneltilmelidir. STEM uygulamaları yaparken ilkökul öğrencilerinden illaki yeni bir şeyler üretmesini beklenmemelidir. Var olan üzerinde ne gibi değişiklikler yapabiliriz? Nasıl amacımıza uygun bir ürün haline getirilebiliriz? Bu ürün hangi yönüyle amacımıza fayda sağlar veya sağlamaz? Gibi sorularla öğrencileri harekete geçirmeli ve yaratıcılıklarını ortaya çıkarmalıdır. Stem'deki tasarım aşaması, öğrencilerin yaratıcılık becerisinin gelişmesine büyük katkı sağlamaktadır.

2)Kız ve Erkek Öğrencilerin Yaklaşımı

Sınıf mevcudu 13 olduğundan kız ve erkek öğrencilerin STEM'e olan ilgilerini belirlemek için 3 oturum birlikte çalışma yapıldı. Erkek öğrenciler Lego setine çok ilgiydi. Hemen Lego setiyle bir şeyler tasarlamaya başladılar. Kız öğrencilerle kodlama çalışması yapıldı. Kız öğrenciler, kodlamanın dijital olmasının ilgi çekici olduğunu ve kodlamayı severek yaptıkları ifade ettiler. Bu durum kız çocuklarının kodlamaya ilgili ve meraklı olduğunu, gerekli yönlendirmeler yapılırsa bu alanda başarılı olabilecekleri olgusunu ortaya çıkarmıştır.

3)Rubriklerin Etkisi:

Sezon boyunca rubrikler kullanıldı. Bu tasarlanacak ürünün sınırlarını çiziyor ve odak noktalarını belirliyordu. Rubrikler öğrencilere sınırları çizilmiş bir özgürlük alanı sağlamaktadır. Bu da öğrencinin problem ve amaçtan sapmasını engelliyordu. Önceden kriterler verildiği için öğrenciye süreç içinde ve süreç sonrasında öz değerlendirme yapma imkânı sunuyordu.

SONUÇ VE TARTIŞMA

12 oturum sonucunda Takımımız (Sabiha GÜRAYSAN) Ay'da insanların yaşayabileceği bir Ay üssü inşa ettiler. Sabiha GÜRAYSAN ülkemizin ilk **kadın** mühendisidir. Takımın tamamı kız öğrencilerden oluştuğu için öğrencilerden, ülkemizdeki başarılı işlere imza atmış kadın mühendislerimizin araştırması istendi. Bu araştırma görevi öğrencilere verilirken öğrencilerin motivasyonunun artırılması ve öğrencilerin kariyer planlamasına ışık tutması amaçlanmıştır. Öğrenciler yaptıkları araştırmaları arkadaşlarıyla paylaştı. Sabiha GÜRAYSAN hakkındaki araştırmalar öğrencileri daha çok etkiledi ve bu isme karar verildi.

Yaşanabilir Ay Üssümüz

- Erken uyarı sisteminden,
- Ay'da madencilik yapmasına,
- Ay'daki buzullarının eritilmesinden,
- Ekosistem oluşturularak tarım yapılmasına,
- Güneş panellerinden, banyo için vakumlu küvete,
- Dronelerin taşıma ve gözlem için kullanılabilir olmasına kadar yaratıcılıklarını ürüne çevirip prototipler tasarlandı.

Bana Anlat Poster!

Yapılan çalışmalar bir poster ile fuarda misafirlere anlatılıyordu. Bu poster üç bölümden oluşuyor:

1. KEŞFET: Bu sezonda ne öğrendin? Nasıl öğrendin?
2. YARAT VE TEST ET: Ay Üssü'nüzü ve wedo 2.0 programını nasıl oluşturduunuz? Nasıl test ettiniz?
3. PAYLAŞ: Takım hakkında ne paylaşmak istersiniz?

gibi sorulara cevap veren bir poster sunum takımca oluşturuldu.

Poster sunum öğrencilerin iletişim, kendini ifade etme, ekip ruhu oluşturma gibi becerilerin gelişmesine katkı sağladı.

Fuardan ödülle dönmeleri ve yaptıkları tasarımın başkaları tarafından takdir edilmesi, öğrencilerin başarabilirim duygusunun gelişmesini sağladı. Özgüvenlerini arttırdı. Bu programa başlamadan önce kız öğrencilere gelecekte ne olmak istiyorsun diye sorulduğunda genellikle öğretmen, hemşire, kuaför gibi yanıtlar alındı. Sihirli ellerin tasarımı ödülünü aldıktan sonra meslek seçimi ile ilgili fikirleri değişti. Astronot, drone pilotu, mühendis olmak istediklerini ifade ettiler. Stem uygulamaları, erken yaşlarda uygulandığında öğrencilerin ilgi ve yeteneklerinin keşfedilmesine imkân sağlar. Öğrencilerin küçük yaşlarda ilgi ve yeteneklerini keşfetmesi kariyer planlamasında çok önemlidir. Kendi ilgi ve yeteneklerini bilen öğrenciler eğitim hayatı boyunca eğitimden ne beklediğini ve bunun için yapması gerektiğini bilir. Toplumumuzda bilim ve mühendislik ile ilgili mesleklerin hem zor olduğu algısı hem de erkek öğrencileri yönlendirme eğilimi vardır. Bundan dolayı bazı kız öğrenciler hayatları boyunca hiç mühendis olmayı düşünmezler. Bu programı öğrencilerime uygulamadan önce bile öğrencilerim biz bunu yapamayız, nasıl yapalım, çok zor gibi ifadeler kullandılar. Eğer öğrenciler erken yaşlarda bu uygulamaları okullarda yapar, çalışmalarını başkalarına sunma imkânı verilir ve olumlu geri dönüşlerle başarabilirim duygusunu oluşturursa, aile ve toplumumuzda oluşan bu tür önyargıların kırılmasını sağlanabilir. Bu nedenle özellikle ilkokullarda STEM uygulamalarının artması önemlidir. Özellikle kız öğrencilerin yükseköğretimde mühendislik alanlarını tercih etmesini sağlamak için, ilkokulda STEM uygulamaları artırılmalı, ilgi ve yeteneği olan öğrenciler keşfedilip bilim ve mühendislik alanlarına yönlendirilmelidir.

KAYNAK

Mission Moon Sezonu (2018-2019) First Lego League JR. Takım Çalışma Kılavuzu



ISSN: 2149-0848

INESJOURNAL

ULUSLARARASI EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ
THE JOURNAL OF INTERNATIONAL EDUCATION SCIENCE

 Ersin Eren AKGÖZ¹,  Necati CEMALOĞLU²

ORTAOKULLARDA ÇATIŞMA NEDENLERİ VE ÇÖZÜMÜNE İLİŞKİN YÖNETİCİ VE ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

Kabul Tarihi: 27.01.2020 **Yayın Tarihi:** 31.03.2020

Künye (APA): Akgöz, E. E. & Cemaloğlu, N. (2020). Ortaokullarda çatışma nedenleri ve çözümüne ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri. *The Journal of International Education Science*, 22 (7), 60-84.

DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/INESJOURNAL.41497>

ÖZ

Sosyal yaşamın hemen hemen her alanında anlaşmazlıklar, uyuşmazlıklar ve zıtlıkların yaşanması doğal görülmektedir. Çatışma kavramı genel olarak; bireylerin veya grupların çeşitli nedenlerle kendi içlerinde veya aralarındaki anlaşmazlık, zıtlık veya uyumsuzluk olarak tanımlanabilir. Okullar, sosyal yaşamın küçük bir örneği olarak insan ilişkilerinin yoğun yaşandığı bir örgüttür. Buna bağlı olarak çatışmaların yaşanması da kaçınılmazdır.

Bu araştırmanın amacı, okullarda çatışma nedenlerini ortaya koymak, yönetici ve öğretmen açısından çatışmaların nasıl çözüldüğünü saptamaktır. Araştırmada betimsel tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırma grubunu Ankara ili Çankaya ilçesi kamu ortaokullarındaki yöneticileri ve öğretmenler oluşturmaktadır. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşleri, görüşme yoluyla alınmıştır. Yöneticilere ve öğretmenlere açık uçlu sorular sorulmuş ve cevaplar niteliksel analiz teknikleriyle çözümlenmiştir. Okullarda yaşanan çatışmaların nedenleri üç başlıkta toplanmıştır. Bunlar; bireysel, örgütsel ve yönetsel çatışma nedenleridir. Çatışmaların çözümü konusunda bireysel, örgütsel ve yönetsel çatışmalara yönelik çözüm stratejileri belirlenmeye çalışılmıştır. En sık kullanılan çatışma çözüm yöntemleri, uzlaşma, ikna, kaçınma, görmezden gelme, bürokratik yapının değiştirilmesi, baskı, çatışmalara kayıtsız kalma olarak sıralanabilir.

Anahtar Kelimeler: Çatışma, çatışma nedenleri, çatışma çözme

¹ Öğretmen, MEB, ermat83@gmail.com

² Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Eğitim Yönetimi ABD, necem@gazi.edu.tr

VIEWS OF ADMINISTRATORS AND TEACHERS ON CONFLICT CAUSES AND RESOLUTION IN SECONDARY SCHOOLS

ABSTRACT

Disputes, conflicts and contradictions are natural in almost all areas of social life. The concept of conflict in general; it can be defined as disagreement, contradiction or incompatibility between individuals or groups within themselves or between them for various reasons. Schools, as a small example of social life, is an organization where human relations are intense. Consequently, conflicts are inevitable.

The aim of this research is to reveal the causes of conflict in schools and to determine how the conflicts are resolved in terms of teachers and administrators. Descriptive scanning method was used in the study. The research group consists of administrators and teachers in public secondary schools in Çankaya district of Ankara. The opinions of school administrators and teachers were obtained through interviews. Administrators and teachers were asked open-ended questions and the answers were analyzed by qualitative analysis techniques. The causes of the conflicts in schools are categorized under three headings. These; individual, organizational and managerial conflicts. In order to solve conflicts, individual, organizational and managerial conflict resolution strategies are tried to be determined. The most commonly used conflict resolution methods are reconciliation, persuasion, avoidance, ignoring, changing the bureaucratic structure, oppression, indifference to conflicts.

Key Words: Conflict, conflict causes, conflict resolution

GİRİŞ

Sosyal yaşamın tüm alanlarında farklılıklar, anlaşmazlıklar, uyuşmazlıklar ve bunlara bağlı olarak çatışmalar yaşanabilmektedir. Çatışmalar toplumsal yapının bir parçasıdır. Toplumun bir aynası olarak okullarda da çatışmalar yaşanması doğal bir süreç olarak nitelendirilebilir. Çatışma sonucunun olumlu ya da olumsuz olması örgütler için önemli görülmektedir. Çatışmanın yönetimi, çatışma sonucunu doğrudan etkilemektedir. Klasik örgüt kuramlarında, çatışma, örgüt açısından olmaması gereken sosyal bir olgu olarak nitelendirilmektedir. Genel olarak, çatışma sonucu kötü ve yıkıcı bir unsur olarak nitelendirilir (Engin, 2010). Özmen ve Aküzüm'e (2010) göre; çağdaş örgüt kuramlarında, çatışmaların varlığı örgütün dinamikliğinin bir belirtisi olarak görülmektedir. Bunun yanında çatışma iyi yönetildiğinde, örgütsel gelişme ve etkililiği artıracığı yönünde bir ön görüşü bulunmaktadır. Bireyler arası çatışmaların, formal ve informal yaşam içerisinde bireylerin birbirleriyle etkileşimde bulunduğu sürece gerçekleşmesi olağandır. Çatışmaların olmamasını beklemek ya da olmaması için çaba sarf etmek gereksiz bir inanış ve çaba olacaktır ki aksine, çatışmaların olması durumunda, çatışmaların çözümü için makul çözüm yolları aramak daha akıllıca bir çaba olacaktır (Türnüklü, 2005). Çatışma sosyal hayatın bir parçasıdır. Bireysel ve kültürel değerlerde, yaşantılarda, inanç sistemlerinde ve algılarda farklılıkların doğal bir sonucu olarak anlaşmazlıklar ve uzlaşmazlıklar kaçınılmaz bir olgudur (Karip, 2000). Bu nedenle, hemen her örgüt içerisinde farklı zamanlarda ve farklı nedenlerden dolayı çatışmaların oluşabileceğini belirtmek mümkündür. Çatışmaların olmadığı örgütlerde, farklı düşüncelerin olmadığı veya çalışanlar arasında iletişimin olmadığı söylenebilir. Sağlıklı bir örgüt işleyişi içerisinde çalışanlar arasında çatışmaların yaşanmaması örgütün gelişimi açısından olumsuz sonuçlar doğurabilmektedir. Çünkü örgüt içerisinde yaratıcı düşünceler farklı düşüncelerin varlığı ile sağlanabilmektedir. Çatışma süreci ve yönetimi tüm örgütler için önemli olmakla birlikte eğitim örgütleri açısından ayrı bir önem taşımaktadır. Çünkü sosyal yaşam içerisinde büyük bir önemi

olan eğitim örgütleri, hem bireysel hem de sosyal açıdan sosyal sistem içindeki diğer bütün sistemleri doğrudan ya da dolaylı etkilemektedirler (Nural, Ada ve Çolak, 2012).

Eğitim sisteminin temelini oluşturan okulların içerisindeki yönetim ve sistemin işleyişini sağlayan okul yöneticileri, okul ortamında gelişen tüm olgu ve olayların örgütlenmesini ve eş güdümlenmesini sağlamaktadırlar. Bu örgütlenme ve eş güdümlenme esnasında okul yöneticileri, okulda bulunan öğretmenler, memurlar, öğrenciler, okul aile birliği üyeleri, veliler ve daha pek çok kişiyle çatışmalar yaşamaktadırlar. Okul yöneticileri yaşanan çatışmalarda, çatışma unsurlarını iyi analiz ederek çözüm odaklı düşünerek okul çıkarları doğrultusunda çatışmaları çözüme ulaştırabilecek özelliklere sahip olabilmelidirler. Bu özellikler de okul yöneticilerinin liderlik vasıfları arasında görülmektedir. Lider olarak okul yöneticisi, okuldaki çatışmaları, okulun amaçları doğrultusunda yönlendirebilen ve personelin okul amaçlarından kopmasını engelleyebilen kişi olmalıdır (Doğan, 2012). Okullarda çatışmaların yaşanması ve iyi yönetilmemesi sonucunda tüm paydaşların olumsuz yönde etkilenebilecekleri gözlemlenmektedir. Toplum nitelikli insan kazandırma gayesi taşıyan eğitim kurumlarında çatışmaların iyi yönetilmemesi sonucu, olumsuz etkiler nedeniyle toplum geleceğinin etkilenmesi olası görülebilir. Bununla birlikte, çatışmaların tamamen ortadan kaldırılamayacağı gerçeği göz ardı edilmeden, iyi yönetildiğinde kuruma önemli katkılar sağlayabileceğini bilmek de büyük önem taşımaktadır.

Bu çalışmada, öncelikle örgütlerde çatışma, çatışmanın diğer kavramlarla ilişkisi, çatışmanın örgütlerdeki yeri ile ilgili yaklaşımlar, örgütlerde çatışma nedenleri, örgütlerde çatışma türleri, çatışma süreci ve yönetimi, çatışmanın sonuçları incelenecektir. Bununla birlikte, okullarda çatışma nedenlerine ve çözümüne yönelik bir araştırma yapılarak, değerlendirilmeye çalışılacaktır. Bu bilgiler ışığında araştırmanın problemi oluşturulmuştur. Araştırmanın problemini, Ankara ili, Çankaya ilçesindeki kamu ortaokullarında karşılaşılan çatışmaların nedenleri ve çözümü oluşturmaktadır.

Amaç

Araştırmanın genel amacı; Çankaya ilçesi kamu ortaokullarında çalışan yönetici ve öğretmenlerin görüşlerine göre, Ankara ili Çankaya ilçesi kamu ortaokullarında yaşanan çatışmaların nedenlerini ve çözüm yollarını saptamaktır. Bu amaca ulaşmak üzere aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

Ortaokul yönetici ve öğretmenlerine göre;

1. Ortaokullarda yaşanan çatışmaların bireysel nedenleri nelerdir?
2. Ortaokullarda yaşanan çatışmaların örgütsel nedenleri nelerdir?
3. Ortaokullarda yaşanan çatışmaların yönetsel nedenleri nelerdir?
4. İlk üç soruya verilen yönetici ve öğretmen yanıtları arasında cinsiyete, yaşa, hizmet yılına, öğrenim durumuna ve unvana göre anlamlı farklılıklar var mıdır?
5. Bireysel, örgütsel ve yönetsel çatışmalar nasıl çözümlenmektedir?

Örgütlerde Çatışma ve Çatışmanın Yönetimi

Çatışma, örgütlerde yaşanan bir olgu olarak karşımıza çıkmaktadır. Örgütlerde çatışma kavramı üzerine sosyal bilimlerde birçok çalışma yapılmış ve bunların sonucunda farklı yazarlar tarafından çatışmanın tanımı yapılmıştır.

Örgütlerde çatışma ve yönetimi, örgütün tüm üyelerini ilgilendiren bir süreçtir. Bu bağlamda, örgütler yaşamlarını sürdürürken ve faaliyetlerini devam ettirirken, ortaya çıkan çatışmalarla yüzleşerek, başa çıkmak zorundadırlar. Örgütlerde çatışma, kaçınılmaz olarak görülmemekte ve iyi yönetilmesi gereken bir süreç olarak tanımlanmaktadır.

Örgütlerde Çatışma Kavramı

Çatışmanın sözlük anlamı uyuşmazlık, zıtlık ve savaş olarak karşımıza çıkmaktadır. Genel olarak çatışma, rekabet ile rakipleri yok etme arasındaki sınırlar içindeki mücadeledir (Güzel, 2010). Çatışma genel manada, insanın yapısında bulunan ve kalıtsal olduğu öne sürülen saldırgan özelliklerin kişilerce tek tek veya gruplar halinde ortaya konmasının sonucudur (Özkalp ve Kirel, 2011). Çatışmanın temel unsurları, anlaşmazlık, zıtlık, birbirine ters düşme ve uyumsuzluktur. Bu unsurların esas olduğu bir ortamda taraflar kendi menfaatlerini gerçekleştirmek veya görüşlerini hâkim kılmak isterler (Koçel, 2001). Çatışma, birbirlerinin amacına ulaşmasına açıkça düşmanlık gösteren ve müdahale eden iki taraf arasındaki bir tartışma ya da kavgadır (Balcı, 2010). Çatışma, örgüt içerisinde, iki veya daha fazla kişi ya da grup arasında kıt kaynakların paylaşılması veya faaliyetlerin dağılımı ile yine bu kişi ya da gruplar arasındaki statü, amaç, değer ya da algı farklılıklarından kaynaklanan anlaşmazlık veya uyuşmazlık olarak tanımlanabilir (Şimşek, 2002).

Görüldüğü gibi, çatışma ile ilgili tanımların çoğu, çatışmanın olumsuz tarafına vurgu yapmaktadır. Örgütler için istenilmeyen bir durum olarak tasvir edilmektedir. Bu görüşler doğru olmakla birlikte; bazı tür çatışmalar belirli koşullar altında örgütler için istenilen hatta aranan bir durum olarak da görülebilmektedir (Kılınç, 1985).

Bireyler, kendi amaçlarına ulaşmak için başka bireylerin amaçlarını görmezden gelerek karşı tarafla tartışma veya kavga içerisine girerler. Bu durum da çatışmanın oluşmasını kaçınılmaz kılar. Grup içerisinde en az iki kişinin var olan kaynakları paylaşırken ortak bir yol bulamaması, bireylerin değişik nedenlerden kaynaklanan düşünce yapılarının farklılığı çatışma yaratabilir.

Yukarıdaki farklı tanımlardan yola çıkarak çatışma tanımı yapılacak olursa, örgütlerde kişiler veya gruplar arasında yaşanan, belirli nedenlerden dolayı ortaya çıkan anlaşmazlık, uyuşmazlık, rekabet, tartışma veya kavga olarak tanımlanabilir.

Çatışmanın Örgütlerdeki Yeri ile ilgili Kuramlar

Çatışma kavramı, süreç içerisinde çeşitli yönetim kuramlarında ele alınmış ve farklı bakış açılarıyla değerlendirilmiştir. Bazı yönetim kuramlarında çatışma, istenmeyen, olumsuz ve örgüte zarar verici bir etken olarak ele alınırken, bazı yönetim kuramlarında ise, örgüt için kaçınılmaz ve doğal bir sonuç olarak ele alınmıştır. Bir diğer kuramda ise, örgüt için gerekli ve olumlu bir güç olarak işlenmiştir (Çimensel, 1999).

Klasik Örgüt Kuramı. Taylor, Fayol, Gulick ve Weber klasik örgüt kuramı teorisyenleridir. Klasik örgüt kuramlarında çatışma, örgütün amaçlarını ve faaliyetlerini zedeleyici olarak nitelendirilmiştir (Başak, 2010). Klasik kuramlarda yöneticilerin görevi, çatışmayı hemen ortadan kaldırmak olmalıdır. Çünkü çatışma, örgütün verimliliğini düşüren bir etmen olarak görülmektedir (Şen, 2012).

Çatışmaların olumsuz olduğu görüşü, çatışmayı ortaya çıkaran bireylerin davranışlarını inceleme ihtiyacını ortaya çıkarmıştır. Çatışmaların tümünden kaçınılması gerektiğinden,

çatışmanın nedenlerini saptamak, grup ve örgüt performansını yükseltmek için çatışma yaratıcılarını ortadan kaldırmak gerekmektedir (Özkalp ve Kırel, 2011).

Klasik örgüt kuramlarında çatışma örgüt için istenmeyen bir durum olarak ifade edilmiş ve örgüt faaliyetlerini olumsuz etkileyen bir etmen olarak nitelendirilmiştir.

Davranışçı Örgüt Kuramı. Davranışçı örgüt kuramlarının öncülerinden olan Mary Parker Follet, Hugo Munsterberg, Elton Mayo gibi teorisyenler, örgütlerde çatışmayı kabul etmişlerdir. Davranışsal örgüt kuramlarında, çatışma sebebi genel olarak, birey ve gruplar arası farklılıklar olarak görülmektedir (Baysal ve Tekarslan, 1996). Bu kuram teorisyenleri, bütün çatışmaların yıkıcı olmadığını, grup çatışmalarının iyi yönetildiğinde toplumsal amaçları sağlamaya katkıda bulunabileceğine inanır. Örgütte çatışma olgusu, klasik örgüt kuramlarının aksine örgütsel yaklaşımın bir parçası olarak kabul edilir ve örgütlerde kaçınılmaz olarak düşünülür. Hatta çatışmadan faydalanarak, örgütün performansının artırılacağı görüşü vardır. Bütün çatışmalar kötü değildir, iyi yönetilirse, çatışma rekabete dönüştürülerek örgütsel çıkarlar sağlanabilir. Bunu sağlayacak olan da örgüt yöneticileridir (Güzel, 2010).

Etkileşimci Kuram ve Çatışma. Bu kuram teorisyenlerine göre, çatışma gereklidir hatta teşvik edilmelidir (Güzel, 2010). Uyum içerisinde, sakin ve işbirliği içerisinde olan gruplar değişime kayıtsız kalabileceğinden çatışma, teşvik edilebilir (Engin, 2010). Çatışmaların azlığı örgütlerde durağanlığa ve verimsizliğe yol açabilir (Güzel, 2010). Modern örgüt kuramlarında, örgütlerdeki iş verimliliğinin etkinliği için, belirli düzeylerde ve aşırı olmamak kaydıyla, gerilim ve çatışma ortamının varlığı şarttır. Bu tür çatışmalar, örgütteki çalışanların motivasyonlarını artırabilir (Başak, 2010). Farklı görüşler ve doğru sonuçlar fikirlerin çatışmasından doğar. Genel olarak olayları, durumları değerlendirdiğimizde insan olan her yerde çatışmanın da var olacağı yadsınamaz.

Çatışmanın Örgütlerdeki Yeri ile ilgili Kuramların Karşılaştırılması

Çatışmanın örgüt kuramlarındaki yeri üç başlıkta incelenmiş olup, karşılaştırılması yapılırken Klasik ve Davranışçı Kuramlar; Geleneksel Kuramlar ve Etkileşimci Kuram ise, Modern Kuramlar olarak iki başlıkta incelenmiştir. Geleneksel kuramlar (Klasik ve Davranışçı Kuramlar) ile modern kuramlar (Etkileşimci Kuram) aşağıda Tablo 1’de karşılaştırılmıştır.

Tablo 1. Örgütsel Çatışma Konusunda Geleneksel ve Modern Kuramlar

Geleneksel Kuramlar (Klasik ve Davranışçı Kuramlar)	Modern Kuramlar (Etkileşim Kuramı)
1. Çatışmadan kaçınılabilir.	1. Çatışma kaçınılmazdır.
2. Çatışma, yönetimin örgüt yapısını oluşturmada ve onu yönetmesindeki hatalarından ve sorun yaratıcılar tarafından ortaya çıkarılır.	2. Çatışma; örgütsel yapı, amaçlardaki kaçınılmaz farklılıklar, hat ve kurmay elemanlarının algı değer ve sorunlara bakış açılarındaki farklılıklar ve benzeri çeşitli nedenlerden kaynaklanır
3. Çatışma, örgütün düzenli biçimde işlemesini kesintiye uğratar ve optimal iş başarımını (performans) engeller.	3. Çatışma, değişik derecelerde örgütsel başarıya katkıda bulunabileceği gibi onda azalmaya da neden olabilir.
4. Yönetimin temel görevi çatışmayı ortadan kaldırmaktır.	4. Yönetimin görevi, çatışmanın çözümünü optimal örgütsel başarıya hizmet edecek biçimde yönetmektir.
5. Optimal örgütsel iş başarımı çatışmanın ortadan kaldırılmasını gerektirir.	

5. Optimal örgütsel iş başarımı makul düzeyde bir örgütsel çatışmanın varlığını gerekli kılar.

Kaynak: (Robbins, 1998; akt, Başak, 2010).

Tablodan da görüldüğü gibi, geleneksel kuramlar ile modern kuramlar, çatışma olgusunu farklı bakış açılarıyla değerlendirmişlerdir. Geleneksel kuramlar, çatışmayı olumsuz, kaçınılması gereken bir olgu olarak nitelendirirken, modern kuramlar, çatışmanın gerekli olduğunu belirtmişler ve çatışmayı örgütsel verimliliği artırmada kullanılacak bir araç olarak nitelendirmişlerdir.

Örgütlerde Çatışma Nedenleri

Örgütlerde çatışma nedenleri, bireysel, örgütsel ve işle ilgili nedenler olarak sınıflandırılabilir (Engin, 2010).

Bireysel Nedenler. Her insan, belirli toplumlarda ortak bir yaşam alanını paylaşsalar dahi; her bireyin doğumdan itibaren geliştirdikleri kendi şahıslarına özgü nitelikleri vardır (Eren, 2001). Bunlar zamanla toplumsal değişim ve etkileşimle şekillenmeye başlar. Ortaya çıkan bu farklılıklar, bazen yaşadığımız toplumla, bazen çalıştığımız alanlarda hatta bazen aile içerisinde çatışma oluşmasına neden olabilir (Koçel, 2001). Kişiler, bireysel nedenlerle kendi içlerinde dahi çatışma içerisine girebilmektedir. Bu açıdan düşünülürse; çatışmada bireysel nedenlerin büyük bir orana sahip olduğu söylenebilir (Uçar, 2007).

Örgütsel çatışmaların ana unsurlarının başında bireyler gelmektedir. Bireylerin kendi içlerinde çatışma yaşamalarıyla birlikte, karşılıklı etkileşimden dolayı grup veya örgüt içerisinde zamanla çatışmalar yaşanabilmektedir. Bireylerin kişilik, statü, amaç, algılama ve çıkar farklılıkları çatışma nedenleri olabilmektedir (Şamdan, 2008).

Kişilik Farklılıkları. Bireylerin despotluk, saldırganlık, içe-dışa dönüklük gibi özellikleri çatışmaların ortaya çıkmasında önemli rol oynar (Güzel, 2010). Bireylerin farklı kişilik yapılarına sahip olmaları, bu nedenle de olaylara farklı bakış açılarıyla yaklaşmaları ve olayları değerlendirmeleri çatışma nedenleridir (Koçel, 2001). Örgütlerde çalışanlar değişik çevrelerden geldiklerinden dolayı farklı özellikler taşırlar. Bu nedenle de kişilik farklılıklarından kaynaklanan çatışmalar yaşanması, örgütler için kaçınılmaz görülebilir.

Statü Farklılıkları. Türk Dil Kurumu (TDK) sözlüğünde statü; bir kimsenin, bir kurum veya bir toplum içindeki durumu, kadro bakımından bağlı olduğu durum, pozisyon olarak tanımlanmaktadır. Örgütlerde; diğer insanlar tarafından önemli bulunan bir gruba dâhil olma, kişiye statü ve ün sağlamaktadır. Bireyler; örgütlerdeki statülerine göre, kendilerini diğer bireylerden farklı bir yerde görebilmekte ve bunun sonucunda iletişim güçlükleri yaşanarak, çatışmalar olabilmektedir. Ayrıca ödüller, göreve atama, çalışma koşulları ve statü sembollerine ilişkin algılamaların oluşturacağı problemler de statü çatışmalarını oluşturabilir (Şen, 2012). İnsanlar yapısı gereği, buldukları konumlarda yetinemeyerek; yükselme ve daha iyi statülere kavuşmak isterler. Bazen buldukları statünün de etkisiyle bazı insani özellikleri unutup yok sayarak baskıcı tutumlar sergileyebilirler. Bu otoriter tutum çoğu zaman olumsuz sonuçlar doğurarak yönetenler ve yönetilenler arasında çatışmaya dönüşebilir (Koçak, 2012).

Amaç Farklılıkları. Örgütlerde yönetim faaliyetleri amaçlara yönelik olarak yürütülmektedir. Yönetim kademesinde bulunan bireylerin de amaçları bulunmaktadır. Örgütün

amaçlarını gerçekleştirirken, bireylerin amaçları farklılıklar gösterebilir. Bu tür durumlarda çatışma yaşanması kaçınılmaz bir durumdur (Engin, 2010). Her birey çeşitli tutum, amaç, değer ve hedeflere sahiptir. Örgüt çalışanlarının sahip oldukları amaç ve değerler, örgüt amaç ve değerleriyle uyuşmadığında çatışmaların çıkması kaçınılmaz olmaktadır. Bireyler amaçlarını gerçekleştirirken engellerle karşılaştıklarında, çatışmayla karşı karşıya kalırlar. Bazen de bireylerin amaçları, örgütteki çeşitli grupların amaçlarıyla örtüşmeyebilir. Bu durumda da çatışma yaşanması olasıdır (Koçel, 2001). Örgüt içerisinde bireylerin sahip oldukları amaçlar, farklılıklar gösterebilmektedir. Böyle durumlarda çatışmalar yaşanması doğal bir süreç olarak görülebilmektedir. Örgütlerde, açık amaçlar ve hedefler, çatışmaların azalmasında etkili olabilmektedir.

Algılama Farklılıkları. Koçel' e (2001) göre, örgütlerde kişilerin veya grupların örgütsel olayları, konuları, sorunları ve işleyişi farklı algılamaları ve yorumlamaları çatışma yaratabilir. Algılama; dış dünyanın yorumlanması ve davranışlara yansıtılması olarak tanımlanmaktadır. Böylece, algılama ile davranış arasında bir ilişki olduğu söylenebilir. Çeşitli sebeplerle oluşan algı farklılıkları, kişi veya grupları karşı karşıya getirebilmektedir. Örgütlerde, uzmanlaşma arttıkça, her bireyin ya da grubun, kendi amaçlarına daha fazla yöneldiği gözlemlenmektedir. Böylece her birey ya da grup, örgütün başarısını, kendi amaçlarına ulaşma derecesiyle değerlendirmekte ve böylece farklı algılar oluşmaktadır (Eren, 2001). Algılamadaki farklılıklar, bilgi edinme ve gönderme, bilgi sağlamada bağımsızlık, zaman ufkundaki farklılıklar, bölüm ve grup amaçlarının farklı olması, yöneticilerin görüş ve uygulamaları, statü değişiklikleri, yeniliklere verilen tepkilerden kaynaklanabilmektedir (Can, 2005).

Engellenme. Engellenme, bireyin istediği hedefe herhangi bir engel yüzünden ulaşamaması durumunda ortaya çıkar (Aşçıoğlu, 2007). Örgütlerde çatışmanın en basit biçimi olarak ele alınabilir. Örgütsel bir amaca veya hedefe ulaşmak isteyen birey engellenirse, çaresizliğe ve ümitsizliğe kapılabilir. Böylece, engellenen birey, engel koyanlara karşı saldırgan veya düşmanca davranışlar gösterebilir (Engin, 2010). Örgütlerde, bireylerin hedeflerine ket vurmak yerine; bireylere farklı bakış açıları geliştirerek; yeni ve uyumlu yollar göstermek gerekebilir. Bu durum olumsuz sonuçları ortadan kaldırırken örgütün işleyişine de engel teşkil etmez (Güneş, 2008). Ayrıca bireylerin amacına ulaşması sağlanırken hem örgüt hem de bireylerin çıkarlarına hizmet edilmiş olur.

Çıkar Farklılıkları. Koçel' e (2001) göre, belirli durumlarda ve konularda bireyler veya gruplar, farklı çıkarlara sahip olabilirler. Bireyler, herhangi bir karar aldığında, bu karar diğer bireylerin ya da grupların çıkarlarıyla ters düşebilir. Bu durumda çatışma yaşanması ise kaçınılmaz bir durum olarak görülmektedir.

Örgütlerde, bireylerin çıkarları ile örgütün çıkarları uyuşmadığında da çatışmalar yaşanabilir. Bireylerin değer ve tutumları ile örgüt değerleri uyuşmadığında, gerilimler yaşanması olasıdır.

Örgütsel Nedenler. Örgütsel nedenler; örgütlerin büyüklüğü, kararlara katılım, değerlendirme ve ödüllendirme sistemlerinin farklılığı, yönetimin denetim biçimi, değişim ve belirsizlik, yöneticilerin uygulamalarındaki farklılıklar, örgütsel bürokrasi, işgören-işveren ilişkilerindeki zıtlıklar olarak sıralanabilir.

Örgütlerin Büyüklüğü. Aşçıoğlu' na (2007) göre; örgütlerin büyüklüğü ile çatışma düzeyi arasında bir paralellik vardır. Örgütler büyüdükçe, amaçlarındaki açıklık azalır, ilişkiler zorunlu

olarak resmi (formal) bir biçime dönüşür, uzmanlaşma ile herkes kendi alanını koruma çabasına girer, hiyerarşik düzen keskinleşir. Bu durumlar ise, çatışmaların artmasına sebep olur. Oysa küçük örgütlerde, amaçlar daha sadedir, resmi olmayan (informal) ilişkiler daha fazladır, hiyerarşik kademeler azalır, uzmanlaşma fazla olmaz. Böylece, küçük örgütlerde çatışma potansiyeli azalmaktadır(Engin, 2010).

Kararlara Katılım. Günümüz örgütlerinde işgörenler, kendileriyle ilgili olan her türlü kararların görüşülmesine ve neticelendirilmesine, aktif olarak katılmak istemektedirler. Örgüt yönetimleri bu isteği yeterince karşılayamadıklarında çatışmalar yaşanması olasıdır (Eren, 2001). Örgütlerin hiyerarşik yapılanmasında, karşılıklı bağımlılık durumları söz konusudur. Karşılıklı bağımlılıkta bir taraf, diğer taraftan daha fazla karşı tarafa bağımlıysa çatışma ihtimali artmaktadır (Karip, 2000). Aşçıoğlu' na (2007) göre, kararlara katılım, örgütsel çatışmayı azaltmak yerine artırıcı bir unsurdur. Çünkü katılım ile birlikte, daha fazla fikir ortaya çıkar ve örgütlerde çatışmalar artar.

Değerlendirme Kriterlerinin ve Ödüllendirme Sistemlerinin Farklılığı. Örgütlerde, bireyler veya gruplar için farklı değerlendirme kriterleri ve ödüllendirme sistemi kullanıldığında, çatışma kaçınılmaz olacaktır (Engin, 2010). Örgütlerde benzer amaçları gerçekleştirmeye çalışan iki birey ya da grup için, farklı ödüllendirme sistemi kullanıldığında, bir tarafın kazancı diğer tarafın kaybına neden oluyorsa çatışma kaçınılmazdır (Aşçıoğlu, 2007).

Örgütlerin değerlendirme kriterleri ve ödüllendirme sistemleri adil ve şeffaf olmalıdır. Ödüllendirme sistemi kullanılacaksa, örgüt üyelerine açıklanmalı ve hangi kriterlere göre yapılacağı önceden belirlenmelidir. Böylece, örgütlerde yaşanabilecek olan çatışmalar azaltılmış olacaktır(Sütlü, 2007).

Yönetimin Denetim Biçimi. Denetim, istenilen amaçlara ulaşıp ulaşılmadığını veya ne ölçüde ulaşıldığını araştırmak olarak tanımlanabilir (Aşçıoğlu, 2007). Örgütlerde, yönetimin denetim biçimi, genel denetim veya yakın denetim olarak iki başlıkta toplanabilir. Yapılan araştırmalarda, yakın denetim biçiminin, genel denetim biçimine göre daha fazla çatışma yarattığı gözlemlenmiştir. Bunun nedeni ise, yakın denetim biçiminin, bireylerin rahat hareket etmesini engellemesi ve çalışma yöntem ve kurallarının bireylerin kendisince belirlenmesine izin vermemesi olarak gösterilebilir (Engin, 2010).

Değişim ve Belirsizlik. Teknolojik değişim ve buna bağlı yenilikler, örgütlerde değişime direnç ve eski yapıyı koruma tepkisi ile karşılanabilmekte, bu durum da kaygı ve gerilime neden olabilmektedir. Bir diğer değişim kültürel anlamda olmakta, böylece birbirinden kopuk nesiller yetişebilmektedir. Bu durum ise, örgüt içinde çatışma ile sonuçlanabilir. Bunların yanında, değişen teknoloji ve kültürel değerleri, örgüt içinde uyarlamayan yöneticiler, bu değişimlerle ilgili uygulamaları geciktirebilmekte ve böylece çatışmalar yaşanabilmektedir (Eren, 2001).Örgütlerde değişimin iyi yönetilemeyip, bu duruma bağlı belirsizliklerin artması işgörenlerde huzursuzluk yaratacak ve mevcut konumlarının olumsuz etkileneceğini düşünenler yönetime karşı direnç geliştireceklerdir. Örgütlerde değişim gerçekleştirilecekse, örgüt üyelerinin görüşleri alınmalı ve katılımları sağlanmalıdır. Böylece doğacak olan çatışmalar en aza indirilebilir (Sütlü, 2007).

Yöneticilerin Güç ve Uygulamalarındaki Farklılıklar. Eren' e (2001) göre, her yöneticinin kendine özgü planlama, karar verme, uygulama, astlarını yönlendirme, onları güdüleme ve denetleme yöntemleri bulunmaktadır. Bu özellikler bazı durumlarda örgütün genel

amaçlarıyla ters düşebilir. Bunun yanında bazı işgörenler, bu yöntemleri benimsemeyebilir. Böyle durumlarda, örgütlerde anlaşmazlıklar ve çatışmalar yaşanabilir. Koçel' e (2001) göre, işkolik (workaholic) olarak isimlendirilen yöneticilerle astları arasında çatışma çıkması muhtemeldir. Bunun nedeni, yönetici kendi amaçları doğrultusunda hareket ederken, astlarının bu amaçları ne derece benimsediğini değerlendirmeyecek kadar işe odaklanmış olmasıdır. Yöneticinin benimsediği yönetim tarzı ile astların yöneticiden beklediği yönetim tarzı örtüşmediğinde, çatışma yaşanabilmektedir. Bu konuda, yöneticiler astlarının daha fazla kararlara katılmalarını sağlayarak ortak bir yönetim anlayışı geliştirebilmelidir. Böylece yaşanabilecek çatışmalar en aza indirgenmiş olacaktır (Sütlü, 2007).

Örgütsel Bürokrasi. "Bürokrasi" kavramı sosyal bilimlerde toplumların oluşturduğu yasaları uygulayan idari yapıyı anlatmak için kullanılır. Bürokratik yönetimde, bir yönetim için akılcı ve güçlü amaçlara ulaştıracak örgüt yapısı oluşturulmalı, bu yapıda uzmanlaşma, kişisel hırslarıyla değil akılcı ve nesnel yöneticiler, iş başına gelecek yöneticilerin seçimle demokratik yollardan görevlendirilmeleri gibi kurallar mevcuttur (Eren, 2001). Rasyonel-bürokrasi, aşırı şekilciliği, yaratıcı insan davranışlarını kısıtlayıcılığı, yetki ve sorumluluklarda katılığı ile örgütlerde esnekliği azaltmaktadır. Bürokrasinin üç temel özgesi, rutinlik, uzmanlık ve standartlaşmadır. Bu öğelerin örgütsel çatışma ile ilişkisi konusunda yapılan araştırmalarda, çatışmayla rutinleşme arasında olumsuz, çatışmayla uzmanlaşma arasında olumlu (çatışmayı artırıcı) bir ilişki bulunmuşken, çatışmayla standartlaşma arasında ise açık bir ilişki bulunamamıştır (Aşçıoğlu, 2007).

İşgören-İşveren İlişkilerindeki Zıtlıklar. Örgütlerde çatışmaların önemli nedenlerinden biri, işgören ve işveren arasındaki zıtlıklardır. Bu zıtlık arttıkça, çatışmalı ortamın durağanlaşması da beklenemez (Koçel, 2001). Böyle çatışmalarda olumlu sonuçlara varabilmek için; karşılıklı özveri ve anlayış çerçevesi içerisinde bulunmak gerekir (Sütlü, 2007). Bu tür çatışmalarda kullanılan çözüm stratejileri arasında uzlaşma ve hakeme başvurma yöntemleri dikkat çekicidir (Eren, 2001). Bu konuda işverenler; hem statülerinin getirdiği olgunluğu gösterebilmeli hem de sosyal sorumluluk boyutunda düşünerek çıkabilecek çatışmaların önüne geçebilme yeterliliğine sahip olabilmelidir.

İşle İlgili Nedenler. İşle ilgili nedenler; kıt kaynaklara ilişkin rekabet, örgütlerdeki güç mücadeleleri, yetki ve sorumluluk belirsizlikleri, iş bölümü ve uzmanlaşma, karşılıklı görev bağımlılığı, fonksiyonel bağımlılık ve bilgi sağlama bağımsızlığı olarak sıralanabilir. Bu maddeler, aşağıda başlıklar halinde incelenerek, açıklanmaya çalışılacaktır.

Kıt Kaynaklara İlişkin Rekabet. Eren' e (2001) göre, örgütlerde bazı çatışmalar, farklı bölümlerin aynı kaynağı kullanmak zorunda olmalarından yaşanmaktadır. Örneğin, bir örgütte aynı sekreterliği kullanan farklı bölümler, kendilerine ait işlerin daha önemli olduğu düşüncesiyle, işlerinin öncelikli bitirilmesi gerektiğine inanarak sekreterliğe baskı oluşturabilirler. Bunun sonucunda ise çatışma yaşanabilir (Aşçıoğlu, 2007). Koçel' e (2001) göre, örgütler, kıt kaynakları (insan, para, malzeme vb.) farklı bölümlere optimal olarak paylaşmak zorundadır. Bu şekilde bir paylaşımın olmadığı örgütlerde, bölümler veya gruplar arasında çatışmalar yaşanması kaçınılmazdır.

Örgüt yönetimlerinin, bölümler ve gruplar arasında, kaynak bölüşümü yaparken adil ve işlevsel olarak yapması, örgütlerdeki çatışmaları azaltabilir. İhtiyaçlar sınırsız, kaynaklar ise sınırlıdır. Bu yüzden, kaynak kullanımı, örgüt yönetimlerinin üzerinde durduğu bir konudur (Sütlü, 2007).

Örgütlerdeki Güç Mücadeleleri. Örgütlerde, yöneticilerin veya işgörenlerin çeşitli nedenlerle güç mücadeleleri içerisine girmeleri, çatışmalar yaşanmasına neden olmaktadır. Bu tür durumlarda, bireylerin algıları da önemli olmaktadır. Örneğin, bir yöneticinin davranışlarının, güç mücadelesi olarak algılanması, davranışın gerçek sebebinin ne olduğu gerçeğinin önüne geçebilmektedir (Engin, 2010).

Yetki ve Sorumluluk Belirsizlikleri. Örgütlerde, yetki ve sorumlulukların belirlenmemiş olması, çeşitli çatışmaların yaşanmasına neden olmaktadır. Örgütlerde, örgüt şemaları veya iş tanımları, yetki ve sorumluluk kaynaklı çatışmaların yaşanmasını azaltabilir (Engin, 2010). Sütü' ye (2007) göre, örgütlerde görev yetki ve sorumlulukların açık bir şekilde yazılı olarak belirlenmemiş olması, sorumluluk zincirinin belirsiz olması, görev tanımlarının iyi yapılmaması, kişiler veya gruplar arasında çatışmalara neden olmaktadır. Bu yüzden, örgütlerin, yetki ve sorumluluk kavramlarını, görev tanımları ve iş analizlerini örgüte uygun bir yapıda hazırlamaları gerekmektedir.

İşbölümü ve Uzmanlaşma. Örgütlerde sık rastlanan çatışma nedenlerinden biri, örgüt içinde teknolojinin gelişimine bağlı olarak gelişen yeni uzmanlıklar konusudur. Yeni uzmanlıklar, eski yönetimi ve uzmanlıkları tehdit eden bir unsur olarak algılanabilir. Bu algı da örgüt içinde çatışmalar yaşanmasına yol açabilir (Engin, 2010). Eren' e (2001) göre, bölümsel uzmanlaşma ve iş bölümü, işlerin yapılmasında farklı görüşlerin ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Aynı zamanda, her bölümün kendi alanında uzmanlaşması ile örgütün genel işleyişinden bir kopuş yaşanabilmektedir. Bu durumda da, örgütsel işlevlere ilişkin eksik bilgi sahibi işgörenler arasında çatışmalar yaşanabilmektedir.

Karşılıklı Görev Bağımlılığı. Koçel' e (2001) göre, örgütlerde kişi veya gruplar, bir başka kişi veya gruba, diğer tarafın kendisine bağımlı olduğundan daha fazla bağımlı olabilir. Böyle durumlarda, bağımlı taraf, bağımsız tarafa daha fazla gereksinim duyabilir. Bu durum ise, bağımlı tarafın, bağımsız taraf üzerinde baskı oluşturmaya yol açar. Bağımsız taraf bu baskıları karşılamayacak durumda olursa, çatışma ortaya çıkar.

Fonksiyonel Bağımlılık. Fonksiyonel bağımlılık, bir bireyin, grubun veya bölümün görevini yerine getirebilmesinin, diğer birey, grup veya bölümün çalışmasına bağlı olduğunda söz konusu olmaktadır. Fonksiyonel bağımlılık nedeniyle ortaya çıkan çatışma, genel olarak sınırlı kaynakların ortak kullanılmasından kaynaklanmaktadır. Birbirine bağlı gruplardan birinin görevini yerine getirmemesi, çatışmalara yol açabilir (Sütü, 2007).

Bilgi Sağlama Bağımsızlığı. Örgütlerde uzmanlaşma ve teknik bilgi karmaşası arttıkça, bölümler biçimsel ve biçimsel olmayan kendi bağımsız bilgi kaynaklarını geliştirirler. Bu şekilde bir yapılanmadan dolayı bölümler arası iletişim zayıflar. Hatta bölümler arası rekabet nedeniyle, bilgi saklama dahi yaşanabilir. Bu durum ise çatışmaların yaşanmasına neden olabilmektedir (Engin, 2010).

İletişim Engelleri. Bireyler arasında iletişimde yaşanan sorunlar, örgütlerde yaşanan çatışma nedenlerindedir. Sağlıklı bir örgüt içi iletişim ağı kurulmazsa hem bireyler arasında hem de bölümler arasında çatışmalar yaşanabilmektedir. Örgütsel çatışmaya yol açan iletişimle ilgili etkenler; bilgi alış verişinde aksaklıklar, iletişim kanallarındaki sorunlar ve anlam karmaşası olarak sıralanabilir (Şen, 2012). İletişim genel olarak; örgüt içindeki bireylerin ve grupların bilgileri, emirleri, düşünceleri, açıklamaları ve sorunları birbirlerine anlattıkları bir süreç olarak tanımlanmaktadır. Bu süreç içerisinde, bireyler ve gruplar arasındaki iletişimde

yeterli düzeyde geribildirim olmayışı ve veri akışının azalması veya bulunmayışı örgütlerde çatışmalara neden olabilmektedir (Engin, 2010). İletişim kanallarının iyi yönlendirilmesi, örgütlerdeki iletişim kaynaklı çatışmaların azalmasını sağlayabilir. Liderlerin, çatışan taraflar arasında haberleşmeyi sağlamaları, çatışmanın büyümesini engelleyebilmektedir.

Daha Önce Çözümlememiş Çatışmalar. Daha önce çözümlenmemiş çatışmaların sayılarının artması, çatışmaların büyümesine yol açabilir. Bu nedenden dolayı, çatışmayı yönetme sorumluluğunu taşıyanların dikkatlerini geçmişe yöneltmeleri gerekebilir (Uçar, 2007). Çatışmaları görmezden gelmek, kimi yöneticilerin çatışma çözme stratejisidir. Bu durum çatışmaların çözümlenmemesi sonucunu doğurabilir. Çözümlemeyen çatışmalar, birikerek daha büyük çatışmaların yaşanmasına neden olabilmektedir.

Çatışma Yönetimi

Çatışma yönetimi, uzlaşmazlığı veya zıtlaşmayı belirli bir yönde sonuçlandırabilmek için tarafların ya da üçüncü bir tarafın bir dizi eylemde ya da karşı eylemde bulunmasıdır. Buradaki eylemler, barışçıl veya uzlaşmacı olabileceği gibi karşı tarafa üstünlük sağlamaya yönelik adımlar da olabilir (Dişbudak, 2011).

Eren (2001) ise çatışma yönetimini, çatışmaların olumsuz etkilerini ortadan kaldırmak ve bu konudaki sorunlara çözümler üretmeye yönelik eylemler olarak tanımlamıştır. Çatışmanın niteliğine uygun bir yöntem geliştirilmesinin önemli bir unsur olduğu vurgulanmıştır.

Bu tanımlardan yola çıkarak, çatışma yönetimi, var olan durumların belirlenerek tanımlanması ve belirlenen sorunlara en uygun biçimde müdahale edilmesi olarak tanımlanabilir. Burada dikkat edilmesi gereken bir unsur da, çatışma yönetiminin çatışmayı bastırmak veya görmezden gelmek olmadığı hatta bu durumdan faydalanarak örgütün gelişiminin sağlanması amaçlanmalıdır.

Yöneticilerin çatışmaları yönetirken kullandıkları yöntemler, örgütte uzun veya kısa dönemde yararlar sağlama amacına yöneliktir. Kullanılacak yöntemler, duruma ve koşullara göre olmalıdır (Koçak, 2012). Tablo 2’de kısa ve uzun dönemde çözümler için geliştirilmiş teorilerin bazı özellikleri verilmiştir.

Tablo 2. Çatışma Yönetimindeki Yöntemlere Yönelik Uzun ve Kısa Dönemli Teorilerin Karşılaştırılması

Teorinin Özellikleri	Teorinin Zaman Tercihi	
	Kısa Dönemli	Uzun Dönemli
Odak	Bulunulan zaman ve durum için uğraşma söz konusudur.	İstenilen bir gelecek oluşturmak için çalışma söz konusudur.
Varsayımlar	İçerikteki değişkenler belirlidir.	İçerikteki değişkenler zaman içinde değişebilir.
Amaç	Kısmi-Optimum: Şu anki durum için en ulaşılabilir olandır.	Kapsamlı-Optimum: Üstün başarıdır.
Öneriler	“Şu anki durumda hangi eylemler yapılmalı?” sorusuna cevap verir.	“Hangi durumlar yaratılmalı?” sorusuna cevap verir.

Nitelik

Pragmatist / Şuanki gerçeğe İdealist/İleriye yönelik
yönelik

Kaynak: (Thomas, 1992; akt, Koçak, 2012).

Tablo 2' de görüldüğü üzere, çatışma çözmeye yönelik uzun veya kısa dönemli teoriler geliştirilmiştir. Yöneticiler bu çerçevede karar vererek çatışma çözüme stratejisini geliştirmelidir. Böylece çatışmaların sonuçları, örgüt gelişimine katkı sağlayacak şekilde gerçekleştirilebilir.

Çatışmalarla Başa Çıkma Yöntemleri

Çatışmaların çözümünde birçok yöntem bulunmaktadır. Burada önemli olan çatışmanın iyi analiz edilerek, en uygun yöntemin uygulanabilmesidir. Çatışmaları analiz ederken şu sorulara yanıt aranması gerekir (Dişbudak, 2011);

- 1) Bireyler ya da gruplar arası anlaşmazlığın ortaya çıkış sebebi nedir?
- 2) Çatışma birinci derecede kimleri kapsamaktadır?
- 3) Anlaşmazlığı başlatan örtük veya gizli nedenler nelerdir?
- 4) Çatışma hangi aşamada?
- 5) Çatışma nasıl bir süreç ve gelişim göstermiştir?
- 6) Taraflar çatışmanın çözümüne ilişkin nasıl bir tutum içersindedirler?
- 7) Çatışmanın büyüme ihtimali var ise bu durumu tetikleyen temel etmenler nelerdir?
- 8) Olası bir çözüm sonucunda hangi tarafın ne tür bir kazancı ve kaybı olacaktır?
- 9) Çatışmanın çözümü için, birden çok çözüm seçeneği var mıdır?
- 10) Örgütsel koşullar için hangi çözüm yöntemi uygundur?

Bu sorular çerçevesinde çatışmalar analiz edilerek, çatışmalarla başa çıkmak için şu yöntemler kullanılabilir (Şen, 2012); hâkimiyet ve baskı, uzlaşma, problem çözüme, uyma, kaçınma, hakeme başvurma, örgütsel önlemler alma, kaynakların artırılması, üst hedefler belirleme, oylama yöntemi, meşgul etme yöntemi.

Hâkimiyet ve Baskı. Çatışan taraflardan birinin, diğerinden daha güçlü olduğu kanaatiyle kendi çözüm yollarını kabul ettirme çabası, hâkimiyet kurma davranışdır (Karip, 2000). Bu çatışma sonucunda işi yavaşlatma, dikkatsizlik, hatalarda artış, işbirliğinde azalma ve bunlara bağlı olarak üretimde azalma görülür (Dişbudak, 2011). Baskı yönetimi, bir üstün, astlarıyla yaşanan bir çatışmada, makamını kullanarak karşı tarafı sindirmeye yönelik davranışlar sergilemesidir. Yöneticilerin bu yola sık olarak başvurmaları sonucunda, örgütte motivasyon düşebilir (Şen, 2012). Bu yöntemler, örgütteki bir çatışmayı çözebilir fakat etkisi uzun süreli değildir.

Uzlaşma. Bu yöntem, çatışan tarafların bir araya gelerek kendi istek ve amaçlarından fedakârlıkta bulunmalarını gerektirir. Böylece, kazanan ve kaybeden taraf olmaz. Çatışma içinde taraflar, orta noktada buluşmadıklarında, bir süre sonra tekrar çatışma yaşanabilir (Sütlü, 2007). Bu yüzden, çatışmanın uzlaşma ile çözümünde tarafların orta noktada anlaşmaları önemli bir noktadır.

Problem Çözme. Yönetici, çatışan tarafları kendisinin de katkı sağlayacağı bir ortamda bir araya getirir. Problem çeşitli yönleriyle ele alınır ve tarafların fikirleri dinlenir. Problemin

çözülmesi için belirli yöntemler sıralanır. Tarafların mutabık oldukları yöntem uygulanır (Şen, 2012). Bu yöntem örgüt içindeki iletişim eksikliğinden kaynaklanan çatışmalarda etkin bir yöntem olarak kullanılmaktadır. Fakat tarafların kültürel alt yapılarının farklı olduğu durumlarda işe yaramayabilir (Dişbudak, 2011). Problem çözme yönteminde, yöneticilerin üstlendikleri rol çatışmanın çözülmesinde önemli görülmektedir. Yöneticinin tarafsız bir tutum içerisinde olması, çatışmanın çözümünü kolaylaştırabilmektedir (Şen, 2012).

Uyma. Uyma, çatışan taraflardan bir tarafın, diğer tarafın isteklerinin tamamını kabul etmesi ile çözümlenir (Koçel, 2001). Çatışan taraflardan biri, kendi isteklerinin çatışmayı büyüteceğini düşünerek çatışmanın çözümünü karşı tarafa bırakır (Şen, 2012). Çatışmada uyma davranışını sergileyen taraf, bireysel farklılıkları bir tarafa bırakarak benzerlikler üzerinde yoğunlaşır. Uyma davranışı, ilişkinin devamının korunmasına verilen önemin, ihtiyaçların doyurulmasına verilen önemden fazla olduğu durumlarda etkilidir (Koçel, 2001). Uyma, örgütteki iş ilişkilerindeki olumsuz gelişmeleri önleyici bir yaklaşımdır. Farklı politik görüşe sahip olan veya farklı kültürel alt yapıdaki bireyler çatışıyorsa, bu tür çatışmaların çözülmesinde uyma davranışının etkili olması düşünülemez (Çolak, 2007).

Kaçınma. Kaçınma, tarafların bireysel ilgi ve ihtiyaçlarına verdikleri önem düşük olduğunda kullanılan bir stratejidir. Taraflar, birbirleriyle ilgilenmeme, durumu görmezden gelme, ihmal etme, olayı akışına bırakma gibi davranışlar sergiler (Koçel, 2001). Örgütsel çatışmaların çözümlenmesinde yöneticiler bu davranışı uzun süreli kullandıklarında çatışmalar süreklilik kazanabilmektedir. Bu durumda ise örgütsel faaliyetler kesintiye uğrama riski ile karşı karşıya kalmaktadır (Şen, 2012). Yöneticilerin kaçınma davranışını sergilerken, küçük çatışmaların büyüyerek örgüte zarar verecek boyuta gelebileceğini göz ardı etmemeleri gerekmektedir.

Hakeme Başvurma. Örgütlerde yaşanan çatışmalarda, taraflar anlaşma sağlayamadıklarında, üçüncü bir kişinin yardımına başvurabilirler. Bu yöntem hakeme başvurma olarak adlandırılır. Bu yöntemde hakem, her iki tarafın da üstü konumunda ve tarafsızdır. Hakem rolünü bir kişi üstlenebileceği gibi bir grup da üstlenebilir (Şamdan, 2008). Uzlaşma yöntemi beklenen çözümü sağlayamazsa, hakeme başvurma yöntemi kullanılabilir. Tarafların her ikisinin de gönüllü olması esasına dayanmaktadır. Taraflar, hakemin aldığı karara uymak durumundadır (Şen, 2012).

Örgütsel Önlemler Alma. Bu yöntemde, çatışan tarafların ilişkileri görev, yetki ve sorumluluk alanında değişiklik yapılarak azaltılmakta ya da görev yeri değişikliği yapılmaktadır. Böylece, çatışan tarafların iş ilişkileri çerçevesinde iletişim kurmaları engellenmektedir (Sütlü, 2007). Bu yöntemde, görev, yetki ve sorumluluklarda değişiklik yapılırken ya da görev yeri değişikliği uygulanırken örgütün yapısı göz önüne alınır. Örgütün işleyişini bozan bir uygulamaya gidilmez (Şen, 2012).

Kaynakların Arttırılması. Örgütlerde kaynaklar çoğu zaman kıttır. Bu durumda örgütlerde hem finansal, hem insan kaynakları hem de ham madde vb. kaynaklar açısından yetersizlikler varsa, paylaşılabilen kaynaklar nedeniyle çatışma ortamı oluşabilir (Şen, 2012). Örgütlerde kaynakların eksikliğinden doğan çatışmaları çözümlenmenin kestirme yolu, ihtiyaç sahibi bireyin, grubun ya da bölümün ihtiyacının giderilmesidir. Aksi durumda, çatışma sürmekte ya da daha da şiddetlenmektedir (Şamdan, 2008). Hemen hemen tüm örgütlerin amaçları içerisinde, örgütün devamlılığı için kaynak arttırılması bulunmaktadır. Bu nedenle örgütler kaynaklarını arttırabilirlerse olası çatışmaları da bertaraf etmiş olurlar (Başak, 2010).

Üst Hedefler Belirleme. Sorun çözme yönteminin tamamlayıcısı ya da geliştirilmiş biçimi olarak düşünülür (Dişbudak, 2011). Çatışan tarafların, belirli hedeflerinin üzerinde bir üst hedef oluşturulur. Tarafların her ikisi de, üst hedefe ulaşmak için birbirlerinin desteğine ihtiyaç hissettikleri anda işbirliğine giderler. Böylece çatışma durumu örgüt yararına bir duruma dönüşebilir (Şen, 2012). Üst hedefler belirleme yöntemi her çatışma için uygun bir çözüm yöntemi değildir. Özellikle çatışmaların kıt kaynaklara dayandığı durumlarda veya taraflardan birinin sağlayacağı kazancın diğer taraftan daha fazla olduğu durumlarda çözüm sağlamayacaktır. İletişim bozukluklarından doğan çatışmalarda ise daha sıklıkla işe yaradığı söylenebilir (Şamdan, 2008). Üst hedefler belirleme yöntemi, örgüt yönetimlerinde uygun bulunan durumlarda kullanılması gereken bir çözüm yöntemi olarak dikkat çekicidir. Çünkü çatışma örgüt lehine bir duruma dönüştürülerek, çatışma sonucunda örgüt gelişimine katkı sağlanabilir.

Oylama Yöntemi. Bu yöntemde, çatışmanın taraflarının bir topluluk önünde bir araya getirilerek, fikirlerini açıklamalarına imkân verilir. Daha sonra topluluk, çatışan tarafların durumlarıyla ilgili oylama yapar ve çoğunluğun kararı uygulanır (Şen, 2012). Bu yöntemde bazı kritik noktalar dikkat çekicidir. Bunlardan birincisi, çatışan tarafların karar verecek topluluğun objektif olacağına inanması gerekmektedir. İkinci kritik nokta, topluluğun objektif davranışını etkileyebilecek durumların olması ve topluluktaki bireylerin bazı durumlara karşı hassas olmalarından kaynaklı duygusal davranışlar sergilemeleridir. Bu nedenlerle çözüm bazen tatminkâr bulunmayabilir (Sütlü, 2007).

Meşgul Etme Yöntemi. Eren' e (2001) göre; örgütlerde çatışan taraflara mevcut işlerinin yanı sıra fazladan iş vererek boş vakit kalmayacak şekilde onları çalıştırarak çatışmalar çözümlenebilir. Ancak bu yöntem kalıcı bir çözüm değildir. Bunun yanında bu yöntem çatışmaları tamamen ortadan kaldırmak için yeterli değildir.

Bu yöntemde, örgüt çalışanlarının çatışma ortamından uzak kalmasını sağlamaya yönelik önlemler alınır. Meşgul etme yöntemi, örgütsel çatışmaların şiddetinin azaltılmasına yardımcı olabilecek bir yöntemdir (Şamdan, 2008).

Eğitim Kurumlarında Çatışma Kavramı

Örgütlerde çatışmaların çözümünde yönetimin kritik bir rolü vardır. Diğer kurumlarda olduğu gibi okullarda da çatışmalar kaçınılmazdır. Okul yöneticisinin amacı, kaçınılmaz olan çatışmayı okul amaçlarına yönlendirmektir (Atay, 2001). Güneş' e (2008) göre, okul yöneticileri, okullarında gerginlik istememektedirler. Özel okul yöneticilerinin devlet okulu yöneticilerine göre öğretmenlerle çatışmaya girmek istememe düzeylerinin daha yüksek olduğu buna karşılık okulda yaşanan çatışmalara da kayıtsız kalmadıkları gözlemlenmiştir. Karip'e (2000) göre; okullarda kritik olay çözümlenmesinde, okul yöneticileri tarafından kullanılan çatışma çözümü yolları; uzlaştırma, hükmetme, bütünleştirme ve kaçınmadır. Bu çözüm stratejilerinin kullanım yoğunluğuna göre sıralaması ise; bütünleştirme, uzlaşma, uyma, kaçınma ve hükmetmedir. Atay'a (2001) göre; öğretmenler, okul müdürlerinden, çatışmaları çözümlerken, sorunu kendi başlarına çözmeye ya da diğerlerine sorunu nasıl çözeceklerini önermek yerine, başkalarının konuşmalarına, duygularını paylaşmalarına ve değerlerini ortaya koymalarına yardımcı olmalarını bekledikleri anlaşılmaktadır.

Okullarda insan ilişkilerinin yoğun olduğu düşünülürse çatışmaların yaşanması doğal görülmektedir. Okullarda yaşanan çatışmaların yönetimi kritik bir süreç olmakla birlikte, okul

yöneticilerinin yönlendirmelerinin bu süreci etkilediği söylenebilir. Okullarda yaşanan çatışmaların nedenleri belirlenmeli ve bunlara yönelik çözümler geliştirilmelidir. Bu konuda yöneticilere büyük görev düşmektedir. Okul yöneticileri, okullarında yaşanan çatışmaları iyi analiz etmeli, nedenlerini belirlemeli ve bunlara yönelik çözüm önerileri geliştirebilmelidir.

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, evren ve çalışma grubu, veri toplama araç ve teknikleri, verilerin toplanması, verilerin analizi konularına yer verilmiştir. Bu araştırma, nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde tasarlanmıştır.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmanın yapılmasında nitel araştırma modeli kullanılmıştır. Araştırma, Ankara ili Çankaya ilçesi ortaokullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerden “maksimum çeşitleme” tekniğine göre seçilen bir grupta yapılan görüşme sonucu, ortaokullardaki çatışma nedenleri ve çözümü belirlenmeye çalışılmıştır. Bu belirlemeler yöneticilerin ve öğretmenlerin görüşlerine dayalı olması nedeniyle araştırma nitel betimsel niteliktedir.

Çalışma Evreni

Araştırmanın evreni, 2019-2020 öğretim yılında Ankara ili, Çankaya ilçesindeki ortaokullarında görev yapan yöneticiler ve öğretmenlerdir. İstatistiklere (2018-2019 Çankaya İlçesi Kamu Kurumları Resmi Web Siteleri- Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü Verileri) göre bu okullarda 193 müdür, 357 müdür yardımcısı ve 8749 öğretmen bulunmaktadır.

Çalışma Grubu

Araştırma bulgularının gerçekleri bilimsel kriterlere göre yansıtabilmesi amacıyla, maksimum çeşitlilik örnekleme tekniği çerçevesinde 2 müdür, 2 müdür yardımcısı ve 8 öğretmen ile görüşme yapılmıştır. Bu başlık altında öncelikli olarak görüşme yapılan yöneticilere ve öğretmenlere ait kişisel bilgiler tablolar halinde verilecek ve ayrı ayrı değerlendirilecektir.

Tablo 3. Görüşme Yapılan Yönetici ve Öğretmenlerin Cinsiyet Durumları

Cinsiyet	Frekans	Yüzde
Erkek	4	33,3
Kadın	8	66,7
Toplam	12	100,0

Tabloda, görüşme yapılan yönetici ve öğretmenlere ait frekanslar ve yüzdeler verilmiştir. Eşit bir dağılım sağlanmaya çalışılmış fakat görüşme yapılan okullarda, yöneticilerin erkek ağırlıklı ve öğretmenlerin kadın ağırlıklı olmasından dolayı, erkek yüzdesi % 33,3 ve kadın yüzdesi % 66,7 olarak çıkmıştır.

Tablo 4.

Görüşme Yapılan Yönetici ve Öğretmenlerin Unvan Durumları

Unvan	Frekans	Yüzde
-------	---------	-------

Yönetici	4	33,3
Öğretmen	8	66,7
Toplam	12	100,0

Tabloda, görüşme yapılan yönetici yüzdesinin 33,3 ve öğretmen yüzdesinin 66,7 olduğu görülmektedir. Bu bilgilerin yanında toplam dört yöneticiden yalnız birinin kadın ve toplam sekiz öğretmenden yalnız birinin erkek olduğunu belirtmeliyiz. Bu durumun, görüşme yapılan okulların kadın-erkek dağılımıyla ilgili olduğu daha önce belirtilmiştir.

Tablo 5. Görüşme Yapılan Yönetici ve Öğretmenlerin Yaş Durumları

Yaş	Frekans	Yüzde
25 - 30	1	8,3
31 - 35	1	8,3
36 - 40	2	16,7
41 yaş ve üzeri	8	66,7
Toplam	12	100

Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin % 8,3' ü 25-30 yaş aralığında, % 8,3' ü 31-35 yaş aralığında, % 16' sı 36-40 yaş aralığında ve % 66,7' si ise 41 yaş ve üzeri olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin yaş ortalaması ise; 43 olarak hesaplanmıştır.

Tablo 6. Görüşme Yapılan Yönetici ve Öğretmenlerin Kıdem Yılı Durumları

Kıdem	Frekans	Yüzde
6 – 10 yıl	1	8,3
11 – 15 yıl	2	16,7
16 – 20 yıl	4	33,3
21 yıl ve üzeri	5	41,7
Toplam	12	100,0

Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin kıdemlerinin % 8,3' ü 6-10 yıl arası, % 16,7' si 11-15 yıl arası, %33,3' ü 16-20 yıl arası ve % 41,7' si ise 21 yıl ve üzeri olduğu görülmektedir. Kıdem yılı ortalaması ise, 20 yıl olarak hesaplanmıştır.

Tablo 7. Görüşme Yapılan Yönetici ve Öğretmenlerin Öğrenim Durumları

	Frekans	Yüzde
Yüksek Lisans	3	25
Lisans	9	75

Toplam	12	100,0
---------------	----	-------

Tabloya bakarak araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin % 25'inin yüksek lisans ve % 75'inin lisans mezunu olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerden yüksek lisans mezunları arasından ikisi yönetici ve yalnızca biri öğretmendir. Ayrıca araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerden yüksek lisans mezunlarının ikisi erkek ve yalnızca biri kadındır.

Veri Toplama Araçlarının Geliştirilmesi

Araştırmanın istenen sonuçlarına ulaşabilmesi için önce konuyla ilgili literatür incelenmiştir. Literatür incelemesi sonucu elde edilen veriler yöneticilerin ve öğretmenlerin okullarda karşılaştıkları çatışmalara ilişkin nedenler belirlenmiştir. Bu nedenler üç başlıkta toplanmıştır. Bunlar; bireysel, örgütsel ve yönetsel nedenlerdir. Bu doğrultuda okullarda çatışma nedenleri ve çözümü ile ilgili olarak görüşme formu oluşturulmuş olup, görüşme yapılan katılımcılara 6 soru sorulmuştur. Görüşmede sorulan sorular, ilgili literatüre bağlı oluşturulmuştur. Görüşmeler kayıt altına alınırken, ses kaydı yapılmak istenmiş fakat katılımcılar ses kaydı yapılmasını istemedikleri için, görüşme araştırmacı tarafından not alınarak kayıt edilmiştir. Bu yöntem katılımcıların izinleri alındıktan sonra uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde içerik çözümlemesi tekniği uygulanmıştır. Bu kapsamda görüşmecilerden elde edilen veriler dört aşamada analiz edilir. İlk aşama; verilerin kodlanmasıdır. İkinci aşama; temaların bulunmasıdır. Üçüncü aşama; kodların ve temaların düzenlenmesidir. Son aşama ise; bulguların tanımlanması ve yorumlanmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Analiz sürecinde öncelikle, görüşme sonucu elde edilen notlar kodlanmış ve ardından temalar oluşturulmuştur. Bu aşamalardan sonra veriler oluşturulan kodlara ve temalara göre yeniden düzenlenmiştir. Tematik kodlamalar bir uzman tarafından da yapılmış ve elde edilen sonuçlar büyük oranda (%90) benzerlik göstermiştir. Araştırmacılar arasındaki farklılıklar örgütsel nedenlere ait kategoriler belirlenirken idari işler ve personel işlerinden kaynaklı alt kategorilere ait sınıflamada gözlenmiştir.

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, okul yöneticileri ve öğretmen görüşleri ana tema ve ana temalara bağlı alt temalar şeklinde sınıflandırılmış olup frekans değerleriyle tabloda gösterilmiştir. Ana tema okullarda çatışma nedenleri ve çözümüdür. Alt temaları ise; okullarda yaşanan çatışmaların bireysel, örgütsel ve yönetsel nedenleri ile okullarda yaşanan bireysel, örgütsel ve yönetsel çatışmaların çözümü oluşturmaktadır.

Araştırma Bulguları

Okullarda çatışma nedenleri ve çözümüne ilişkin bulgular iki ayrı başlıkta ele alınacak ve tablolarla gösterilerek ayrı ayrı değerlendirilecektir. Ayrıca çatışma nedenleri, alt kategorilere ayrılarak, tablolar halinde gösterilecektir.

Çatışma Nedenlerine İlişkin Bulgular

Yönetici ve öğretmenlere göre başlıca çatışma nedenleri ve frekansları Tablo 8, 9 ve 10'da özetlenmiştir.

Tablo 8. Görüşme Yapılan Yönetici ve Öğretmenlere Göre Çatışma Nedenleri- Bireysel Nedenler

BİREYSEL NEDENLER	Frekans	Yüzde
Çalışanlar arasındaki kişilik farklılıkları	7	%20,6
Çalışanlar arasındaki görüş farklılıkları	5	%14,7
Çalışanlar arasındaki güç mücadeleleri	4	%11,8
Çalışanlar arasındaki iletişim sorunları	3	%8,8
Çalışanların kültürel farklılıkları	2	%5,9
Çalışanlar arasındaki din-mezhep farklılıkları	2	%5,9
Çalışanlar arasındaki hemşericilik	2	%5,9
Çalışanların statü farklılıkları	2	%5,9
Çalışanlar arasındaki algılama farklılıkları	2	%5,9
Çalışanlar arasındaki dedikodu	2	%5,9
Çalışanlar arasındaki amaç farklılıkları	1	%2,9
Çalışanların farklı sendikalara üye olmaları	1	%2,9
Çalışanların duygusal zekâ düzeyleri	1	%2,9
Toplam	34	%100

Okullarda yaşanan çatışmaların nedenlerine ilişkin yapılan görüşmelerde bireysel nedenlere ilişkin en fazla dile getirilen neden, kişilik farklılıkları olduğu görülmektedir. Bununla birlikte kişiler arasındaki görüş farklılıkları ve güç mücadeleleri de önemli birer çatışma nedeni olarak belirtilmiştir. Buradan yola çıkarak okullarda hoşgörü ortamının varlığı tartışılabilir. Çalışanlar arasındaki kültürel farklılıklar da bir zenginlik kaynağı olarak kullanılmamakta, aksine bir çatışma nedeni olarak belirtilmektedir. Çalışanların amaçlarının okul amaçlarıyla uyuşmaması, çalışanlar arasındaki din ve mezhep farklılıkları, çalışanlar arasındaki iletişimsizlik ve çalışanlar arasındaki dedikodu okullarda yaşanan çatışmalarda birer neden olarak belirtilmiştir. Çok kültürlü bir toplum yapısı olan ülkemizde, kültürel ve dini farklılıkların çatışma nedeninden ziyade bir zenginlik kaynağı olarak kullanılması gereken temel yer olan okullarda, bu konulara ışık tutacak bir perspektiften bakılabilmelidir. Okullarda statü farklılığı da bir çatışma nedeni olarak belirtilmekte ve bu statü farklılığı algısının, örneğin evliler için eşlerinin meslekleri dâhil birçok etkenle beraber şekillendiği anlaşılmaktadır. Bu nedenlerin yanında son olarak belirtilen günümüz kavramlarından birisi olan çalışanların duygusal zekâ düzeyleri çatışmaların nedeni olarak görülmektedir.

Tablo 9. Görüşme Yapılan Yönetici ve Öğretmenlere Göre Çatışma Nedenleri- Örgütsel Nedenler

ÖRGÜTSEL NEDENLER	Frekans	Yüzde
Okullardaki bürokrasi fazlalığı	6	%24
Okulların büyüklüğü	4	%16
Çalışanlar arasındaki iş bölümünün yapısı	3	%12
Çalışanların sınırlı kaynaklardan daha fazla yararlanmak istemesi	2	%8
Okuldaki yöneticilere üst makamdan gelen baskılar	2	%8
Okulların merkeze aşırı bağlılığı ve hiyerarşik yapı	2	%8
Okullarda kurum kültürünün yerleşmemiş olması	2	%8
Okullarda gerçekleşen teknoloji gelişimi ve değişim	1	%4
Okullardaki araç-gereç eksikliği	1	%4

Okullarda kurum içi kuralların açık, anlaşılır ve net olmaması	1	%4
Okullarda ast-üst ilişkilerinin yerleşmemiş olması	1	%4
Toplam	25	%100

Okullarda yaşanan örgütsel çatışmaların nedenlerine ilişkin yapılan görüşmelerde en fazla dile getirilen neden; okullardaki bürokrasi fazlalığıdır. Bürokratik işlerin yoğunluğu yöneticileri ve öğretmenleri, yöneticileri ve velileri, öğretmenleri ve velileri karşı karşıya getirmektedir. Okulların büyüklüğü ve buna bağlı olarak ikili öğretim de çatışma nedeni olarak belirtilmektedir. Bununla birlikte okullarda çalışanlar arasındaki iş bölümünün adil ve eşitlikçi bir anlayışla olmaması çalışanlar arasında çatışmaların yaşanmasına neden olmaktadır. Okulların sınırlı kaynaklara sahip olması ve bu sınırlı kaynaklardan kimin ne kadar faydalanacağını planlı olmamasından kaynaklı çatışmalar da yaşandığı belirtilmiştir. Okulların merkeze aşırı bağlılığı ve hiyerarşik yapısı da çatışma kaynağı olarak nitelendirilmiştir. Ayrıca okulların gelişen teknolojiye ayak uydurmakta zorlanması ve değişimi yakalayamaması da önemli bir çatışma nedeni olarak belirtilmektedir. Teknolojiyi eğitimde bir amaçtan ziyade bir araç olarak kullanmak bir örgüt olarak hem okulun hem de toplumun ihtiyacı olarak belirtilmiştir. Bunun yanında okullardaki araç gereç yetersizliği de önemli bir çatışma kaynağı oluşturmaktadır. Bunların dışında okullarda bir kurum kültürünün bulunmayışı, ast üst ilişkilerinin yerleşmemiş olması ve okullardaki yöneticilere üst makamlardan gelen baskılar da önemli çatışma nedenleri olarak görülmektedir.

Tablo 10. Görüşme Yapılan Yönetici ve Öğretmenlere Göre Çatışma Nedenleri- Yönetimsel Nedenler

YÖNETSEL NEDENLER	Frekans	Yüzde
Adil ve eşitlikçi davranmama	6	%25
Ayrımcılık	4	%16,7
Yöneticilerin yönetim becerilerinin zayıflığı	2	%8,3
Yöneticilerin kişisel çıkarlarını, okul çıkarlarından üstün tutmaları	2	%8,3
Yöneticilerin çalışanların üzerinde baskı kurması	2	%8,3
Yönetim biçimlerindeki farklılıklar	1	%4,2
Ödüllendirme sistemindeki adaletsizlikler	1	%4,2
Kullanılan denetim biçimi	1	%4,2
Okullardaki yetki ve sorumluluğun belirgin olmaması	1	%4,2
Çalışanlar arasındaki iletişim engelleri ve problemlerini çözememek	1	%4,2
Kaynakların azlığı	1	%4,2
Yöneticilerin, öğretmenlerin işlerine müdahale etmesi	1	%4,2
Yöneticilerin duygusal zekâ düzeyleri	1	%4,2
Toplam	24	%100

Okullarda yaşanan yönetsel çatışmaların nedenlerine ilişkin yapılan görüşmelerde en fazla dile getirilen neden; yöneticilerin adil ve eşitlikçi davranmaması olarak belirlenmiştir. Bununla birlikte, ayrımcı davranışlar da önemli çatışma nedeni olarak karşımıza çıkmaktadır. Okullardaki yetki ve sorumlulukların yeteri kadar belirgin olmaması da önemli bir çatışma kaynağı oluşturmaktadır. Bunlarla birlikte görüşmelerde belirtilen yönetsel çatışma nedenleri şu şekilde belirlenmiştir; yönetim biçimindeki farklılıklar, okullardaki ödüllendirme sistemindeki adaletsizlikler, yöneticilerin yönetim becerilerinin yetersizliği, yöneticilerin çalışanlar üzerindeki baskıları, yöneticilerin çalışanlar arasındaki iletişim sorunlarını çözememesi ve bu

konuda etkisiz kalmaları, okullarda kullanılan denetim biçimi farklılıkları, yöneticilerin kişisel çıkarlarını okul çıkarlarında üstün tutmaları ve makamlarını kişisel amaçla kullanmaları, yöneticilerin öğretmenlerin işlerine müdahale etmeleri olarak sıralanmaktadır.

Çatışmaların nedenlerine verilen yanıtlar, cinsiyete göre değerlendirildiğinde; bireysel nedenlere ait cinsiyete göre bir farklılık görülmemiştir. Örgütsel nedenlere ilişkin; çalışanlar arasındaki iş bölümünün yapısı ve okuldaki yöneticilere üst makamdan gelen baskıların yalnız erkek katılımcılar tarafından çatışma nedeni olarak görüldüğü tespit edilmiştir. Bunun yanında, okullarda gerçekleşen teknoloji gelişimi ve değişimi ve okullardaki araç-gereç eksikliği yalnız kadın katılımcılar tarafından birer çatışma nedeni olarak ifade edilmiştir. Yönetimsel nedenlere ilişkin; yöneticilerin kişisel çıkarlarını, okul çıkarlarından üstün tutmaları yalnız erkek katılımcılar tarafından bir çatışma nedeni olarak ifade edilmiştir. Bunun yanında, kullanılan denetim biçimi, kaynakların azlığı, yöneticilerin öğretmenlerin işlerine müdahale etmesi ve yöneticilerin çalışanların üzerinde baskı kurması yalnız kadın katılımcılar tarafından birer çatışma nedeni olarak ifade edilmiştir.

Çatışmaların nedenlerine verilen yanıtlar, öğrenim durumuna göre değerlendirildiğinde, bireysel nedenlere ilişkin çalışanların duygusal zekâ düzeylerinin yalnız yüksek lisans yapmış kadın bir öğretmen tarafından ifade edildiği görülmüştür. Bununla birlikte, yönetimsel nedenlere ilişkin kullanılan denetim biçiminin yalnız kadın bir yönetici tarafından ifade edildiği görülmüştür.

Çatışmaların nedenlerine verilen yanıtlar, hizmet yıllarına göre değerlendirildiğinde yönetici ve öğretmenler arasında bir farklılık görülmemiştir.

Çatışmaların Çözümüne İlişkin Bulgular

Görüşülen yönetici ve öğretmenlere göre çatışmaların çözümü Tablo 11, 12 ve 13'te özetlenmiştir.

Tablo11. Görüşme Yapılan Yönetici ve Öğretmenlere Göre Bireysel Çatışmaların Çözümü

BİREYSEL ÇATIŞMALARI NASIL ÇÖZÜYORSUNUZ?	Frekans	Yüzde
İletişim ile taraflar ikna edilmeye çalışarak çözümlenir	7	%36,8
Uzlaşma	5	%26,4
Taraflardan empati kurması istenerek çözüm sağlanır	3	%15,8
Çatışmaya neden olan koşulların ortadan kaldırılması	2	%10,5
Çatışmalara kayıtsız kalarak çözümlenir	2	%10,5
Toplam	19	%100

Bireysel çatışmaları nasıl çözüyorsunuz sorusuna yedi katılımcı, iletişim ile taraflar ikna edilmeye çalışarak çözümleriz, beş katılımcı uzlaşma ile, üç katılımcı taraflardan empati kurması istenerek çözümleriz ve iki katılımcı çatışmalara kayıtsız kalarak çözümleriz yanıtlarını vermişlerdir. Burada çözümün iletişimden geçtiğini söylemek yanlış olmayacaktır.

Tablo12. Görüşme Yapılan Yönetici ve Öğretmenlere Göre Örgütsel Çatışmaların Çözümü

ÖRGÜTSEL ÇATIŞMALARI NASIL ÇÖZÜYORSUNUZ?	Frekans	Yüzde
--	---------	-------

Okullarda bürokratik yapının değiştirilmesi	5	%29,4
Okulların kaynakları artırılarak çatışmalar çözümlenebilir	3	%17,6
Çatışmalar görmezlikten gelinir	2	%11,8
Çatışmalar baskılanır	2	%11,8
Okul kurallarının açık, net ve anlaşılır olarak yeniden düzenlenmesi çatışmaları çözebilir	2	%11,8
Okul içindeki yetki ve sorumlulukların yeniden belirlenmesi çatışmaları çözebilir	2	%11,8
Çatışmalar, iş tanımları ve görevler yeniden düzenlenerek çözümlenir	1	%5,8
Toplam	17	%100

Örgütsel çatışmaları nasıl çözüyorsunuz sorusuna beş katılımcı, okullarda bürokratik yapının değiştirilmesi, üç katılımcı okulların kaynakları artırılması yanıtını vermişlerdir. Bunun yanında ikişer katılımcı, çatışmalar görmezlikten gelinir, çatışmalar baskılanır, okul kurallarının açık, net ve anlaşılır olarak yeniden düzenlenmesi ve okul içindeki yetki ve sorumlulukların yeniden belirlenmesi çatışmaları çözebilir demişlerdir. Bir katılımcı da çatışmalar, iş tanımları ve görevler yeniden düzenlenerek çözümlenir şeklinde yanıt vermiştir. Bu yanıtların bir kısmının okullarda kullanılan çatışma çözüm yollarından ziyade tavsiye niteliği taşıdıkları belirtilmelidir. Örgütsel çatışmaların çözümünde okullardaki bürokratik yapının değiştirilmesinin ve okullardaki kaynakları arttırmanın önemli görüldüğü söylenebilir.

Tablo13. Görüşme Yapılan Yönetici ve Öğretmenlere Göre Yönetmel Çatışmaların Çözümü

YÖNETSEL ÇATIŞMALARI NASIL ÇÖZÜYORSUNUZ?	Frekans	Yüzde
Çatışan taraflar ikna edilerek veya orta yol bulunarak çatışmalar çözümlenebilir	7	%41,2
Çatışmalar yöneticilerin otoritesi kullanılarak çözümlenir	3	%17,6
Personel haklarına saygı göstererek çatışmalar çözümlenebilir	2	%11,8
Yöneticilerin ve personelin eğitilerek, çatışmalara yol açan davranışlarının değiştirilmesi ile çözümlenebilir	2	%11,8
Çatışan tarafların kabul edebilecekleri bir çözüm yolu araştırılarak çatışmalar çözümlenebilir	2	%11,8
Çatışmalara doğrudan müdahale edilmez	1	%5,8
Toplam 17	17	%100

Yönetmel çatışmaları nasıl çözüyorsunuz sorusuna yedi katılımcı, çatışan taraflar ikna edilerek veya orta yol bulunarak çatışmalar çözümlenebilir yanıtını vermişlerdir. Bunun yanında üç katılımcı, çatışmalar yöneticilerin otoritesi kullanılarak çözümlenir yanıtını vermiştir. İkişer katılımcı, personel haklarına saygı göstererek çatışmalar çözümlenebilir, yöneticilerin ve personelin eğitilerek, çatışmalara yol açan davranışlarının değiştirilmesi ile çözümlenebilir ve çatışan tarafların kabul edebilecekleri bir çözüm yolu araştırılarak çatışmalar çözümlenebilir yanıtlarını vermişlerdir. Bir katılımcı ise; çatışmalara doğrudan müdahale edilmez yanıtını vermiştir. Burada ikna ve orta yol bulma davranışının okullarda fazlaca başvurulan bir yöntem

olduğu göze çarpmaktadır. Ayrıca bunun aksine yöneticilerin otoritesini kullanarak çatışmaları çözebilecekleri görüşü de ön plana çıkmaktadır.

Çatışmaların çözümü, yönetici ve öğretmen görüşleri açısından bireysel, örgütsel ve yönetsel çatışmalara yönelik olarak değerlendirilmiştir. Bireysel çatışmaların çözümünde kullanılan, çatışmaya neden olan koşulların ortadan kaldırılması yöntemi yalnızca yöneticiler tarafından kullanılan bir yöntem olarak ifade edilmiştir. Bunun aksine, taraflardan empati kurarak çatışmanın çözümlenmesi ve çatışmalara kayıtsız kalarak çözümlenmesi stratejileri yalnızca öğretmenler tarafından kullanılan birer strateji olarak ifade edilmiştir. Uzlaşma stratejisi ve iletişim ile tarafların ikna edilmesi stratejileri hem yöneticiler hem de öğretmenler tarafından kullanılan çatışma çözüm stratejileri olarak değerlendirilmiştir.

Örgütsel çatışmaların çözümüne yönelik kullanılan, okul kurallarının açık, net ve anlaşılır olarak yeniden düzenlenmesi ve okul içindeki yetki ve sorumlulukların yeniden belirlenmesi çatışmaları çözebilir stratejileri yalnızca öğretmenler tarafından ifade edilmiştir. Bunun yanında, çatışmalar görmezlikten gelinir, çatışmalar baskılanır, iş tanımları ve görevler yeniden düzenlenir, bürokratik yapı değiştirilir, okulların kaynakları arttırılabilir ve okul kuralları yeniden açık, net ve anlaşılır bir şekilde yeniden düzenlenir stratejileri hem yöneticiler hem de öğretmenler tarafından dile getirilmiştir.

Yönetsel çatışmaların çözümüne yönelik, çatışan tarafların kabul edebilecekleri bir çözüm yolu araştırılarak çatışmalar çözümlenebilir stratejisi yalnız öğretmenler tarafından ifade edilmiştir. Çatışan taraflar ikna edilerek veya orta yol bulunarak, personel haklarına saygı göstererek, yöneticiler ve personel eğitilerek, çatışmalara yol açan davranışlarının değiştirilerek, çatışmalara doğrudan müdahale etmeyerek ve çatışmalar yöneticilerin otoritesi kullanılarak çözümlenmesi stratejileri hem yöneticiler hem de öğretmenler tarafından ifade edilmiştir.

Bireysel çatışmaların çözümüne yönelik verilen cevaplardan uzlaşma yoluna gitmek yalnızca kadınların tercih ettiği bir metot olmuştur. Çatışmaya neden olan koşulların ortadan kaldırılması yalnızca erkek yöneticiler tarafından kullanılan bir strateji olarak tercih edilmiştir. Taraflardan empati kurması istenerek çözüm sağlanır metodunu tercih edenler sadece kadın öğretmenlerdir. Yine sadece kadın öğretmenler çatışmalara kayıtsız kalma yöntemini kullanmaktadırlar. Buradan hareketle çatışmaların çözümüne yönelik olarak, kadın öğretmenlerin kullandıkları yöntemlerde çatışmaların çözümünde uzlaşma, empati kurma ve kayıtsız kalma gibi davranışların ön planda olduğu sonucuna ulaşılabilir. Çatışan tarafların kabul edebilecekleri bir çözüm yolu araştırılarak çatışmalar çözümlenebilir yanıtını hem erkek hem de kadın yönetici ve öğretmenler vermiştir.

SONUÇ

Araştırma sonucunda, ortaokullarda yaşanan çatışmaların nedenleri yönetici ve öğretmen görüşlerine göre; çalışanlar arasındaki kişilik farklılıkları, yöneticilerin adil ve eşitlikçi davranmaması, çalışanlar arasındaki görüş farklılıkları ve iletişim sorunları, yöneticiler ve öğretmenler arasında ayrımcılık, okulların büyüklüğü, okullardaki güç mücadeleleri, çalışanlar arasındaki iş bölümünün yapısı ve okullardaki bürokrasi fazlalığıdır. Bayar (2015) ve Ceylan, Ergün ve Alpkan'ın (2011) araştırmaları sonucunda örgütlerde yaşanan çatışmaların nedenleri; iletişim engelleri, çalışanlar arasındaki bireysel farklılıklar, örgütün büyüklüğü, ortak değer ve görüşlerin yokluğu, iş tanımları ile ilgili olarak görev, yetki ve sorumluluklardaki

belirsizlikler olarak tespit edilmiştir. Araştırma sonucunun, Bayar (2015) ve Ceylan, Ergün ve Alpkan'ın (2011) araştırma sonuçlarıyla ve ilgili literatür ile benzerlikler gösterdiği söylenebilir.

Ortaokullarda yaşanan çatışmaların nedenleri tespit edildikten sonra çatışmanın yönetimi araştırılmıştır. Çatışma yönetimi, tüm örgütler için önemli olduğu kadar okullar içinde büyük önem taşıyan bir konudur. Araştırma sonucunda yönetici ve öğretmen görüşlerine göre ortaokullarda yaşanan çatışmaların çözümünde kullanılan yöntemler belirlenirken bireysel çatışmalara, örgütsel çatışmalara ve yönetsel çatışmalara yönelik olarak üç başlıkta çalışılmıştır. Araştırma sonucunda, okullarda yaşanan çatışmaların çözümünde en fazla kullanılan yöntemlerin başında iletişim ile tarafların ikna edilmeye çalışılması ve çatışan tarafların ikna edilerek veya orta yol bulunarak çatışmaların çözülmesi gelmektedir. Bunların yanında; uzlaşma, taraflardan empati kurması istenmesi, kaynakların artırılması, okul kurallarının açık ve net olarak düzenlenmesi, okul içindeki yetki ve sorumlulukların yeniden belirlenmesi, yöneticilerin ve personelin eğitilerek çatışmalara yol açan davranışların değiştirilmesi, çatışmaların görmezden gelinmesi, kayıtsız kalınması ve yöneticilerin otoritesini kullanarak çatışmaları çözmeleri kullanılan diğer yöntemler olarak sıralanabilir. Benzer şekilde; Gümüşeli (1994), Atay (2001), Koçak (2012), Bayar (2015) ve Kurt (2019) da araştırmalarında okullarda yaşanan çatışmalarda kullanılan yöntemleri; anlaşma ve ikna etme, bütünleştirme, uzlaşma, uyma, empati, bürokratik yapının değiştirilmesi, kaçınma, zorlama ve hükmetme (yöneticilerin otoritelerini kullanması) olarak tespit etmişlerdir. Araştırma sonucunun, Gümüşeli (1994), Atay (2001), Koçak (2012), Bayar (2015), ve Kurt (2019) ile ilgili literatür ile benzerlik gösterdiği söylenebilir. Araştırma sonucunda okullarda yaşanan çatışmaların genel olarak iletişim ve uzlaşma ile çözüldüğünü, bunların yanında daha az hükmetme (yöneticilerin otoritelerini kullanması) davranışının da kullanılabildiğini görmekteyiz.

KAYNAKÇA

- Aşçıoğlu, V. (2007). *İşletmelerde Çatışma Yönetimi ve Sağlık Sektöründe Bir Uygulama*, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir.
- Atay, K. (2001). Okul Müdürlerinin Çatışmaları Çözümleme Stratejilerine İlişkin Öğretmen Okul Müdürü ve Denetmen Algıları. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, Ankara.
- Balcı, A. (2010). *Açıklamalı Eğitim Yönetimi Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Başak, B. (2010). *Çatışma Ve Çatışma Yönetimi: İzmir Kamu ve Vakıf Üniversitelerinin Karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa.
- Bayar, A. (2015). Bir Örgüt Olarak Okulda Meydana Gelen Çatışma Nedenleri ve Çözüm Yollarına Yönelik Okul Müdürlerinin Görüşleri. *Sakarya University Journal of Education*. 5/3 (Aralık/December 2015) S. 130-141. DOI: <http://dx.doi.org/10.19126/suje.67976>.
- Baysal, C. ve Tekarslan, E. (1996). *Davranış Bilimleri*, İstanbul: Avcıol Basım Yayıncılık.
- Can, H. (2005). *Organizasyon ve Yönetim*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Ceylan, A. Ergün, E. ve Alpkan, L. (2000). Çatışmanın Sebepleri ve Yönetimi. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*. Cilt 1, Sayı 2. S 39-51.

- Çimensel, İ. (1999). *Hemşirelerin Hastanelerdeki Örgütsel Çatışma Nedenlerine İlişkin Görüşlerin İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sağlık Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Çolak, M. (2007). *Örgütlerde Çatışmanın Yönetiminde Gücün Kullanımı ve Bir Araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Dişbudak, T. (2011). *Örgütlerde Çatışma Yönetimi: Bankacılık Sektöründe Kocaeli Örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.
- Doğan, S. (2012). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Liderlik Stilleri İle Kullandıkları Çatışma Çözüm Stratejileri Arasındaki İlişki. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*. Cilt 1, Sayı 4.
- Engin, A. (2010). *Örgütlerde Çatışmanın Yönetimi Ve Bir Kamu İktisadi Teşebbüsünde Uygulama*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Eren, E. (2001). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Gümüşeli, A. İ. (1994). *İzmir Ortaöğretim Okulları Yöneticilerinin Öğretmenler ile Aralarındaki Çatışmaları Yönetme Biçimleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Güneş, A. (2008). *Okul Müdürlerinin Çatışma Yönetimi İle Yönetim Stilleri Arasındaki Farklar*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Güzel, H. M. (2010). *Yüksek Öğretim Kurumlarında Örgütsel Çatışma ve Yönetimi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Karip, E. (2000). *Çatışma Yönetimi*, Ankara: Pegem A Yayıncılık, 3. Baskı.
- Kılınç, T. (1985). Örgütlerde Çatışma: Mahiyeti Ve Nedenleri. *İ. Ü. İşletme Fakültesi Dergisi*. Cilt 14, Sayı 1.
- Koçak, S. (2012). *Öğretmenler Arası Çatışmalar İle Okul Müdürü-Öğretmen Çatışmalarında Kullanılan Yöntemlerin Ve Etkililik Düzeylerinin Karşılaştırılması (Uşak İli Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Koçel, T. (2001). *İşletme Yöneticiliği*, İstanbul: Beta Basım, 8. Baskı.
- Kurt, E. (2019). *İlkokul Yöneticileri ile Öğretmenler Arasında Yaşanan Çatışmalar ve Yöneticilerin Uyguladıkları Çözüm Yolları*. Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Nural, E., Ada, Ş. Ve Çolak, A. (2012). Öğretmen Algularına Göre Okul Müdürlerinin Kullandıkları Çatışma Yönetimi Yöntemleri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 16 (3): 197-210.
- Özkalp, E. ve Kirel, Ç. (2011). *Örgütsel Davranış*, Eskişehir: Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Sağlık ve Bilimsel Araştırma Çalışmaları Vakfı Yayınları. Yayın No:149.
- Özmen, F. ve Aküzüm, C. (2010). Okulların Kültürel Yapısı İçinde Çatışmalara Bakış Açısı ve Çatışma Çözümünde Okul Yöneticilerinin Liderlik Davranışları. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, Cilt, 2-2, Sayfa, 65-75.

- Sütlü, T. (2007). *Örgütsel Çatışma ve İşgören Üzerine Etkileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Şamdan, A. İ. (2008). *Örgütsel Çatışma ve Çözümleme Yöntemleri: Bir Araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.
- Şen, Y. S. (2012). *Örgütlerde Çatışma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Şimşek, M. Ş. (2002). *Yönetim ve Organizasyon*. Konya: Günay Ofset.
- Türnüklü, A. (2005). Lise Yöneticilerinin Çatışma Çözüm Strateji ve Taktiklerinin Sosyal Oluşturmacılık Kuramı Perspektifinden İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. Sayı, 42. Sayfa, 255-278
- Uçar, Y. (2007). *İş Yaşamında Çatışma Yönetimi ve Sidemir Sivas Demir Çelik İşletmeleri A.Ş.'de Bir Araştırma*, Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sivas.
- Yıldırım, A. Ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara. Seçkin Yayıncılık. 11. Baskı.



ISSN: 2149-0848

INESJOURNAL

ULUSLARARASI EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ
THE JOURNAL OF INTERNATIONAL EDUCATION SCIENCE

 Hümset SEÇKİN¹

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN AKADEMİK BENLİK KAVRAMININ BAZI DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ

Kabul Tarihi: 24.01.2020 **Yayın Tarihi:** 31.03.2020

Künye (APA): Seçkin, H. (2020). Üniversite öğrencilerinin akademik benlik kavramının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *The Journal of International Education Science*, 22 (7), 85-96.

DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/INESJOURNAL.41473>

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, üniversite öğrencilerinin İngilizce'ye yönelik akademik benlik kavramını cinsiyet ve İngilizce dil seviyesi değişkenleri bakımından incelemektir. Bu amaç doğrultusunda, bir devlet üniversitesinde öğrenim gören 151 öğrenciye 'Akademik Benlik Kavramı Ölçeği' uygulanmıştır. Ölçek, öğrencilerin İngilizce'ye yönelik akademik benlik kavramı düzeyini belirlemek için 5 dereceli Likert tipinde düzenlenmiş 8 maddeden oluşmaktadır. Ayrıca öğrencilerden yaş, cinsiyet ve İngilizce dil düzeyi gibi bazı demografik bilgileri belirlemeye yönelik hazırlanmış soruları cevaplamaları istenmiştir. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar başlangıç (A1) ve orta alt (A2) dil düzeyindeki öğrencilerin akademik benlik kavramı puanı ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Başlangıç düzeyindeki öğrencilerin İngilizce'ye yönelik akademik benlik kavram puanı ortalaması orta alt dil düzeyindeki öğrencilerden istatistiksel olarak yüksek bulunmuştur. Kız ve erkek öğrencilerin akademik benlik kavramı ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur.

Anahtar kelimeler: Akademik Benlik Kavramı, İngilizce dil düzeyi, Cinsiyet

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Akdeniz Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, hseckin@akdeniz.edu.tr

AN INVESTIGATION OF ACADEMIC SELF-CONCEPT IN TERMS OF SOME VARIABLES IN UNIVERSITY STUDENTS

ABSTRACT

The objective of this study was to investigate university students' self-concept in English with regard to gender and English language level. To meet the study objective, Self-Concept of Ability Scale was administered to 151 students in a state university. The scale consisted of 8, 5-point Likert-type items to measure students' self-concept in English. Students were asked some demographic questions about their age, gender and English language level. Descriptive research was carried out in the study. The results of the analyses revealed that there were significant differences in English self-concept mean scores between beginner (A1) and pre-intermediate (A2) level groups. Students at beginner level had statistically higher self-concept mean scores in English than students at pre-intermediate level. No significant difference was found between girls and boys in terms of their academic self-concept mean scores.

Keywords: Academic Self-concept, English Language Level, Gender

GİRİŞ

Akademik benlik kavramı öğrencinin akademik yeteneğini okulundaki ve sınıfındaki diğer öğrencilere kıyasla nasıl görmekte olduğunu bir göstergesidir (Bloom, 1979). Akademik benlik kavramı bireyin öğrenme özgeçmişine dayalı olarak herhangi bir öğrenme birimini öğrenip öğrenemeyeceğine ilişkin kendini algılayış tarzıdır (Senemoğlu, 1989). Cockley (2000) akademik benlik kavramını öğrencinin akademik yeteneğini diğer öğrencilere kıyasla nasıl gördüğüne yönelik görüşü olarak tanımlamaktadır. Bireyin akademik yeteneğiyle ilgili kendini betimlemesi ve değerlendirmesi olarak tanımlanan akademik benlik kavramı fen, matematik ve İngilizce gibi alanlara yönelik olarak ölçülebilir (Marsh, Byrne ve Shavelson, 1988).

İngilizce'yi yabancı dil olarak öğrenme sürecinde tutum, akademik benlik kavramı, ilgi ve kaygı gibi duyuşsal özellikler bireyin dil öğrenme düzeyini etkilemektedir. Üniversite düzeyinde İngilizce'yi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin İngilizce akademik benlik kavramını bazı değişkenler ve duyuşsal özelliklerle ilişkisi bakımından inceleyen araştırmalar yapılmıştır.

Liu (2008) İngilizce'yi yabancı dil olarak öğrenen üniversite öğrencilerinin İngilizce'ye yönelik akademik benlik kavramı ile İngilizce dinleme, okuma, dil yeterlilik puanları ve cinsiyet değişkenleri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırmaya başlangıç, orta ve ileri dil seviyesinde 174 üniversite öğrencisi katılmıştır. Araştırma sonuçları öğrencilerin akademik benlik kavramı puanı ile okuma, dinleme ve dil yeterlilik puanları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Kız öğrencilerin akademik benlik kavramı puanı ile İngilizce dinleme, okuma ve dil yeterlilik puanları arasındaki ilişki erkek öğrencilere göre istatistiksel olarak daha yüksektir.

Arnaiz ve Guillen (2012) üniversite düzeyinde İngilizce'yi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin İngilizce'ye yönelik benlik kavramını dil düzeyi ve İngilizce puanı değişkenleri bakımından incelemiştir. Araştırmaya dil düzeyleri B1 ve C1 olan 216 öğrenci katılmıştır. Sonuçlar düşük dil seviyesine sahip olan öğrencilerin akademik benlik kavramı puan ortalamasının daha yüksek dil düzeyine sahip öğrencilerin akademik benlik kavramı puan ortalamasından istatistiksel olarak daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır.

Wang (2013) üniversitede yabancı diller okulunda öğrenim gören dil öğrencilerinin İngilizce'ye yönelik akademik benlik kavramı ile İngilizce telaffuz yeterliliği ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar öğrencilerin İngilizce'ye

yönelik akademik benlik kavramı puanı ile İngilizce telaffuz puanı ve akademik başarı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır.

Kırmızı (2015) İngilizce'yi yabancı dil olarak öğrenen üniversite öğrencilerinin öz benlik, öz yeterlik ve öz düzenleme seviyesi ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Çalışmanın katılımcıları İngiliz Dili ve Edebiyatı bölümünde öğrenim gören 130 üniversite öğrencisidir. Araştırma sonuçları öğrencilerin orta düzeyde akademik öz-benlik, öz-yeterlik ve öz-düzenleme seviyesine sahip olduğunu göstermektedir. Başarı seviyesi yüksek olan öğrenciler daha yüksek öz-düzenleme, öz-değerlendirme ve akademik özgüvene sahiptir.

Ramadhan (2017) üniversite öğrencilerinin akademik benlik kavramı ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmaya 360 İngilizce Dili Eğitimi öğrencisi katılmıştır. Araştırma sonuçları öğrencilerin orta düzeyde akademik benlik kavramı düzeyine sahip

olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin akademik benlik kavramı ile akademik başarı arasında pozitif bir ilişki saptanmıştır.

Akademik benlik kavramı öğrenme düzeyini etkileyen duyuşsal özelliklerden en güçlü etkiye sahip olanıdır (Bloom, 1979). İlgili literatürde akademik özgüveni dil yeterlik seviyesine göre üniversite düzeyinde inceleyen sınırlı sayıda çalışma yer almaktadır. Dil öğrenimi başlangıcında öğrencilerin İngilizce'ye yönelik akademik özgüven düzeyinin bilinmesi öğretim programının öğrenme gereksinimlerine uygun olarak hazırlamasını sağlayacaktır. Öğretim programı sonunda öğrencilerin akademik özgüven düzeyi yeniden incelenerek programın etkililiğine yönelik çalışmalar ve düzenlemeler yapılabilir. Öğrencilerin İngilizce'ye yönelik akademik özgüveninin belirlenmesi öğretmenlerin öğrencilerin İngilizce'ye yönelik akademik özgüven düzeyine ilişkin farkındalıklarına katkı sağlaması açısından da önemlidir (Aydın, 2017). Bu kapsamda öğrencilerin İngilizce'ye yönelik akademik özgüveninin nasıl artırılması gerektiğiyle ilgili öğretmenlerin eğitimine yönelik seminerler ve bilgilendirme toplantıları düzenlenebilir. Bu araştırmanın amacı, üniversite öğrencilerinin İngilizce'ye yönelik akademik benlik kavramını cinsiyet ve dil seviyesi değişkenlerine göre incelemektir. Bu doğrultuda aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır:

1. Öğrencilerin İngilizce'ye yönelik akademik benlik kavramı düzeyi nedir?
2. Öğrencilerin İngilizce'ye yönelik akademik benlik kavramı düzeyi cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?
3. Öğrencilerin İngilizce'ye yönelik akademik benlik kavramı düzeyi dil düzeyine göre farklılık göstermekte midir?

YÖNTEM

Bu araştırmada betimsel tarama modelinden yararlanılmıştır. Tarama modelleri; geçmişte veya halen var olan bir durumu kendi koşulları içinde var olduğu şekli ile betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2005).

Araştırma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu bir devlet üniversitesinin Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce hazırlık sınıflarında öğrenim gören 151 öğrenci oluşturmaktadır. Katılımcılar kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Katılımcıların 70'i (% 46.35) kız ve 81'i (% 52.98) erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Katılımcıların dil düzeyleri en düşükten (A1/Başlangıç) en yükseğe (A2/Orta alt) sıralandığında; araştırmaya katılan 79 (% 52.31) öğrencinin A1 ve 72 (%

47.68) öğrencinin A2 düzeyinde öğrenim gördüğü görülmektedir. Katılımcıların cinsiyet ve dil düzeyine göre dağılımı Tablo 1 'de sunulmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Tablo 1. Demografik Özellikler

Cinsiyet	N	%
Kız	70	46.35
Erkek	81	52.98
Toplam	151	%100
Dil Düzeyi	N	%
A1(Başlangıç)	79	52.31
A2 (Orta Alt)	72	47.68
Toplam	151	%100

Araştırmada Brookover ve diğerleri (1964) tarafından geliştirilen 'Self-Concept of Mathematical Ability Scales' ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlama çalışması Senemoğlu (1989) tarafından yapılmıştır. Veri toplama aracı olarak kullanılan ölçek farklı araştırmacılar (Yanpar, 1994; Başbay ve Senemoğlu, 2009; Demirbaş ve Yağbasan, 2010; Bıyıklı, 2014; Aydın, 2017; Deringöl, 2019) tarafından öğrencilerin çeşitli alanlara yönelik akademik benlik kavramını incelemek amacıyla kullanılmıştır. Ölçek pilot uygulama kapsamında 174 üniversitesine uygulanmış ve Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı .79 olarak saptanmıştır. Ölçeğin güvenirliğine ilişkin elde edilen bu değer veri toplama aracının araştırmada kullanılabilceğini göstermektedir (Büyüköztürk, 2010). Ölçek, öğrencilerin İngilizce'ye yönelik akademik benlik kavramı düzeyini belirlemek amacıyla hazırlanmış 8 maddeden oluşmaktadır. Ölçekteki maddeler 5 dereceli Likert tipinde düzenlenmiştir. Öğrencilerin ölçekten alabileceği puan aralığı 8-40 arasında değişmektedir.

Verilerin Analizi

Öğrencilerin İngilizce'ye yönelik akademik benlik kavramı düzeyinin belirlenmesinde frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Öğrencilerin İngilizce'ye yönelik akademik benlik kavramı düzeyinin cinsiyet ve dil düzeyi değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için bağımsız örneklem t-testi analizinden yararlanılmıştır.

BULGULAR

1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin İngilizce'ye yönelik akademik benlik kavramı düzeyine yönelik genel analiz sonuçları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Öğrencilerin İngilizce'ye Yönelik Akademik Benlik Kavramı Düzeyi Analizi

Akademik Benlik Kavramı Puanı	N	Minimum	Maksimum	\bar{X}	Ss
	151	8.00	40.00	27.13	4.89

Tablo 2 incelendiğinde A1 (Başlangıç) ve A2 (Orta alt) grubunda yer alan öğrencilerin İngilizce'ye yönelik akademik benlik kavramı puanı ortalaması 27.13' dür. Bu değere göre, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik akademik özgüveninin yüksek olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin ölçekte yer alan her bir ifadeye verdikleri cevaplara ilişkin bulgular aşağıda tablolar halinde verilmiştir.

1.1. Ölçekteki Birinci Soruya İlişkin Bulgular

Öğrencilerin ölçekte yer alan "*Kendinizi İngilizce dersindeki yeteneğiniz açısından sınıftaki diğer arkadaşlarınızla karşılaştırdığınızda nasıl görüyorsunuz?*" sorusuna verdikleri cevapların dağılımı Tablo 3'de sunulmuştur.

Tablo 3. Öğrencilerin Ölçekteki Birinci Soruya Verdiği Cevapların Dağılımı

En düşükler arasında		Ortalamanın altında		Ortada		Ortalamanın üstünde		En iyiler arasında		\bar{X}
<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	
2	1.3	16	10.6	83	55.0	23	15.2	27	17.9	3.37

Tablo 3'deki verilere göre araştırmaya katılan öğrencilerin %55'nin (n=83) kendilerini İngilizce dersindeki yeteneği açısından sınıftaki diğer arkadaşlarıyla karşılaştırdıklarında orta seviyede bulunduğunu göstermektedir. Öğrencilerin %17.9'u (n=27) ise kendisini diğerleriyle kıyasladığında İngilizce dersi yeteneği bakımından en iyiler arasında görmektedir. Öğrencilerin %15.2'si (n=23) kendisini İngilizce yeteneği açısından ortalamanın üstünde gördüğünü ifade etmiştir. Öğrencilerin ölçekteki birinci soruya verdikleri cevapların genel ortalaması $\bar{x} = 3.37$ 'dir. Bu değere göre öğrenciler İngilizce dersindeki yeteneğini sınıftaki diğer arkadaşlarıyla karşılaştırdıklarında orta düzeyde görmektedirler.

1.2. Ölçekteki İkinci Soruya İlişkin Bulgular

Öğrencilerin ölçekte yer alan "*İngilizce dersindeki yeteneğinizi diğer derslerdeki yeteneğinizle karşılaştırdığınızda dersteki durumunuzu nasıl görüyorsunuz?*" sorusuna verdikleri cevapların dağılımı Tablo 4'de sunulmuştur.

Tablo 4. Öğrencilerin Ölçekteki İkinci Soruya Verdiği Cevapların Dağılımı

Çok düşük		Düşük		Ortada		Yüksek		Çok yüksek		\bar{X}
<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	
16	10.6	49	32.5	53	35.1	25	16.6	8	5.3	2.73

Tablo 4'deki verilere göre araştırmaya katılan öğrencilerin % 32.5'i (n=49) İngilizce dersindeki yeteneğini diğer derslerdeki yeteneğiyle karşılaştırdığında düşük; %35.1'i (n=53) ise orta düzeyde bulunduğunu ifade etmiştir. Öğrencilerin %16.6'sı (n=25) ise İngilizce dersindeki yeteneğini diğer derslere göre yüksek bulmaktadır. Öğrencilerin ölçekteki ikinci soruya yönelik verdikleri cevapların genel ortalaması $\bar{x} = 2.73$ 'dür.

1.3. Ölçekteki Üçüncü Soruya İlişkin Bulgular

Öğrencilerin ölçekte yer alan "*Size göre İngilizce dersindeki başarınız sınıf ortalamasına göre nasıl olacak?*" sorusuna verdikleri cevapların dağılımı Tablo 5'de sunulmuştur.

Tablo 5. Öğrencilerin Ölçekteki Üçüncü Soruya Verdiği Cevapların Dağılımı

Ortalamanın çok altında		Ortalamanın altında		Ortada		Ortalamanın üstünde		Ortalamanın çok üstünde		\bar{X}
<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	
2	1.3	10	6.6	82	54.3	45	29.8	12	7.9	3.36

Tablo 5'deki verilere göre araştırmaya katılan öğrencilerin %54.3'ü (n=82) İngilizce dersindeki başarısının sınıf ortalamasına göre orta düzeyde olacağını ifade etmiştir. Öğrencilerin %29.8'i (n=45) ise İngilizce dersindeki başarısının ortalamanın üstünde olacağını; %6.6'sı (n=10) ise ortalamanın altında olacağını düşünmektedir. Öğrencilerin ölçekteki üçüncü soruya yönelik verdikleri cevapların genel ortalaması $\bar{x}=3.36$ 'dır. Öğrenciler İngilizce dersindeki başarılarını sınıf ortalamasına göre orta düzeyde görmektedir.

1.4. Ölçekteki Dördüncü Soruya İlişkin Bulgular

Öğrencilerin ölçekte yer alan "İngilizce dersinden 100 üzerinden kaç puan alacağınızı düşünüyorsunuz?" sorusuna verdikleri cevapların dağılımı Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Öğrencilerin Ölçekteki Dördüncü Soruya Verdiği Cevapların Dağılımı

0-20		20-40		40-60		60-80		80-100		\bar{X}
<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	
1	.7	0	0	12	7.9	92	60.9	46	30.5	4.20

Tablo 6'daki verilere göre araştırmaya katılan öğrencilerin %60.9'u (n=92) İngilizce dersinden 100 üzerinden 60-80 arasında bir puan alacağını ifade etmiştir. Öğrencilerin %30.5'i (n=46) ise 80-100 arasında bir puan alacağını düşünmektedir. Öğrencilerin ölçekteki dördüncü soruya yönelik verdikleri cevapların genel ortalaması $\bar{x}=4.20$ 'dir. Bu değer öğrencilerin İngilizce dersinden yüksek puan alacaklarını düşündüğünü göstermektedir.

1.5. Ölçekteki Beşinci Soruya İlişkin Bulgular

Öğrencilerin ölçekte yer alan "Bu dersin sonunda elde edeceğiniz başarı sizin için ne derece önemlidir?" sorusuna verdikleri cevapların dağılımı Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. Öğrencilerin Ölçekteki Beşinci Soruya Verdiği Cevapların Dağılımı

Hiç önemli değil		Az önemli		Orta derecede önemli		Önemli		Çok önemli		\bar{X}
<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	
9	6.0	19	12.6	33	21.9	62	41.1	28	18.5	3.53

Tablo 7'deki verilere göre araştırmaya katılan öğrencilerin %41.1'i (n=62) İngilizce dersi sonunda elde edeceği başarının önemli olduğunu düşünmektedir. Öğrencilerin %21.9'u (n=33) ise ders sonunda elde edeceği başarının orta derecede önemli olduğu ifade etmiştir. Öğrencilerin %12.6'sı (n=19) İngilizce dersi sonunda elde edeceği başarının az derecede önemli olduğunu düşünmektedir. Öğrencilerin ölçekteki beşinci soruya yönelik verdikleri cevapların genel ortalaması $\bar{x}=3.53$ 'dür. Bu değer öğrencilerin İngilizce dersinden elde edecekleri başarının önemli olduğunu düşündüğünü göstermektedir.

1.6. Ölçekteki Altıncı Soruya İlişkin Bulgular

Öğrencilerin ölçekte yer alan “İngilizce dersinde beklediğinizden daha düşük bir puan alırsanız kendinizi nasıl hissedersiniz?” sorusuna verdikleri cevapların dağılımı Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8. Öğrencilerin Ölçekteki Altıncı Soruya Verdiği Cevapların Dağılımı

Hiç rahatsız olmam		Çok rahatsız olurum		Rahatsız olurum		Kötü hissederim		Çok kötü hissederim		\bar{X}
<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	
18	11.9	31	20.5	34	22.5	46	30.5	22	14.6	3.15

Tablo 8’deki verilere göre araştırmaya katılan öğrencilerin %30.5’i (n=46) İngilizce dersinden düşük bir puan aldığına kendisini kötü hissedeceğini ifade ederken %22.5’i (n=34) ise rahatsız olacağını düşünmektedir. Öğrencilerin %20.5’i (n=31) ise düşük puan aldığına çok rahatsız olacağını ifade etmiştir. Öğrencilerin ölçekteki altıncı soruya yönelik verdikleri cevapların genel ortalaması $\bar{x} = 3.15$ ’dir. Bu değer öğrencilerin İngilizce dersinden beklediklerinden daha düşük puan aldıklarında kötü hissedeceklerini düşündüğünü göstermektedir.

1.7. Ölçekteki Yedinci Soruya İlişkin Bulgular

Öğrencilerin ölçekte yer alan “İngilizce dersinde öğrendiklerinizin daha sonra öğreneceklerinize katkı sağlayacağına inanıyor musunuz?” sorusuna verdikleri cevapların dağılımı Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9. Öğrencilerin Ölçekteki Yedinci Soruya Verdiği Cevapların Dağılımı

Hiç inanmıyorum		Biraz inanmıyorum		Orta derecede inanmıyorum		İnanıyorum		Çok inanıyorum		\bar{X}
<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	
18	11.9	15	9.9	22	14.6	57	37.7	39	25.8	3.55

Tablo 9’daki verilere göre araştırmaya katılan öğrencilerin %37.7’si (n=57) İngilizce dersinde öğrendiklerinin daha sonra öğreneceklerine katkı sağlayacağına inandığını ifade etmiştir. Öğrencilerin %25.8’i (n=39) çok inandığını belirtirken, %14.6’sı (n=22) orta derecede inandığını belirtmiştir. Öğrencilerin ölçekteki yedinci soruya yönelik verdikleri cevapların genel ortalaması $\bar{x} = 3.55$ ’dir. Bu değer öğrencilerin İngilizce dersinden öğrendiklerinin daha sonra öğreneceklerine katkı sağlayacağına inandığını göstermektedir.

1.8. Ölçekteki Sekizinci Soruya İlişkin Bulgular

Öğrencilerin ölçekte yer alan “İngilizce dersinde çok önemli şeyler öğreneceğinize inanıyor musunuz?” sorusuna verdikleri cevapların dağılımı Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10. Öğrencilerin Ölçekteki Sekizinci Soruya Verdiği Cevapların Dağılımı

Hiç inanmıyorum		Biraz inanmıyorum		Orta derecede inanmıyorum		İnanıyorum		Çok inanıyorum		\bar{X}
<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	
18	11.9	24	15.9	40	26.5	46	30.5	23	15.2	3.21

Tablo 10'daki verilere göre araştırmaya katılan öğrencilerin %30.5'i (n=46) İngilizce dersinde çok önemli şeyler öğreneceğine inandığını ifade etmiştir. Öğrencilerin %26.5'i (n=40) İngilizce dersinde önemli şeyler öğreneceğine orta derecede inanırken, %15.9'u (n=24) biraz inandığını belirtmiştir. Öğrencilerin ölçekteki sekizinci soruya verdikleri cevabın genel ortalaması $\bar{x} = 3.21$ 'dir. Bu değer öğrencilerin İngilizce dersinde çok önemli şeyler öğreneceğine inandığını göstermektedir.

2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

2.1. Öğrencilerin İngilizce'ye Yönelik Akademik Benlik Kavramı Düzeyinin “Cinsiyet” Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Öğrencilerin İngilizce'ye yönelik akademik benlik kavramı puanı ortalamalarının cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği “bağımsız örneklem t-testi” ile belirlenmiştir. Analiz sonuçları Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11. Öğrencilerin İngilizce'ye Yönelik Akademik Benlik Kavramı Düzeyinin Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırıldığı t-testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	t	df	P
Kız	70	3,4304	-,713	148.673	.477
Erkek	81	3,3596			

Öğrencilerin İngilizce'ye yönelik akademik benlik kavramı puanı ortalamalarının cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan bağımsız örneklem t- testi analizi sonucunda, kız öğrencilerin akademik benlik kavramı puan ortalamasının $\bar{x} = 3.43$, erkek öğrencilerin ise $\bar{x} = 3.35$ olduğu saptanmıştır. Yapılan analizden elde edilen bulgular kız ve erkek öğrencilerin akademik benlik kavramı puanı ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığını göstermektedir ($t = -,713$, $P = .477$). Bu bulgu, kız ve erkek öğrencilerin birbirine yakın akademik benlik kavramı düzeyine sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

2.2. Öğrencilerin İngilizce'ye Yönelik Akademik Benlik Kavramı Düzeyinin “Dil Düzeyi” Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Öğrencilerin İngilizce'ye yönelik akademik benlik kavramı puanı ortalamalarının dil düzeyine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği “bağımsız örneklem t-testi” ile saptanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 12'de sunulmuştur.

Tablo 12. Öğrencilerinin İngilizce'ye Yönelik Akademik Benlik Düzeyinin Dil Düzeyi Değişkenine Göre Karşılaştırıldığı t-testi Sonuçları

Dil Düzeyi	N	\bar{X}	t	df	P
A1	79	3,6772	-6,843	147,567	,000
A2	72	3,0799			

Öğrencilerin İngilizce'ye yönelik akademik benlik kavramı puanı ortalamalarının dil düzeyine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan bağımsız örneklem t- testi analizi sonucunda, A1 (Başlangıç) düzeyindeki öğrencilerin akademik benlik kavramı puan

ortalamasının $\bar{x} = 3.67$, A2 (Orta alt) düzeyindeki öğrencilerin ise $\bar{x} = 3.07$ olduğu belirlenmiştir. Yapılan analizden elde edilen bulgular A1 ve A2 düzeyindeki öğrencilerin akademik benlik kavramı puanı ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğunu göstermektedir ($t = -6,843, p = ,000$). A1 dil düzeyine sahip öğrencilerin akademik benlik kavramı puanı ortalaması A2 düzeyindeki öğrencilerden istatistiksel olarak yüksek bulunmuştur.

SONUÇ

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğrencilerin akademik benlik kavramı puanı ortalaması 27.13'dür. Bu düzeyin yüksek olduğu söylenebilir. Ölçekte yer alan birinci soruya verilen cevaplardan elde edilen bulgular öğrencilerin %55'inin (n=83) kendilerini İngilizce dersindeki yeteneği açısından sınıftaki diğer arkadaşlarına göre orta seviyede gördüğünü göstermektedir. İkinci sorudan elde edilen bulgular öğrencilerin %32.5'inin (n=49) İngilizce dersindeki yeteneğini diğer derslerdeki yeteneğine göre düşük; %35.1'inin (n=53) ise orta düzeyde bulunduğunu göstermektedir. Üçüncü sorunun cevaplarından elde edilen bulgulara göre öğrencilerin %54.3'ü (n=82) İngilizce dersindeki başarısının sınıf ortalamasına göre orta düzeyde olacağını ifade etmiştir. Dördüncü soruya verilen cevaplardan elde edilen bulgular araştırmaya katılan öğrencilerin %60.9'unun (n=92) İngilizce dersinden 100 üzerinden 60-80 arasında bir puan alacağını, öğrencilerin %30.5'inin (n=46) ise 80-100 arasında bir puan alacağını düşündüğünü göstermektedir. Beşinci soruya verilen cevaplardan elde edilen bulgulara göre öğrencilerin %41.1'i (n=62) İngilizce dersinden alacakları puanı önemli görmekteyler. Ölçeğin altıncı sorusuna verilen cevaplardan elde edilen bulgulara göre araştırmaya katılan öğrencilerin %30.5'i (n=46) İngilizce dersinden düşük bir puan aldığında kendisini kötü hissedeceğini ifade ederken, %22.5'i (n=34) ise rahatsız olacağını düşünmektedir. Yedinci soruya verilen cevaplardan elde edilen bulgular öğrencilerin %37.7'sinin (n=57) İngilizce dersinden öğrendiklerinin daha sonra öğreneceklerine yardımcı olacağına inandığını ortaya koymaktadır. Sekizinci sorudan elde edilen bulgulara göre öğrencilerin %30.5'i (n=46) İngilizce dersinden çok önemli şeyler öğrendiğine inanmaktadır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar başlangıç (A1) ve orta alt (A2) dil düzeyindeki öğrencilerin akademik benlik kavramı puanı ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Başlangıç düzeyindeki öğrencilerin İngilizce'ye yönelik akademik benlik kavramı puanı ortalaması orta alt dil düzeyindeki öğrencilerden istatistiksel olarak

yüksek bulunmuştur. Kız ve erkek öğrencilerin akademik benlik kavramı puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur. Araştırmadan elde edilen bu sonuç Arnaiz ve Guillen'in (2012) İngilizce'yi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin akademik benlik kavramını dil düzeyi ve dil puanı değişkenleri bakımından inceledikleri araştırmadan elde ettikleri sonuçları destekler niteliktedir. Arnaiz ve Guillen'in (2014) çalışmasına dil düzeyleri B1 ve C1 olan 216 öğrenci katılmıştır. Sonuçlar düşük dil seviyesine sahip olan öğrencilerin akademik benlik kavramı puan ortalamasının daha yüksek dil düzeyine sahip öğrencilerin akademik benlik kavramı puan ortalamasından istatistiksel olarak daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır.

Başlangıç (A1) düzeyindeki öğrenciler İngilizce'yi temel düzeyde öğrenmeye başlamaktadırlar. Başlangıç düzeyindeki öğrencilerin akademik benlik kavramı puanı ortalaması orta alt (A2) düzeydeki öğrencilerin puan ortalamasından istatistiksel olarak daha yüksektir. Bu kapsamda temel düzeyde dil öğrenmeye başlayan öğrencilerin olumsuz dil öğrenme yaşantılarına sahip olmadığı söylenebilir. Orta alt düzeydeki öğrencilerin akademik özgüveni ise başlangıç düzeyindeki öğrencilerden istatistiksel olarak daha düşüktür. Bu gruptaki öğrencilerin öğrenme

özgeçmişlerine dayalı olarak daha olumsuz dil öğrenme yaşantılarına sahip olduğu söylenebilir. Öğrenciler İngilizce öğrenirken olumlu ya da olumsuz dil öğrenme yaşantıları arttıkça kendileri ile yargıları kararlılık göstermektedir. Edinilen her olumsuz öğrenme yaşantısı öğrencilerin bir öğrenme birimini öğrenip öğrenemeyeceğiyle ilgili kendini algıma biçimi olumsuz etkilemektedir. Dil öğrenimine yönelik olumlu tutumu olan öğrencilerin akademik özgüveni artmakta ve başarı düzeyi yükselmektedir. Bu doğrultuda öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik olumlu yargılarının azaltılmaması yönünde öğretmenlerin çaba sarf etmesi gerekmektedir. Bunu gerçekleştirmenin önemli bir koşulu ise öğrencilerin başarılı olma gereksinimlerini sağlamaktır. Bu kapsamda öğretim programlarının temel öğeleri öğrencilerin İngilizce'ye yönelik akademik özgüveninin artırılması amacıyla yönelik düzenlenebilir. Öğrenme hedeflerini gerçekleştirmek için öğrencilerin düzeylerine uygun ilgi ve merak duygusunu uyandıracak etkinlikler hazırlanmalıdır.

KAYNAKÇA

- Arnaiz, P & Guillen, F. (2012). Self-concept in university-level FL learners. *The International Journal Of the Humanities*, 9 (4). www.Humanities-Journal.com.
- Aydın,F. (2011). Ortaöğretim öğrencilerinin coğrafya dersine yönelik akademik benlik düzeylerinin değerlendirilmesi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 6 (1), 642-658.
- Başbay, M. ve Senemoğlu, N. (2009). Projeye dayalı öğretimin akademik benlik kavramı ve derse yönelik tutuma etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (25), 55-66.
- Bıyıklı, C. (2014). Ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumları ve akademik benlik kavramları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.<http://kutuphane.uludag.edu.tr/Univder/uufader.htm>
- Bloom, B.S. (1979). *İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme*. Durmuş Ali Özçelik, Çev.Ankara:Milli Eğitim Basımevi.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Cokley, K. O. (2000). An investigation of academic self-concept and its relationship to academic achievement in African American college students. *Journal of Black Psychology*, 26, 148-164.
- Demirbaş, M. ve Yağbasan, R (2010). Yeni fen ve teknoloji öğretim programının, ilköğretim öğrencilerindeki akademik benlik kavramı gelişimine etkisi. *Akademik Bakış Dergisi*.<http://www.akademikbakis.org>
- Deringöl, D. (2019). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin problem kurma ve çözme becerileri ile akademik belik durumları. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13 (29), 172-187.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kırmızı, Ö. (2015). The interplay among academic self-concept, self efficacy, self-regulation and academic achievement of higher education L2 learners. *Journal of Higher Education and Science*, 1, 32- 40. DOI: 10.5961/jhes.2015.107
- Liu, H.j. (2008). The relationship between EFL student akademik self-concept and language performance. *Feng Chia Journal of Huanities and Social Sciences*, 17, 165-184.

- Marsh, H. W., Byrne, B. M., & Shavelson, R. J. (1988). A multifaceted academic selfconcept: Its hierarchical structure and its relation to academic achievement. *Journal of Educational Psychology, 80*, 366-380.
- Ramadhan , M. (2017). *The correlation between academic self-concept and academic achievement of English education study program students of Uin Raden Fatah Palembang*. (Yükseklisans tezi). Erişim adresi: <http://eprints.radenfatah.ac.id/955/1/MUTIARA%20RAMADHAN%20%2812250092%29.pdf>
- Senemoğlu, N. (1989). *Öğrenci giriş nitelikleri ile öğretme-öğrenme süreci özelliklerinin matematik derslerindeki öğrenme düzeyini yordama gücü* (Araştırma Raporu). Ankara, Türkiye: Hacettepe Üniversitesi.
- Wang, M. (2013). The study on the relationship between English self-concept and significant others. *Theory and Practice in Language Studies, 3* (8), 1406-1411.
- Yanpar.T.Ş. (1994). İlkokul 4.sınıf sosyal bilgiler dersinde akademik benlik kavramı, ders içi öğrenme ve ders dışı çalışma yolları ile başarı ilişkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10*, 43-48.

EXTENDED ABSTRACT

This study investigated university students' self-concept in English with regard to gender and English language level. To meet the study objective, Self-Concept of Ability Scale, which was developed by Brookover et.al (1964), was administered to 151 students in a state university. The scale was adapted to Turkish by Senemoğlu (1989). The scale consisted of 8, 5-point Likert-type items to measure students' self-concept in English. Students were asked some demographic questions about their age, gender and English language level. The participants were 70 females (%46.35) and 81 males (%52.98) who attended English Preparatory School in a state university. Their language level ranged from A2 to A1.

Descriptive statistics were calculated to examine students' academic self-concept in English. Independent t-test analyses were performed to determine the differences in students' academic self-concept mean scores between beginner (A1) and pre-intermediate (A2) level learners. Independent t-test analyses were carried out to determine the differences between girls and boys in terms of their academic self-concept mean scores. The results of the analyses revealed that there were significant differences in English self-concept mean scores between beginner and pre-intermediate level learners. Students at beginner level (A1) had statistically higher English self-concept mean scores than students at pre-intermediate level. No significant difference was found between girls and boys in terms of their academic self-concept mean scores. Findings in this study are consistent with those of Arnaiz and Guillen (2012), who examined university students' academic self-concept with respect to language degree, level and mark. It was observed that students at a higher level had lower academic and global self-concept scores.

The findings of the study indicated that students at A1 level had statistically higher academic self-concept mean scores than students at A2 level. It can be said that students, who start learning languages at a basic level, might not have negative emotions and learning experiences towards English. Students acquire positive or negative language experiences in the

language learning process. Every negative or positive experience acquired in this process affects how students perceive themselves in terms of achieving learning objectives. Teachers should help students increase their positive judgements towards learning English by creating a positive and productive learning environment.



ISSN: 2149-0848

INESJOURNAL

ULUSLARARASI EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ
THE JOURNAL OF INTERNATIONAL EDUCATION SCIENCE

 Melike TOPÇU¹,  Nejla GÜREFE²

7. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN KESİR ŞEMALARININ BELİRLENMESİ³

Kabul Tarihi: 08.02.2020 **Yayın Tarihi:** 31.03.2020

Künye (APA): Topçu, M. & Gürefe, N. (2020). 7. sınıf öğrencilerinin kesir şemalarının belirlenmesi. *The Journal of International Education Science*, 22 (7), 97-118.

DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/INESJOURNAL.41685>

ÖZ

Bu çalışmada öğrencilerin kesirlerdeki şemalarının nasıl olduğunun belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışma, Türkiye'nin batısındaki devlet ortaokullarından birisinde öğrenim gören 12 tane 7. sınıf öğrencisi üzerinde uygulanmıştır. Çalışma durum çalışması niteliğinde olup, çalışma verileri birebir görüşmeler yoluyla toplanmış ve toplanan veriler betimsel analiz kullanılarak analiz edilmiştir. Çalışmada öğrenciler uzunluk, alan ve küme modelleri ile çeşitli kesirler verilmiş ve öğrencilerin bu kesirleri ifade ederken aynı anda parçalama, eş parçalama, basit parçalı kesir, çarpımsal bileşim ve bileşik kesir zihinsel düzeneklerini nasıl kullandıkları ortaya çıkarılmıştır. Veriler analiz edildiğinde öğrencilerin en fazla küme modeline ilişkin sorularda zorlandıkları ve özellikle de çarpımsal bileşim zihinsel düzeneğine ilişkin zihinsel şemalarının problemlili olduğu belirlenmiştir. Bulgular ışığında; yapılan öğretim uygulamalarında kesrin özellikle küme modeli gibi farklı modellerinden de yararlanılması, kural ezberletmek yerine kavramların anlamına ağırlık verilmesi tavsiye edilebilir.

Anahtar Kelimeler: Kesir, kesir şemaları, ortaokul öğrencileri.

¹ Yüksek Lisans Öğrencisi, Uşak Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, melike.mtopcu@gmail.com

² Dr. Öğr. Üyesi, Uşak Üniversitesi, Matematik Eğitimi ABD, nejla.gurefe@usak.edu.tr

³ Bu çalışma ikinci yazarın danışmanlığında ilk yazar tarafından yürütülen yüksek lisans tez çalışmasının bir parçası niteliğindedir.

DETERMINATION OF FRACTION SCHEMAS OF 7th GRADE STUDENTS

ABSTRACT

In this study, it was aimed to determine how students' schemes were in fractions. The research was performed on 12 students studying in one of Turkey's western state secondary school 7th grade students. The study is a case study. The data were collected through one-on-one interviews and the collected data were analyzed using descriptive analysis. In the study, students were given various fractions with length, area, and cluster models, and it was revealed how students used mental mechanisms of shredding, peer breaking, simple fractional fractions, multiplicative composition and compound fraction at the same time. When the data were analyzed, it was determined that the students had difficulties in the questions related to the cluster model and especially the mental schemes related to the mental composition of the multiplicative composition were problematic. In the light of the findings, it may be recommended to use different models of the fraction, especially the cluster model, and to focus on the meaning of concepts instead of memorizing rules in teaching practices.

Keywords: Fraction, Fraction Schemes, Middle School Students

GİRİŞ

Kesir kavramı öğrencilerin karşılaştığı ilk matematiksel kavramlardan biridir. Diğer konulara da temel teşkil eden kesirler, matematiğin ilk soyut konularındandır (Haser ve Ubuz, 2002). Aynı zamanda matematik programının en karışık konularından olan kesirlerin (Alacaci, 2014), öğrenilmesinde çeşitli zorluklar yaşanmaktadır. Kesirlerle ilgili yapılan bazı araştırmalar, öğrencilerin; kesri tanımlama, tanımlanmış kesri yazma (Ubuz ve Haser, 2001), eş parçalara ayırma, birim belirleme (Alacaci, 2014) gibi konularda güçlük yaşadığını ortaya koymuştur. Aksu (1997), kesir kavramının anlaşılmasında güçlük yaşanmasının kaynağını kesirlerin yapısından ve kavramsal bilgiden çok işlemsel bilginin ön planda tutulmasına bağlamıştır.

Kesirlerin kavranabilmesi, kendi içinde ve diğer konularla ilişkilendirilebilmesi için farklı anlamlarının bilinmesi gerekir (Ertuna, 2013). Çeşitli kaynaklarda (Altun, 2005; Van de Walle, 2013; Bingölbali ve Özmantar 2014) kesirlerin; parça-bütün, ölçme, bölme, işlemci, oran gibi anlamlarına değinilmiştir. En sık kullanılan parça-bütün anlamı (Akbaba Dağ, 2014) bir bütünü eşit parçalara ayrılarak bu parçalardan istenilen kadarının alınmasıdır. Ölçme anlamı, bir uzunluğu belirlenen başka bir uzunluğa göre ölçmede (Van de Walle, 2013), bölme anlamı genellikle paylaşma durumlarında ortaya çıkar. Kesirlerin işlemci anlamı bir doğal sayının kesrini bulmak için kullanılabilir (Van de Walle, 2013). Oran anlamında ise bir bütünü iki parçasının oranı söz konusudur (Alacaci, 2014). Temur'a (2011) göre kesir kavramının gelişebilmesi için gerekli anlamların öğrenilmesi ve kavramlar arasındaki soyut ilişkilerin modeller aracılığıyla somutlaştırılması gerekmektedir. Model kullanımı kesirlerle işlemleri kolaylaştırmanın yanı sıra işlemlerin matematiksel anlamlarını anlaşılmasına da imkan sağlar (Baki 2018). Kesirlerin öğretiminde farklı öğrenme fırsatları sunan modellere örnek olarak uzunluk, alan ve küme modelleri verilebilir (Van de Walle, 2013). Uzunluk modelleri sayı doğrusu, çubukları ve şeritleri kapsarken (Van de Walle, 2013) alan modeli geometrik bir şeklin bir bölümünün alanının taranmasını kapsar (Şiap ve Duru, 2004). Küme modelinde ise bir grup nesne bütünü temsil ederken bu nesnelerin bir kısmı kesri temsil etmektedir (Bingölbali ve Özmantar 2014).

Çağdaş yaklaşımlar yeni kavramların önceden var olan bilgilerle ilişkilendirilerek öğrenilmesini tavsiye eder (Skemp, 1971). Steffe'ye göre öğrencilerin önceki deneyimleri sonucu oluşturduğu tanıma kalıpları vardır ve bu tanıma kalıplarından yola çıkarak yeni bilgiler

oluştururlar. Steffe ve Olive (2010) ise sayı sayma düzeneklerinin öğrenciler tarafından yeniden biçimlendirilerek kesir bilgisini oluşturacağına dair bir düşünce geliştirmişlerdir. Steffe ve Olive (2010) hipotezine göre kesirli bilgi için kritik işlemler parçalama yani bir kesri eş parçalara bölme, tekrarlama yani istenilen miktar kadar bir parçayı tekrar etme ve kıyaslamadır.

Kesirler ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde; Örmeci'nin (2012) 7.sınıf öğrencilerin kesirleri kavramsal ve işlemsel anlayışlarını araştırdığı, Kara'nın (2017) 6. Sınıf öğrencilerin kesirlerde toplama ve çıkarma konusunda farklı temsilleri kullanma becerilerini değerlendirdiği, Çelebioğlu (2014) öğrencilerin kesir oluşturma süreçlerini RBC+C teorik çerçevesinden, Öksüz'ün (2018) ise kesirleri APOS teorik çerçevesinden ele aldığı görülmüştür. Fakat ülkemizde öğrencileri kesir anlayışlarını bu teorik çerçeveden inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Öğrencilerin kesir kavramın doğal sayılarla ilgili bilgilerinden yola çıkarak oluşturdukları göz önünde bulundurulduğunda (Van de Walle, 2013) öğrencilerin kesir bilgilerini bu açıdan incelemeye ihtiyaç duyulmuştur.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu çalışmada durum çalışması kullanılmıştır. Araştırma kapsamında Steffe ve Olive (2010) Kesir Şemaları Teorisi referans alınarak hazırlanan sorulara ilişkin öğrenci cevapları durum olarak değerlendirilmiştir.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın katılımcılarını 2018- 2019 eğitim-öğretim yılı Denizli ilinde bulunan bir devlet okulunda farklı sınıflarda öğrenim gören 7. sınıf öğrencilerinden 12 öğrenci oluşturmuştur. Öğrenciler başarı düzeyleri iyi, orta, kötü olacak şekilde seçilmiştir. Başarı notları, öğretmen görüşleri ve gönüllülük esas alınarak seçilen öğrencilerden Ö1, Ö2, Ö3, Ö4 kodlu öğrenciler iyi, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8 kodlu öğrenciler orta, Ö9, Ö10, Ö11 ve Ö12 kodlu öğrencilerde kötü düzey olarak belirlenmiştir.

Veri Toplama Aracı ve Süreci

Veriler birebir görüşmeler ve doküman analizi yoluyla toplanmıştır. Araştırmada incelenen dokümanlar, görüşmeler yapılırken öğrencilerin soruları cevaplandırma sürecinde kağıt üzerine çizdikleri şekiller ve işlemler gibi kağıt üzerindeki her türlü işaretlerinden oluşmuştur. Bazı şekil ve işlemler fotoğrafları çekilerek verilmiştir.

Çalışmada öğrencilerin kesir şemalarını belirlemeye yönelik soruların hazırlanabilmesi için alan yazın taraması yapılmış ve uzunluk, alan ve küme modellerini içeren bir soru havuzu oluşturulmuştur. Soru havuzunda aynı anda parçalama, eş parçalama, basit parçalı kesir, çarpımsal bileşim ve bileşik kesir zihinsel düzeneklerini içerecek şekilde her bir düzenekle ilgili uzunluk, alan ve küme modelleri ile ilgili üçer soru yer almıştır. Sorulardan uzunluk modeli ile ilgili olanlar çubuk şeklinde, alan modeli ile ilgili olanlar kareli kağıtta daire ve kare şekillerinde verilirken küme modeli ile ilgili olan sorularda nesnel çubuk, daire ve dikdörtgen şekilleri temsil edilerek verilmiştir. Hazırlanan soruların kapsam geçerliliği için matematik eğitimi alanında uzman iki öğretim elemanının görüşleri alınmış, görüşler doğrultusunda bazı sorularda değişikliğe gidilerek sorulara son hali verilmiş ve çalışmada toplamında 20 soru kullanılmıştır. Çalışmanın soruları Ek 1'de sunulmuştur. Testin güvenilirliğini belirlemek için ise uygulamadan önce üç öğrenci ile pilot çalışması yapılmıştır. Hazırlanan görüşme formu öğrencilere birebir

görüşmeler yoluyla uygulanmış ve yapılan görüşmeler video kamera ile kayıt altına alınmıştır. Her bir öğrenci ile yapılan görüşme yaklaşık olarak 60 dakika sürmüştür.

Veri Analizi

Veri analizi için öncelikle öğrencilerle yapılan görüşmelerin video kayıtları transkript edilmiştir. Sonrasında transkriptler ve öğrencilerin anket formundaki sorulara verdikleri cevaplar birlikte değerlendirilip betimsel analiz ile analiz edilmiştir. Analiz için uygun kategoriler Steffe ve Olive'in (2010) Kesir Şemaları Teorisine göre belirlenmiştir. Bu kategoriler şu şekildedir:

Aynı anda parçalama ve parça bütün zihinsel düzeneği; Bu kategoride öğrenci bir bütünü göz kararı parçalar ve parça ve bütünü kıyaslamaz. Bir bütünün 3 te 1'ini sorulan öğrencilerin; bütünü göz kararı parçalayarak kesri elde ettiği durumlar ve parçanın bütün ile olan ilişkisini göz ardı ettiği durumlar bu kategoride değerlendirilmiştir.

Eş parçalama zihinsel düzenekleri ve parçalı birim kesirler; Öğrencinin elde ettiği parçayı bütünlüyle kıyasladığı düzenektir. Ayrıca bu düzenekte öğrenci 'Bir parça orijinal bütünü ne kadarıdır?' sorusuna cevap verebilir. Öğrenciler tersini gerektiren durumlarda da başarılı olur. Verilen şeklin verilmeyen şeklin katı olduğu bir durumda verilmeyeni bulabilir.

Basit parçalı zihinsel düzeneği; Parçalı birim kesir düzeneğinin uyarlanmasıyla elde edilir. Bir bütünün $\frac{2}{3}$ 'ü istenildiğinde önce $\frac{1}{3}$ 'ünün bulunarak bunun 2 kere tekrar edilmesiyle $\frac{2}{3}$ 'ün elde edildiği düzenektir.

Çarpımsal bileşim zihinsel düzeneği; ' $\frac{1}{3}$ 'ün $\frac{3}{4}$ 'ü nedir?' sorusunun çözümünde kesirlerin çarpımından bahsedildiği için bu düzenekte yer alır. Her bölümün tekrar bölünmesi nedeniyle dağıtılmalı bölme zihinsel operasyonundan da bahsedilir. 2 pizzanın 3 eş parçaya bölünmesin de bu düzenek kapsamındadır.

Bileşik kesir düzeneği; Bu düzenek bileşik kesir bilgisinin oluşumuyla ilgili ilgilidir. Bu düzeneki oluşturan çocuklar çarpımsal olarak düşünebilir ve kesirlerin birim kesrin tekrarlanmasıyla diğer kesirlerin oluştuğunu anlayabilirler.

Araştırmacı ve alan uzmanları tarafından incelenerek değerlendirilen soruların kodlama güvenilirliği %90 olarak belirlenmiştir. Araştırmanın tüm sorularına ilişkin cevaplarda "görüş birliği" ve "görüş ayrılığı" olan konular tartışılmış ve gerekli düzenlemelerle görüş birliğine varılarak güvenilirlik sağlanmıştır.

BULGULAR

Çalışmada öğrencilerin kesir şemaları ortaya çıkarılmış ve elde edilen bulgular aynı anda parçalama-parça-bütün zihinsel düzeneği ve eş parçalama-parçalı birim kesir zihinsel düzeneği ile sunulmuştur.

Aynı Anda Parçalama- Parça Bütün Zihinsel Düzeneği ve Eş Parçalama-Parçalı Birim Kesir Zihinsel Düzeneğine İlişkin Bulgular

Öğrencilere bu kategoriyle ilişkili olarak uzunluk, alan ve küme modellerinden oluşan 7 adet soru sorulmuştur. Verilen bir bütünü parçalamaya ilişkin sorulan ilk üç soru aynı anda parçalama- parça bütün zihinsel düzeneği ve eş parçalama-parçalı birim kesir zihinsel düzeneği açısından ele alınırken; verilen bir parçadan bütüne ulaşmaya ilişkin sorulan dört soru ise sadece '*eş parçalama ve parçalı birim kesir düzeneği*' açısından ele alınmıştır. Bu kategorilere ait bulgular aşağıda yer almıştır

Aynı Anda Parçalama ve Parça Bütün Zihinsel Düzenine İlişkin Bulgular;

Bu kategori ile ilgili olarak öğrencilerin ilk üç soruya verdiği cevaplar incelenmiştir. Sorular sırasıyla uzunluk, alan ve küme modelleriyle verilen bir bütünün sorulan kesir değerinde parçalanması ile ilgilidir. Bu açıdan öğrencilerin verilen parçayı elde etmek için izlediği adımlar değerlendirilmiştir.

Buna göre uzunluk modelinde; öğrencilerin çoğunluğunun göz kararı parçalama yaparken, Ö5, Ö11 kodlu öğrencilerin kendince bir ölçme aleti oluşturarak bütünü parçalamaya çalıştıkları belirlenmiştir. Göz kararı parçalama yapan Ö1, Ö3, Ö4, Ö8, Ö9, Ö10, Ö12 kodlu öğrenciler eş parçalar oluşturmaları gerektiğini ifade ederken Ö2, Ö6, Ö7 kodlu öğrenciler ise sadece 3 parçaya bölüp 1 tanesinin taramalarının yeterli olacağını söylemişlerdir. Ö2, Ö3, Ö5 kodlu öğrenciler ile geçen diyaloglar ise şu şekildedir.

Sorunun çözümünde farklı şekilde yollar izleyen Ö2 kodlu öğrenci “*Payda parçayı böldüğü kısmı gösterir, pay ise aldığımız kısmı. Bende 3’e bölüp 1 parçasını almışım.*” şeklinde açıklama yaparak parçaların eşliğine dikkat etmediğini göstermiştir. Buna rağmen Ö3 kodlu öğrenci ise “*Eş parçalar haline bölmeye çalıştım...3te 1 dediği için hepsinin eş parçalar halinde olması lazım. Eş parça olmasaydı 3te 1 demezdi zaten.*” açıklamalarıyla eş parçalamanın önemine vurgu yapmıştır. Ö5 kodlu öğrenci de eş parçalamayı önemseyemediğini söylemiş ve materyal kullanarak eş parçalar elde ettiğini göstermiştir:

Ö5: Çünkü 3 parça da eşit olmak zorunda.

A: Neden eşit olmak zorunda?

Ö5: Çünkü burada 3 te 1 demiş. O zaman eşitlik aklıma eliyor.

A: Peki bu 3 parçanın eşit olduğuna emin misin?

Ö5: Tam emin değilim ama uçla yaptım.

A: Uçla nasıl yaptın?

Ö5: Önce ucu açtım sonra bir parça kadar onu kırdım ona göre de bunu (ek parça) çizdim.

A: Neden uç kullandın?

Ö5: Hepsinin eşit olması için.

Bir bütünün parçaları eşit olursa kesir ifade edebileceğini düşünen Ö5 kodlu öğrencinin bir ucu parçalayarak her bir parçanın aynı olmasını hedeflediği gözlemlenmiştir.

Alan modeline ilişkin cevaplar incelendiğinde ise burada da uzunluk modelinde olduğu gibi genellikle göz kararı parçalamaların yapıldığı tespit edilmiştir. Bunun dışında Ö3, Ö6 ve Ö7 kodlu öğrenciler şeklin yerleştirildiği karelerden yola çıkarak bütünü parçalarken Ö3 ve Ö4 kodlu öğrenciler verilen kesri genişleterek bütünü parçalama işlemi yapmışlardır. Öğrencilere izledikleri yöntemlerin nedeni sorulduğunda öğrencilerin çoğunluğu eş parçalar elde etmek istediğini ancak 5’e bölmek zor olduğu için şekilde verilen 4 parçaya bölünmüş dairenin her bir parçasını 5 eş parçaya bölerek ya da verilen daireyi 10 eş parçaya bölerek farklı parçalama yöntemleri denedikleri görülmüştür. Kesri genişleterek parçalama yapma yoluna giden Ö3 kodlu öğrenciyle geçen diyalog aşağıda verilmiştir.

Ö3: Bu daire ve arkasında karesel alanlar var. Onlar olduğu zaman çift veya 3'e bölünmesi gerekiyor.

A: Arkada karesel bölge olmasa bölebilir miydin?

Ö3: Bölemezdim yine ben bunu daire şeklinde düşünsem sadece bölemezdim olmazdı yine.

A: Peki bu bölünemez bir şey mi yoksa sen mi bölemiyorsun?

Ö3: Ben bölemiyorum büyük ihtimalle. Benim yanımda cetvel gibi bir şey olsaydı ben de bölebilirdim büyük ihtimalle. Ben göz kararı yapıyorum olmuyor öyle de.

A: Peki sen kaç parçaya böldün?

Ö3: 10 parça.

A: Neden 10 parça nasıl yaptın?

Ö3: 5'e 1'i 2 ile genişlettim. Eğer tam bölebilsedim ben bunun iki parçasını alacaktım. 5'e tam iyi bölünmüyor 10'a tam iyi bölünür diye düşündüm bir an. Ama o da tam olmadı.

Problem şeklinde verilen soruda öğrencilerden verilen elmaların 7 de 1'i bulmaları istenmiştir. Öğrencilerin bir kısmı bu modelde 'nın' ekinin yer almasından dolayı ilk olarak çarpma işlemi yapmaları gerektiğini düşündüler. Ö6 ve Ö11 kodlu öğrenciler uzunluk modeline çevirerek parçalama yaparken Ö4, Ö5, Ö7, Ö9, Ö10 kodlu öğrenciler de 7'ye bölüp 1 parçayı aldı. Uzunluk modeli gibi çözen öğrenciler verdikleri cevaptan emin olmak için bu yöntemle çözmeyi tercih ettiklerini belirttiler. 7'ye bölüp 1 parçasını alan öğrenciler ise bütünü 7 eş parçadan oluştuğunu bu nedenle 1 parçasının 7 de 1'i olacağını ifade ettiler. Uzunluk modeline çevirerek çözen Ö6 kodlu öğrenci ile geçen diyalog ve yaptığı çizim aşağıdaki sunulmuştur.



Şekil 1. Ö6 Kodlu Öğrencinin Çizdiği Şekil

Ö6: Şöyle yapabiliriz ama 7 parça varmış (7 parçalık bir kesir çizdi) bunun 1/7'si 1 olur hepsi 1 olur.

A: Bu şekli neden çizdin?

Ö6: Çarpma konusunda emin olamadım onun yerine şekil çizdim ama çarpmada doğru oluyormuş.

A: Peki neden 7 parça?

Ö6: Doğa'nın tabağında 7 parça varmış o yüzden. 7'yi 7'ye bölünce de 1 parça Poyraz'ın tabağında oluyor.

Ö6 kodlu öğrencinin yaptığı işlem ve geçen diyalog incelendiğinde; öğrencinin yaptığı işlemi kontrol etmek için öğrencilerin daha fazla karşılaştıkları model olan uzunluk modelinden faydalandığı görülmüştür.

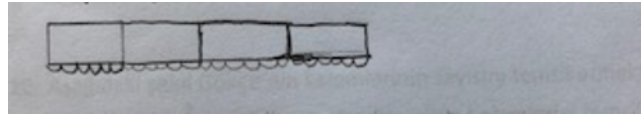
Eş Parçalama ve Parçalı Birim Kesirler Düzenine İlişkin Bulgular;

Bu kategoride ise yedi soruya verilen cevapların hepsi değerlendirilmiştir. Öğrencilerin bir bütünü parçalamaya ilişkin sorulara verdikleri cevaplar değerlendirildiğinde; çoğunluğun bir bütünü eş parçalara ayırmaya çalıştığı fakat hiçbir öğrencinin eş parçalama zihinsel düzeneğinden beklenen parçayı ayırma ve bu parçayı tekrar ederek ilk bütünlüyle kıyaslama adımlarını gerçekleştirmediği tespit edilmiştir. Sonrasında görüşme sırasında araştırmacı tarafından öğrencilere; *taradıkları parçaları tekrarlayarak aynı bütünü tekrar elde edip edemeyecekleri* sorulmuştur. Bu soruya Ö7, Ö10 kodlu öğrenciler elde edemeyeceklerini düşünürken, diğerleri elde edebileceklerini ifade etmişlerdir. Ö10 kodlu öğrenci aynı bütünü elde edemeyeceğini *'Parçalar eşit olmadığı için bu parça da hepsini dolduramaz tamamen'* şeklinde ifade ederek, parçaların eşit olması gerektiğini eşit olmadığı için de aynı bütün olamayacağını vurgulamıştır.

Parça birim kesir düzeneği altında görüşmelerde sorulan *'Bir parça bütününe ne kadarıdır?'* sorusuna öğrencilerin kolaylıkla verdikleri gözlemlenmiştir. Soruya *'3 te 1'i 3'e bölünmüş 1 parçası alınmış, 1/3'ü.'* şeklinde verilen bazı cevaplar; öğrencilerin taradıkları kısmın kesir olarak ne ifade ettiğinin farkında olduklarını göstermiştir.

Verilen bir parçadan bütünü elde etmeyi kapsayan sorular incelendiğinde;

4. ve 7. Sorular uzunluk modeli ile ilgili olup öğrencilerden parçadan hareketle bütüne ulaşmaları beklenmiştir. 4.soruda öğrencilerden verilen parçanın 4 katı büyüklüğünde yeni bir şekil çizmeleri istenmiştir. Ö1, Ö3, Ö6, Ö7, Ö9, Ö12 kodlu öğrenciler verilen parçayı kopyalayarak, bu parçanın tekrar edilmesiyle bütünü oluşturmuş, Ö6 kodlu öğrenci ise verilen şeklin sadece dikdörtgen olmasına dikkat ettiğini ifade etmiştir. Diğer öğrenciler ise var olan parçayı dahil ederek 4 kat uzunlukta yeni bir şekil oluşturmuşlardır. Öğrenciler diğer parçaları oluştururken bazıları ilk parçanın aynısını çizmek için kendince yöntemler geliştirmiş, bazıları da göz kararı çizmeyi tercih etmiştir. Örneğin Ö5 kodlu öğrenci uçtan faydalanarak, Ö11 kodlu öğrenci şeklin altına yarım çemberler çizerek ilk şeklin uzunluğunu belirlemiştir. Ö1 kodlu öğrencinin *'Sadece eş 4 tane dikdörtgen olmasını istedim ama yine göz kararı çizdim. Metre filan olsaydı bunu (verilen) ölçüp çizerdim.'* şeklindeki cümlesinden öğrencinin bir ölçme aleti olmadan eş parçalar çizemeyeceği ve bu nedenle de verilen şeklin tam 4 katını oluşturamayacağı belirlenmiştir. Kendince ölçme yöntemi geliştiren Ö11 kodlu öğrencinin çizdiği şekil ve geçen diyalog ise aşağıdaki gibidir.



Şekil 2. Ö11 kodlu öğrencinin çizdiği şekil

A: Nasıl yaptın? Kendince bir yöntem belirledin sanki.

Ö: Yuvarlaklarla, hepsini eşit boyda çizmeye çalıştım. 6 tane yuvarlak. Her birini 6 tane yuvarlak çizmeye çalıştım zaten alt taban ile üst tabanda aynı olmuş oluyor.

A: Peki neden yuvarlak çizme ihtiyacında bulundun?

Ö: Tam 4 katı demiş. Mesela 4 katı olsun ama şu kadar da eksik olsun diyebilirdi ama dememiş tam 4 katı olarak vermiş. Sadece 4 katı dediği için, elimde 2 lira olsun bunun 4 katı 8 lira yapar. Burada da mesela bir tanesi 2 cm ise hepsini 2 cm hesaplayıp dizmiş oluyorum. Yani verilene eş olarak çiziyorum.

Buna göre bu öğrencinin ‘4 kat’ ifadesinden verilen parçanın aynısının tekrarlanmasıyla oluşacağı düşündüğü ve parçaların uzunluklarının aynı olabilmesi için de kendince bir yöntem geliştirdiği belirlenmiştir.

7.soruda bir bütün ve buna ait bir parça verilerek bu bütünü kaçta kaçı olduğu bulmaları istenmiştir. Ö12 kodlu öğrenci dışında tüm öğrenciler parçanın büyüklüğünü belirleyerek bütün de bu parçadan ne kadar olduğunu belirlemeye çalıştı. Bunu yaparken Ö5, Ö8, Ö10 kodlu öğrenciler kalem, kalem ucu gibi materyaller kullanarak parçanın uzunluğunu belirlerken, Ö7, kodlu öğrenci ritim tutturarak bulabileceğini ifade etti. Ö11 kodlu öğrenci yarım çemberler çizerek ve diğer öğrenciler de göz kararı ile sonuca ulaştılar. Ö8 kodlu öğrenci ile geçen aşağıdaki diyaloga göre öğrencinin parmağını referans alarak aynı parçadan 4 kere tekrarlayarak bütünü elde ettiği belirlenmiştir.

Ö: Bunu böleceğim aynı. Bir parmak ise bu da bir parmak olabilir şöyle. 4 de 1 'dir.

A: 4te 1 nasıl oldu?

Ö: Bunun aynısını buraya çizdim bu 1 oldu. Aynısından bir tane daha çizmeye çalıştım bu da iki bir tane daha 3 ve 4.

A: Parmağını kullandın sanırım onu neden kullandın?

Ö: Ölçmek için?

A: Neyi ölçtün?

Ö: Şu alttakini, dilimin boyutunu.

A: Neden ölçtün peki?

Ö: Hepsini eşit bölmek için

Bir pastanın 1/8'lik dilimi verilerek tamamının şeklinin çizilmesinin istenildiği alan modeli ile ilgili soruda ise öğrencilerin bütünü farklı yöntemlerle oluşturdukları belirlenmiştir. Ö2, Ö3, Ö5, Ö7, Ö8, Ö9, Ö12 kodlu öğrenciler verilen dilimin aynısından 7 tane daha çizerek 8 parçalık bütünü oluşturmaya çalışırken, Ö1, Ö4, Ö6, Ö10 kodlu öğrencilerin ilk olarak bütünü çizip onu 8'e böldükleri tespit edilmiştir. Ö2, Ö4, Ö7, Ö9, Ö10 ve Ö11 kodlu öğrenciler şeklin altındaki birim karelerden yola çıkarak bütünü oluşturdukları gözlemlenmiştir. Öğrencilerin tamamı 8 de 8 elde etmek istediklerini bunun içinde bu da verilen parçadan 8 tane olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Ö1 kodlu öğrencinin ‘*Bu 8 de 1 'i tamamı 8 de 8 yani 8 'e bölmek demek 8 eş parçaya ayırmak demektir buradan anlayabiliriz.*’ cümlesinden direkt 8 de 8'lik bir bütün oluşturduğu, Ö9 kodlu öğrencinin ise ‘*Bu 8 'de 1miş. Bu parçadan 7 tane daha çizerek tamamını oluşturabiliriz. Bu parçadan bakarak diğerlerini çizdim*’ ifade ettiği gibi aynı parçayı 7 kere tekrar ederek bütünü oluşturduğu belirlenmiştir.

Küme modeli ile ilgili soruda öğrencilerden, 1/5'i 2 tane olan topların tamamını çizmeleri istenmiştir. Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5 kodlu öğrencilerin 2 ile 5'i çarparak 10 topu çizdikleri gözlemlenmiştir, Ö7, Ö8, Ö10, Ö12 kodlu öğrenciler 2 topun 5te 1'e eşit olmasından dolayı 2'şer 2şer tekrarlayarak 10 top çizeceklerini ifade etmişlerdir. Öğrenciler amaçlarının 5te 5'i elde etmek olduğu belirttiler. Ö9, Ö11 kodlu öğrenciler ise 5te 1'i genişleterek 10 da 2 elde ettikten sonra 10 topu çizerken, Ö6 kodlu öğrenci de uzunluk modeline çevirerek şeklin tamamını oluşturdu. Ö2

kodlu öğrencinin '5 parça var ve bir parça 2 bilye. Bu çizdiğim 10 bilye de Ali'nin bilyelerinin tamamı oluyor.' şeklindeki ifadesinden bir bütünü 5 parça düşündüğü ve parça sayısı ile bir parçaya denk olan top sayısını çarparak bütünü elde ettiği belirlenmiştir. Ö8 kodlu öğrenci ile;

Ö8: Bu 5 te 1 ise bu 5 te 2'dir bu 5 te 3 bu 5 te 4 bu da 5 te 5. (İkili ikili çizimler yaptı)

A: Ne yaptın?

Ö8: 5 te 1'i 2 tane ise 5 te 5'i de 10 tanedir. 5 te 1'i verilmiş ben buna 4 tane daha bundan ekledim.

Şeklinde geçen diyalogdan ise öğrencinin bir parçayı 5 kere tekrar ederek bütünü elde ettiği belirlenmiştir.

Basit Parçalı Kesir Düzenine İlişkin Bulgular

Bu kategoride 3 tanesi basit parçalı kesir düzenine 4 tanesi de tersine basit parçalı kesir düzenine ait olmak üzere 7 soru sorulmuştur.

Basit parçalı kesir düzenine ilişkin sorularda uzunluk modelinde öğrencilerin ilk olarak eş parçalar oluşturmaya çalıştıkları belirlenmiştir. Bunun nedenini kesrin her bir parçasının aynı olması gerektiği şeklinde açıklamışlardır. Eş her bir parçayı da 3 te 1'e denk olduğunu ifade etmişlerdir. Fakat hiçbir öğrenci bu 3 te 1'lik parçayı ayırıp tekrar ederek 3 te 2'yi oluşturamamıştır. Tüm öğrenciler verilen şekil üzerinden göstermişlerdir. Ö2 kodlu öğrenci ile geçen diyalog aşağıda verilmiştir.

Ö2: Kesrin açıklaması şöyle 3 parçaya böl ikisini al. Bende 3 eşit parçaya böldüm 2 sini aldım.

A: Eşit parçaya bölmek önemli mi?

Ö2: Evet paydadaki kaç eş parçaya böleceğimizi gösteriyor, pay kadar da o parçalardan alıyoruz.

Bu diyaloga göre öğrencinin paydayı bir bütünün parça sayısı olarak düşündüğü payı ise taranması gereken parça sayısı olarak düşündüğü bu nedenle bir parçayı belirleyip tekrar etmek yerine pay kadar kısmını taradığı gözlemlenmiştir.

Benzer şekilde alan modelinde de öğrenciler verilen şekli 8 eş parçaya bölerek 3 tanesini taramayı tercih etmişlerdir. Yaptıkları işlemi de 3 tane 8 de 1'lik parça taramak olarak ifade etmişlerdir. Bunu yaparken uzunluk modelinde olduğu gibi parçaların eşliğine dikkat etmişlerdir. Eş parçalar oluşturabilmek için Ö2, Ö3, Ö7, Ö11 kodlu öğrenciler şeklin altında yer alan karelerden faydalanırken Ö1, Ö5, Ö6, Ö8, Ö10, kodlu öğrenciler de karenin özelliklerinden faydalanmıştır. Ö6 kodlu öğrencinin '8 arkadaş eşit şekilde dediği için. Her biri 8 de 1 oluyor. 3 arkadaş içinde 3 tane 8 de 1'lik parçayı toplayınca 3/8 oluyor' şeklinde ki ifadesinden ve Ö12 kodlu öğrencinin 'Toplam 8 arkadaş varmış 3'ünün yediğini sormuş o 3 arkadaş bu 8 kişinin içindedir. Burada da 8 parça olduğuna göre 3 kişiye düşen toplam kek sayısı sorulmuş. Bir kişiye 8 de 1 düştüğüne göre 3 kişiye 8 de 1, 8 de 1, 8 de 1 8 de 3 olur.' ifadesinden öğrencilerin 3 tane 8 de 1'lik parçayı toplayarak 8 te 3 elde ettikleri belirlenmiştir.

Küme modelinde öğrencilerden 10 tane kalemin 2/5'si bulmaları istenmiştir. Ö4 ve ö5 kodlu öğrenciler 10 ile 2/5'i çarparak, Ö3 ve Ö9 kodlu öğrenciler ise kesri genişleterek, Ö6 kodlu

öğrenci de uzunluk modeli kullanarak istenileni buldular. Diğer öğrenciler ise verilen kalemleri ‘*gruplara ayırarak*’ bulabileceklerini ifade ettiler. Bu öğrenciler 5 te 2’yi bulabilmek için 5 te 1’i bilmeleri gerektiğini bu nedenle de verilen kalemleri gruplara ayırdıklarını belirttiler. Ö7 kodlu öğrenci ile geçen diyalog ise aşağıdaki gibidir.

Ö7: *Önce 5’e böldüm. 5’te 1’ini bulmam lazım.*

A: *Neden 5’te 1’i bulman lazım.*

Ö7: *5’te 2 sini soruyor. Eğer 5 te 1 bulamazsam bunu bulamam. 10 kalem var. Zaten 5 te 2 10 da 4 eder, böylelikle 4 kalem olur.*

A: *Peki 5’e böldüğünde 1 parça ne oldu?*

Ö7: *İki. Sonra iki iki ekledim 5 te 2 oldu.*

Ö7 kodlu öğrencinin ve benzer işlemler yapan diğer öğrencilerin 5’e bölüp 2’li gruplar oluşturduğu ve bunu pay kadar tekrar ederek istenen kesri buldukları gözlemlenmiştir.

Tersine Basit Kesir Düzenine İlişkin Bulgular;

Bu kategori uzunluk modelinde 2 alan modelinde 1 küme modelinde 1 olmak üzere toplam 4 soru sorulmuştur. Sorularda öğrencilerden verilen şekli parçalayarak bütünü elde etmeleri beklenmiştir. Uzunluk modeli ile ilgili ilk soruda tüm öğrencilerin verilen şekli parçalamak yerine iki şekli eşitleyerek kalan parçadan yola çıkarak bütünü elde ettikleri gözlemlenmiştir. Kalan parçayı kullanmalarının nedenini de ‘*kalanın bütününün bir parçası olması*’ olarak açıklamışlardır. Bu soruya ilişkin öğrenci diyalogları aşağıdaki gibidir. Örnek olarak Ö4, Ö8 kodlu öğrencilerle geçen diyaloglar sunulmuştur.

Ö8: *eşitledim çünkü bu buradan kesilmiş bunun kaçta kaç olacağını bulacağım. Bunun (kalan) aynısından çizeceğim şimdi.*

A: *Neden onun aynısı?*

Ö8: *Bu kesir de buradan çıkıyor çünkü yani bunun aynısı.*

A: *Nasıl yani tam anlayamadım.*

Ö8: *Bu buradan kesilmiş bu kalanda buranın bir parçasıdır.*

Ö8 kodlu öğrencinin de ifade ettiği gibi öğrenciler şekildeki fazlalığın bütününün bir parçası olduğunu düşünerek öncelikle kalanı bulup sonrasında bunun bütününün içinde ne kadar olduğunu belirledikleri gözlenmiştir.

İkinci soruda ise Ö8 ve Ö12 kodlu öğrencilerin dışındaki tüm öğrencilerin 7 parçalık bir bütün oluşturdukları, Ö3, Ö6, Ö7 ve Ö9 kodlu öğrencilerin ayrı bir bütün oluştururken diğer öğrencilerin verilen şekli devam ettirerek yeni bütünü elde ettikleri tespit edilmiştir. Öğrencilere bütünü nasıl elde ettikleri sorulduğunda Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö9, Ö10, Ö11 kodlu öğrenciler verilenin bir bütününün 5 parçasını ifade ettiğini bize 7 parçayı sorduğu için 5 eş parçadan birinden 2 tane daha ekleyerek 7 parçayı yani bütünü elde edebileceklerini söylediler. Ö4 kodlu öğrenci ile geçen diyalog aşağıdaki gibidir.

Ö: *7 de 5’miş bu 5 o 5. 7 kişi düşünürsek burası 5 kişinin alacağı pay. Bundan birkaç tane daha çizersek olur.*

A: *Kaç tane daha çizeceksin?*

Ö:2

A: Neden?

Ö: Bu 5 tamamı da 7.

A: 2 parçayı nasıl çizdin?

Ö: Yine aklımda tutarak, bu parçalara göre

Bu kategoriye ilişkin sorulan alan modeline ait soruda öğrencilere bir bütünün $2/6$ sı verilerek tamamını elde etmeleri istenmiştir. Öğrencilerin tümü bütünü oluşturabilmiş fakat Ö1, Ö2, Ö7, Ö11 kodlu öğrenciler $2/6$ yı 3 kere tekrar ederek, diğer öğrenciler ise $2/6$ 'yı önce 2'ye bölüp daha sonra $1/6$ 'lık dilimleri 6 kere tekrar ederek $6/6$ 'yı elde etmişlerdir. Ö1 kodlu öğrenci 'Şöyle söyleyeyim 2 arkadaşın yediği bu ise 6 taneyi sorduğu için 2 tane daha bu şeklin aynısını çizerek bir çember oluşturmam gerekti' ifadesiyle $2/6$ 'lık 3 parçanın $6/6$ edeceğini düşünürken Ö3 kodlu öğrenci ise 6 tane $1/6$ 'lık parça ile $6/6$ 'yı elde edeceğini düşünmüştür. Ö3 kodlu öğrenci ile geçen diyalog aşağıdaki gibidir.

Ö3: Bu iki arkadaşsa yarıya böldüm eşit şekilde, bir arkadaşın parçasını buldum. Bir arkadaşın parçasının aynısını karşıya çizdim. Ve o arkadaşın parçasından 6 parça olacak şekilde çizdim.

A: Karşıya eşit çizdim dediğin parçaların eşit olduğuna nasıl karar verdin?

Ö3: Öyle hayal ettim diyelim. Karelere göre çapraz çizgileri (dilimlerin kenarları) oluşturduğum yine çok düzgün olmadı ama cetvel var gibi hayal ederek tamamını oluşturduğum.

A: Neden 6 parça oluşturdu?

Ö3: 6 arkadaş tarafından eşit şekilde demiş burada 2 tane olduğu için 4 tane daha çizmem gerekiyordu. Bir arkadaşını bulup 4 tane daha çizdim.

Küme modeli ile ilgili sorunun bu kategoride en zorlanılan soru olduğu gözlemlenmiştir. Ö8, Ö9, Ö10 kodlu öğrencilerin verilen kesir değerini elde etmeye çalıştığı tespit edilmiştir. Sorunun problem şeklinde verilmesinden kaynaklanan bir yanlış anlama olabilme ihtimalinden dolayı öğrencilere aynı soru matematiksel olarak tekrar sorulmuş fakat yine aynı işlemleri yaptıkları belirlenmiştir. Ö2, Ö3, Ö5, Ö7 kodlu öğrenciler çarpma işlemi yaparken Ö11 kodlu öğrenci kalana odaklanmış ve Ö6 kodlu öğrenci de uzunluk modeline çevirerek yapmıştır. Ö4 kodlu öğrenci 1 parça bulunduğu bütünü bulabileceğini ifade etmiştir. Bu öğrenci ile geçen diyalog aşağıdaki gibidir.

Ö:4 'e böldüm 6 da 1'ini bulmak için 3.

A: Neden 4'e böldün?

Ö: 6 da 1, bir parçası bize burada 4 parçasını vermiş onun için.

A: Parça ne demek peki?

Ö: O şeklin, cismin bir tanesi.

A: Bir tanesi ne demek tam olarak?

Ö: Eşit sayılara böldüğümüzde kaç tane var ise o bir tanesi bir parça oluyor.

A: Peki 3'ü neden 6 ile çarpıyoruz?

Ö: Çünkü tamamı 6 parça.

Çarpımsal Bileşim Zihinsel Düzeneğine İlişkin Bulgular

Bu kategoride de öğrencilere uzunluk, alan ve küme modeline ait 3 soru sorulmuştur. Bu kategoride aynı zamanda öğrencilerin 'dağıtım bölme zihinsel düzeneğine' dair matematiksel düşünme yolları da irdelenmiştir. Uzunluk ve küme modeline ait sorular iki kesir çarpımını içerirken, alan modeli ile ilgili verilen soru ise iki bütünü eş bölünmesini içermektedir. Uzunluk modeli ile verilen bahçenin $\frac{1}{3}$ 'nin $\frac{3}{4}$ 'ünü göstermeleri istenmiştir. Bu soruda Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö7, Ö10, Ö11, Ö12 kodlu öğrencilerin bütünü önce 3 parçaya sonra her parçayı 4'e bölerek toplamda 3 parça taradıkları, Ö6 ve Ö9 kodlu öğrencilerin ise yine 12 parça oluşturdukları fakat 9 parçayı taradıkları gözlemlenmiştir. Ö5 kodlu öğrenci ise bahçeyi önce 3'e sonra bir parçayı 4'e bölerek buradaki 3 parçayı tarayıp bu 3 parçanın bütünü ne kadarı olduğunu uç yardımıyla bulmaya çalışmıştır. Örnek olarak Ö2 öğrenciyle geçen diyalog aşağıdaki gibi sunulmuştur.

Ö2: Yani bu durumda 12 de 3 olur.

A: Neden hepsini 4'e böldün?

Ö2: Eşitleyebilmek adına, şimdi birini 2'ye birini 3'e bölssem o zaman birbirlerinin aynı olmaz o zaman işlem yapamayız o yüzden hepsini 4'e bölmem lazım

Bu durumda öğrenci her bir parçanın son durumda aynı büyüklükte olabilmesi için ilk elde ettiği parçaları eşit şekilde parçalamak istemiştir.

Alan modelinde ise öğrencilerden, daire şeklinde verilen 2 pizzayı 3 arkadaşına eşit olarak paylaşarak bir kişiye düşen pizza miktarını bulmaları istenmiştir. Ö8 ve Ö12 kodlu öğrenciler paylaşamayacağını düşünürken, Ö1, Ö4, Ö5, kodlu öğrenciler ise bir öğrenciye $\frac{2}{3}$ 'lük parça düşeceğini ifade etmişlerdir. Diğer öğrenciler ise bir kişiye düşen pizzanın $\frac{1}{3}$ 'e denk olacağını belirtmişlerdir. Bunlardan Ö3 ve Ö7 kodlu öğrenciler iki şekli birleştirerek bir bütün gibi ele alırken Ö2, Ö6, Ö9 ve Ö10 kodlu öğrenciler ise her iki pizzayı da 3' bölüp bir kişinin 6 parçadan 2'sini alacağını düşündüler. Ö2 ile geçen aşağıdaki diyalogdan;

“Ö: Şöyle yapabilirim bunları teker teker 3'e bölebilirim. Deneyelim 3'e böldüm 3'e böldüm. O zaman burada ki 2 dilimi a kişisi alsın buradaki 2 dilimi de b kişisi alsın bu 2'yi de c kişisi alır.

A: Neden 3' böldün her birini?

Ö: 3 kişi var hepsini yani 2 pizzanın toplamını 3'e bölemeyeceğime göre teker teker 3'e böldüm. Bu durumda herkes 2 dilim alarak eşit şekilde paylaşmış oluyor.

A: O zaman bir arkadaşına düşen pizzanın kesir olarak ifade edilişi nedir?”

Ö: $\frac{1}{3}$

Öğrencinin iki pizzayı ayrı ayrı parçalara ayırmasına rağmen bir bütünmüş gibi düşündüğü ve buna göre bir değeri belirlediği belirlenmiştir.

Küme modelinde ise; Ö1, Ö7, Ö8, Ö9 kodlu öğrencilerin genişletme yaparak ilerledikleri, Ö3, Ö4, Ö5, Ö12 kodlu öğrencilerin ise çarpma işlemi yaparak ilerledikleri gözlemlenmiştir. Ö6

kodlu öğrenci ise yine uzunluk modeline çevirerek işlem yapmıştır. Genişletme yapan öğrenciler böyle yaptıklarında sonucun direkt çıktığını ifade etmişlerdir. Çarpma yapanlar ise ‘nın, nin ekinden dolayı çarpacaklarını belirtmişlerdir. Ö3 kodlu öğrenciyle aşağıda geçen diyalogdan da anlaşılacağı gibi öğrencilerin neden bu işlemi yaptıklarının farkında olmadığı bir kural olarak gördükleri belirlenmiştir.

Ö: Çarptım 3/5 ile 1/3’ü çarptım. 1/5 oldu 10’nun 1/5’i de 2 oldu.

A: Neden çarptın peki?

Ö: Yine nin nin dediği için.”

Bileşik Kesir Düzenine İlişkin Bulgular

Bu kategoriye ilişkin de uzunluk, alan ve küme modeline ait olmak üzere toplam 3 soru sunulmuştur. Burada da en zorlanılan model küme modeli olmuştur. Uzunluk modelinde Ö2, Ö4, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11 ve Ö12 kodlu öğrenciler 2. Bir şekil çizerken Ö1, Ö3, Ö5, Ö6 ve Ö7 kodlu öğrenciler var olan şekle bir parça eklemeyi tercih etmişlerdir. 2.bütünü çizen öğrenciler verilen kesrin 1 bütün ve 3 te 1’lik parçadan oluştuğu için böyle yaptıklarını ifade ederken diğer öğrenciler var olana 3 te 1’lik parçanın eklenmesinin yeterli olacağını belirtmişlerdir. Bir parça ekleyen öğrencilerden Ö4’ün ‘*Çünkü tam 3 te 3 bize 4 te 3’ünü çizmeyi söylemiş. 4 te 3’ten 3 te 3 çıkarınca 3 te 1 kalıyor.*’ şeklindeki ifadesiyle bütünden çıkarma işlemi yaparak kalana odaklandığı, yani kesri bir tam ve bir parça olarak algıladığı belirlenmiştir.

Alan modelinde ise öğrencilerin tümü verilen ilk şekli ikiye bölerek bir parça daha eklemeyi tercih etmişlerdir. Örnek olarak Ö8 ve Ö12 kodlu öğrencilerle geçen diyaloglar aşağıda sunulmuştur.

Ö: 2 de 3, 1 tam 2 de 1 oluyor. Bu sadece 1 tam bir tane daha çizmem gerekiyor. Çünkü diğer yarısı 2’ye bölüp 1’i.

A: Neden 2’ye böldün?

Ö: Çünkü iki eşit parçası burada (paydayı işaret ederek) bunu söylüyor.

A: Bu taradığın kısım ne?

Ö: Şurası 2 de 1, şurası da 2 de 2 yani 1 tam var.

Ö12;

Ö: Şeyda’nın ödevi için bunun 2 de 3’ünü yani 1 tam 2 de 1’ini istiyor. Bunun 1 tamı böyle kalır bundan 1 tane daha çizeriz. 2 de 1’ini istediği için şurasını alırız.

A: Bunun 2 de 1’ini istediğini nasıl anladık?

Ö: 2 de 2 1 tam oluyor. Önceki soru gibi. Burada 2 de 1 kalıyor onu da buraya çiziyoruz.

Küme modelinde öğrencilerden verilen 4 silginin 5/2’ si bulmaları istenmiştir. Bu soruda Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, kodlu öğrenciler 2’ye bölerek 2’li grup veya parça elde edeceklerini, toplamda da 5 parça olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Ö4, Ö6, kodlu öğrencilerin de verilen kesir değeri ile 4’ü çarparak isteneni elde ettikleri gözlenmiştir. Ö4 kodlu öğrenci çarpma işlemi ile 2 ile 5 tanesinin aynı şey olduğu için çarpma yapabileceğini söylemiştir. Ö7 ve Ö9 kodlu öğrenciler de

önce 2 de 1'i bulup bundan 5 tane alarak bütünü elde edebileceklerini belirttiler. Ö7 kodlu öğrenci ile aşağıda geçen diyalogdan;

Ö: Bunun 2 de 1'ini bulup 5 ile çarpardım.

A: Neden 2 de 1.

Ö: Çünkü bunun bir parçası 2 de 1 olur.

A: Nedir peki 2 de 1'i

Ö: 2'dir. Sonrada 5 ile çarpıp 10'u yine bulurdum şekil çiz dediği için şekli de çizdim."

Öğrencinin 5 te 2'yi 5 tane ½'lik parçadan elde edebileceğini bu nedenle de önce 1/2'lik parçanın karşılığını bulduğu gözlemlenmiştir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada uzunluk, alan ve küme modelleri ile verilmiş kesir modellerini öğrencilerin nasıl ifade ettikleri ve bu ifade etme sürecinde aynı anda parçalama, eş parçalama, basit parçalı kesir, çarpımsal bileşim ve bileşik kesir zihinsel düzeneklerinin nasıl olduğu ortaya çıkarılmıştır.

Aynı anda parçalama ve eş parçalama kategorisine ait sorularda öğrenciler, bir bütünü parçaladıktan sonra parçaları tekrarlayarak karşılaştırma adımını araştırmacının yönlendirmesiyle gerçekleştirmiş olsalar dahi öğrencilerinin bütünü parçalamada ilk dikkat ettikleri noktanın aynı parçalar elde etmek olduğu belirlenmiştir. Bu kategoride öğrencilerin uzunluk modeline ait soruları rahatlıkla parçaladıkları, fakat alan modelinde parçalama yaparken ise özellikle daire şeklinde verilen sorularda zorlandıkları tespit edilmiştir. Benzer bulguya Pesen'in (2007) çalışmasında da rastlanmış, orada da öğrenciler daire şeklinde verilen bütünlere eş parçalara ayırırken zorlanmışlardır. Bu durumun daire şekli ile verilen modelde, öğrencilerden 1/5'lik parça istenilmesinden kaynaklı olabileceği düşünülmektedir. Formdaki tüm daire soruları incelendiğinde, öğrencilerin çift sayıda parçalama gerektiren soruları tek sayıda parçalama gerektiren sorulara göre daha rahat çözdükleri tespit edilmiştir. Benzer şekilde Eroğlu, Camci ve Tanişli (2019) yaptıkları çalışmada öğrencilerin daireyi nasıl parçalayacaklarının ve çift sayıda parçaya ayırma ile tek sayıda parçaya ayırmada farklı yöntemler izlemeleri gerektiğinin tam farkında olmadıkları sonucuna ulaşmışlardır.

Basit parçalı kesir düzeneği kategorisinde öğrencilerin aynı anda parçalama kategorisine göre daha çok diğer kategorilere ise daha az zorlandıkları sonucuna varılmıştır. Benzer şekilde Eliustaoğlu (2016) öğrencilerin parça bütün zihinsel düzeneğinde, basit parçalı zihinsel düzeneğine göre daha başarılı oldukları sonucuna varmıştır. Bu durum aynı anda parçalama kategorisinde öğrencilerin bütünü parçalarken eşliği dikkate almadan rastgele parçalamalar yapması ile ilişkilendirilebilir. Kesirlerin özellikleri üzerinde daha fazla durularak bu sorun giderilebilir.

Çarpımsal bileşim zihinsel düzeneğinde öğrencilerin ezberledikleri kurallarla çarpma işlemini yaptıkları yani iki kesrin paylarını çarparak paya, paydalarını çarparak ise paydaya yazdıkları, bunları modellerle açıklayamadıkları tespit edilmiştir. Bunun nedenini Ö3 kodlu öğrenci 'Burada nın nin eki var, öyle deyince çarpma işlemi yapmam gerektiğini anlıyorum' gibi ifadelerle açıklarken bazı öğrenciler ise kural böyle şeklinde açıklamışlardır. Öğrencilerin burada uzunluk, alan ve küme modelinin her birinde zorlandıkları belirlenmiştir. Benzer şekilde Dağ

(2014) çalışmasında öğretmenlere, kesirlerde çarpma işleminin bir kesrin başka kesir kadarının bulunmasından yola çıkarak çarpma işlemi ile ilgili bir soru yöneltmiş, sonucunda ise öğretmenlerin bu konuyla ilgili model kullanma, problem kurma gibi alanlarda sınırlı olduklarını tespit etmiştir. Öğretmenlerin bu konulardaki yetersizliğinin öğrencilerin de bu konuyu sadece kural olarak öğrenmelerine neden olabileceği düşünülmektedir.

Uzunluk modeline ilişkin sorularda çubuk modeli kullanıldı ve öğrencilerin soruları genel olarak rahatlıkla cevaplandığı gözlemlendi. Bu model ile ilgili sorularda yaşanan sıkıntıların model ile ilgili değil, kesir bilgisi ile ilgili eksiklerden kaynaklandığı düşünülmektedir. Örneğin bileşik kesir düzeneği modelinde öğrencilerin ikinci bir bütün çizme ya da tek parça ekleme konusunda kararsız kaldıkları, bu durumda bileşik kesir konusundaki eksikliklerle ilgili olduğu tespit edilmiştir. Alan modelinde ise sorularda daire ve dikdörtgen modelleri kullanılmıştır. Bu modelde öğrencilerin hiçbiri verilen şekillerin alanından yola çıkarak çözüm yapmamıştır. Ayrıca daire modellerinde dikdörtgen modeline göre daha fazla zorlanılmıştır. Küme modelinde ise sorularda daire, çubuk ve dikdörtgenler kullanıldı. Bu model de öğrenciler en çok tersine işlemlerde zorlandı.

Kategorilerin genelinde öğrencilerin uzunluk modelinde daha rahat çözüm yaptıkları küme modelinde zorlandıkları belirlenmiştir. Bunun nedeninin sınıf içi uygulamalarda küme modeline diğer modellere göre daha az yer verilmesi olabileceği düşünülmektedir. Çelik'in (2015) öğretmenlerle kesirlerin modellenmesiyle ilgili yaptığı çalışmasında, öğretmenlerin küme modelini çok az kullandığını bu nedenle öğretmenlerin modellerle ilgili bilgilerinin sınırlı olabileceği tespiti de bu durumu destekler niteliktedir. Bu durumla ilgili olarak öncelikle öğretmenlerin bu konuda kendilerini geliştirmeleri ve ders kitaplarında bu konulara daha fazla yer verilmesi ve sınıf içinde konunun özüne yönelik etkinliklerin artırılması önerilir.

Öğrencilerden başarı durumu yüksek olan Ö1, Ö2, Ö3, Ö4 kodlu öğrenciler, başarı durumu orta düzeyde olan Ö5, Ö6, Ö7, Ö8 kodlu öğrenciler ve başarı durumu kötü olan Ö9, Ö10, Ö11, Ö12 kodlu öğrencilerin cevapları karşılaştırıldığında öğrencilerin başarı durumları ve kesir şemaları ile ilişkili genel bir sonuca ulaşılamamıştır. Örneğin şekillerin eş parçalanması ile ilgili olarak Ö2 kodlu ve Ö5 kodlu öğrenciler eş parçalamadan söz etmezken Ö12 kodlu öğrenci eş parçalamayı vurgulamaktadır. Bu durumun iyi öğrencilerin bunu vurgulaması gerektiğinin farkında olmamalarından kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

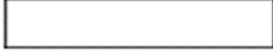
KAYNAKÇA

- Aksu, M. (1997). Student performance in dealing with fractions. *The Journal of Educational Research*, 90 (6), 375-380.
- Altun, M. (2005). *Matematik öğretimi*. Bursa: Alfa Aktüel Yayın Dağıtım.
- Akbaba Dağ, S. (2014). Mikroöğretim ders imecesi modeli ile sınıf öğretmeni adaylarının kesir öğretim bilgilerinin geliştirilmesine yönelik bir uygulama. (Doktora Tezi)
- Alacaci, C. (2014). Öğrencilerin kesirler konusundaki kavram yanılgıları. E. Bingölbali ve M. F. Özmantar (Ed.), *İlköğretimde karşılaşılan matematiksel zorluklar ve çözüm önerileri* (s. 63-95). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Bingölbali, E., Arslan, S. ve Zembat, İ. Ö. (2016). *Matematik Eğitiminde Teoriler*. Ankara: Pegem Akademi.

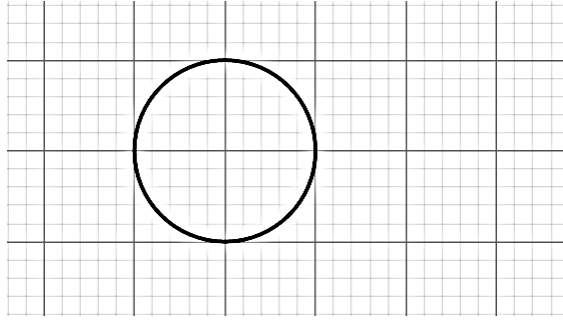
- Çelebioğlu, B. (2014). Kesir kavramına ilişkin bilgi oluşturma sürecinin incelenmesi (Doktora Tezi)
- Çelik, B. (2015). Beşinci sınıf kesirler konusunun öğretim sürecinin matematiksel modeller açısından incelenmesi, (Yüksek Lisans Tezi)
- Eliustaoğlu E. (2016). Investigation of fraction schemes and models as a means to understand how sixth grade students make sense of fractions. (Yüksek Lisans Tezi)
- Eroğlu D. Camci F. Tanışlı D. (2019). Altıncı sınıf öğrencilerinin kesirler ve kesirlerdeki toplama-çıkarma konusundaki bilgilerinin yapılandırılmasına ilişkin tahmini öğrenme yol haritası. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (PAU Journal of Education)* 45:116-143
- Ertuna L. (2013). İlköğretim 4-7. sınıf öğrencilerinin denk kesirlerin sembolik ve grafiksel temsillerini ilişkilendirme becerilerinin incelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi)
- Haser Ç. ve Ubuz B. (2002). Kesirlerde Kavramsal ve İşlemsel Performans, *Eğitim ve Bilim*, 27 (126), 53-61.
- Haser Ç.ve Ubuz B. (2001). İlköğretim 5. sınıf Öğrencilerinin Kesirler Konusunda Kavramsal Anlama ve İşlem Yapma Performansı, IV. Fen Bilimleri Eğitimi Kongresi, s: 609-612, MEB Yay.,Ankara.
- Kara, F. (2017), Altıncı sınıf öğrencilerinin kesirlerde toplama ve çıkarma işlemlerinde farklı temsilleri kullanma becerilerinin incelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi)
- Milli Eğitim Bakanlığı (2018). Matematik Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, ve 8. Sınıflar). <http://mufredat.meb.gov.tr> adresinden erişilmiştir.
- Öksüz (2018), 5. sınıf öğrencilerinin kesir kavramını oluşturma süreçlerinin apos teorik çerçevesinde incelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi)
- Pesen C. (2007). Öğrencilerin Kesirlerle İlgili Kavram Yanılgıları. *Eğitim ve Bilim* 32(143).
- Siap, İ. ve Duru, A. (2004). Kesirlerde Geometrik Modelleri Kullanabilme Becerisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 12(1), 89-96
- Steffe, L. P., & Olive, J. (Eds.). (2010). *Children's fractional knowledge*. New York, NY: Springer
- Temur, Ö. (2015) Dördüncü ve beşinci sınıf öğretmenlerinin kesir öğretimine ilişkin görüşleri: fenomenografik araştırma. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. (29)
- Van de Walle, J. A., Karp, K. S. & Bay-Williams, J. M. (2014). İlkokul ve ortaokul matematiği, gelişimsel yaklaşımla öğretim (S. Durmuş, Çev.). Ankara: Nobel

EKLER**GÖRÜŞME (ANKET) FORMU**

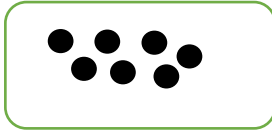
1. Aşağıdaki şeklin $\frac{1}{3}$ ini çiziniz. Sizce oluşturulan her bir parça bütünün ne kadarıdır?



2. Aşağıda verilen bir pizza, 5 arkadaş arasında her kişinin $\frac{1}{5}$ 'lik dilim alacağı şekilde paylaşılacaktır. Bir kişinin yiyeceği pizza ne kadardır? Şekil üzerinde gösteriniz.



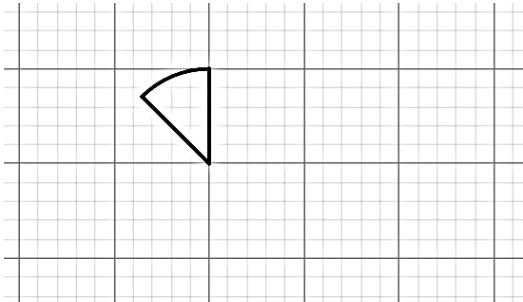
3. Aşağıdaki şekil Doğa'nın tabağında yer alan elmaların sayısını göstermektedir. Poyrazın tabağında ise Doğa'nınkinin $\frac{1}{7}$ 'i kadar elma olduğuna göre Poyraz'ın elmalarının sayısını temsil eden şekli çiziniz.



4. Aşağıdaki şekil bir çikolatanın belli bir parçasını göstermektedir. Bu parçanın 4 katı uzunluğuna sahip olan çikolatayı çiziniz.



5. Aşağıda daire şeklinde bir kartondan kesilen $\frac{1}{8}$ lik bir parçanın şekli verilmiştir. Kartonunun tamamını temsil eden şekli çiziniz.



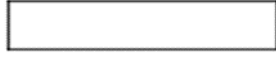
6. Aşağıda Ali'nin bilyelerinin sayısının $\frac{1}{5}$ 'i verilmiştir. Ali'nin bilyelerinin tamamını temsil eden şekli çiziniz.



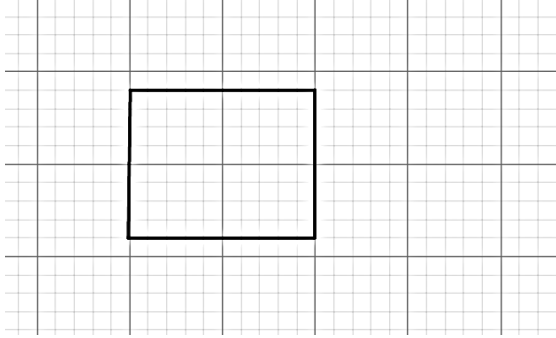
7. Aşağıda bir bütün pasta ve pasta dilimi gösterilmektedir. Buna göre dilimin pastanın kaçta kaç olduğunu bulunuz.



8. Aşağıdaki şeklin $\frac{2}{3}$ 'sini çiziniz



9. Aşağıda verilen büyüklükteki bir keki 8 arkadaş eşit şekilde paylaşacaktır. 3 kişiye düşen toplam kek miktarı ne kadardır? Şekille gösteriniz ve açıklayınız



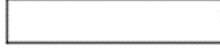
10. Aşağıdaki şekil Gökçe'nin kalemlerinin sayısını temsil etmektedir. Emre'nin kalem sayısı Gökçe'nin kalemlerinin $\frac{3}{5}$ 'si olduğuna göre Emre'nin kalemlerini temsil eden şekli çiziniz.



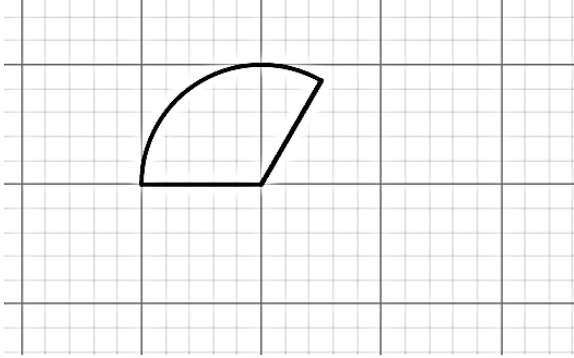
11. Aşağıda büyük dikdörtgen bir bütün pastayı, küçük dikdörtgen ise büyük dikdörtgenden kesilen pasta dilimini temsil etmektedir. Buradan yola çıkarak dilimin pastanın kaçta kaç olduğunu yazınız.



12. Aşağıdaki hediye paketi başka bir hediye paketinin $\frac{5}{7}$ sini göstermektedir. Buna göre diğer hediye paketinin büyüklüğü ne olur? Şeklini çizer misiniz? Bu şekli nasıl çizdin? Çizdiğin şeklin birimini temsil eden kısmı neresidir?



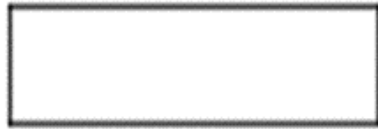
13. Bir pizza 6 arkadaş tarafından eşit şekilde paylaşılmıştır. Aşağıda iki arkadaşın yediği pizza diliminin şekli verilmiştir. Sizce pizzanın tamamı ne kadardır? Şekille gösteriniz ve açıklayınız.



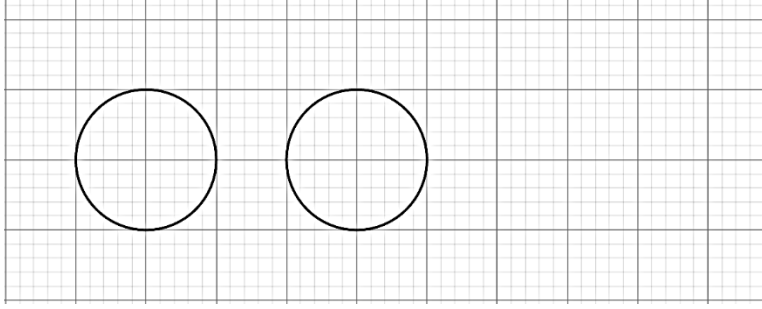
14. Aşağıdaki şekil Berfin'in kalemlerinin sayısını temsil etmektedir. Berfin'in kalem sayısı Elif'in kalemlerinin $\frac{4}{6}$ si olduğuna göre Elif'in kalemlerini temsil eden şekli çiziniz



15. Ayşe Hanım'ın bahçesinin büyüklüğü Ahmet Bey'in bahçesinin büyüklüğünün $\frac{1}{3}$ 'üdür. Ayşe Hanım, bahçesinin $\frac{3}{4}$ üne çiçek dikerken $\frac{1}{4}$ ' ini boş bırakacaktır. Ahmet Bey'in bahçesinin büyüklüğü aşağıdaki gibi ise Ayşe Hanım'ın çiçek dikeceği yer ne kadardır? Şekil çizerek gösteriniz.



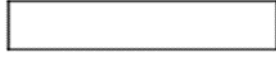
16. Aşağıda verilen 2 pizza 3 arkadaş tarafından eşit şekilde paylaşılacaktır. Bir kişiye düşen pizza miktarının şeklini çizin



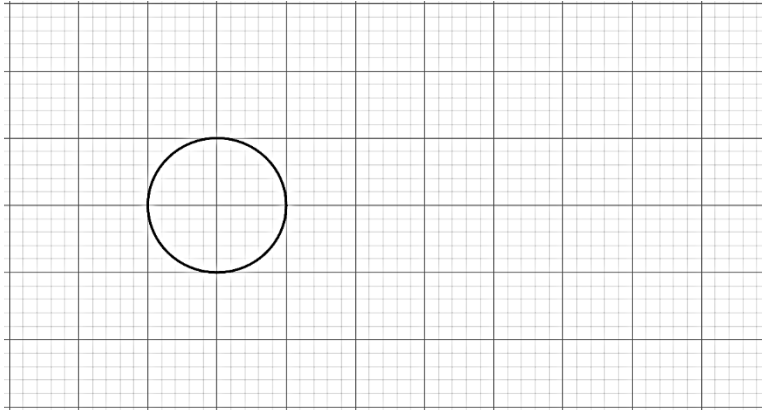
17. Bir kitaplıkta yer alan kitapların $\frac{1}{5}$ 'i ders kitabıdır. Ders kitaplarının $\frac{1}{3}$ 'ü de matematik kitabıdır. Aşağıdaki şekil tüm kitapları temsil ettiğine göre, matematik kitaplarını temsil eden şekli çizin.



18. Aşağıdaki şeklin $\frac{4}{3}$ 'ünü çizin



19. Şeyda ödevi için Şeyma'nın kullandığı kartonun $\frac{1}{2}$ 'si büyüklükte bir karton kullanmıştır. Aşağıda Şeyma'nın kullandığı karton verildiğine göre Şeyda'nın ödev için kullandığı kartonu da siz çizin.



20. Melis'in renkli kalemleri silgilerinin $\frac{5}{2}$ 'si kadardır. Aşağıdaki şekil silgileri temsil ettiğine göre kalemleri temsil eden şekli çizin.



Extended Abstract

Introduction

The concept of fraction is one of the first mathematical concepts that students encounter. Fractions, which form the basis of other subjects, are among the first abstract subjects of mathematics. At the same time, there are various difficulties in learning the fractions, which are one of the most complex subjects of the mathematics program. Some researches about fractions, students were revealed that they had difficulties in defining fractions, writing defined fractions, breaking into peers, and determining units. In order to be able to grasp fractions and relate them to other issues, their different meanings must be known. Contemporary approaches recommend learning new concepts by associating them with pre-existing information. According to Steffe, there are recognition patterns that students create as a result of their previous experiences and they create new information based on these recognition patterns. Steffe and Olive, on the other hand, have developed an idea that number counting mechanisms will be reformed by students and form fraction information. According to the Steffe and Olive hypothesis, critical operations for fractional information are splitting, that is, dividing a fraction into identical parts, repeating, that is, repeating and comparing a piece as much as the desired amount. In our country, no study examining students' understanding of fractions from this theoretical framework has been encountered. Considering that students create fractions based on their knowledge of natural numbers, they are needed.

Method

Case study was used in this research. Within the scope of the research, student responses to the questions prepared by taking Steffe and Olive (2010) Fraction Charts Theory as reference were evaluated as the situation. The participants of this research consisted of 12 students from 7th grade students studying in different classes in a public school in Denizli, in the 2018-2019 academic year. Students were chosen to have good, medium and bad levels of success. The data were collected through one-on-one interviews and document analysis. The documents examined in the research consisted of all kinds of marks on the paper, such as the shapes and processes that the students draw on the paper during the process of answering the questions. The question pool included three questions about length, area, and cluster models for each mechanism, including simultaneous fragmentation, peer fragmentation, simple fragmented unit fraction, and multiplicative composition mental mechanisms. The interview form prepared was applied to students through one-to-one interviews and interviews were recorded with a video camera. The interview with each student took approximately 60 minutes. Afterwards, the transcripts and the answers given by the students to the questions in the questionnaire were evaluated together and analyzed by descriptive analysis. The categories suitable for analysis were determined according to Fraction Charts Theory of Steffe and Olive (2010). These categories are as follows: Simultaneous disintegration and whole mental setup, peer fragmentation mental mechanisms and segmented unit fractions, simple fragmented mental mechanism, multiplication composition mental mechanism, compound fraction assembly. The coding reliability of the questions examined and evaluated by the researchers and field experts was determined as 90%. In the answers to all the questions of the research, the issues with "consensus" and "disagreement" were discussed and reliability was provided by reaching consensus with the necessary regulations.

Results and Discussion

In this study, it is revealed how students express fraction models given by length, area and cluster models, and how mental mechanisms of fragmentation, peer fragmentation, simple segment unit fraction, multiplicative composition are simultaneously in this expression process. At the same time, in the questions of the shredding and peer shredding categories, even though the students performed the comparison step by repeating the parts after shredding a whole, it was determined that the first point that their students pay attention to the same was to obtain the same parts. In this category, it has been determined that students can easily break the questions of the length model, but they have difficulties especially in the questions given in the form of a circle while shredding in the field model. When all the circle questions in the form were examined, it was determined that the students solved the questions requiring an even number of shreds more easily than the questions requiring an odd number of shreds. It was concluded that in the simple fractional unit fraction mechanism category, students had more difficulty in other categories than at the same time. In the mental arrangement of the multiplicative composition, it is determined that the students perform the multiplication process with the rules they have memorized, that is, they write the fraction of the two fractions by the numerator, and the denominator by multiplying them, and cannot explain them with the models. While the reason for this is the student with the code of S3, "I have the suffix of here, I understand that I have to multiply when I say that," while some students explained the rule as such. It was determined that the students had difficulty in each of the length, area and cluster models. It is thought that the inadequacy of teachers in these subjects may cause students to learn this subject only as a rule. In the questions about the length model, the stick model was used and it was observed that the students answered the questions easily. It is thought that the problems experienced in the questions about this model are not related to the model but from the deficiencies related to the fraction information. In the field model, circle and rectangle models are used in the questions. In this model, none of the students made a solution based on the area of the given shapes. In addition, the circle models have more difficulty than the rectangle model. In the cluster model, circles, rods and rectangles were used in the questions. In this model, students mostly had difficulties in reverse transactions.

It was determined that students across the categories had difficulty in the cluster model, where they made more comfortable solutions in the length model. Regarding this situation, it is recommended that teachers develop themselves on this issue and that these subjects are included more in the textbooks and that activities in the classroom are increased.



ISSN: 2149-0848

INESJOURNAL

ULUSLARARASI EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ
THE JOURNAL OF INTERNATIONAL EDUCATION SCIENCE

 Fergül DENKTAŞ¹,  Midrabi Cihangir DOĞAN²,  Bülent ÖZDEN³

AİLE OKURYAZARLIĞI PROGRAMININ İLKOKUL BİRİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA TUTUMLARINA VE OKURYAZARLIK BECERİLERİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ

Kabul Tarihi: 06.02.2020 **Yayın Tarihi:** 31.03.2020

Künye (APA): Denктаş, F., Doğan, M. C. & Özden, B. (2020). Aile okuryazarlığı programının ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuma tutumlarına ve okuryazarlık becerilerine etkisinin incelenmesi. *The Journal of International Education Science*, 22 (7), 119-130.

DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/INESJOURNAL.42041>

ÖZ

Araştırmada, aile okuryazarlığı programının ilkokul 1. Sınıf öğrencilerinin okuma tutumlarına ve okuryazarlık becerilerine etkisini incelemek amaçlanmıştır. Nitel araştırma desenlerinden eylem araştırması desenine göre tasarlanan araştırmaya 14 birinci sınıf velisi, öğrencisi ve uygulama yapılan sınıfın öğretmenini katılmıştır. Veri toplama aracı olarak Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği, Öğrenci Gözlem Formları ve Yanlış Analiz Envanteri kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel ve içerik analizi ile betimleyici istatistiklere yer verilmiştir. Veliler çocuklarının okumaya yönelik tutumlarının olumlu yönde geliştiği yönünde görüş bildirmişlerdir. Okumaya yönelik tutum puan ortalamalarına göre öğrencilerin tüm boyutlarda puanlarının yüksek olduğu görölmüştür. Öğrencilerin okuma hız puanlarında belirgin artış gözlenmiştir. Ayrıca gözlem formu bulgularına göre öğrencilerin kitap okuma isteği, okuma-yazmayı öğrenme isteği, okuryazarlık becerilerini kullanma isteği gibi gözlenen durumlarının oldukça iyi düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: aile okuryazarlığı, okuryazarlık, okuma tutumu, birinci sınıf öğrencileri, okuryazarlık becerileri

¹ Dr., Öğretmen, MEB, ferguldenktas@gmail.com

² Prof. Dr., Marmara Üniversitesi, Temel Eğitim ABD

³ Arş. Gör. Dr., Marmara Üniversitesi, Temel Eğitim ABD, bulent.ozden@marmara.edu.tr

THE EFFECT OF FAMILY LITERACY PROGRAMS ON PRIMARY SCHOOL FIRST GRADE STUDENTS READING ATTITUDES AND LITERACY SKILLS

ABSTRACT

The aim of this research, is to analyze the effect of family literacy programs on elementary school first grade students reading attitudes and literacy skills. There are 14 first grade students, their parents and their classroom teacher conducted in this research which is designed according to action research pattern under the qualitative research patterns. Reading Attitude Scale, Observation Forms and Running Records were used as data collection tools. In the analysis of the data, descriptive statistics and content analysis is given. Parents reported that their child's attitude towards reading is improved positively. According to the students attitude towards reading average, all of the students reading speed points are increased. In addition, according to the findings of the observation form, it was concluded that the observed situations of the students such as the desire to read books, the desire to learn to read and write, and the desire to use their literacy skills are quite good.

Keywords: Family literacy, literacy, reading attitude, first grade students, literacy skills

GİRİŞ

Okuma becerisi bir bireyin tüm yaşamı boyunca ihtiyaç duyacağı bir beceridir. Markette, sokakta, otobüste, yolculukta, evde vb. her alanda okuma becerisini istemsiz de olsa kullanırız. Okuma becerisi iyi olan bireyler akademik olarak da başarılı olmakta, kendilerini geliştirmekte ve aynı zamanda toplumun gelişimine de katkı sağlamaktadırlar. Okuma becerisinin ilk izlerinin görüldüğü ortam ise aile ortamıdır. Çocuk yakın çevresindeki kişileri örnek alır. Öyle ki taklit ederek bile okuma yazmayı öğrenebilir. Okula okuma yazma bilerek başlayan çocukların ev ortamları incelendiğinde bu çocukların, çevrelerinde görsel-işitsel okuma yazma araçları bulunan aile ortamından geldikleri ya da okulöncesi eğitim aldıkları için görsel-işitsel okuma-yazma araçlarıyla ilgilendikleri görülmektedir. Okuma becerisinin gelişmesi için aile ortamında okumayı öğrenmesine gerek yoktur, o deneyimi görmesi ve karşılaşması yeterlidir. Yapılan araştırmalar, okur-yazar olmayan ancak aile ortamında okuma-yazma deneyimiyle karşılaşan çocukların hiç okuma-yazma deneyimi olmayan çocuklara göre daha başarılı olduklarını ortaya koymaktadır (Burns, vd., 1992, Akt: Çelenk, 2008).

Okuma becerisi diğer akademik alanlar ve dersler üzerinde önemli ölçüde etkiye sahiptir (Güneş, 2007). Okuma başarısının artışı ve bu becerinin kazandırılmasını etkileyen en önemli faktörlerden birisi öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarıdır (Temizkan, 2007). Herhangi bir bireye, yere veya olaya karşı ilgi gösterme veya göstermeme tutumun en basit tanımıdır (Allport, 1935). Kağıtçıbaşı'na (2012) göre tutumlar doğuştan gelmemiş, sonradan kazanılmış ve dinamiklerdir. Okuma başarısının gelişiminde de öğrencilerin okumaya yönelik tutumları bu becerinin gelişiminde büyük role sahiptir. Çünkü bireysel ilgi oranı kadar faaliyeti yerine getirilme sıklığı artar. Okumaya yönelik ilgisi olan öğrencilerin bu ilgisinin bir sonucu olarak okuma hevesleri de daha fazla olacaktır. Alanyazın da incelendiğinde okuma becerisi ile okumaya ilişkin tutumlar arasında pozitif ilişki olduğu görülmektedir (Dökmen, 1994).

Güçlü okuma yazma becerilerinin (okuma ve yazma) önemi ve bu becerileri kazanmanın değeri ile okul ve yaşamdaki ilerleme arasında net paralellikler vardır. Okuma becerisi insanı günlük hayat, eğitim, sosyal ilişkiler gibi her anlamda etkiler. Okuma becerisinin etkin kullanılması ise okuryazarlık olarak tanımlanabilir. Eric Havelock, Jack Goody ve Walter Ong

gibi araştırmacılar 1960 ve 1980 yılları arasında çalışmalarında, önceleri sembolik ve alfabetik bir zihin becerisi olarak algılanan okuryazarlık kavramına farklı anlamlar yüklemişlerdir. Bu çalışmalarda okuryazarlık ilk defa epistemoloji (bilgibilim) ile ilişkilendirilerek açıklanmıştır ve değişik tanımlamalar yapılmıştır. Mc Laughlin (1998), okuryazarlığı görsel sembollerle iletişim kurabilme yeteneği olarak tanımlamıştır. Lerner (1997)'a göre ise çocukların yazılı materyallerin, kelimelerin ve seslerin farkında olmaları olarak tanımlanmıştır. Ayrıca okuryazarlık, kişinin, evde, okulda, işyerinde veya herhangi bir yerde, kendi kendine veya başkaları ile birlikte okuma-yazma faaliyetinde bulunması ve bu faaliyetleri sosyal bağlamda kullanması anlamına gelmektedir. Ailelerin okuryazarlığın kazanımında önemli bir rolü olduğunu ortaya koyan ilk çalışma Durkins tarafından 1966 yılında yapılmıştır. Erken Okuyan Çocuklar (Children Who Read Early) adlı boylamsal çalışma, daha sonraki çalışmalara da ışık tutmuştur (Durkins, 1966: Akt., Weikle ve Hadadian, 2004: 657). Aile Okuryazarlığı, sosyal yapılandırmacı bir öğrenme ortamı olarak tanımlanmıştır (Cook-Cottone, 2004). Aile okuryazarlığı uygulamasının doğası, tek bir aile yapısında yaşayan bir yetişkinin ve çocuğun sosyal etkileşimler yoluyla bir okuryazarlık bilgi tabanı oluşturmasını sağlar. Bu çok kuşaklı öğrenme modeli çeşitli çalışmalarla araştırılmış ve belgelenmiştir (Antonucci, 2005; Cook-Cottone, 2004; Gadsden, 1994; Gadsden & Hall, 1996; Mikulecky, 1996). Bu araştırmalar alanyazına aile okuryazarlığı kavramını kazandırmıştır. Günümüzde de aile okuryazarlığı kavramı sadece okul ya da aile ortamında yapılan çalışmaların daha fazlasını içermektedir. Aile okuryazarlığı terimi çeşitli şekillerde kullanılmaktadır (Britto ve Brooks-Gunn, 2001; Wasik, 2004): Aile okuryazarlığı,

(a) ailelerin okuryazarlık çalışmasını tanımlamada,

(b) küçük çocukların okuryazarlık gelişimi ile ilgili birtakım müdahaleleri belirlemede ve

(c) birden fazla aile üyesinin okuma yazma becerilerini arttırmak üzere tasarlanmış bir dizi programı tanımlamada kullanılmaktadır. Dixon (1992) ise aile okuryazarlığı kavramını “Bir ailenin veya hane halkı üyelerinin, birbirleriyle ve çevreleriyle etkileşim kurmak için günlük faaliyetlerinde okuma ve yazmayı kullanma süreçlerini açıklayan” bir terim olarak ifade etmektedir. Tutumlar, sosyal ve kültürel ortamdan etkilenir. Bireyin ev ve aile ortamı, okul ortamı ve kültürel çevresi okuma kültürünü, tutumunu geliştirebilir ve destekleyebilir.

Devlet okulu sisteminde başarısız olma riski taşıyan çocuklarda okuryazarlık becerilerinin gelişimi, ebeveynlerinin veya bakıcılarının güçlendirilmesine ve dönüşümsel öğrenme gelişimine bağlı olabilir. Mikulecky (1996), ebeveyn ve çocuk arasında sözlü dil kullanma etkinliğinin, okuryazarlık süreci için çocuklara evde basılı materyal sağlama kadar önemli olabileceğini bildirmiştir. Bu nedenle ebeveynlerin çocuklarının okuma gelişimlerine katkıları, anadilleri de dahil olmak üzere çocuklarına daha aktif katılımları için gerekli bilgi ve araçların sağlanması halinde artırılabilir. (Cummins, 1991, 2000).

Tüm bunlardan hareketle bu çalışmada araştırmacı tarafından geliştirilen aile okuryazarlığı programının ilkökul 1. Sınıf öğrencilerinin okuryazarlık becerilerine ve okuma tutumlarına etkisini incelemek amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Kılıç (2018) tarafından geliştirilen Aile Okuryazarlığı programının ilkökul 1. sınıf öğrencilerinin okuryazarlık becerilerine ve okuma tutumlarına etkisini incelemek amacıyla yapılan bu araştırma eylem araştırması modelinde yürütülmüştür. Eylem araştırması genel olarak

nitel araştırma desenleri içerisinde görülse de veri toplama ve analiz sürecinde nicel teknikleri de içermektedir. Eylem araştırması sistemli ve planlı bir süreci gerektirir. Bunun için alanyazında farklı modeller ve aşamalar önerilmiştir. Kuşkusuz bu çalışmaların her birinin uygulanabilirliği ve geçerliği vardır. Yapılan bu aile okuryazarlığı araştırmasında Bassey'in (1988; Akt. Köklü, 2001, s. 39-41) geliştirdiği yaklaşım ve aşamalar kullanılmıştır. Bassey eylem araştırmasını temel olarak üç anahtar soru etrafında sekiz aşamaya ayırmıştır. Aşağıda bu sorulara ve hangi aşamada olduklarına yer verilmiştir (Bassey, 1998; Akt. Köklü, 2001, s. 40):

- 1.Eğitim durumumuzda şimdi ne oluyor? (Aşama 1'den 4'e)
- 2.Hangi değişiklikleri öne süreceğiz/başlatacağız? (Aşama 5)
- 3.Değişiklikleri yaptığımız zaman ne olacak? (Aşama 6'dan 8'e)

Araştırmanın çalışma grubunu 2016-2017 eğitim öğretim yılında İstanbul Ümraniye'de bulunan bir devlet ilkokulundaki 14 birinci sınıf velisi, öğrencisi ve uygulama yapılan sınıfın öğretmeni oluşturmaktadır. Örneklemin belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Ölçüt olarak katılımcıların birinci sınıf öğrencilerinden annesi araştırmaya katılmaya istekli olmaları kullanılmıştır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmacı tarafından çocukların okuryazarlık becerilerini geliştirmeye yönelik aile-çocuk etkinlikleri; ailelerin okuryazarlığını geliştirmeye yönelik de aile etkinlikleri geliştirilerek hazırlanan Aile Okuryazarlığı programı Ekim 2016'da uygulanmaya başlanmıştır. Aile okuryazarlığı programında Kasım ayına kadar haftada iki gün (bir gün ailelere bir gün öğrencilere); Kasım ayından Mayıs ayına kadar hafta bir gün (bir hafta ailelere bir hafta öğrencilere) etkinlik uygulanmıştır. Öğrenciler tüm sesleri bitirip okumaya geçtikten sonra 2017 Mart, Nisan ve Mayıs aylarında her ayın ilk haftası araştırmacı tarafından uzman görüşü alınarak belirlenen metinle öğrencilerin okuma hızı ölçümleri yapılmıştır. Programın uygulama süreci Mayıs 2017'de tamamlanmıştır. Mayıs ayında programın öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarına etkisini belirlemek için de Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği uygulanmıştır. Programın öğrencilerin okuryazarlık becerilerinin gelişimindeki etkililiğini ölçmek amacıyla hem aileler hem de öğretmen tarafından gözlem formu doldurulmuştur.

Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği

Birinci sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla McKenna ve Kear (1990) tarafından geliştirilen Kocaarslan (2016) tarafından Türkçeye uyarlanan "Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği" uygulanmıştır. Ölçek toplam 20 madde ve iki faktörlü yapıdadır. İç tutarlık için Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı birinci faktör için .88, ikinci faktör için .78 ve ölçeğin toplamı için ise .88 olarak belirlenmiştir. Madde toplam korelasyonlarının .40 ve üzeri olduğu, maddelerin ayırt ediciliğini belirlemek amacıyla yapılan %27'lik alt-üst grup analizi sonucu madde ortalama puanları arasındaki farklılıkların tümü anlamlı çıkmıştır (p.<.05). Bu sonuçlara göre ölçeğin, çocukların okumaya yönelik tutumlarını ölçmek için yeterli düzeyde geçerlik ve güvenilirliğe sahip olduğu söylenebilir.

Yanlış Analiz Envanteri

Bu çalışmada aile okuryazarlığı programına katılan öğrencilerin okuma hızlarındaki değişime ilişkin ölçümler yapılmıştır. Bu ölçümlere ilişkin analizler için Akyol (2013) tarafından Türkçeye uyarlanan "Yanlış Analiz Envanteri"nden yararlanılmıştır. Bu envanter üzerinden

öğrencilerin kelime tanıma, okuma hızları ve okuduğunu anlama becerilerine ilişkin betimlemeler yapılabilmektedir. Bu araştırmada sadece okuma hızları için kullanılmıştır. Katılımcıların metni sesli okumaları ses kaydedici ile kaydedilmiştir. Daha sonra bu kayıtlar dinlenerek her katılımcı için okuma süresi ve okuma hataları belirlenmiştir. Bu araştırmada öğrencilerin okuma sürecindeki yaptıkları “tekrarlar, atlamalar, eklemeler, ters çevirmeler, değiştirmeler” okuma hatası olarak değerlendirilmiştir (Akyol, 2006; Akyol, 2008; Mellard, Woods ve Fall, 2011). Bu ölçümlerden sonra aşağıdaki formül kullanılarak öğrencilerin okuma hızları hesaplanmıştır:

Gözlem

Araştırmada, programa katılan ebeveyn ve sınıf öğretmenin öğrencilere ilişkin gözlem sonuçlarına yer verilmiştir. Nitel araştırmada veri toplamada gözlem güçlü bir veri toplama tekniği olarak görülür.

Bu araştırmada aralıklı bir doğal gözlem yürütülmüş ve gözlem süreci yapılandırılmış bir gözlem formu ile kayıt altına alınmıştır. Bu gözlemlerle veri toplama, ölçeklendirme olarak da ifade edilir. Gözlem yöntemini kullanarak bilimsel araştırma yapmak, disiplinli bir eğitimi ve sıkı bir hazırlığı gerektirir (Patton, 2014). Nitel gözlemlerde, gözlem öncesi iyi hazırlanmak önemlidir. Özellikle, araştırma sorularıyla ilişkilendirilebilecek şekilde gözlem yapılmalıdır (Johnson ve Christensen, 2014, s. 207). Bu bağlamda, ebeveynlere ve sınıfın öğretmene neyi nasıl gözleyecekleri hakkında bilgiler verilmiştir. Gözlemcilerin farklı rolleri vardır. Bu roller, tam katılımcı, gözlemci olarak katılımcı, katılımcı olarak gözlemci ve tam gözlemci olarak tanımlanmaktadır (Johnson ve Christensen, 2014, s. 207). Bu araştırmada sınıfın öğretmeni ve ebeveynler tam katılımcı olarak gözlemci rolünü üstlenmişlerdir. Tam gözlemci, dış gözlemci rolünü üstlenir. Gözlemlenen ve grupta çalışılan insanları bilgilendirmez. Çünkü gözlemlendiklerini bilmezler (Johnson ve Christensen, 2014, s. 207). Bu araştırmada öğrencilerin sene başından sene sonuna kadar olan okuryazarlık becerilerini ve okuma-yazmaya yönelik gelişimlerini gözlemek amacıyla araştırmacı tarafından Öğrenci Gözlem Formu geliştirilmiştir. Geliştirilen gözlem formları İstanbul Üniversitesi ve Ömer Halisdemir Üniversitesi'nden toplam 5 uzmanın görüşüne sunulmuştur. Nihai gözlem formları veliler ve öğretmen tarafından doldurulmuştur.

Verilerin Toplanması

Programın uygulanması bittikten sonra Mayıs ayında Gözlem formları hem öğretmen hem de veliler tarafından doldurulmuştur. Okumaya yönelik tutum ölçeği öğrencilere etkinlikler tamamlandıktan bir hafta sonra uygulanmıştır. Öğrenciler tüm sesleri bitirip okumaya geçtikten sonra 2017 Mart, Nisan ve Mayıs aylarında her ayın ilk haftası araştırmacı tarafından uzman görüşü alınarak belirlenen metinle öğrencilerin okuma hızı ölçümleri yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Okuma tutumu ölçeğindeki ifadelerle yanıtlar, “çok mutlu”, biraz mutlu”, “biraz üzgün” ve “çok üzgün” his durumlarını belirten Garfield kedi karakterinin resimlerinden biri seçilerek verilmektedir ve 4 puandan 1 puana doğru derecelendirilmektedir. Yanlış Analiz envanteri, dakikada doğru okunan kelime sayıları üzerinden puanlanmıştır. Gözlem formlarında her bir gözlem ifadesinden alınabilecek maksimum puan 4; minimum puan 1'dir. 1 hiçbir zaman gözlenmeyen durumu; 4 ise her zaman gözlenen durumu ifade etmektedir.

BULGULAR

Aile Okuryazarlığı Programının İlkokul 1.Sınıf Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutumları Üzerindeki Etkisi

Programa katılan öğrencilerin okumaya yönelik tutum ölçeği sonuçları Tablo 1.'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Öğrencilerin Okuma Tutumlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

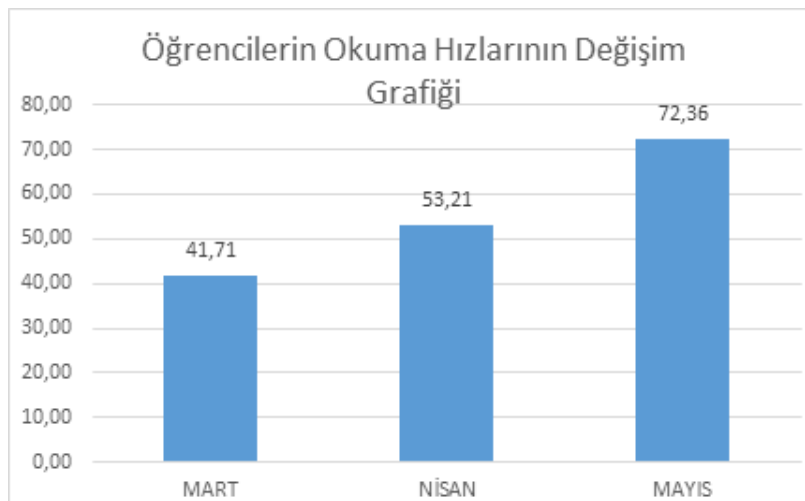
	N	Min	Max	\bar{x}	Ss
Eğlenme Amaçlı Okuma Tutumu	14	2,3	3,9	3,20	,46
Akademik Amaçlı Okuma Tutumu	14	2,6	3,9	3,25	,41
Toplam Okuma Tutumu	14	2,4	3,8	3,22	,39

Tablo 1.'de öğrencilerin okuma tutumu alt boyutları ve toplam okuma tutum düzeylerinin betimsel analiz sonuçlarına yer verilmiştir. Buna göre eğlenme amaçlı okuma tutumu aritmetik ortalaması 3,20; akademik amaçlı okuma tutumu aritmetik ortalaması 3,25; toplam okuma tutum aritmetik ortalaması 3,22 olarak hesaplanmıştır. Ortalamalara göre öğrencilerin tüm boyutlarda okuma tutumlarının 3'ün üzerinde olduğu görülmektedir. Buna göre öğrencilerin okuma tutumlarının oldukça yüksek olduğu söylenebilir.

Aile Okuryazarlığı Programının İlkokul 1.Sınıf Öğrencilerinin Okuryazarlık Becerilerinin Gelişimindeki Etkililiği

Programa katılan öğrencilerin okuma hızlarına ilişkin sonuçlar Tablo 2.'de gösterilmiştir.

Tablo 2. Öğrencilerin Okuma Hızları Değişim Grafiği



Öğrencilerin Mart ve Mayıs ayları arasındaki okuma hızlarına ilişkin değişimi belirlemek amacıyla betimsel analiz yapılmıştır. Aile okuryazarlığı programına katılan öğrencilerin son

testten aldıkları puanlar (\bar{x} =72,36; Ss=11,23), ön testten aldıkları puanlara (\bar{x} =41,71; Ss=8,81) göre daha yüksek çıkmıştır.

Ayrıca programa katılan öğrencilerin okuryazarlık becerilerini incelemek amacıyla veli ve öğretmen gözlemine başvurulmuştur. Veli ve öğretmen gözlem sonuçları Tablo 3.'te verilmiştir.

Tablo 3. Programa Katılan Ebeveynlerin Öğrencilerine İlişkin Öğretmen ve Veli Gözlem Formu Sonuçları

Gözlenen Davranışlar	Öğretmen Gözlemi		Veli Gözlemi	
	\bar{x}	Ss	\bar{x}	Ss
<i>Okuma-yazma öğrenmeye isteklidir.</i>	3,78	,42	3,64	,49
<i>Ödevlerini kendi başına yapabilir.</i>	3,07	,99	3,07	,99
<i>Derse katılır.</i>	3,50	,75	-----	-----
<i>Okula devam eder.</i>	3,92	,26	-----	-----
<i>Okuma çalışmalarında ailesinden destek görür.</i>	4,00	---	3,14	,77
<i>Yazma çalışmalarında ailesinden destek görür.</i>	4,00	----	3,05	,66
<i>Sınıftaki okuma çalışmalarına istekli olarak katılır.</i>	3,64	,63	3,28	,82
<i>Sınıftaki yazma çalışmalarına istekli olarak katılır.</i>	3,01	1,20	3,00	1,03
<i>Kitap okumaya isteklidir.</i>	3,57	,64	3,35	,63
<i>Okuryazarlık becerilerini diğer derslerde de kullanmaya isteklidir.</i>	3,71	,46	3,57	,51
<i>Okuryazarlık becerilerini okul dışında da kullanmaya isteklidir.</i>	3,71	,46	3,28	,61

Tablo 3.'te öğrencilerin okuma yazmaya isteklilik, ödevlerini kendin başına yapma, derse katılma, okuma-yazma çalışmalarında ailesinden destek görme, okuma-yazma çalışmalarında isteklilik, kitap okumaya isteklilik, okuryazarlık becerilerini diğer derslerde ve okul dışında kullanmaya isteklilik durumlarına ilişkin öğretmen ve veli gözlem sonuçlarına yer verilmiştir. Buna göre gözlem ifadelerine ilişkin gerek veli gerek öğretmen gözlem puanlarının 3 ve üzerinde olduğu görülmüştür. Buna göre öğrenciler okuma-yazmaya isteklilik, okuryazarlık becerileri gibi gözlenen durumlar hem öğretmen hem de veliler tarafından 3'ün üzerinde puanlandığı için, öğrenciler bu davranışları oldukça iyi düzeyde yansıtmaktadır.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Programa katılan ilkökul 1. Sınıf öğrencilerinin “Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği”nin eğlenme amaçlı okuma tutumu ve akademik amaçlı okuma tutumu alt boyutları ile toplam okuma tutum aritmetik ortalamalarının oldukça yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerin Mart ve Mayıs ayları arasındaki okuma hızlarına ilişkin değişimi belirlemek amacıyla betimsel analiz yapılmıştır. Analiz sonucuna göre programa katılan öğrencilerin ön ve son test okuma hız puanları arasında, son testte artış gözlenmiştir.

Öğrencilerin okuma yazmaya isteklilik, ödevlerini kendi başına yapma, derse katılma, okuma-yazma çalışmalarında ailesinden destek görme, okuma-yazma çalışmalarında isteklilik, kitap okumaya isteklilik, okuryazarlık becerilerini diğer derslerde ve okul dışında kullanmaya isteklilik durumlarına ilişkin öğretmen ve veli gözlem sonuçlarının aritmetik ortalaması ve standart sapması hesaplanmıştır. Betimsel analiz sonuçlarına göre gerek veli gerek öğretmen gözlem puanlarının 3 ve üzerinde olduğu görülmüştür.

Programa katılan ilkökul 1. sınıf öğrencilerinin “Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği”nin eğlenme amaçlı okuma tutumu ve akademik amaçlı okuma tutumu alt boyutları ile toplam okuma tutum aritmetik ortalamalarının oldukça yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Seitz 2010 yılında yaptığı vaka analizinde yaz okuluna kayıtlı okuma zorlukları olan üç öğrencinin okuma tutumlarını gözlemlemiştir. Yirmi dört gün süren yaz okulunda her öğrenciyi 09:00-12:00 saatleri arasında dört veya beş kez gözlemlemiştir. Gözlemleri sonucunda öğrencilerinin olumlu tutum sergiledikleri sonucuna ulaşmıştır.

Bus, Van Ijzendoorn ve Pellegrini'nin 1995 yılında yaptıkları bir meta-analizde, anne-çocuk okuma sıklığını çocukların dil becerileri, yeşeren okuryazarlık ve okuma başarısı ile ilişkilendirmiştir. Anne-çocuk okuma sıklıkları arttıkça çocukların dil becerilerinde, yeşeren okuryazarlık becerilerinde ve okuma başarılarında artış görülmüştür. Anne ve çocuklarının ödev gibi zorunluluklar haricinde keyifli ve kaliteli vakit geçirmek için kendi özgür iradeleriyle bu programa katılmaları, onların birlikte daha fazla okuma aktiviteleri yapmasına olanak sağlamıştır. Çocuklara evde hikayeler anlatılması, şarkıların söylenmesi, evde birlikte okuma çalışmaları yapılması gibi bilişsel uyaranların sağlanması, ayrıca çocuklara evde bol miktarda çocuk kitapları sağlama, bazı araştırmacılar tarafından (Hart ve Risley, 1995; Hoff, 2003; Snow, 1972; Senechal ve LeFevre, 2002; Farver, Xu, Eppe, ve Lonigan, 2006) çocukların daha sonraki dil ve okuryazarlık yetenekleriyle doğrudan ilişkilendirilmektedir. Ercan 1993 yılında yaptığı deneysel çalışmada anne çocuk eğitim programına katılan düşük sosyoekonomik düzeydeki annelerin çocuklarının böyle bir eğitime katılmayan kontrol grubundaki annelerin çocuklarına göre bilişsel alanda daha başarılı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yapılan araştırmalar incelendiğinde sınıf öğretmenin programa katılan öğrencilerin okuma-yazmada başarılı olduğu görüşünü belirtmesi oldukça manidardır. Ayrıca öğrencilerin okuma yazmaya isteklilik, ödevlerini kendi başına yapma, derse katılma, okuma-yazma çalışmalarında ailesinden destek görme, okuma-yazma çalışmalarında isteklilik, kitap okumaya isteklilik, okuryazarlık becerilerini diğer derslerde ve okul dışında kullanmaya isteklilik durumlarına ilişkin öğretmen ve veli gözlem sonuçlarının gerek veli gerek öğretmen gözlem puanlarının oldukça iyi düzeyde olması programın etkililiğini destekler niteliktedir. Sy ve Schulenberg'in 2005 yılında yaptıkları Erken Çocukluk Boylamsal Çalışması'nda Asya ve Kafkas Anaokulu çocuklarının ev okuryazarlık etkinlikleri ile okuma becerisi ve matematik başarısı arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Çalışmalarında, daha sık kitap okuma paylaşımları yapan ve hikâyeler anlatan annelerin çocuklarının daha gelişmiş okuma becerisi ve matematik başarısına sahip olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Yine Sénéchal ve LeFevre'nin 2002 yılında orta ve üst sınıf Kafkasyalı çocuklar ve anneleri ile yaptıkları boylamsal çalışmada, çocukların kitaplara maruz kalmasının olumlu kelime dağarcığı ve dinleme-anlama becerileri gelişimi ile ilişkili olduğunu ve bu dil becerilerinin doğrudan 3.sınıf çocuklarının okuma başarısı ile ilişkili olduğunu bulunmuştur. Bu sonuçlar veli ve öğretmen

gözlemleri ile öğretmen ve veli görüşlerini destekler niteliktedir. Yine Bekman'ın 2000 yılındaki araştırmasında anne çocuk eğitim programının, programa katılan çocukların zihinsel gelişiminde, sözel ve sayısal becerilerin gelişmesinde kısa süreli; daha iyi ders notu, okumayı daha erken öğrenme, sözel ve sayısal beceriler kazanmada daha iyi olma ve okul olgunluğu düzeylerin yüksek olmasında uzun süreli etkilerinin olduğu görülmüştür.

Öğrencilerin okuma hızlarına ilişkin yapılan analiz sonucuna göre programa katılan öğrencilerin okuma hızlarında son testte artış bulunmuştur. Gelişmiş okuma yazma becerilerini kazanmak, çocukların eğitim hayatları için kritik bir öneme sahiptir. Yapılan boylamsal çalışmalar, birinci sınıfın sonunda okuma-yazma becerisi zayıf çocukların, sürekli ve destekli iyileştirme çabaları ile ilkokul sonuna kadar ancak ortalama düzeyde okuma becerisi kazanacaklarını göstermektedir (Francis, Shaywitz, Stuebing, Shaywitz ve Fletcher, 1996; Juel ve Leavell, 1988; Torgesen ve Burgess, 1998). Bu nedenle okuma-yazma becerisine erken müdahale edilip okuma-yazma gelişiminin sağlıklı desteklenmesi, çocuğun okuma-yazma becerisinin iyi düzeyde olmasına katkı sağlayacaktır.

Çocuğun öğrenmelerinde, ailesiyle olan etkileşimleri ve deneyimlerinin önemi yaygın olarak kabul edilmektedir. Çocuğun çoğu becerisinde olduğu gibi okuma-yazma öğrenmesi ve bu beceriye karşı ilgisi de ailede başlar. Okul çocuğun okuma-yazma ilgisini planlı ve programlı bir faaliyete dönüştürür. Okuma ve yazmayı öğrenen çocuk ömür boyu kendinin kullanacağı iki temel beceriyi kazanmış olur. Okul ise bu becerilerin alışkanlık haline gelmesine imkânlar sunar ve okuryazarlık becerilerinin gelişmesinde önemli paya sahiptir. Uygulanan Aile Okuryazarlığı Programının ilkokul 1. Sınıf öğrencilerinin okuma tutumlarına ve okuryazarlık becerilerine etkisinde başarılı sonuçlar elde edilmiştir. Bunlardan hareketle programın öğrencilerin yazma becerilerine etkisine, okuma ilgilerindeki artışa da bakılabileceği, Aile Okuryazarlığı programının uygulanmasından sonra boylamsal çalışma yapılarak etkililiğinin uzun vadeli değerlendirmesinin yapılabileceği, Aile Okuryazarlığı programı kapsamında geliştirilen etkinliklerin üst sınıflara göre de uyarlanıp okuryazarlık becerilerindeki değişimlerin incelenebileceği, Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı'nın, Milli Eğitim Bakanlığı'nın ve Üniversitelerimizin "Aile Okuryazarlığı" konusunda eğitimleri ve okuryazarlık becerileri konusundaki araştırmaların desteklemesi ve yaygınlaştırması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Akyol, H. (2006). Türkçe öğretim yöntemleri. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Akyol, H. (2008). Türkçe ilkokuma yazma Öğretimi (7. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Akyol, H. (2013). Programa uygun türkçe öğretim yöntemleri. (6. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Allport, G.W. (1935). Attitudes. in C. Murchison (Ed.), Handbook of social psychology. Worcester, Mass: Clark University Press.
- Antonucci, M. L., (2005). Bringing reading strategies home from a family literacy workshop: two case studies of parents and their children reading together, University of Massachusetts, Doctor of education, UMI Number: 3173103

- Britto, P., & Brooks-Gunn, J. (2001). Concluding comments. In P. Britto & J. Brooks-Gunn (Eds.), *The role of family literacy environments in promoting young children's emerging literacy skills* (Pp. 91-98). San Francisco: Jossey- Bass.
- Bus, A. G., Van Ijzendoorn, M. H. ve Pellegrini, A. D. (1995). Joint book reading makes success in learning to read: A meta-analysis on intergenerational transmission of literacy. *Review of Educational Research*, 65, 1–13.
- Cook-Cottone, C. (2004). Constructivism in family literacy practices: Parents as mentors. *Reading Improvement*, 41(4), 208-216.
- Cummins, J. (1991). Interdependence of first- and second-language proficiency in bilingual children. In E. Bialystok (Ed.), *Language processing in bilingual children* (pp. 70–90). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Cummins, J. (2000). Academic language learning, transformative pedagogy, and information technology: Towards a critical balance. *TESOL Quarterly*, 34(3), 537–548.
- Çelenk, S. (2008). İlköğretim okulları birinci sınıf öğrencilerinin ilkokuma ve yazma öğretimine hazırlık düzeyleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1).
- Dixon, A. (1992). Parents: Full partners in the decision-making process. *NASSP Bulletin*, 76(543), April 15-18. <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/019263659207654305> adresinden 14.03.2017 tarihinde edinilmiştir.
- Dökmen, U. (1994). Okuma becerisi, ilgisi ve alışkanlığı üzerine psiko-sosyal bir araştırma. İstanbul: MEB Yayınları.
- Ercan, S. (1993). The short-term effects of the home intervention program on the cognitive development of children. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.
- Farver, J. M., Xu, Y., Eppe, S. ve Lonigan, C. J. (2006). Home environments and young latino children's school readiness. *Early Childhood Research Quarterly*, 21, 196–212.
- Francis, D. J., Shaywitz, S. E., Stuebing, K. K., Shaywitz, B. A. ve Fletcher, J. M. (1996). Developmental lag versus deficit models of reading disability: A longitudinal, individual growth curves analysis. *Journal of Educational Psychology*, 88(1), 3.
- Gadsden, V. L., & Hall, M. (1996). *Intergenerational learning: A review of the literature*. Philadelphia: National Center on Fathers and Families.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Hart, B. ve Risley, T. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young american children*. Baltimore, MD: Brookes.
- Hoff, E. (2003). The specificity of environmental influence: Socioeconomic status affects early vocabulary development via maternal speech. *Child Development*, 74, 1368–1378. <http://evidencebasedprograms.org/1366-2/65-2>. adresinden 14.03.2017 tarihinde edinilmiştir.
- Johnson, B., Christensen, L. (2014). *Eğitim araştırmaları: Nicel, nitel ve karma yaklaşımlar*. (Çev. Ed. Sb Demir) Ankara: Eğiten Kitap.

- Juel, C., ve Leavell, J. A. (1988). Retention and nonretention of at-risk readers in first grade and their subsequent reading achievement. *Journal of Learning Disabilities*, 21(9), 571-580.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2012). *Günümüzde insan ve insanlar*. Evrim Yayınevi: Ankara.
- Kılıç, F. (2018). İlkokul 1. sınıf velilerine yönelik bir aile okuryazarlığı programı geliştirme çalışması. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Kocaarslan, M. (2016). “Garfield” Görselli 1-6. sınıflar için okumaya yönelik tutum ölçeğinin türkçe uyarlama çalışması. *İlköğretim Online*, 15(4).
- Köklü, N. (2001). Eğitim eylem araştırması – Öğretmen araştırması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 34(1-2), 35-43.
- Lerner, J. (1997). *Learning disabilities: Theories, diagnosis, and teaching strategies*. (7th ed.), Boston-New York: Houghton Mifflin Com
- McLaughlin. (1998). *Introduction to language development*. San Diego: Singular Publishing.
- Mellard, D., Woods, K. ve Fall, E. (2011). Assessment and instruction of oral reading fluency among adults with low literacy. *Adult Basic Education And Literacy Journal*, 5(1), 3.
- Mikulecky, L. (1996), Family literacy: Parent and child interactions. *Family literacy: Directions inresearch and implications for practice*. Indiana University Bloomington. http://Aded.Tiu11.Org/Disted/FL_IPQ_SG/71.Pdf adresinden 14.03.2013 tarihinde edinilmiştir.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. Çev: Bütün, M. ve Demir, S. B. Ankara: PegemA Akademi.
- Seitz, L. (2010). Student attitudes toward reading: A case study. *Journal of Inquiry and Action in Education*, 3(2), 30-44.
- Sénéchal, M. ve Lefevre, J. (2002). Parental involvement in the development of children’s reading skill: a five-year longitudinal study. *Child Development*, 73, 445–460.
- Snow, C. E. (1972). Mothers’ speech to children learning language. *Child Development*, 43(2), 549–565.
- Sy, S. R. ve Schulenberg, J. E. (2005). Parent beliefs and children’s achievement trajectories during the transition to school in asianamerican and european american families. *International Journal of Behavioral Development*, 29 (6), 505–515.
- Temizkan, M. (2007). İlköğretim ikinci kademe Türkçe derslerinde okuma stratejilerinin okuduğunu anlama üzerindeki etkisi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara
- Torgesen, J. K. ve Burgess, S. R. (1998). Consistency of reading-related phonological processes throughout early childhood: Evidence from longitudinal correlational and instructional studies. *Word Recognition in Beginning Literacy*, 161-188
- Wasik, B. H. (2004). *Handbook of family literacy*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Weikle, B., & Hadadian, A. (2004). Literacy, development and disabilities: Are we moving in the right direction?. *Early Child Development and Care*, 174(7-8), 651-666.

EXTENDED ABSTRACT

Literacy is an act of a person reading or writing anywhere with anyone or by his/herself and using it to socially context. The nature of family literacy program is an adult and child living in a single family structure to form a literacy knowledge base through social interactions. When all of these factors are considered the aim of this research is to investigate the effect of family literacy programs on primary school first grade students reading attitudes and literacy skills.

The data was obtained from 14 students who were selected from first grade students at a public school in Ümraniye, İstanbul between the school years 2014-2015. The program developed by Kılıç (2018) to determine the effects of family literacy programs on elementary school first grade students reading attitudes and literacy skills is designed according to action research pattern under the qualitative research patterns. Reading Attitude Scale, Observation Forms and Running Records were used as data collection tools In the analysis of the data, descriptive statistics and content analysis were used. It was concluded that the total reading attitude arithmetic average of first grade students who attended to program “Reading Attitude Scale” were quite high with their reading attitude for fun and academic reading attitude subscales. Descriptive analysis was used to determine the change in the reading speeds of students between March and May. According to the results of the analysis, an increase was observed in the post-test between the pre and post test reading speed scores of the students participating in the program. The arithmetic average and standard deviation of the teacher and parent observation results related to students willingness to read and write, doing their homework by themselves, participation in class, having the support of their parents with reading and writing studies, willingness towards reading and writing studies, willingness to read books, the willingness to use the literacy skills in school and outside school were calculated. According to the descriptive analysis results, both parents 'and teachers' observation scores were found to be 3 and above.

It was concluded that the total reading attitude arithmetic average of first grade students who attended to program “Reading Attitude Scale” were increased, with their reading attitude for fun and academic reading attitude subscales.

In conclusion the effect of family literacy programs on elementary school first grade students reading attitudes and literacy skills was a success.



ISSN: 2149-0848

INESJOURNAL

ULUSLARARASI EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ
THE JOURNAL OF INTERNATIONAL EDUCATION SCIENCE

 Mesut BULUT¹

VIEWS OF THE PROSPECTIVE TEACHERS STUDYING AT PEDAGOGICAL FORMATION TRAINING CERTIFICATION PROGRAM ON APPLICATION LEVEL OF TURKISH SPELLING RULES AND PUNCTUATION MARKS²

Kabul Tarihi:11.02.2020 Yayın Tarihi: 31.03.2020

Künye (APA): Bulut, M. (2020). Views of the prospective teachers studying at pedagogical formation training certification program on application level of Turkish spelling rules and punctuation marks. *The Journal of International Education Science*, 22 (7), 131-157.

DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/INESJOURNAL.42102>

ABSTRACT

The purpose of this research is to specify the views of prospective teachers studying at Pedagogical Formation Training Certification Program on applying spelling rules and punctuation Marks. Interview technique was used within the scope of qualitative research method. Research is conducted by 20 students who are training at certification program related to pedagogical formation training at a university in the Eastern Black Sea region of Turkey. As data collection tool semi structured interview forms are used in order to get the views of the prospective teachers on the level of applying spelling rules and punctuation Marks in the scope of pedagogical formation training. The data procured by interviews is firstly taped by receiving participants approval, then tape recordings are textualized in the context of content analysis and at last they are destroyed after receiving confirmation of the participant about their whole and complete situation according to the ethical principles. The data obtained by interviews are commented by descriptive analysis method in the scope of scientific research methods by making content analysis. In the end of the research it is determined that the prospective teachers felt incompetent about spelling rules and punctuation Marks as they have deficiencies in this matter. According to them this is stemmed from the deficiencies being in the grammar teaching as well as the lack of strategy, method and technique, deficiencies caused by applications, stereotyped perspectives in the language training and the insensitiveness of the teachers and students in this matter, lack of national awareness, lack of interest in *Turkish, Language and Expression, Turkish Language I-II for Universities*, and therefore reading-and-writing applications should be practices in due course, different methods and techniques should be used in language training, problems related to teacher trains have to be removed, Turkish teaching in general and spelling rules and punctuation Marks in particular must play a significant role in education. It is also observed that understanding levels and language skills of the students effect their development. In this respect, suggestions related to the problems have been made at the end of the research.

Keywords: Turkish, punctuation marks, spelling rules, prospective teachers, pedagogical formation training, views.

¹ Doç. Dr., Bayburt Üniversitesi, Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi ABD, mbulut@bayburt.edu.tr

²This research is the recomposed and extended form of the study titled "*Pedagogical Formation Teacher Candidates' Opinions on Punctuation and Spelling Rules and Their Levels of Practice*" presented to the Ines Academic Research Congress held in Antalya-Turkey on 3-5 November 2016.

INTRODUCTION

Language is a main tool providing a community to live in solidarity, being shoulder to shoulder by integrating. Language that is leading a significant role for a society is a living creature by maintaining its development in time. To use Turkish according to the rules, to own language awareness for an individual, contributes to the development of language. Using a language out of the rules damages the development of the language. Language transforms humans which we call community in the epithet of “nation” being distant from the efforts to make it a mass. The humans act as in nation totally in concert in integrating with emotion and thought. Turkish is a language that is spoken by the Turkish nation (Onaran, 1988: 18-19). For this reason, the writing and the unity in spelling have a significant role in order to the people to talk in unity and act around an ideal. Writing that is a main tool for individuals to express emotions, thoughts and wishes forms and directs the human history, has been maintain its own existence from the past to future. Writing that is the key for science and a tool transforming cultural values from generation to generation is the significant tool of the writing expression.

“Writing is a schematic order to transform the sounds of language to visuals, and in this way, it makes enduring the usage of the language. Written language is a form to write a language” (Hengirmen, 1998: 424). Writing is system that makes language lasting. On the other hand, language is a better tool to get the language known to others and to distribute it” (Sağır, 1999: 25). Writing is expressing our emotions, experiences, thoughts and the things we designed by writing (Sever, 2004: 24). Writing is to narrate the thought, emotion, events by writing (Demirel,2004:102). Writing is to narrate our thoughts in our memories, emotions and some events according to certain rules by various symbols (Güneş, 2014: 157). “Writing is a transformation of the thoughts, dreams, wishes and experiences into paper by reading letters in good and best way.” (Karakuş, 2005: 125). On the other hand, spelling is a general name of the signal systems that are used to transform speech into writing. Spelling is an expression by which language is declared by some letters. Everyone has to comply with these rules in the writing activity that takes place according to certain rules. Because building a healthy communication in a solid, clear and understandable way depends on the observance of the writing rules. All languages around the world maintain their existences in parallel with grammar, spelling and punctuation marks.

Spelling that is a common writing form of the words of a language according to the certain rules means to write the vocabulary of the language and textualize them according to the valid sound, form, root etc. and to write the words and suffixes of the language according to the valid rules (Yakıcı et all, 2004: 311; Kavcar et all, 2011; Bilgin, 2006). Spelling is a significant element of speaking a language clearly and duly. Spelling is the common name of the common writing form. It is easy to read and rewrite words in Turkish, thanks to a number of features, such as writing sounds as spoken and written as they are read. In this way all sounds are indicated in the writing and they are sounded. Due to these characteristics, Turkish is a phonetic and a rare language that is written as it is spoken language.

Spelling rules mean that they are rules that has to be above with in using the words in writing and speaking (Öner, 1982: 111). Spelling rules are the rules indicating how the words in any spoken language have to be wrote according the existing alphabet system (Eker, 2002: 186). The purpose of the spelling rules is to specify the common spelling form in any language and to provide unity in a language (Bilgin, 2006; Kavcar et all, 2011). Spelling and spelling rules is

might be valued as a concrete form of the unity in the language in the end of the changes and developments that continued in ages in a language. Spelling rules that provides effective communication play roles in constituting wholeness of the rules that formed a language. Spelling rules mean that they are rules that has to be above with in using the words in writing and speaking (Öner, 1982: 111). Spelling rules are the rules indicating how the words in any spoken language have to be wrote according the existing alphabet system (Eker, 2002: 186). The purpose of the spelling rules is to specify the common spelling form in any language and to provide unity in a language (Bilgin, 2006; Kavcar et al., 2011). Spelling and spelling rules might be valued as a concrete form of the unity in the language in the end of the changes and developments that continued in ages in a language. Spelling rules that provides effective communication play roles in constituting wholeness of the rules that formed a language.

Language that is used in a community is divided into spoken and written form. Linguists make this difference and identify of the spoken language as an aspect of language that is not related with writing and bearing the various pronunciation forms. On the other hand, written language is identified by them as the form of textualized verbal expression (Aksan, 1979: 85). In verbal lecture some emotions and thoughts may be indicated by the acts of hand, arm and body language. But, on the other hand, in written lecture there are not such instruments. For this reason, to realize this is rather difficult according to the verbal lecture. Expression richness in verbal lecture can only be possible by abiding in spelling rules and punctuation marks providing emphasis and intonation. For this reason, spelling rules and punctuation marks are the indispensable main principle of the written expression. Spelling rules and punctuation marks must be used in effective and clear way so that the written expression could be realized according to the purpose. Effective, understandable, simple and flowing expression is the language rules that have essential importance. For this reason, this plays a very important role in the training of prospective teachers.

Punctuation marks are used in order to express emotions and thoughts clearly, to specify the structure of sentence and standstill points, to make reading and understanding easy, to specify the emphasis and intonation of the communication (URL-1, 2017). Punctuation marks remove the ambiguity of the words and gives way to effective expression. They provide effective, regular, accurate reading by opening the way of effective narration, and it gives also aesthetical appearances to the writing expression.

Punctuation is in tool function in order to make writing easily understandable. By providing elliptical or intonation figurative expressions can be specified. (Bilgin, 2006). Punctuation marks have been used to prevent the confusion of the present from the past to the present and to allow the written word to be correctly understood and transmitted to future generations (Atasoy, 2010: 854). Punctuation marks are used to identify the structure and stagnation points of the sentence, to facilitate reading and understanding and to indicate features such as emphasis and intonation TDK (Turkish Language Association, 2005). The punctuation marks that provide the means to determine, understand, and express various feelings and thoughts in written narration have complementary tasks. Random punctuation marks cause confusion. Therefore, proper use is important (Kalfa, 2010: 366).

The main purpose of a training system in a state is undoubtedly to raise individuals who are able to use the language effectively and conveniently, having written and verbal expression skills and expressing themselves. In this sense, there is a direct relation between the written

expression skills of the prospective teachers and the qualifications of the qualified teachers. Above all, a qualified teacher should have an effective expression ability. Because learning and teaching processes are directly bound together. Training teachers who are able to talk effectively and clearly is of a vital importance in terms of training-educating. Therefore, written expression skills are not only important for students but at the same time for prospective teachers.

Written expression skills are very difficult skills not only for learners but also for the teachers who have not enough information and experience related to the topic (Harris, Graham and Mason, 2003). The aim of developing written expression skills is to raise individuals who are motivated to write, who are able to evaluate written expression skills by oneself and who are able to make correction independently (Bryson, 2003:1).

Attention should be paid to the use of the punctuation marks in place and to comply with the spelling rules in order to clarify the meaning in a written text and to strengthen the understanding of the spelling in a complete and correct way (Bağcı, 2011: 1). In a writing expression spelling of the words according to the specified rules is of importance for both writer and reader. It is important for writer as transforming the images in the mind to the writing is closely associated with the dependence with the related rules. Spelling is also important to the reader as perceiving the text in dual form and to make sense of it is also closely related with the related rules (Bayram and Erdemir, 2006:2).

From past to present all nations have experienced problems in relation with spelling. Turkish is also a language that had problems in the historical process related with spelling.

The main causes of these problems is spelling confusion and spelling mistakes (Korkmaz, 1988:157). “The spelling rules have two main functions: the first is to facilitate communication, the second is to provide writing unity” (Kavcar et al., 2001). The importance and attention that is giving to the spelling is not only a matter of personality but also an indication for respect and love for the language. The respect we feel for writing of our language is also conveying the respect we feel for our culture and for ourselves (Uludağ, 2002a: 100). When written texts of students are examined at any level, it is seen that the incorrect sentences concentrate more on punctuation and spelling rules (Bağcı, 2011: 1).

Due to the some factors in terms of both training system and individual sources it is known that the individual communication is not been performed solidly in Turkey. Undoubtedly the fundamental problems in the training of basic language skills are the main reasons behind this reality. Although the language learning that started in the mother's womb has been systematically taught in the school over time, it has been revealed through researches that we failed to solve some things about language learning as country and nation. Spelling rules and punctuation marks are the important subjects in the sense of written language training sphere. In the achievements of Turkish Teaching Program for Ministry of Education (MEB) 1-5 classes is mentioned that “He reads by giving attention to the punctuation marks. He uses punctuation marks in proper forms and conveniently in his writings. He applies the spelling rules in his writings”. It is seen that these achievements are placed in every class base (MEB, 2009: 127-128). There are achievements in MEB 6,7 and 8.classes in the framework of Turkish Teaching Program writing education and learning sphere like application of writing rules, planning writing, writing texts in different types, evaluation of own writings, acquiring habit of expressing oneself in writing, comprehension of writing and punctuation rules and applications.

The achievements related to the grammar, spelling and punctuation is thought incrementally from sixth class towards to the eighth class in relation with reading and language learning spheres and the function of the punctuation marks in reading in a fluent way has been mentioned (MEB, 2006). It is said in MEB Turkish Language and Literature Teaching Program that “Students should comply with the rules of spelling, punctuation, and grammar, and try to make it a habit” (MEB, 2011: 11). In this context it is said in YÖK (Higher Education Institution) Framework Program that “As the grammar and Turkish lessons in primary and secondary education are not dealt with sufficiently, the students starting the university education can’t use their language correctly and properly. This ultimately has the effect of instability arising from the withdrawal of the Turkish language from various directions for fifty years. This is appeared as insufficiency for education in university and it must be necessary to impose Turkish language classes in the higher education” (URL-2, 2017). Despite all these aims and achievements, primary school is documented in the feedback from the Turkish Language I and II courses, including university education that we are not at the level we want in basic language skills. Particularly these classes in the universities are deemed as formality and the target achievements cannot be realized. “Nowadays, these courses, which are given at university level, are a repetition of previous education. In other words, this lessons that have been put in place to close the deficits in the skill areas that could not be earned earlier. Despite these skills are given to the students again it is found out that students cannot acquire these achievements satisfactory” (Özdemir, 2011: 87). Punctuation marks are used to express emotions and thoughts clearly, to specify structure of the sentence and standstill points, to make reading and understanding easy, and to specify the qualifications such as emphasis and intonation (Aktaş & Gündüz, 2011:407). Punctuation marks are the universal name of the string of signs that fulfills functions such as reducing the distinction between written expression and verbal expression, and ensuring a solidly and wholly communication. We make use of some behaviors, gestures and mimics as well as intonation to stress the expression and to make our words more efficient. These are the punctuation marks in writing (Paçacıoğlu, 2010: 201). The problems that have been determined in relation with punctuation are as follow: Giving no necessary importance to the punctuation, lack of punctuation logic in the guidebooks in relation with punctuation, punctuation mistakes in guide books, carelessly selection of examples that follow the punctuation rules and aim to reinforce these rules, misuse of other punctuation marks in the example given for a punctuation mark in guide books, lack of knowledge of the guide book authors about punctuation marks, applications that do not conform to the punctuation rules, teaching punctuation marke for only the questions that are placed in examinations and learned by the students for this purpose, inconsistency in placing the punctuation marks in the sentences, using unnecessary punctuation marks (Atasoy,2009:23). However, obligation of usage of a language that is used in every aspect of life is not realized in the same scale for every individual. Of course, the education level of the individuals, some cultural and social factors play important role in this point. But, on the other hand, some determinants such as national conscience, responsibility of citizenship, effective communication etc. should not be forgotten. Despite language education we take in every step of our education lives there are a lot of problems regarding the spelling rules and punctuation marks and these problems are experienced not only by the individuals that have been trained but also by the prospective teachers which are very important problems we have to face. This problem brings some problems together such as noncommunication, conflict, discussion and other negative aspects that are stemmed from the reality that language is not used effectively and properly. The most important element in the training activities and teaching is surely the teacher. Because the

teacher performs important functions in these activities in the development of the pupils and in the acquisition of the desired behaviors. All developed countries are committed to raise qualified teachers (Güney & Semerci, 2009). “New needs revealed by the globalizing world It has made it necessary to raise people who are well-equipped and have advanced qualifications.” (Dursun, Yenen, & Bulut, 2018: 2). However, there have been experienced some problems related with the prospective teachers in the training of pedagogical formation training (Gurbuz, 2015). “Researches in relation with the qualifications that has to be owned by the contemporary teachers have not been crossed in the literature” (İlğan et al, 2013: 190). It is stressed that competences owned by the teachers such as information, skills, behaviors and attitudes are the important factors (Bozdoğan et al, 2007). Therefore, pedagogical formation education also makes the training of prospective teachers more important for ensuring the healthy growth of future generations. In the scope of the research lack of research that is made for the teachers who have been training pedagogically makes this research even more important.

Purpose of the Research

The aim of this research is to determine the views of the levels of the prospective teachers who are training at pedagogical formation training certification program about applying spelling rules and punctuation marks and to make contribution to the solution of problems related to language training and teaching.

METHOD

The research that is made for taking views of the prospective teachers who are training in the field of Pedagogical Formation Training is a qualitative research.

The approach of qualitative research is a method that interrogates the social life and the problems related to human beings by specific methods and makes them sense. It is a research approach that data can be created without any statistical and digital tools (Altunışık et al., 2005; Creswell, 1998). In the qualitative research observation, interview and some qualitative data collection tools such as document analysis are used. And as well as perceptions and events are revealed in the natural media in a realistic and integrative form. Its important characteristics are; sensitiveness of the qualitative research techniques, contributive role of the researcher, reflexivity in the research design and having an inductive analysis (Yıldırım & Şimşek, 2013: 45-47).

Research Group

It is preferred to use purposeful sampling method in this research in order to discuss the formation of the working group. Purposeful sampling provides an opportunity to investigate some situations in depth that are deemed to have extensive knowledge that are evident in qualitative researches (Yıldırım & Şimşek, 2013: 135; Patton, 2014: 236). In the qualitative researches sample group is selected in small scales in order to investigate the sample in depth. For this reason, instead of random sample group purposeful sample is preferred (Munn, Johnstone and Holigan, 1990; Miles and Huberman, 1994; Punch, 2005). The research that is made in an education faculty at a university located in the Eastern Black Sea Region is conducted with 20 prospective teachers who are training at pedagogical formation training certification program. 8 prospective teachers are male and 12 prospective teachers are female of all the study group.

Data Collection Tools

In this research semi structured interview is used as data collection system. Semi structured interview appears very likable system for education science due to the standard in certain level

and reflexivity at the same time (Türnüklü, 2000: 547). This system is very advantageous in terms of posing questions deeply in a special topic and if the answer is not clear it is possible to repeat to pose question again and to make the point more explanatory and gives chance to complete the answers (Çepni, 2007). In the small-scale educational researches, it is a data collection tool that is used most prevalently. It is stated that the most natural thing to do in the teaching career is to talk with the individuals, to gather information, investigate the thoughts or to make exchange of views (Drever, 1995). In the research a semi structured interview form with 11 questions is used in order to determine the level of the prospective teachers about spelling rules and punctuation marks applications.

While the questions in the interview form were prepared, the related literature was searched and questions that could be addressed in all aspects of the research topic were arranged.

In order to ensure the validity of these questions, an expert has been consulted in this field and the necessary arrangements have been made and two questions are dropped. In the first step, the interview form consisted of 14 questions are interrogated by 2 academicians and 2 questions have been dropped from the interview and 2 questions have been revised and the number of questions in the interview have been deducted to 11 the interviews generally are realized in two steps as following;

Prospective teachers have been informed about the purpose of the interview.

Teacher prospective are informed that have not the obligatory to answer the questions of which they do not fully know the answer and in that case, they may say sincerely “I don’t have any idea”.

The questions in the interview form are posed to the prospective teachers and according to their answers some sub questions are asked to them to make detailed explanations. Each interview lasted about 30-40 minutes. When the findings that gained from the data of interview are presented, some abbreviations are used in the sense of research ethics. Expansions of these abbreviations are as follow:

R: Researcher

PT: Prospective teacher

PT₁: First prospective teacher, **PT₂:** Second prospective teacher, **PT₃:** Third prospective teacher, **PT₄:** Fourth prospective teacher ...

Analysis of the Data

Data analysis is categorized in order to analysis every verbal and writing materials systematically, classification of every kind of verbal and writing data in a way that it can illuminate research problem and to give meaning to certain variables and conceptions by measuring them (Tavşancıl and Aslan 2001; Arık, 2009: 119). In the analysis of the data, content analysis method is used. Content analysis is defined as a systematic, repeatable technique in which certain words of a text are summarized by smaller content categories with certain rules-based coding (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz and Demirel, 2013; Patton, 1987). In the process of the data analysis the views of the prospective teachers are classified and summarized under some thematic. 259). The first step of the content analysis is coding of the data. Through content analysis, we try to identify the data and reveal the truths that may be hidden within the data. The basic process in content analysis is to combine similar data within the framework of

certain concepts and themes and to interpret them in a way that the reader can easily understand them (Yıldırım & Şimşek, 2013: 259).

In the sense of validity and reliability in this research;

Data were taped by tape recorders by taking approval of the prospective teachers and aftermath it guaranteed that all data that have been taped would be destroyed. The recorded data were listened to the prospective teachers and asked them whether there were any deficiencies or something they wanted to add. After confirmation is taken from the prospective teachers about the tapes the data obtained within the research is analyzed using the content analysis technique. In the context of the content analysis technique, the data were classified as categorical and the obtained data were consulted to the experts in the field of the specified categories by listening / watching. Data is analyzed and their frequency distributions (*f*) and percentages (%) is determined. The data and views taken from the prospective teachers participating in the research is placed in the study in the form of direct quotation. After this step the outcomes are presented largely. In the evaluation process, the data obtained by the interview were reflected without any change. Finally, all the data, analysis and interpretations obtained within the scope of the are controlled by taking expert opinions besides the researcher and the research findings have been enriched with different perspectives.

Table 1. Characteristics of the Prospective Teachers

Participants	Total study period	Department	Age	Gender
PT ₁	16	Biology	25+	Male
PT ₂	16	Food Engineering	24	Female
PT ₃	17	Mathematics	25+	Male
PT ₄	16	Food Engineering	25+	Female
PT ₅	16	Food Engineering	24	Female
PT ₆	19	Landscape Architecture	25+	Male
PT ₇	16	Physics	25+	Male
PT ₈	16	Physiotherapy and Rehabilitation	23	Female
PT ₉	17	Music	23	Female
PT ₁₀	16	Public Relations	23	Female
PT ₁₁	16	Landscape Architecture	21	Female
PT ₁₂	16	Landscape Architecture	23	Male
PT ₁₃	16	Surveying Engineering	24	Male
PT ₁₄	18	Music	25+	Female
PT ₁₅	19	Mechanical Engineering	25+	Female
PT ₁₆	17	Econometrics	25+	Female
PT ₁₇	16	Public Relations	24	Female
PT ₁₈	19	Recreation	25+	Male
PT ₁₉	15	Public Relations	25+	Female
PT ₂₀	16	Recreation	25+	Male

When the characteristics of the prospective teachers are investigated it is seen that 13 prospective teachers out of the 20 teachers are the numeric fields weighted. The remained 7 prospective teachers are both studying in verbal fields or they are graduated. 5 of them declared

that they are training at food engineering department, 3 declared that they are training at public relations, department, 2 declared that they are training at the music department, 2 declared that they are training at recreation department, 1 declared that he is training at Econometrics department, 1 declared that he is training at mechanical engineering, 1 declared that he is training at surveying engineering, 1 declared that he is training at Physiotherapy and Rehabilitation, 1 declared that he is training at physics, 1 declared that he is training at mathematics department, 1 declared that he is training at Biology department and 1 declared that he is training at Landscape Architecture department.

12 preservice teachers of all is female 8 prospective teacher is male. When we look at the official training periods it is seen that 12 prospective teachers declared that they have been trained for 16 years, 3 prospective teacher declared that they have been trained for 17 years, 3 prospective teacher declared they have been for 19 years, 1 prospective teacher declared that he has been trained for 15 years and the other 1 prospective teacher declared that he has been trained for 18 years. In terms of age 11 prospective teachers said that they are 25 years old, the remaining 9 prospective teachers declare that they are 24 years old , as well as 4 prospective teachers declare that he is 24 years old , 1 prospective teacher declares that he is 21 years old . 5 females of 12 female prospective teachers are 25+ years old, 3 prospective teachers are 24 years old, 3 prospective teachers are 23 years old 1 prospective teacher is 21 year old. The remaining 6 male prospective teachers of the male 8 prospective teachers are 25+ old, 1 prospective teacher is 24 years old and the other is 23 years old.

FINDINGS AND COMMENT

Findings obtained from interviews and comment

The results obtained from the answers analysis of the prospective teachers about spelling rules are presented below in question-answer form:

Question 1: “*What do you understand about spelling rules?*”

The answers given by the prospective teachers to this question are in the Table 2 as it is categorized.

Table 2.

Interview Question	Categorical view	Participant prospective teacher	Frequency (f)	Percentages (%)
What do you mean about spelling rules?	Rules that make the language right, readable and understandable.	PT1,PT4, PT5,PT6, PT13,PT18, PT19	7	35
	Full and right spelling of words and word groups.	PT2, PT7, PT8, PT14, PT17	5	25
	Rules that increase the value of language.	PT3	1	5
	Rules specified by TDK(Turkish Language Association) that makes	PT9	1	5

speeches nice, fluent, meaningful, regular and understandable.			
Rules that make sentences or text true, right and meaningful.	PT10, PT11, PT12, PT15, PT16, PT20	6	30

When the answers giving by the prospective teachers to the questions in interview forms about spelling rules are investigated PT1, PT4, PT5, PT6, PT13, PT18, PT19 identified them as “rules that make language right, readable and understandable”, PT10, PT11, PT12, PT15, PT16, PT20 “wholeness of rules that make sentence or text right and meaningful”, PT2, PT7, PT8, PT14, PT17 “full and right spelling of words or word groups,” PT9, “Rules specified by TDK(Turkish Language Association) that makes speeches nice, fluent, meaningful, regular and understandable and PT3 “rules increasing the values of the language”. In the answers different identifications are made theoretically about spelling rules but at the same time they give logical and right answers to this question. They are aware that the spelling rules are main subjects of the languages and they are very important in this regard. It is seen that effective communication is necessary for a plain, simple, fluent and understandable expression.

Some answers that are giving as categorical view is as follow:

-PT₁: “Spelling rules lay down to make a long writing such as word, paragraph, or composition readable and understandable and gives no rise to any confusion.”

-PT₂: “Spelling rules is the right and full spelling of the words and word groups.”

-PT₃: “Spelling rules are everything that increases the value of a language.”

-PT₉: “Rules that specified by TDK (Turkish Language Association) in order to make the rules fluent, meaningful, regular and readable...”

-PT₁₆: “The necessary rules that must be regarded in order to make the text full, right and understandable when a sentence and text is written”.

Question 2: “What do you understand as spelling rules?”

The answers given by the prospective teachers to this question are in the Table 3 as it is categorized.

Table 3.

Interview question	Categorical View	Participant prospective teacher	Frequen cy (f)	Percenta ges (%)
“ What do you understand as spelling rules?”	Signals providing full and right understanding of sentence and text.	PT1, PT12, PT13, PT14, PT16, PT18	6	30
	Indicators making emotions and thoughts meaningful and readable.	PT2, PT5, PT6, PT20	4	20

Marks and symbols that express a writing or text like in verbal lecture as well as stressing.	PT3, PT9, PT11	3	15
Indicators that are used for sound, stress and meaning.	PT4, PT15	2	10
Signals that removes meaning confusion and expression incoherency in sentence.	PT7, PT8, PT10, PT17	4	20
Indicators specifying the terminating point of a sentence.	PT19	1	5

When the answers giving by the prospective teachers to the questions in interview forms about spelling rules are investigated PT1, PT4, PT5, PT6, PT13, PT18, PT19 identified them as "Signals providing full and right understanding of sentence and text. PT2, PT5, PT6, PT20 identified them as Indicators making emotions and thoughts meaningful and readable, PT7, PT8, PT10, PT17 identified them as Signals that removes meaning confusion and expression incoherency in sentence. PT3,PT9,PT11 identified them as signs and symbols that emphasize the expression of a writing or text, as in oral expression, PT4,PT15 identified them as Indicators that are used for sound, stress and meaning., PT 19 identified them as Indicators specifying the terminating point of a sentence. As we can understand from the answers, the definitions are made close to each other theoretically when the "punctuation Marks" is asked. It can be said that they regard the punctuation marks as a rule system important in using language effectively. It is declared that punctuation marks play important roles in realization of efficient and right understanding and expression.

Some answers that given by them as a categorical view are as follow:

-PT₃: "If we shortly define writing, a text is expressed in a fluent way as in verbal lecture by these marks and symbols."

-PT₁₀: "Since punctuation marks are used when constructing a sentence, there is no sense of confusion and expression when used indigenously. I treat them as signs that provide them."

-PT₁₅: "Particularly they are marks that enable us to inhale, to emphasize and to understand."

-PT₁₆: "We can say that punctuation marks are the elements providing to read the sentence and the text as right and to be understood as correct."

-PT₁₉: "They show us where and how the sentence is terminated."

-PT₂₀: "As far as I am concerned, punctuation marks are the indicators that make the emotions and thoughts in the text meaningful and readable."

Question 3: As a prospective teacher, what do you think about the necessity to apply spelling rules and punctuation marks as full and correct form? Can you tell them please?"

The answers that given by the prospective teachers are analyzed and placed in the Table 4.

Table 4.

Interview question	Categorical view	Participant prospective teacher	Frequency (f)	Percentages (%)
As a prospective teacher what do you think about the necessity to apply spelling rules and punctuation marks in full and correct form? Can you tell them please!..	Necessary rules for full and correct expression of emotions and thoughts.	PT1, PT5, PT6, PT13	4	20
	Rules for which every teacher is in need of in training and education.	PT2, PT4, PT7, PT8, PT9, PT10, PT12, PT14, PT15, PT16, PT17, PT18, PT19, Ö20	14	70
	Rules that have to be used in official papers and correspondences.	PT3	1	5
	Rules that have to be for efficient communication.	PT11	1	5

The answers of the prospective teachers about the question of necessary application of spelling rules and punctuation marks in full and correct are investigated *PT2, PT4, PT7, PT8, PT9, PT10, PT12, PT14, PT15, PT16, PT17, PT18, PT19, PT20* say that rules for which every teacher is in need of in training and education, *PT1, PT5, PT6, PT13* say necessary rules for full and correct expression of emotions and thoughts., *PT11*, says *necessary rules for an efficient expression*. It is understandable from the answers prospective teachers gave that all the prospective teachers think that in the effective and efficient usage of language these rules have impacts sometimes directly or indirectly in education and training activities. Therefore, from a teacher's point of view, it is important to know and practice these rules effectively.

Some answers that they gave categorical view are as follow:

-*PT3*: “They are *sine qua non* for official institutions and and their correspondences between them”.

-*PT6*: “If we resemble the spelling rules and punctuation marks to human, spelling rules and punctuation marks are like a skeleton system. Just as a body without a skeletal system cannot be complete. Therefore, emotions and thoughts cannot be fully explained effectively.

-*PT11*: “It is necessary for efficient communication.”

-*PT16*: “They are the things that have to be known properly. Because a prospective teacher must use language efficiently and correctly.”

-*PT20*: “Teacher is a role model. An efficient teacher must be an example in any sense and use the language efficiently. Spelling rules and punctuation marks are some of these matters.

Question 4: “As a prospective teacher could you say how the spelling rules and punctuation Marks in the scope of “Turkish Language I-II / Language and Expression” lessons are taught? Can you tell them please?”

The answers given by the prospective teachers are analyzed and placed in Table 5.

Table 5.

Interview Question	Categorical View	Participant prospective teacher	Frequency (f)	Percentages (%)
“As a prospective teacher could you say how the spelling rules and punctuation Marks in the scope of “Turkish Language I-II / Language and Expression” lessons are taught?”	I have not taught such a lesson	PT1	1	5
	A direct instruction is made. It is teacher based, cursory.	PT2, PT3, PT5, PT7, PT11, PT12, PT13, PT17, PT19	9	45
	It is taught theoretically. Practice has not been made.	PT4, PT8, PT10, PT15, PT16	5	25
	We are taught the spelling of the words. We wrote compositions.	PT6	1	5
	It was inefficient due to the Distance education.	PT9,PT14,PT18	3	15
	Nothing has been thought in these lessons.	PT20	1	5

When the answers given by the prospective teachers to the question are investigated it is seen that PT1 says “*I have never taught such lesson*”, PT2, PT3, PT5, PT7, PT11, PT12, PT13, PT17, PT19 say that “*a direct instruction is made. It is teacher based.*” PT20 says “*Nothing has been taught in these lessons*”, PT9, PT14, PT18 says “*It has been inefficient due to the Distance education*”, PT4, PT8, PT10, PT15, PT16 say “*It has been taught theoretically, practice has not been made*”, the other prospective teacher PT6 says “*We are taught the spelling of the words. We wrote compositions*”. In general the prospective teachers said that the lessons were inefficient, practice has not been made, and the lessons were teacher based. 1 prospective teacher declared that they have been taught in composition sense. Some of the answers the prospective teachers gave are as follow:

-PT₁: “*Unfortunately I have never been instructed by such a lesson at the university*”.

PT₆: “*During the undergraduate education true spelling of some special words, suffixes, compliments, adverbs and predicate etc. have been taught as well as their place in the sentence and compositions have been written in this respect*”.

PT₇: “*They have been taught as teacher based by ordinary direct instructions. I think that it is the same in our day. It appeared as being a formal lesson*”.

-PT₁₀: “*There wasn’t any practice. They have been taught theoretically. Because of that we have forgotten all of them.*”

-PT₁₆: “*These lessons from the elementary education to high school and university have been based on memorization, so they have never been lasting.*”

-PT₁₈: “*I have never learned something as I have been educated by Distance education.*”

-PT₂₀: “*Nothing has been taught in regard with spelling rules and punctuation marks at the university.*”

Question 5: “What are the most important deficiencies in the training educating activities in regard with the spelling rules and punctuation marks that have been taught in the scope of “Turkish Language I-II / Language and Expression” lessons that you have been taught obligatory in your university training?”

The answers that are given by the prospective teachers are analyzed and placed in Table 6 as follow:

Table 6.

Interview question	Categorical view	Participant prospective teacher	Frequency (f)	Percentages (%)
What are the most important deficiencies in the training educating activities in regard with the spelling rules and punctuation marks that have been taught in the scope of “ Turkish Language I-II / Language and Expression” lessons that you have been taught obligatory in your university training?	Lack of practice	ÖA1, ÖA2, ÖA4, ÖA5, ÖA7, ÖA10, ÖA16, ÖA17	8	40
	Prejudiced approaches	PT3	1	5
	lack of association with daily life and functional approach	PT6, PT8, PT11, PT12, PT13, PT19	6	30
	Distance education	PT9	1	5
	Formal lesson approach	PT14, PT15, PT18, PT20	4	20

When the answers of the prospective teachers about the question of *What are the most important deficiencies in the trading educating activities in regard with the spelling rules and punctuation marks that have been taught in the scope of “Turkish Language I-II / Language and Expression” lessons you have been taught obligatory in your university training?* are investigated PT3 says “prejudiced approaches”, PT1, PT2, PT4, PT5, PT7, PT10, PT16, PT17 say “lack of practice”, PT9 say “Distance education”, PT14, PT15, PT18, PT20 say “formal lesson approach”, PT6, PT8, PT11, PT12, PT13, PT19 say “lack of association with daily life and functional approach”. The prospective teachers said that there is in general a lack of practice, there are direct instruction based deficiencies, lessons are seen as formalizes, and functionality of language in daily life is not cared about.

Some of the answers that are given as categorical view are as follow:

-PT₃: “Judging the people according their age groups and prejudices are negative. “If you have not learned until now you can not learn any time” is the prejudice.”

-PT₇: “Lack of practice and ignoring the importance of this topic...”

PT₈: “Inability to achieve permanence, the lack of understanding of the use of language in daily life, the inability to transfer to everyday life, the lack of reading habits”

-PT₉: “Practice is not enough and learning is not permanent due to the Distance education.”

-PT₁₈: “Teachers do not approach this matter earnestly or they are not aware of its importance. They think as ‘I can take it or leave it’ they regard it as a formality lesson’.

Question 6: “As a prospective teacher what are the spelling mistakes you make frequently when you write a text?”

The answers the prospective teachers gave are analyzed and placed in Table 7.

Table 7.

Interview question	Categorical view	Participant prospective teacher	Frequency (f)	Percentages (%)
“As a prospective teacher what are the spelling mistakes you make frequently?”	“da / de” conjunction and suffix spelling “ki” conjunction and suffix spelling	PT1, PT2, PT4, PT11, PT13, PT14, PT19	7	35
	Punctuation marks	PT3, PT10, PT12, PT20	4	20
	Spelling of quotation words.	PT5, PT6	2	10
	Spelling of proper names.	PT7	1	5
	Spelling of separate and compound words.	PT8, PT9, PT16, PT17, PT18	5	25
	I never make spelling mistakes.	PT15	1	5

When the answers that prospective teachers expressed about the question of “As a prospective teacher what are the spelling mistakes you make frequently?” are studied it is found out that PT₁₅ says “I never make spelling mistakes”, PT₇ says “I make mistakes about spelling of proper names”, PT₁, PT₂, PT₄, PT₁₁, PT₁₃, PT₁₄, PT₁₉ say “da / de” conjunction and suffix spelling “ki” conjunction and suffix spelling, PT₈, PT₉, PT₁₆, PT₁₇, PT₁₈ say spelling of separate and compound words.” PT₃, PT₁₀, PT₁₂, PT₂₀ say “punctuation Marks, and PT₅, PT₆ say “spelling of the quotation words”. In general meaning the prospective teachers say that they have been making mistake “de / da” conjunction and suffix spelling “ki” conjunction and suffix spelling, separate and compound words spelling, punctuation marks” Only one prospective teacher says” “I have never made spelling mistakes”. This is a striking and earnest problem in terms of the prospective teachers.

Some answers that they gave as categorical view is as follow:

-PT₅: “I frequently have problems related to the –de and –da conjunctions.”

-PT₁₁: “I frequently have problems regarding –da, -de conjunction.”

-PT₆: “I make mistakes in spelling foreign words and pronunciations”.

-PT₇: “I make mistakes about spelling the proper names”

-PT₁₈: “I generally confuse the words of separate and compound words.”

Question 7: “As a prospective teacher what are the important problem/problems about language mistakes in the sense of spelling rules writing (writing of –de conjunction and suffix, “ki” conjunction and suffix writing, writing of the interrogative particles of “mi, mi, mu, mü” , writing of capitals, vowel restriction, consonant softening, writing of the reinforcement

adjectives, writing of numbers, syllable structure, haplology, writing of separate and compound words, writing of dilemma, writing of citation words and in the end of line division of the words)?

The answers that prospective teachers gave to these questions is analyzed and placed in Table 8:

Table 8.

Interview question	Categorical view	Participant Prospective teacher	Frequency (f)	Percentages (%)
“As a prospective teacher what are the important problem/problems about language mistakes in the sense of spelling rules writing (writing of –de conjunction and suffix, “ki” conjunction and suffix writing, writing of the interrogative particles of “mi, mi, mu, mü”, writing of capitals, vowel restriction, consonant softening, writing of the reinforcement adjectives, writing of numbers, syllable structure, haplology, writing of separate and compound words, writing of dilemma, writing of citation words and in the end of line division of the words)?”	Effective. Not to be Turkish lessons.	PT1, PT2, PT, PT8, PT12, PT13	6	30
	Deficiency of practice and reinforcement	PT3, PT7,PT10,PT11 ,PT14,PT16,PT 17,PT18	8	40
	Perception confusion experienced in linguistic training	PT4	1	5
	Education in elementary and high school education.	PT5	1	5
	Linguistic training based on memorization.	PT9, PT20	2	10
	Failing in teaching methods.	PT15	1	5
	Intense linguistic subjects.	PT19	1	5

When the answers that prospective teachers gave to the question of “*As a prospective teacher what are the important problem/problems about language mistakes in the sense of spelling rules writing (writing of –de conjunction and suffix, “ki” conjunction and suffix writing, writing of the interrogative particles of “mi, mi, mu, mü”, writing of capitals, vowel restriction, consonant softening, writing of the reinforcement adjectives, writing of numbers, syllable structure, haplology, writing of separate and compound words, writing of dilemma, writing of citation words and in the end of line division of the words)?*” is investigated PT4 says “perception confusion in linguistic training,” PT5 says “training in elementary and high school education,” PT1,PT2,PT,PT8,PT12,PT13 say “there is no efficient Turkish lessons,” PT15 says failing in training methods, PT3,PT7,PT10,PT11,PT14,PT16,PT17,PT18 say deficiency in practice and reinforcement, PT19 says “intense linguistic subjects”, PT9,PT20 say that there are the problems stemmed from linguistic training based on memorization”. In general terms the prospective teachers declared that there are deficiencies in the foundation of the problems that they are experiencing in the point of linguistic training and teaching. Especially there is no teacher -

student interaction in the school environment, teaching is made continuously by direct instruction, and lessons are not efficient enough due to the lack of practice.

Some of the answers that they gave are as follow:

-PT₁: “I believe that Turkish lessons are not taught efficiently. Lessons are glossed over by superficial and direct instructions”.

-PT₅: “Everything starts with foundation. The training we get in elementary and high school is inefficient.”

-PT₄: They say that there are exceptions in linguistic rules. This creates a problem. There is no Standard in the linguistic rules, there are different views and therefore we are experience perception confusion.”

-PT₁₅: “There is no richness in training methods. There is boring direct instruction in Turkish lessons.”

-PT₁₇: “There is no activities that can be practiced by the students and making reinforcements by the students. The subjects are glossed over.”

-PT₂₀: “There is spoken language effect. But as I am concerned, the most important reason is directly memorizing approach.”

Question 8: “As a prospective teacher what are the punctuation marks about which you frequently make mistakes when you are writing a text?”

The answers that the prospective teacher gave to these questions are analyzed and placed in Table 9.

Table 9.

Interview question	Categorical view	Participant prospective teacher	Frequency (f)	Percentages (%)
“As a prospective teacher what are the punctuation marks about which you frequently make mistakes when you are writing a text?”	Semi colon	PT1, PT9, PT14	3	15
	Circumflex	PT2, PT10, PT15	3	15
	I frequently make mistakes	PT3, PT6, PT11, PT13, PT16, PT20	6	30
	Apostrophe	PT4	1	5
	Colon	PT5, PT18	2	10
	Exclamation point	PT7, PT8	2	10
	Three points	PT12	1	5
	I rarely make mistakes.	PT17	1	5
	Comma	PT19	1	5

When the answers that are given by the prospective teachers to the question of “*As a prospective teacher what are the punctuation Marks about which you frequently make mistakes when you are writing a text?*” is addressed it is seen that PT12 says “three points”, PT19 says “Comma”, and PT3, PT6, PT11, PT13, PT16, PT20 say “I frequently make mistakes about them,” PT4 says “Apostrophe”, PT5, PT18 say “colon”. PT17 says “I really make mistakes”. PT2, PT10, PT15 say “circumflex”, PT1, PT9, PT14 say “semi colon.” And PT7 and PT8 say “Exclamation points”. The prospective teachers declared that they have generally problems with the punctuation marks and they make mistakes frequently in this regard. Only one prospective teacher says that he never makes any mistakes about punctuation marks.

Some answers that were given by the prospective teachers categorically are as follow:

-PT₁: “*In general I make mistakes about semi colon. The texts we read have an impact on these mistakes.*”

-PT₄: “*I do not know where the apostrophe is used.*”

-PT₁₁: “*In relation with the punctuation marks I frequently make mistakes except for point.*”

-PT₁₂: “*I do not fully know the three points. I have this problem since my elementary education.*”

-PT₁₅: “*I have frequently problems with the circumflexes. I thought that circumflexes have been removed. But it’s not the case as I have learned newly.*”

-PT₁₉: “*I have problems in regard with comma; I have never learned this matter.*”

Question 9: “*As a prospective teacher what are the most frequent problem/problems for you about punctuation marks (point, comma, semi colon, colon, three points, exclamation point, question mark, circumflex, apostrophe, hyphen, inverted comma, long dash)*”

The answers that are given by the prospective teachers to this question are analyzed and placed in

Table 10.

Interview question	Categorical view	Participant prospective teacher	Frequency (f)	Percentages (%)
“ <i>As a prospective teacher what are the most frequent problem/problems for you about punctuation Marks (point, comma, semi colon, colon, three points, exclamation point, question mark, circumflex, apostrophe, hyphen, inverted</i> ”	Insensitivity or inefficiency of the instructors.	PT1, PT5, PT6, PT19	4	20
	Not any reading or writing habit.	PT2	1	5
	Wrong stress, melody or intonation.	PT3	1	5
	Giving no importance to practice.	PT4, PT8, PT9, PT11, PT15, PT17, PT18, PT20	8	40
	Giving no emphasis on the importance of the punctuation marks.	PT7	1	5

Effect of social media and technology.	PT10, PT12, PT14	3	15
Deficiency of national consciousness.	PT13	1	5
Writing is not enough used in daily life.	PT16	1	5

When the answers that are given by the prospective teachers to the question “*As a prospective teacher what are the most problem/problems for you about punctuation Marks (point, comma, semi colon, colon, three points, exclamation point, question mark, circumflex, apostrophe, hyphen, inverted comma, long dash)is examined it is found out that PT2 says “there isn’t any reading or writing habit.”*, PT16 says “writing is used in the daily life ,” PT4, PT8, PT9, PT11, PT15, PT17, PT18, PT20 say “inability to understand the value of the application”, PT13 says “deficiency of national awareness”, PT1, PT5, PT6, PT19 say indifference or inability of the instructors, on the other hand PT7 “giving no importance to the punctuation marks”, PT3 says wrong stress, melody and intonation,” PT10,PT12,PT14 “social media and technology impact.” In general, the prospective teachers thought that punctuation Marks are not given enough weight. On the other hand, reading and writing habit has been removed together with information age and this affects also the punctuation marks negatively and social media usage has negative impact on this matter too.

Some of the answers as categorical view are as follow:

-PT₂: “*Our reading and writing habit is insufficient. Therefore, mistakes have been made.*”

-PT₃: “*It may be stem from wrong accent, intonation and melody in reading.*”

-PT₁₀: “*Punctuation marks together with social media and technology was affected by unruliness. Especially punctuation marks almost never used in massages or they are used wrongly*”.

-PT₁₁: “*I think trainers are insensitive to this issue. Also, some trainers do not know how to teach.*”

-PT₁₂: “*We have no national awareness about our language, in particular punctuation marks. We do not behave in the course of nationalistic feelings.*”

-PT₁₃: “*Writing is not used as much as it is used in the past. It is used wrongly even if it is used.*”

-PT₁₇: “*There is no emphasis on this issue from primary school to university. Practice is not made.*”

Question 10: Have you experienced any problems or shortcomings in reading text or writing a question depending on "the application of the spelling rules and punctuation marks within the scope of teaching practice? If yes, pleas share with us.

The answers that preservice teachers gave in this regard is analyzed and placed in Table 11.

Table 11.

Interview question	Categorical view	Participant prospective teachers	Frequency (f)	Percentages (%)
Have you experienced any problems or shortcomings in reading text or writing a question depending on "the application of the spelling rules and punctuation marks within the scope of teaching practice? If yes, please share with us.	I have observed many deficiencies of the students in this regard.	PT1, PT2	2	10
	I observed many deficiencies in mathematics and verbal expressions.	PT3	1	5
	Stress and intonation mistakes and deficiencies stemmed from spelling in text reading as well as expression disorders.	PT4, PT7, PT9, PT1, PT13, PT15, PT17, PT19, PT20	9	45
	I have made mistakes when I wrote on the board.	PT5, PT6, PT8, PT12	4	20
	Spelling mistakes based on instructor and wrong practices in relation with spelling rules.	PT11	1	5
	Reading and writing of quotation words.	PT14	1	5
	No. I have not observed.	PT16, PT18	2	10

When the answers that are given by the prospective teachers to the question have you experienced any problems or shortcomings in reading text or writing a question depending on "the application of the spelling rules and punctuation marks within the scope of teaching practice? If yes, please share with us. Is examined and it is seen that *PT3* says "I have seen some deficiencies in mathematics and verbal expressions", *PT14* says "reading and writing of quotation words," *PT4, PT7, PT9, PT10, PT13, PT15, PT17, PT19, PT20* say "stress and intonation deficiencies stemmed from spelling source and expression disorders", "No, I have never observed," and *PT1, PT2* "I have observed many deficiencies of the students in this regard". *PT11* "wrong practices in regard with teacher oriented spelling and spelling rules," *PT5, PT6, PT8, PT12* say "I have made mistakes when I wrote on board. "The prospective teachers declared that especially while reading a text they experienced intensive problems in stress, intonation and stops, teachers also make such mistakes, they never pay attention to spelling rules and punctuation marks when they are writing on board.

Some of the answers they gave in categorical view are as follow:

-*PT1*: "I believe that students have no awareness about this matter and they don't have information."

-*PT3*: "I saw that in mathematics lesson and verbal expression. Particularly in numeric lesson this is not been attracted attention."

-*PT8*: "I realized that I have spelling and punctuation difficulties when I was writing a problem on the board. Students didn't care about. Teacher never warned me."

-PT₁₁: “I saw that teachers also make mistakes. No one is attentive in this regard or they are ineffective.”

-PT₁₃: “During reading I have observed that I have many problems about stress, intonation and stops. Many teachers do not warn me in this regard. Expression disturbances arise when punctuation marks are not given importance. This makes it difficult to understand the subject.”

-PT₁₆: “I can say that I did not observe anything in this regard.”

Question 11: “According to you what can be done about removing and correcting the deficiencies, mistakes in the wrongs in language in relation with the practice of spelling rules and punctuation Marks?”

Answers given by the prospective teachers are analyzed and placed in Table 12:

Table 12.

Interview question	Categorical view	Participant Prospective teacher	Frequency (f)	Percentages (%)
According to you what can be done about removing and correcting the deficiencies, mistakes in the wrongs in language in related with the practice of spelling rules and punctuation Marks?	Lesson contents should be updated.	PT1	1	5
	Reading and writing practices.	PT2, PT3, PT7, PT8, PT9, PT14, PT15, PT19, PT20	9	45
	Different methods and techniques should be used in education.	PT4,PT11,PT12	3	15
	It should make a point of raising and training teachers.	PT5, PT6, PT10, PT13, PT16	5	25
	A healthy basic education.	PT17	1	5
	I have no idea.	PT18	1	5

When the answers that are given by the prospective teachers to the question *According to you what can be done about removing and correcting the deficiencies, mistakes in the wrongs in language in related with the practice of spelling rules and punctuation Marks?* Is examined it has been found out that PT1 says “It is necessary to update the lessons contents,” PT17 says “a healthy elementary training,” PT18 says “I have no idea”. PT2, PT3, PT7, PT8, PT9,PT14, PT15, PT19, PT20 say “reading and writing practices,” PT5, PT6, PT10, PT13, PT16 say “Giving the necessary attention to raise and train teachers,” and PT4, PT11,PT12 say “different methods and techniques must be used in training.” The prospective teachers declare that lesson contents are not sufficient and therefore updates are necessary in this regard. According to them it is very important that a healthy and solid training should be given beginning from the elementary school. It can be seen that they can provide permanent learning by means of reading and writing oriented practices and also that it is important to use many different methods and

techniques more than classical direct expression. On the other hand, a teacher says in this regard “I have no idea”. The participants expressed that training them in this regard will be effective in rising their awareness. They say that spelling rules and punctuation marks are of very essential and they are trying to repair their deficiencies.

Some of the answers they gave as categorical view are as follow:

-PT₁: “Lesson contents are not enough in this regard. Turkish, language and expression lessons should be updated.”

-PT₆: “There are problems in teaching instructors. All teachers should speak and write Turkish in proper and efficient way. This is a requirement of being a proper teacher.”

-PT₉: “As far as to me habit of reading should be constituted, because visibility and word existence are very important. Writing studies should be implemented.”

-PT₁₂: “I think classical training methods and technics are very problematic and should be left. New training approaches methods and technics should be introduced. “

-PT₁₇: “From the 1. Step of elementary education the spelling rules and punctuation marks should be taught properly.”

-PT₁₈: “I have no idea in this matter.”

RESULTS, DISCUSSION AND RECOMMENDATIONS

There is parallelism between the findings gained by this study and the researches that are made earlier about spelling rule and punctuation marks in terms of the data that has been gained. The problems that appeared in the context of research results are similar. The studies that have been made both on the students and the prospective teachers reveal this reality strikingly.

There have been experienced problems in Turkish in terms of usage of spelling and punctuation rules. Expression disorders and spelling mistakes are in the lead. Responsibilities of the Turkish and Literature teachers in this regard come into question. Failing approaching this matter sensitively gives rise to some problems in this matter (Sağır, 1995). Teaching the spelling rules and punctuation marks theoretically creates some disorders in the Turkish Language lessons (Cemiloğlu, 2004: 179). Studies that have been made in relation to spelling rules and punctuation marks reveal clearly that persons in every level have problems in the sense of mother language spelling rules and punctuation marks. According to the results of the research, the younger generation who are educating from the elementary schools to high schools and universities do not know the spelling properly and they are not able to use them correctly. Training of teachers is based on test technique and this is the significant factor in training. It will be not logical to expect from individuals who are not able to write two or three pages and who are interested in making choices on the options to write in accordance with sound writing rules (Kalfa, 2010:368). The students who have the right to educate at universities declare that their teachers in elementary schools and high schools had no attempt to correct their mistakes. In the research conducted to determine the mistakes that university students made in written narration, a large proportion of the students (68.6%) has made spelling mistakes and one of each four students (27.7%) makes sentence mistake and their writing is broken, again one of each four students (24.1 %) have made in punctuation (Arıcı, A. F., 2008: 216). Turkish training is giving at all departments except for Turkish language and literature in the name of “Turkish Language”. This lesson has always been discussed at universities from the beginning. There has been experienced significant problems in

the practice of “Turkish Language” that is common obligatory lesson to be trained at universities. In recent time it is planned to be removed (Karataş, 2013:1881). In the research that has made on the students who are being trained in the 1.class at universities there are deficiencies in terms of spelling rules and punctuation marks. In the elementary and secondary schools these lessons are not been trained very well (Aşılıoğlu, 1993; Köstekçi, 1992).

Turkish language rules are not only under the responsibilities of the teacher of *Turkish or Language and Expression /Literature* but, at the same time under the responsibilities of other branch teachers.

There have been experienced some problems in the practice of the common obligatory “Turkish Language” lesson. Not only Turkish teachers but all other branch teachers should pay attention to use these rules properly. It is also necessary to focus on activities in this regard (Bağcı, 2011: 682). Teacher is a guide that he or she should give examples for the students. Therefore, it is necessary for teachers in any branch to know their writing rules very well, and these rules must be applied properly in every case. Turkish Writing and Oral Expression lessons have to be more functional and students at universities have to develop their practice in the spelling field. (Uludağ, 2002b). As can be understood from the studies made, that although the average duration of formal education in Turkish spelling rules and punctuation marks, is more than 16 years in the period from primary education to university education, it is rather difficult to say that unity in the spelling in Turkish and language expression lessons can be provided. The prospective teachers do not feel themselves enough trained in regard for spelling rules and punctuation marks. In this matter they are experiencing a lot of deficiencies, stereotyped and formal point of views have been in effect in this regard Due to the strategy and method and technique that have been experienced in the language training, deficiencies in practice, students and teachers are not sensitive in this matter. In the sense of language discussions in this matter the key issues that stand out in the research can be mentioned as following; instability has been experienced in related with Turkish spelling rules and punctuation marks, accordingly an idleness in everyone is felt, therefore there is no unity in the spelling, confusion has been experienced in relation with the spelling rules and punctuation marks, lack of meaning has been seen when a text is written in Turkish, society should be at peace with language rules as a nation come to the front.

This research that is made for specifying the views of the students who are training at Pedagogical Formation Training Certification Program about their levels relating Spelling Rules and Punctuation Marks and the discussions that have been made in literature is examined. The outcomes are shown as follow: The prospective teachers think that spelling rules and punctuation Marks are important. However, despite this awareness they declare that from the elementary school to high school and university training they are failed to get to know these rules and therefore they are not able to practice them. When literature is examined it is possible to say that the discussions in this matter have been made at the same level and not changed so much.

Despite the problems known by the people solution cannot be found. Particularly lack of practice, training approach test oriented, different strategies, methods and techniques are used, as well as lack of national awareness in the scope of language, insensitivity of students and teachers and formal Turkish Language Lesson are the main deficiencies in this matter. In general language is important for every individual but more important for the prospective teachers; because the teachers who are the leading actors of the education and teaching have to realize and develop their verbal and writing expression rather than other profession groups. In the globalized world where

technology is used intensely some attitudes and behaviors especially in social media erode language consciousness and harm national culture. In this respect, it is a necessity of information age and national consciousness to take a good language education at the point of comprehension, narration and effective communication for the teacher prospective who are obliged to perform the teaching profession which is the most basic profession directing the society.

In the light of the findings and comments obtained from the research following suggestions can be made:

- In the context of Turkish training and teaching the relations related with the spelling rules and punctuation marks should not be regarded as school oriented. It is necessary to pay attention to the spelling rules and punctuation marks and to own this awareness outside of the school, in another words everywhere language is used.
- “*Written Expression and Verbal Lecture*” lessons should be made obligatory for the education faculty students who are taking Pedagogical Formation Training Certification Program and thus proper, efficient language training can be provided.
- Particularly Turkish and Turkish Language and Literature teachers and the class teachers who are the most important parts of the main education and other branch teachers should be trained in service about spelling rules and punctuation marks. Turkish Language Society, Ministry of National Education and Higher Education Board should come to terms on the common action plan in coordination and should deal with the training of teacher in the scope of language training and teaching. On the other hand, textbooks that are important materials in language training and teaching should be examined by the Head Council of Education and Morality meticulously and should make concessions about the spelling rules and punctuation marks.
- Individuals should understand the structure and operational aspects of the mother language, to be helpful to them in expressing themselves, to develop the written and verbal expression skills, to gain reasoning ability, learn to use the language efficiently. Reading and writing practices should be given weight in the scope of applicable activities rather than direct instruction for solving the problems about spelling rules and punctuation marks in Turkish Language lesson which is very important to the university students. Reading and writing practices and different strategy, method and techniques should be used in the lessons.
- Turkish Language and Expression lessons should not be regarded as a formal lesson and should be updated by a different perspective and adopted a manner against this lesson.
- By setting up the philosophy that can be summarized as “*If you lost your language you also lost your country*”, everyone should protect their language and spelling rules. In this context all individuals should bear responsibilities and expose their binding by abiding by the spelling rules. Not only for unity in spelling but also creating mother language awareness which is regarded as important (Bulut, 2013: 302).
- It should try to make awareness about language conscience/national conscience for solving the problems in spelling rules and punctuation marks and it should give importance to raise teachers and develop teacher’s education. Especially it should not be a mere spectator against the language erosion in social media that effects all layers of the society and give no way to the anarchy in language about spelling rules and punctuation marks. In the matter of struggling against these problems Turkish Language Society and linguists should be more active.

REFERENCES

- Aksan, D. (1979). Her yönüyle dil ana çizgileriyle dilbilim I. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Aktaş, Ş., Gündüz, O. (2011). Yazılı ve sözlü anlatım (15. bs.). Ankara: Akçağ Yayınları.
- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S. & Yıldırım, E. (2005). Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri. Sakarya: Sakarya Kitabevi.
- Arıcı, A. F. (2008). Writing errors of university students. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi XXI (2)*, 209-220
- Arık, A. (1992). Psikolojide bilimsel yöntem. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Basımevi ve Film Merkezi.
- Aşlıoğlu, B. (1993). *Ortaokullarda Türkçe öğretimi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Atasoy, F. O. (2009). *Türkçede noktalama (sorunlar-çözümler-teklifler)* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Atasoy, F. O. (2010). The history of punctuation marks. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 5(2)*. Doi:10.7827/TurkishStudies.1345
- Bağcı, H. (2011). Elementary 8th grade student's level of ability to apply spelling rules and punctuation marks. *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 6(1), 693-706. Doi:10.7827/TurkishStudies.1973
- Bayram, Y., & Erdemir, A. (2006). Amasya'daki ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin 'imlâ kurallarını kullanma düzeyleri' üzerine bir değerlendirme. *Millî Eğitim Dergisi*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, (171), 140-155.
- Bilgin, M. (2006). Anlamdan anlatıma Türkçemiz. Ankara: Anı Yayınları.
- Bozdoğan, A. E., Aydın, D., & Yıldırım, K. (2007). Attitudes of teacher candidates towards teaching profession. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 8(2), 83-97.
- Bryson, F. K. (2003). *An examination of two methods of delivering writing instruction to fourth grade students*. Unpublished master thesis, Texas Woman's University, Texas. (UMI No: 1417565)
- Bulut, M. (2013). Spelling guideline studies carried out from the republic period to the present and a bibliography study on Turkish spelling guidelines. *International Journal of Social Science Dergisi*. 6(6), 277-304. Doi number: <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS1508>.
- Cemiloğlu, M. (2004). Üniversitelerde Okutulan Türk dili dersi ile ilgili tespitler değerlendirmeler ve öneriler. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi XVII (2)*, 173-182.

- Creswell, J.W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. California: Sage Publications.
- Demirel, Ö. (2004). Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi (6. bs.). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Dursun, F., Yenen, E. T., & Bulut, A. (2018). Opinions of the candidate and mentor teachers about the candidate teacher training process. *International Journal of Educational Sciences*. MM-IJES, 2(2): 1-17
- Eker, S. (2002). Çağdaş Türk dili. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Güneş, F. (2014). Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller. Ankara: Pegem Akademi.
- Güney, K., & Semerci, Ç. (2009). The effect of micro-reflective teaching method in accordance with the reflective thinking activities of student teachers. *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları*. 8(1), 77-83.
- Gurbuz, F. (2015). The Views of pre-service teachers who take special teaching course within the context of pedagogical formation certificate program about micro-teaching method and a physics lesson plan. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 6(4), 1-17.
- Harris, K. R., Graham, S., & Mason, L. H. (2003). Self-regulated strategy development in the classroom: part of a balanced approach to writing instruction for students with disabilities. *Focus on Exceptional Children*. 35(7), 1-16.
- Hengirmen, M. (1998). Dilbilgisi ve dilbilimleri terimleri. Ankara: Anı Yayıncılık.
- İlğan, A., Sevinç, Ö. S., & Arı, E. (2013). The Perceptions of teachers' towards professional attitude contemporary teachers qualifications. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(2) 175-195
- Karakuş, İ. (2005). Türkçe, Türk dili ve edebiyatı öğretimi. Ankara: Can Yayınevi.
- Karataş, M. (2013). Turkish language classes at universities and attitude on Turkish language. *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(1), 1881-1898.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F., & Aksoy, Ö. (2011). Yazılı ve sözlü anlatım. Ankara: Anı Yayınları.
- Kavcar, C., Sever, S., & Oğuzkan, F. (2001). Türkçe öğretimi. Ankara: Engin Yayınevi.
- Korkmaz, A. (1988). Türkçe kompozisyon. Ankara: Ecdad Yayınları.
- Köstekçi, M. (1992). *An analysis study on sentence errors of university students* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- MEB (2006). Türkçe 6, 7, 8. sınıflar Türkçe öğretim programı. Ankara: MEB Yay.
- MEB (2009). İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (1- 5. sınıflar). Ankara: MEB Yay.
- MEB (2011). Ortaöğretim Türk edebiyatı dersi 9, 10, 11 ve 12. sınıflar öğretim programı. Ankara: MEB Yay.

- Miles, B. M., & Huberman, A. M., (1994). *Qualitative data analysis: An expanded source book* (2nd ed). California, USA: Sage Publications.
- Onaran, M. Ş. (1988). Yazım kılavuzlarının düşündürdükleri. *Hürriyet Gösteri* (91): 18-19.
- Öner, S. (1982). Örneklerle kompozisyon düzenli yazma ve konuşma sanatı. İstanbul: Kuşak Matbaası.
- Özdemir, O. (2011). Üniversitelerde Türkçe öğretimi sorunları. *Gazi Üniversitesi Türkçe Araştırmaları Akademik Öğrenci Dergisi*. 1(1).
- Paçacıoğlu, B. (2010). *Türk Dili ve Kompozisyon*. İstanbul: Hat Yayınevi.
- Sağır, M. (1995). Bazı yazım yanlışları ile anlatım bozukluklarının sorumluları. *Türk Dili*, 513, 238-245.
- Sağır, M. (1999). *Dilbilim ve Türk dil bilgisi*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Yayınları.
- Sever, S. (2004). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme* (4. bs.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tavşancıl, E. & Aslan, E. (2001). Sözel, yazılı ve diğer materyaller için içerik analizi ve uygulama örnekleri. İstanbul: Epsilon Yayınevi.
- TDK (2005). *Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilir nitel bir araştırma tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*. 24, 543-559.
- Uludağ, E. (2002a). Students' skill fullnes in use of syntax and punctation in middle school grades. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 97-114.
- Uludağ, E. (2002b). The investigation of the ability level of the students' use of syntax in education faculty according to gender and program enrolled. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 23-43.
- URL-1 (2017). http://tdk.gov.tr/index.php?option=com_content&view=article&id=187:Noktalama-Isaretleri-Aciklamalar&catid=50:yazm-kurallar&Itemid=132 erişim tarihi: 07.07.2017.
- URL-2 (2017). http://www.tomer.hacettepe.edu.tr/kitap2_211011.pdf erişim tarihi: 07.07.2017.
- Yakıcı, A., Yücel, M., Doğan M., & Yelok, V. S. (2004). *Üniversiteler için Türkçe I yazılı anlatım*. Ankara: Bilge Yayınları
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. bs.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.