

## GÖRSEL SANATLAR BAKIMINDAN OKUL ÖNCESİ DÖNEM BİREYLERİ

Dr. Ali Osman ALAKUŞ\*

### ÖZET:

Okul öncesi sanat eğitimi incelendiğinde, çocukların sanatsal sezgi ve yaratıcılıklarıyla öğrenme becerilerini geliştirebildikleri ve algısal, bilişsel ve duygusal gelişimlerini olgunlaştırdıkları görülmektedir. Bu açıdan çocukları gözlemleme ve resimleriyle ilgili konuşarak gelişimlerine katkıda bulunulabilir. Okul öncesi çocukların, duyuşsal araştırma içinde oldukları ve elle deneme yoluyla nesnelere arasında iletişim kurdukları bilinmektedir. Çocuğun yaratıcı farkındalık eşliğinde olduğu bu dönemde bellek ile sanatsal gelişimi paralel götürülebilmek, sanat eğitimine uygun bir ortam oluşturmak, icat ve inşa yeteneğini iki boyutlu çizgisel denemeler ve üç boyutlu nesnelere iletişim kurdukları suretiyle bakma ve görme yetisini geliştirmeyi gerçekleştirmek sanat eğitiminin önemli bir amacıdır. Çocukların iç dünyalarının saflığıyla ürettikleri çalışmalarını "güzel değil" diyerek veya ilgisiz kalarak onları kendi hallerine bırakmak doğru olmadığı da bilinmelidir. Gelişim özellikleri, duyuş düşünce ve davranışları ile yetişkinlerden farklı olan çocukların sanatsal gelişimlerini harekete geçiren sezgi ve yaratıcılığı, öğrenme ve öğretme stratejileri bağlamında tartışmak gerekir. Sonuç olarak çocukları sanat eğitimi kaygısıyla yetiştirmenin ve eğitim-öğretim evrelerinde bu eğitimin etkisiyle marjinalleşmeye karşı orta yola girmelerine zemin hazırlamanın mümkün olduğu anlaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Sanat Eğitimi, Okul Öncesi Eğitim, Görsel Sanatlar.

### ABSTRACT:

When pre-school art education is examined, it is seen that children could develop learning skills with artistic intuitions and creativeness and they mature their capacity for perceptual, cognitive and sensitive development. Children can be observed from this perspective and talking about their drawings can contribute to their development. It is known that pre-school children are in sensorial research and they try to identify things by touching them. It is an essential aim of art education to realize the child's skill to look and see by means of developing memory and artistic development in a parallel way, making an environment suitable for art education, improving the skill to create and build through two dimensioned line drawing trials and getting in touch with three dimensioned objects. It is not true to leave children alone considering their works they produce with the purity of their inner world as "not beautiful" or remaining indifferent to them. Children are different from adults in terms of progressive characteristics, feelings, thoughts and behaviors. Therefore, We should handle their intuitions and creativity that simulate their artistic progress in learning and teaching context. As a result, it has been understood that, with the effect of this training, it is possible to educate children caring their artistic talents and lead them to moderate way other than leaving them to extreme currents during school period.

**Key Words:** Art Education, Pre-school Education, Visual Arts.

Teknolojinin hızla geliştiği ve yeni bir yüzyılı etkilemeye başladığı günümüzde, sezgi ve yaratıcı yetilerin oluşum devresi olan okul öncesi evreyi, en verimli bir biçimde bireyler lehine dönüştürmek uluslararası bir eğitim hedefi olmuştur. Merak etmenin, detaylı gözlemin ve yeni şeyler bulma arzusunun egemen olduğu bu dönemin, ezberci olmayan ve

\* Dicle Üniversitesi, Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Resim-iş Eğitimi A.B.D

özgür bireyler olarak yetişmesi gereken yeni kuşaklar açısından çağdaş eğitim yaklaşımları ile değerlendirilmeye büyük bir gereksinimi vardır.

Okul öncesi dönem, çocuğun zekası, yetenekleri, kişiliği ve ilgileri gibi bir çok özelliklerinin oluşmaya başladığı 0-6 yaş arasındaki yılları kapsayan bir süreçtir. Bu dönemde çocuğa bir yandan anne şefkati ile yaklaşılması gerekirken, öte yandan çocuk psikolojisi bilincine sahip bir uzman anlayışına gereksinim vardır. Çocuk gelişiminin en kritik, en ilginç ve en çok dikkat isteyen bir kesiti olmasından ötürü yönlendirmelere açık bu yaş grubundaki çocuklarda gözlenen gelişim hızı diğer dönemlere göre daha fazla önem taşımaktadır.

Çocuk, gelişim özellikleri, duygu, düşünce ve davranışları ile yetişkinden farklı, kendine özgü bir varlıktır. Bilimsel bir yaklaşım ile ele alınmayı gerektiren çocuğun doğası, özel nitelikleri bakımından bireyin temel davranışlarını kazandığı en önemli eğitim kademelerinin planlanmasını gerektirmiştir. Aktif katılımlı öğrenme bu dönemde gerçekleşmekte ve bunun için en uygun ortamın ise oyun ve dramının yanı sıra sanatsal etkinlikler olduğu bilinmektedir. İlköğretim, ortaöğretim ve sonrası dönemlerin gelişim seyri, okul öncesi eğitimdeki şekillenmeye bağlı olarak oluştuğu söylenebilir. 20. yüzyılın ikinci yarısında Lowenfield'in "Yaratıcılık ve Zeka Gelişimi" (Creative and Mental Growth) adlı eserine bakıldığında, çocuğun önem ve değerinin kurumsallaştırıldığı görülmektedir. Bu çalışmada "O, duygu, zeka ve fiziki gelişme ile bağlantılı olarak, çocuğun hayal gücünün serbestliğini ve naif karakterini değerlendirmişti." (Özsoy, 1993: 51).

Sanat eğitiminin gelişim vizyonunda, ikincil bir modern eğitim bilim anlamında yaratıcı öz-anlatım vardır. Bir sanat öğretimi eğitim bilimi olarak öz-anlatım ya da kendini ifade etmenin modernizm ile ilişkili olduğu söylenebilir. Bu bağın nasıl kurulduğunu anlamak için çağ dönümünde Viyana'da Franz Cizek ile ortaya çıkan bir buluş ve olgu olarak çocuk sanatının geldiği toplumsal yere dikkat edilmelidir. Psikologlar 1880-1990'lara kadar çocukların resimlerinde birçok gözlemler yapmış olmalarına rağmen Franz Cizek, 20. yüzyıla yakın bir zamanda bu resimleri ilk defa bir sanat olarak görmüş ve daha sonra bu anlayışını olgunlaştıran yöntemler geliştirmiştir (Efland, Freedman and Stuhr, 1996: 60). Yine bu konuda çocukların sezgi ve yaratıcılıklarının kategorize edilerek "değerlendirme, test etme ve not verme"nin aynı şeyler olmadığı bilimsel araştırmalar sonucu çoktan kanıtlanmıştır (Eisner, 1972: 201).

Çocuğun okul öncesi dönemde karşılaştığı sevgi ve güven ile birlikte kendisine verilen zihinsel uyarcılar, çok yönlü gelişimine temel oluşturmaktadır. Bloom'a göre insan yaşamının ilk dört yılı, zihinsel gelişimin en kritik evresidir. Bu dönemde insan zekasının % 50'si 0-4 yaş arasında, % 30'u 4-8 yaş arasında, % 20'si de 8-17 yaş arasında gelişmektedir. Bloom, hayatın ilk dört yılında eğitimsel uyaranların çok önemli olduğu ve zekayı arttırdığını ileri sürmektedir (Erkan, 1998: 22). Bu araştırmalar, okul öncesi eğitiminde çocukların kazanımlarının çok olduğunu göstermektedir. "Kurumda okul öncesi eğitim alan çocukların; zihinsel girişimlerinde de okul başarısında, okula yönelik tutumlarında, olumlu farklılıklar ortaya çıkarken diğer taraftan; bedensel, duygusal, sosyal gelişimlerinde okul öncesi eğitimden yararlanamayan çocuklara göre önemli ilerlemeler kaydettikleri tespit edilmiştir." (Tekiner, 1996: 10).

Okul öncesi eğitimin çocuk üzerindeki bu denli etkisinin, sanat eğitimi bakımından da incelenmesi gerekir. Çocuğun kendi dünyasını yansıtması ile gözlemediği olaylara ilişkin duygu ve düşüncelerini aktarmasında yalın bir anlatım aracı olan resmin önemi kuşkusuz büyüktür. Resim sözsüz bir anlatım dili olduğu için bu dil ile sözlü iletişimin kimi zaman güç olduğu çocuklarla diyalog kurmada önemli bir işlevi olduğu söylenebilir. Bu iletişim resimle olduğu kadar; şarkıyla ritmik hareketlerle ve kimi zaman oyunla



bile gerçekleşebilmektedir. Anaokulu da denilen okul öncesi eğitim dönemi ve izleyen yıllarda bilinçli bir sanat eğitimi verilmezse, yanlış şartlanmalarla çocuklardaki sanatsal yetilerin köreltilmesi işten bile değildir. Çocuğun yaşı, çağı ve yeteneği ile doğru orantılı resimler ve tasarımlar yapılabilmesi, bilimsel kaygılarla hazırlanan bir sanat eğitimiyle ilgilidir. Bu sorunun öğretmenler kadar ebeveynlere de sorumluluklar yüklediği açıktır. Okul öncesi dönem çocuğu olan ebeveynlerin sanat etkinliklerine yaklaşımlarının incelendiği önemli bir araştırmada, "Ebeveynlerin öğrenim durumları yükseldikçe, çocuklarının sanatsal etkinliklere olan yaklaşımlarının da istendik yönde artmakta" (Dinçer, Demiriz ve Şimşek, 2003) olduğu ortaya çıkmıştır.

Plastik sanatların özünde tasarım ilkelerinin var olduğu bilinen bir gerçekliktir. Tasarım olgusu, sanat dallarının niteliği doğrultusunda biçimlenir. Tasarım eğitimindeki bu biçimlenmenin en kolay ve en kalıcı olduğu dönem ise okul öncesi eğitimidir. Bu dönemdeki sanat eğitimi gerekliliğine Suat Kemal Yetkin şöyle dikkat çekmektedir: "Bilimsel yöntem insan oluşumunun bir yönünü işliyor, eğitiyorsa diğer yönünü de sanat eğitimi işlemelidir. Çünkü insan yalnız akıl ve zeka değildir. Yaşayışımız boyunca edindiğimiz deneyimlerin niteliğini değerlendirmemize olanak veren duyum ve duyguları bir yana bırakamayız. Onlar da akıl ve düşünce gibi, iç varlığımızın vazgeçilmez parçalarıdır. Gerçekçi bir eğitim, bilim ve sanatın ayrılmaz işbirliğine dayanmaktadır." (Balamir, 1996: 17). Bu görüşlerden, insana bilimsel yöntemler kadar sanat eğitimi ilkeleriyle de yaklaşılması gereği anlaşılmaktadır.

Uygarlık tarihimize baktığımızda, "sanat" olarak nitelendirilen kültür değerlerimizin var olduğu andan beri bir "sanat eğitimi"nin de gerçekliğini görürüz. Bu konudaki geniş tarihsel gelişim süreçlerini belgeleriyle anlatan Akyüz (1997: 131-142), niteliksel bakımdan tartışmalara konu olsa bile ülkemizdeki sanat eğitimi geçmişinin, genel Türk eğitim tarihi içinde belirli bir yeri olduğu görüşündedir. Sanat eğitiminin okulların öğretim programlarına girişinin 17.yy'ın sonlarına rastladığı batı ülkelerinde ise, gerçek anlamda bu etkinliklerin ortaya çıkışı, ancak 20.yy'ın ilk yarısında "Sanat ve Eğitim" bütünlüğünde ele alınacak kadar ciddi bir boyuta kavuşmuştur. Bu ülkeler, gelişen değişen toplum yapısı içinde çocuk, genç ve yetişkin psikolojisini gözlem ve inceleme yöntemleriyle özümseyerek yeni bulgular ve kavramlar ortaya çıkarmada yarışmışlardır. Bu nedenle gelişim özellikleri, duygu düşünceleri ve davranışları ile yetişkinlerden farklı olan çocukların sanatsal gelişimlerini harekete geçiren sezgi ve yaratıcılığı, öğrenme ve öğretme stratejileri bağlamında tartışılmalıdır.

Deneyim ve düşünmenin bellekteki birikimiyle aniden gerçekleşen bilgi; olaylar arasındaki bağlantıların doğrudan doğruya keşfedilmesi; zihnimizin kendi başına direkt olarak mutlak bir kesinliği sağlamış gibi tasarlanan gerçekliğe ulaşım işi sezgidir. Sezgi, Bergson'a göre "içgüdü ve zekanın bir sentezi" iken Kant'a göre "sezgi vasıtasız olarak doğrudan doğruya konuyla ilgilidir ve daima kendi olana aittir." Sezgide, işe doğrudan düşünme karışmadığından duysal yön ağır basar. Bu konuda "Visual Thinking" adlı kitabında Arnheim (1969: 233), "Sezgisel ve zihinsel olarak ayırt edeceğim iki tür bilinç vardır. Sezgisel bilinç, özgürce karşılıklı etkileşimin gerçekleştiği güçlerin algısal alanı içinde meydana gelir.", der. Sezginin estetik boyutunda; içgüdü ile kıyaslanabilen, sanatsal anlamda, orijinal, varlıkları bize dışardan tanıtan, teorik ve analitik bilgiye zıt olarak, onları bize içten ifşa eden bilgi anlamı vardır.

Okul öncesi eğitiminde sanata verilen önemin temelinde, çocuğun ve gencin yaratıcı gücünü ve estetik sezgisini geliştirmek yatmaktadır. Bilim ve sanat bilinçsizlikten, bilince geçtiğimiz yerde başlar. Çocukların anlatım ve sezgilerindeki coşkuda araların peteği yapılarındaki, kuşların ötüşlerindeki doğallık ve özgürlük vardır. Anlatım biçimleri ve

hedefleri, büyüklerin anlatım biçimlerinden ve hedeflediklerinden çok farklıdır. Onlar sezgilerini ortaya koyarken belki kendilerini beğendirmenin telaşı içindedirler. Sezgi konusuna Gökaydın, (1992: 2) "... çocukların çok kere çalışmalarında, iki güneş çizmeleri nedeni sorulunca, yanıt olarak "biri annemin, biri babamın" demelerinde varolan şaşırtıcı farklılık, bir başka dünyanın simgesi olmuyor mu?..." biçiminde dikkat çeker.

#### Yaratıcılık

"Doğurmak, yaratmak, meydana getirmek" anlamlarında zihnimize çağrışan "yaratmak" kelimesi, Lâtince "creare"den gelir. Bu anlamıyla, dinamik bir süreç olma niteliğindedir. Batı dillerindeki anlamıyla düşündüğümüz bu kelimenin günümüz Türkçe'sindeki tek karşılığı "yaratmak"tır. İngilizce'de "creation"un karşılığı olan "yaratmak", farklı anlamlarla yüklüdür. "Doğuştan getirilen bir yetenek olan yaratıcılık öğretilen bir özellik değil desteklenip, geliştirilecek bir yetidir (Ömeroğlu ve Turla, 2001: 50). Elbette bu açıklamaların amacı, "Yaratmak" sözcüğünün etimolojik analizine ilişkin detayları sıralamak değildir. Ancak görsel sanatlar bağlamında okul öncesi eğitimi gören bireyler incelenirken bu kavramın doğru tanımlanmasında zorunluluk vardır.

Yaratıcılığın, insanlık tarihi kadar eski olmakla birlikte özellikle son beş yüzyılda hemen hemen yalnız güzel sanatlar alanına ilişkin bir olgu olarak benimsenmiş, üstelik çoğunlukla bir "deha" ya da tanrısal ve olağanüstü güçlerle açıklanmaya çalışılarak, mistik bir çerçevede değerlendirilmiş olduğunu belirten İnci San, ayrıca şunları ifade etmektedir: "Kimisi yaratıcılığı bir sezgi süreci olarak benimsemiş, 'boşlukları, rahatsız edici ya da eksik öğeleri sezip, bunlar hakkında düşünüler geliştirmek, varsayımlar kurmak, bunları sınamak, sonuçları karşılaştırıp, değiştirmek ve yeniden sınamak' gibi sözlerle tanımlamış (Torrance); kimisi 'ana yoldan ayrılma, denemeye açık olma, kalıplardan kurtulma' diye anlatmış (Bartlett); kimi 'ister bilimde, ister başka bir alanda olsun, yaratıcılık sezgi ile usçu imgelerin (hayal gücü) ve çözümleme yetisinin, düşünme (hayal kurma) ve denetleme ile düşünmenin iraksak ve yakınsak yönlerinin birliğine dayanır' diyerek ifade etmiştir." (Getzels) (San, 1985 : 10).

Bu tanımlardan ortak kavram olarak, "yeni" veya "yenilik" sözcüklerinin ön plana çıktığı görülmektedir. Buna orijinalite, özgünlük, buluş veya sıra dışı düşünme de denebilir. Bilinenlerden yepyeni bir şeyler çıkarmak, özgün bir bireşim yapmak, birtakım sorunlara yeni çözüm yolları aramaktan söz ederken de, "yaratıcılık" tanımlanmış olur. "Yaratıcılık" yeteneği ve niteliği eğitim kriterleriyle geliştirilen okul öncesindeki bir öğrencinin kazanacağı özgür tavrın bireyin ileriki yaşamında da çok önemli izler bırakacağı söylenebilir. Kuşkusuz bu izlerin başında bireye özgür ve bağımsız düşünerek özgün sanatsal bakış açısını kazandırmak gelmektedir. Gerçekten de genelde yaşam boyu eğitimin özelde ise yaşam boyu sanat eğitiminin ilk ve en önemli basamağı okul öncesi dönemdir. Feeney ve Moravcik'in (1987) çocuklarda estetik gelişim içerikli eserlerinde belirttikleri gibi, erken çocukluk yılları çocukların tüm yaşamları boyunca devam edecek sanatsal ilgilerinin oluşmasında en uygun yıllardır.

#### Sanatsal Yaratma

Sanatta yeni ve özgün bir bütünlük kazanma, "yaratıcılık" kavramı ile yakından ilgilidir. Bu bütünlük, kendinden önce yapılmış sanat objesinin temel olarak alınmasıyla birlikte, yapılıp oluşturulduğu toplumun kültürel ve toplumsal yönlerini kapsar. Bir yapının özgün olabilmesi için, eskiyi yinelememiş olması, yepyeni bir biçimde ortaya çıkması gerekir. Yaratıcılıkta özgün olan çok çalışmadır. Bu, kişide zamanla bir birikim oluşturur.



Yoksa bir yapıt aniden ortaya çıkmaz, iç veriler, uzun çalışmalar sonucunda kendini gösterir.

“Yaratıcılık” üzerinde sıkça duran Herbert Read, “önceden biçimi ve hiçbir yüzü olmayan bir şeyin varlık kazanması” olarak nitelemektedir. Yaratıcılık ile sanat uzun süre aynı düşünülmüş; sanatta, bilim ve teknoloji alanlarındaki yaratıcılık olayından daha başka bir takım etmenlerin işe karıştığı, bir sanat eserinden söz edebilmek için o yaratıda, “yenilik, özgünlük, buluş” gibi öğelerin tek başlarına yeterli sayılmayacağına dair görüşler de ortaya atılmıştır (San, 1985: 17). Sanatsal yaratma, bir yaratıcı süreç gerektirmektedir. Çünkü insan algılarının doğası gereği dış dünya yoluyla birçok imgeler sanatçının zihninde meydana gelir. Sanat eserinin oluşumunda gereksinim duyulan imgeler, duyuşsal ve görsel izlerin öğelerinden sadece biridir.

Elbette sözü edilen duyuşsal ve görsel yetenekler, en yalın bir biçimde çocukta bulunmaktadır. Krımsky (1999, 16), “Yaratıcı olmayan bir çocukla hiç karşılaşmadım. Yaratıcılık ve çocukluk neredeyse eş anlamlıdır.” diye düşünmektedir. Sanat eserinin algılanmasında duyu ve duyuşlarımızın rolü önemlidir. Ancak, duyuşlar o kadar evrensel, her tür izlenime açık ve birbiri içine girmiş ki; bunları bir otomatik telefona benzeyen zihnimize her saniye başvuran ve her bir yöne bağlanmak isteyen telefon çağrılarına benzetmek mümkündür. Önemli olan okul öncesi bireydeki bu evrensel duyuşların bilinçli bir eğitim süreciyle koordine edilebilmesidir. Kuşkusuz sanat eserinin tek başına ve sadece maddi boyutuyla düşünülmesi doğru değildir. Yani “o bir doğa olayı olmadığından; onun nesnelliği yanında bir de öznel yönü vardır.” (San, 1979 : 37). Objeyi algılama da biyolojik yöntemler üzerinde düşünmenin yanı sıra, görünürde bu yöntemlere benzeyip aslında biyolojik yöntemlerle hiç de ilgisi bulunmayan diğer yöntemleri de göz önüne almakta yarar vardır (Genç ve Sipahioğlu, 1990: 11).

Kavram, duyuş ve imgelemi içine alan bir yaratıcı arayış sürecinin, algıdan doğmuş duyuş ve duyuşlarla çağrışmış, etkili bir mecazın doğuşu sürecine başlangıç olması olarak tanımlanan sanatsal yaratma, belirli bir süreçten sonra imgelerin, algıların uygun malzemeye somut biçime aktarılmasıdır. Burada önemli olan bu dışa vurumun ve anlatımın ürettiği biçimdir. Tarihsel gelişim sürecinde, önceleri sadece “ilahi” bir etkinlik ve güç olarak görülen sanatsal yaratıcılık, insanlarda varolan yansıma bir yeti olduğu düşünülmesi artık kavrandığı görülmektedir. Yaratıcı gücün niteliklerinin yansımasına mekan olmuş insanda, “yaratıcılık”tan da yansımaların bulunması elbette doğal karşılanabilir. “Sanatçı ve dahilerin yaratıcılığı yanında, az da olsa, her insanda bir yaratıcı yetenek bulunduğu, her insanda bir şey yapma tepisi olduğu bugün kabul edilmiştir.” (San, 1979: 23). Bu konuda bazı düşünürler, yaratıcı yeti ile ilgili olarak bilinçaltı açıklamalar getirmişken bazı araştırmacılar da yaratıcı düşünmenin çözümlenmesi sorununun tüm yönleriyle açıklanmasının mümkün olamayacağını da söylemişlerdir. Ancak her bireyde yaratıcı düşünmenin değişik ölçülerde bulunduğu ise apaçık ortadadır. Aslında ister sanatta, ister teknoloji ya da bilimde olsun, bütün alanlarda yaratıcılık, gizemli bir olgu olarak kendini hep hissettirmiştir.

Sanatsal yaratma sürecinde; tasarlanan, nitelikli ürüne ulaşmak için renk, çizgi, doku, boşluk gibi sanatsal değerler arasındaki ilişkileri düşünerek düzenlemeler yapabilmek ile sanatsal sorun çözülebilir. “Yaratıcılıkta söz konusu ürün ise, zihinsel malzeme ile dış uyaranlar arasında kurulan iletişim sonucu ortaya çıkar. Bu bağlaşımın kurulması sadece sürekli gözlem yapma, ilginç imgeler toplama ve bunları ayıklama ile sınırlı değildir. Sanatsal yaratmada yaratıcı düşünceyi etkileyen etmen, süreç içindeki etkileşimdir. Sanatsal yaratmanın bir monologdan çok bir diyalog olduğu bellidir. Bu diyalog sanatçı ile gereği ve yani sanatçı ile yapıtı arasında geçer. Gerecin kendisi sanatçıya çalışma süre-



since o etkinlik dışında başka hiçbir türlü elde edilemeyecek olasılıklar sunar" (Kırıñoğlu, 1991: 179). Sanatsal yaratıcı süreçte, imgelere dönüşüm söz konusudur. İnsan algılarının gereği olarak bu imgeler sanatçının zihninde dış dünya yoluyla meydana gelir. Demek ki, her sanat eserinde özellikle plastik sanat dallarında, gerçeklikten nesnel olarak edinilmiş anlık, duyuusal ve görsel izlenim öğeleri yer alır.

Sanatsal yaratma olgusunun anlaşılmasında duyu, algı ve imgenin iyi irdelenmesi gerekir. Duyu organlarımızla dış dünyadan toplanan uyarıcının uyandırdığı tepkiye duyum, bir ya da birden çok duyu organının beyinde kaydettiği bir uyarıcının yorumlanmasına da algı denebilir. Duyularımız yoluyla algıladığımız renkler, kokular, biçimler bir duygu yükü taşırlar, ancak bu duyuların taşıdığı duygular hamdır. İmge, imgelemin ana materyalidir. Algılama eylemindeki imge, görsel bir imgedir. Görülen bir kuş, ona bakıldığı sürece beyin bu yansımayı kaydeder. Gözlerimizi kapadığımızda şayet dilersek, zihnimize kuşu görmeyi sürdürebiliriz. Bu durum, kuşa ilişkin bellek imgesidir ve görsel algının kendinden daha az belirgindir; dikkatimizi toplarsak, bu imgenin daha açık-seçik ve ayrıntılı olmasını sağlayabiliriz ve imgeyi zihnimize kurabiliriz. Sonra, imge zihnimize uzaklaştığında, imge kaybolur. İmgelerin birbirleriyle olan ya da kurulabilen bağlantısını kurma yetisi ise, imgelem yani muhayyiledir (imagination). İmgeler, hemen her zaman nesnel görüntülerdir ve gerek belleğimizde gerek imgelemimizde varlıklarını korurlar. Simgeler ya da sembol imgelerde ise; etkin bir düşünme süreci için imgeler yerine bir takım simgeler kullanırız, imgeler artık kaynaktaki, kökendeki özgün biçimlerini yitirirler. Her sanat eseri bir imge taşır ve öznel gerçekliğin nesnel bir yansıması olup, algılanmak üzere yaratılmış anlatımcı bir formdur (San, 1985 : 18 - 21). Çocukların okul öncesi dönemde, objelerin farklılık ve benzerliklerini ayırt etmeleri, görsel belleklerinde renk, biçim ve dokuları tanımaları, hayal güçlerini buna göre kurgulamaları kısaca sanatsal yaratıcılıklarının sağlıklı olarak geliştirmeleri sanat eğitimi yoluyla mümkün olabileceği söylenebilir.

#### Çocuk Resimleri

Okul öncesi çocuklarının birer sanatsal yaratı ürünü olarak kendiliklerinden (spontanety) yaptıkları resimler, iç dünyaların bir yansıması olabilir. "Resim, psikopedagojik açıdan çocuğu bize tanıtmaya yarayan bir ölçüt olduğu gibi, onun zekâ kişilik, yakın çevre özellikleriyle iç dünyasını yansıtmaya yarayan bir ifade aracı olarak da büyük bir önem taşır." (Yavuzer, 1997: 12). Çocuk dinamik bir varlık olduğundan resim onun için dinamik bir etkinlik örneği ve yalın bir anlatım aracıdır. Bundan dolayıdır ki, çocuk dünyayı kendi anlatımlarıyla ve en kestirme yoldan bize yansıtmaya çalışır ve özendirir.

1885-1920 yılları arasında birçok farklı ülkede çocuk resimlerini biriktirerek onları betimleme ve sınıflandırma çabaları gözlenmiştir. Bu yıllarda o güne dek belki olayın sadece psikolojik boyutu ile ilgilenen düşünürler, artık bir de sanat psikolojisi açısından değerlendirmelerle sanatsal boyutu da algılamaya başlarlar. Çocuk resimlerinde sanatsal bir değer ve ilgi bulmuş olan ilk yazarlardan birinin İtalyan Corrado Ricci olduğunu söyleyen San (1983: 93), çocuk resimlerinin bu boyutuna şöyle dikkat çekmektedir: "Çocuk dünyasına ilgi giderek artmış, çocuk resimlerinin kimi zaman ulaştığı sanatsal yüksek nitelik, çocuktaki bu yaratıcı gücün kökenlerinin de araştırılmasına neden olmuştur... Öğretmen hiçbir biçimde çocuktaki dehayı ve gelişmeyi rahatsız etmemeli, yalnızca onun gelişim aşamalarını izleyerek bu evrelere uygun koşulları arayıp onları gerçekleştirmelidir. Ebeveynlere gelince, onlar da "...çocuklarının birçok temel davranış ve olumlu özelliği kazanmasında, gizli kalmuş yeteneklerini ortaya çıkarmada birinci derecede sorumlu kişilerdir." (Dinçer, Demiriz ve Şimşek, 2003; Artut, 2001). Anne ve babaların



çocukları için farklı ortamlar, materyaller hazırlayarak onları motive etmelerinin önemli görevler olduğunu bilmeleri gerekir.

Çocuk resimlerine yaklaşımda dikkate alınması istenilen bu tavırlar, çocuğun sanatsal dünyasındaki yetenekleri daha sağlıklı bir biçimde ortaya çıkaracağına dayanmaktadır. Bu durum, çocuğun çok yönlü bir gelişim içerisinde olması gerçeğiyle örtüşmektedir. Çocuk resimleri üzerinde yapılan ruh bilimsel ve gelişimsel incelemelerde şu önemli görüşlere yer verildiği görülmektedir: "1- Çocuğun nesnel dünya ile kurduğu ilişkinin ve o çevreyi değiştirme yolundaki yaratıcı eylemin bir göstergesi sayarlar. 2- Bu resimleri organizmanın doğal gereği sayan yaklaşımda çocuk büyürken çizgilerinin de gelişeceği varsayılır. 3- Çocuğun çizgileri onun tüm yaşantılarının bir göstergesidir. 4- Çocuk resimleri düzenleyici, bütünlüleyici bir işleve sahiptir. 5- Resim yapmak için duyuşsal, algısal zihinsel boyutlarda işlem yapan çocuğun resim çalışmaları zihinsel gelişmeye fırsat oluşturur. Soyut düşünmeye giden yolu açar. Bu yolla öğrenmesi güçlenir. 6- 10 yaşına kadar çocuk resimleri, bu yaş çocuklarının zeka düzeylerini belirlemede bir ölçüdür." (Kırıñoğlu, 1991: 63).

Çocuğun resimleriyle beklenen bir gelişim evresine ulaşabilmesi için, bir sanat tarihçisi ve eleştirmeni olan Herbert Read'in şu önerisine dikkat edilmelidir. "İsteddiği ve sevdiği malzemeyi bulduğu an çocuk kendine has kuraldışı fakat bir fabrikanın çalışışı gibi spontaneleşmiş bir çeşit sanayi kurmayı başarır." (Kehnemuyi, 1990: 2). Eğer görsel düşünmeyi sanat imgelerinde saptamak istiyorsak, onun izlerini iyi organize edilmiş şekiller ve ilişkiler içinde aramalıyız. Bunlar aynı zamanda, kavramları ve onların uygulamalarını karakterize eder. Genellikle çocuklar, tanımlamak istedikleri şekil ve uzamsal ilişkilerin oranlarını ancak kaba ve yaklaşık olarak verirler. Çünkü henüz ileri düzeyde becerilere sahip değillerdir. "Çocuğun yaptığı çizimi, dolaysız deneyim gerektiren görsel kavramlardan oluştuğunun, fakat bunların aynı zamanda sujeyi işlev, ilişki ve şeklin gerekli özellikleri açısından soyut olarak tanımladığını söyleyebiliriz." (Genç ve Sipahioğlu, 1990: 157).

Sanat eğitimcilerinin, çocuk resimlerine getirdikleri eleştirel bakış açısının bilinmesi "çocuk resmi sanat mıdır?" sorusuna verdikleri cevapları bilmekle ilgilidir. Bilindiği gibi geçmişte çocuk resimleri yetişkinlerin standartlarına göre değerlendirilirken, bu kez büyüklerin resimleri çocukların standartlarına göre değerlendirilmeyi başlanmıştır. İşte Picasso'nun ve Klee'nin resimlerindeki çocuksu simgeler bu aşırı benzetme içinde incelenmiştir. "Herbert Read çocuk resimlerinden oluşan bir sergide Picasso'nun kendisine, "Her çocuk bir sanatçıdır. Problem, o çocuk büyürken bir sanatçı olarak nasıl korunmasının sağlanacağıdır. Bir zamanlar Raphael gibi çiziyordum, ancak çocuklar gibi çizmeyi öğrenmek bütün bir yaşamıma mal olmuştur." (Hurwitz and Day, 1995: 56) dediğini belirtmektedir. Jhon Dewey de, "Yaratıcı bireylerin doğa üstü yeteneklerle dünyaya geldiğine sadece aptal kitleler inanır." görüşünde olup, bireylerin yaratıcılığının çevre koşullarının düzeltilmesiyle ortaya çıkabileceğini vurgulamıştır. Bunlardan dolayı çocuk resimlerinin sanatsal ve estetik niteliğine dair yapılacak eleştirilerdeki ölçütlerin artık bilimsel yaklaşımlarla belirlenmesi gerekmektedir. Yoksa çocuk resimlerinin ulu orta eleştirilmesi, sanat eğitimi kadar genel eğitim adına da yapılabilecek en büyük kötülükler olarak değerlendirilebilir.

Olcay Kırıñoğlu (1991), birçok batılı sanat eğitimcisine de atıfta bulunarak, "çocuk resimlerinin sanat olup olmadığı" konusunda önemli gerçeklere dikkat çekmektedir. Küçük çocukların anlatımsallık ve değer kullanımındaki yetkinlikleri, rastlantısal olarak bir araya geldiğinde bu resimler sanata yakın düşmektedir. Çocukların bütünlüleyici görüşleri ile niteliklerinin ayrımsaması olarak gelişen sanatsal etkinliği, parçalanmaya düşmeden

birlikte yürütülebilirse bu resimlerde bir sanatsal tat olabilir. Elbette çocuk hiçbir zaman sanat yapmak için resim yapmaz. Çünkü onun için resim, yapmaktan sonsuz haz duyduğu bir davranıştır. Çocuk resimlerinin sistematik evreleri şöyle sınıflanmaktadır: 1. Karalama evresi (2-4 yaş), 2. Şema öncesi evre (4-7 yaş), 3. Şematik evre (7-9 yaş), 4. Ergenlik öncesi evre (9-11 yaş), 5. Mantık çağı (11-13 yaş), 6. Ergenlik krizi (13 yaş ötesi).

### Sonuç

Okul öncesindeki bir eğitimci, çocuğun aile dışında karşılaştığı ilk yetişkin kişidir. Günün belirli bir bölümünde onlarla oynar, resim yapar, birlikte sevinir birlikte üzülür. Artık bu öğretmen çocuk için anne, baba ve arkadaşır. Ona göre de en bilgili, en akıllı ve becerikli odur ve o bir modeldir. İşte bundan dolayı okul öncesi eğitimcisi aynı zamanda sanat eğitimi kaygısı ile de yaşaması gerektiğinin bilincinde olmalıdır. Okul öncesindeki bir eğitimcin hedefi, sadece sanatta değil fakat tüm ilişkilerinde düşünme alışkanlığı verme olmalıdır. Estetik kaygı ve düşünmeye bundan sonra geçilebilir.

Çocuğun yaratıcılık ve hayal gücünün geliştirilmesi adına alınacak en iyi sonucun Duffy'nin de (1998) belirttiği gibi, anne-baba ve eğitimcilerin farklı görüş ve yaklaşımlarının bilinçli birleşimiyle mümkün olabileceği söylenebilir. İmkanlar ölçüsünde hazırlanan uygun ortam ve materyaller ve bunların kullanımına dair çocukların gözlenmesi kuşkusuz öncelikle ebeveynlerin görevidir. Örgün eğitim ortamında ise iş eğitimci olarak öğretmene düşmektedir. Bir sanat olan öğretmenlik, alan eksenli bir beceri gerektirir. İyi bir sanatçı olmak veya iyi bir donanım ve tam bir materyal düzeneği, kaliteli bir sanat eğitimi için yetmez. Ne araç gereç bolluğu ne uzmanlarca hazırlanan en iyi öğretim programları, ne uygun çalışma ortamı ve nede yeterli süre, hiç biri iyi yetişmiş bir sanat eğitimcisinin yerini tutamaz. Okul öncesi eğitimde sanat eğitimcilerinin çok donanımlı olmaları, sağlıklı bir kuşak için bir zorunluluktur.

Okul öncesi eğitimin hem genel, hem de sanat eğitimi boyutunda okul-aile işbirliğinde giderilmesi gereken eksiklikler vardır. Okul öncesi eğitim kurumlarındaki sanat eğitimcileri tarafından ailelere, belirli zaman dilimlerinde kısa süreli programlarla okul öncesi sanat eğitiminin önemi ve çocukların resimlerine ve davranışlarına yaklaşım biçimlerine dair sağlıklı bilgiler verilmelidir. Bunun yanı sıra velilerden çocuklar hakkında bire bir bilgiler edinerek, çocukların hayal dünyalarını iyi değerlendirme imkanını bulmalıdırlar.

Büyüklerin çocuk resmine karşı tavrı, çocuğun üstünde çok önemli ve ciddi etki yapabilir. Bu nedenle anne-babaların çocukların resimleri hakkında söyleyecekleri sözleri çok özenle seçmeleri gerekmektedir. Aksi takdirde çocuk ruh dünyasında, sezgi ve yaratıcılık yetisini köreltici sonuçlarla karşılaşabilir. Sonuç olarak, konuya ilişkin atıfta bulunulmasında yarar görülen şu uzman görüşü dikkat çekicidir. "Çocuğa yaptığı resim üzerine bu nedir? Ne demek istiyorsun burada? gibi sorular sormaktan kaçınılmalıdır. Bu sorgulama özellikle soyut biçimlere eğilimi olan bir çocukta birçok zararlı sonuçlar doğurabilir, onu şaşırır. Çocuğu cevap veremez duruma getirir ve yaratıcılığını zedeler." (Kehnemuyi, 1990: 2). İmgelemin gelişmesini engelleyen bu müdahaleler çocukta yanlış izler bırakacağından, öğrenci velileri kesinlikle sanat eğitimcisi ile işbirliği halinde olup, çocuklarının yetişmesine özen göstermek durumundadırlar.



## KAYNAKÇA

- AKYÜZ, Y. (1997). *Türk Eğitim Tarihi*, İstanbul: İstanbul Kültür Üniversitesi Yayınları.
- ARNHEIM, R. (1969). *Visual Thinking*, London: University of California Press.
- ARTUT, K. (2001). *Sanat Eğitimi Kuramları ve Yöntemleri*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- BALAMİR, B. (1996). "Uygarlığın Anlamı Sanat Eğitiminde Saklıdır" *Milli Eğitim*, 131:16-17.
- DİNÇER, Ç., DEMİRİZ, S. & ŞİMŞEK, I. (2003). "Okul öncesi Dönem Çocuğu Olan Ebeveynlerin Sanat Etkinliklerine Yaklaşımlarının İncelenmesi", *Eğitim ve Bilim/Education and Science*, 28, 129: 50-63.
- EFLAND, A. D., FREEDMAN, K. & STUHR, P. (1996). *Postmodern Art Education*, Virginia: The National Art Education Association.
- EİSNER, E. W. (1972). *Educating Artistic Vision*, New York: Macmillan Publishing Co., İnc.
- ERKAN, S. (1998). "Okul öncesi Eğitim Kurumlarında Hizmet İçi Eğitim", *Milli Eğitim*, 138: 22.
- FEENEY, S & Moravcik, E. (1987). "A Think of Beauty: Aesthetic Development in Young Children", *Young Children*, 42, 6:7-15.
- GENÇ, A. & SİPAHIOĞLU, A. (1990). *Görsel Algılama (Sanatta Yaratıcı Süreç)*, İzmir Sergi Yayınevi.
- GÖKAYDIN, N. (1992). *Eğitimde Tasarım ve Görsel Algı*, İstanbul: Sedir Yayınevi.
- HURWITZ, A. & DAY, M. (1995). *Children And Their Art, Florida: Harcourt Brace Colleg Publishers.*
- KEHNEMUYI, Z. (1990). *Çocuğun Resim Eğitimi*, İstanbul: Redhouse Yayınevi.
- KIRIŞOĞLU, O. T. (1991). *Sanatta Eğitim: Görmek, Anlamak Yaratmak*, Ankara: Eğitim Kitabevi.
- KRIMSKY, C. B. (1999). *The Creativity Handbook*, İllinois USA: Charles C Thomas- Publisher, Ltm.
- ÖMEROĞLU, E. & TURLA, A. (2001). "Okul öncesi Dönemde Yaratıcılık ve Desteklenmesi", *Milli Eğitim*, 151: 50.
- ÖNCEL, R. (2000). *Eğitim ve Eğitim Terimleri Sözlüğü*, İstanbul: MEB Yayınları.
- ÖZSOY, V. (1993). "ABD'de Güzel Sanatlar ve Tasarım Eğitimi", *Eğitim Dergisi*, 3:48-54.
- SAN, İ. (1979). *Sanatsal Yaratma ve Çocukta Yaratıcılık*, Ankara: T.C. İş Bankası Kültür Yayınları. (1983). *Sanat Eğitimi Kuramları*, Ankara: Tan Yayınları. (1985). *Sanat ve Eğitim*, Ankara: Ankara Üniversitesi Yayınları.
- TEKİNER, Ö. (1996). "Okul öncesi Eğitimin Önemi ve Çocuğa Kazandırdıkları", *Milli Eğitim*, 132: 10
- YAVUZER, H. (1997). *Resimleriyle Çocuk*, İstanbul: Remzi Kitabevi.

# ÇOCUK GELİŞİMİ VE OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ ÖĞRETMENLİĞİ, ANAOKULU ÖĞRETMENLİĞİ VE OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLİĞİ LİSANS PROGRAMLARINDA YER ALAN YARATICILIK İLE İLGİLİ DERSLERE İLİŞKİN GÖRÜŞLER

Dr.Şafak Apaydın ÖZTÜRK\*

Prof. Dr. Nilüfer DARICA\*

## ÖZET:

Çocuk gelişimi ve okul öncesi eğitimi öğretmenliği, anaokulu öğretmenliği ve okul öncesi öğretmenliği lisans programlarında yer alan yaratıcılık ile ilgili derslere ilişkin öğretim elemanı ve öğrenci görüşlerinin saptanmasını amaçlayan bu araştırma, tarama modeli niteliğindedir. Araştırma için ihtiyaç duyulan veriler öğretim elemanı ve öğrenci anketleriyle toplanmıştır. Çalışma 8 öğretim elemanı ve 309 öğrenci üzerinden yapılmıştır. Verilerin analizinde frekans, yüzde, ortalama ve ilişkisiz t-testi kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre, Öğretim elemanının dersteki uygulaması için hem öğrenciler hem öğretim elemanları olumlu sonuçlar vermişlerdir. Ancak öğretim yöntemleri bölümünde verilen yöntemler dışında başka yaratıcı performansı geliştirici yöntemlerin kullanılmadığı saptanmıştır. Öğrencilerin ders hazırlığı ve uygulaması, motivasyon ve tutum etkinliklerinin gözlenme sıklığına ilişkin cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermezken, fakültele göre anlamlı farklılık göstermektedir. Bir başka ifadeyle bu bölümlerde yer alan etkinliklerin gözlenme düzeyinin mesleki eğitim fakültesi öğrencileri eğitim fakültesi öğrencilerine göre daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Derste kullanılan öğretim yöntemlerinden proje çalışması yönteminin gözlenme sıklığına yönelik görüşler cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermektedir. Bir başka ifadeyle erkek öğrenciler sözü edilen yöntemin gözlenme düzeyini kız öğrencilere göre daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilerin proje, grup ve bireysel çalışma yöntemlerinin gözlenme sıklığına yönelik görüşleri ise fakültele göre anlamlı farklılık göstermektedir. Başka bir ifadeyle bireysel çalışma yöntemi mesleki eğitim fakültesi, proje ve grup çalışması yöntemi de eğitim fakültesi öğrencilerine göre daha sıklıkla gözlenmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Yaratıcılık, yaratıcı eğitim

**ABSTRACT:** This research has aimed at to determine the ideas of lecturers and students related to the lessons of creativity placed in the licence teaching programmes of child development and kindergarten education and pre-school education and its model is survey type. The data necessary for the reserch were gathered by the questionnaires of lecturers and students. Eight lecturers and 309 students participated in the research study. Statistical analyses, frequency, percent, mean and t-test without correlation were applied in the analysis of the data. According to the findings of the research: Both students and lecturers have declared positive ideas related to the application of the lecturer in the classroom. However, it is determined that except the methods given in the part of teaching methods, there haven't been any methods developed the creative performance. There haven't been important difference by sex related to the observation frequency of activities on lesson preparation of students, application, motivation and attitude, whereas there have been important difference by faculties. In other words, the level of observation of the activities in these parts is higher for the students of vocational education faculty. There have been important difference related to the observation frequency of project work method which is one of the teaching methods used in the lesson. In other words, male students have declared that the observation frequency level of above-mentioned method higher than the female students. There have been important difference by faculties related to the ideas on the observation frequency of students' project, group and individual working work methods. In the other words, project and group work method have been observed more frequently in the faculty of vocational education than faculty of education.

**Key Words:** Creativity, Creative Education

\* Abant İzzet Baysal Üniversitesi, İlköğretim Bölümü, Okul Öncesi Öğretmenliği A.B.D

\* Hacettepe Üniversitesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü



## GİRİŞ

Çocuğun gelişimin her aşamasında olduğu gibi, yaratıcı faaliyetlerinin gelişimi de yakından izlenmelidir. Diğer taraftan, çocuğun hayatında, aileden sonraki en önemli kurum olan okuldaki eğitim programları kalıplaşmış ve ezbere dayanan yöntemleri içermekten çok, yaratıcı düşünmeyi geliştirecek biçimde düzenlenmelidir. Okullarda verilen eğitim daha çok yakınsak düşünmeye neden olmaktadır. Sınavlarda, öğretilen şeylerin aynısının sorulması ve yüksek notlar verilmesi, öğrencinin öğrendiklerine kendisinden birşey eklemesini ve bu bilgileri geliştirmesini engellemektedir. Uzmanlar, yaratıcı etkinlikler sonucu oluşan ürünlerle çocukları daha iyi tanıma şansına kavuşmuşlardır. Bu gibi verilerin önemi çok büyüktür. Çünkü, çocuklar her zaman düşündüklerini sözlü olarak ifade edememektedirler. Yaratıcılık ile ilgili etkinlikler boşlukta kalmış birçok sorunun yanıtlanmasını olanaklı kılmaktadır. (Fındıkçı, 1988:13)

Yaratıcılık konusunda eğitime en çok ihtiyaç duyan meslek öğretmenliktir. Bir okul öncesi öğretmeni yaratıcılık konusunun ne olduğunu, kendinde var olan yaratıcılık yetisini ve eğiteceği çocuklar için bu konunun önemini ne kadar iyi bilirse, vereceği eğitim de o derece nitelikli olacaktır. Başka bir ifadeyle derslerinde çocukları yaratıcı kılan bir eğitim yöntemi seçerek onların yaratıcılıklarını daha aktif olarak kullanabilmelerine ve geliştirebilmelerine olanak sağlayacaktır. Üniversitelerde Anaokulu ve Okul öncesi Öğretmenliği programlarında yaratıcı eğitime yönelik müzik, resim, drama gibi dersler bulunsa bile yaratıcılık, yaratıcı düşünce konusunun en ayrıntılı geçtiği ve uygulamalı olarak görüldüğü yaratıcılığa ilişkin derslerden birisi Çocukta Yaratıcılık ve Yaratıcı Çocuk Etkinlikleri dersidir. O nedenle bu dersin programının çok dikkatli ve sistemli hazırlanması gerekmektedir. Ders içinde öğretim elemanı öğretmen adaylarına yaratıcılığı belli boyutlarda ele almanın yanında yeni, özgün ürünler ortaya çıkarabilmelerine özendirici, uygulamalı çalışmalar da yaptırmalıdır. Doğaldır ki bu aynı zamanda öğretmen adayının yeteneğine ve becerisine de bağlıdır. O nedenle öğretmen adayının yaratıcılığını destekleyen, ilgi ve isteklerine uygun biçimde çevrenin düzenlendiği, motive edildiği, yönlendirildiği ve bol kaynakların kullanılarak hazırlandığı bir eğitim programına ihtiyaç duyulmaktadır. Öğretmen adayının yaratıcılık kapasitesi ne kadar geniş olursa o kadar özgün, farklı ve yeni ürünler ortaya çıkabilecektir. Bunun için yaratıcılığa ilişkin dersleri verecek olan öğretim elemanının dersi işleme şekli burada önem kazanmaktadır.

Bu araştırmanın yapılmasının nedeni yukarıda ifade edilen gerçeklerden kaynaklanmaktadır. Bugün Okul öncesi ve Anaokulu Öğretmenliği programının yer aldığı tüm üniversitelerde yaratıcılığa ilişkin adı geçen bu dersler genellikle uygulamaya yönelik geçmektedir. Ancak dersin uygulanış bakımından niteliğinin nasıl olduğu hala bir soru işareti taşımaktadır. Bu çalışmada ise araştırmacı, bu derste yaratıcılık konusunun teorik ve uygulamalı bilgilendirilmesi ile birlikte, yaratıcı sanat etkinliklerinden de örnek verilmesi gerektiğini savunmaktadır. Başka bir ifadeyle, öğrenci sadece yaratıcı faaliyet öğrenmekle kalmayıp, yaratıcılığın ve yaratıcı eğitimin ne olduğunu, nasıl geliştirilebileceğini de öğrenmeli ve ayrıca yaratıcı performansı geliştirmeye yönelik bir takım teknikleri de doğrudan veya dolaylı yollar kullanılarak, bu derste öğrencinin işlenen konu ile ilgili farklı ürünler ortaya koyabilmesi sağlanmalıdır. Bunun için de bu dersi veren öğretim elemanın konu ilgili olarak kendisini geliştirmiş olması gerektiğine inanılmaktadır.



**MATERYAL VE METOD**

**Evren:**Bu araştırmanın evrenini 2000-2001 öğretim yılı bahar döneminde yaratıcılık ile ilgili derslerin yer aldığı sekiz üniversitede (Gazi Üniversitesi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Selçuk Üniversitesi, Çukurova Üniversitesi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Pamukkale Üniversitesi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Marmara Üniversitesi) görevli öğretim elemanları ve bu dersleri alan öğrenciler oluşturmaktadır. Diğer üniversitelerde Okul Öncesi Öğretmenliği Programları 1998 yılında öğretime başladığından yaratıcılık ile ilgili dersler dördüncü sınıfın ilk döneminde yer almaktadır. Araştırmada evrenin tamamına ulaşılması hedeflendiğinden örneklem alınmamıştır.

**Veri Toplama Aracı:**Araştırmanın verileri, araştırmacı tarafından geliştirilen anket ile toplanmıştır. Anket, öğretim elemanları ve öğrenciler için ayrı ayrı olmak üzere iki form halinde hazırlanmıştır.Anketler iki bölümden oluşmaktadır.İlk bölümde demografik bilgiler (öğretim elemanı için olan anketlerde bu bölümde aynı zamanda öğretim elemanın yaratıcılık konusuyla ilgili bilgi düzeyi hakkında fikir verecek sorular yer almaktadır),ikinci bölümde ise ders programının uygulanış biçimine yönelik sorular yer almaktadır. Anketlerin ikinci bölümünde yer alan sorulara verilen cevaplar beşli derecelendirme ölçeği kullanılarak toplanmıştır.Anket dört ana bölümden oluşmaktadır: Ders hazırlığı ve uygulama (29 madde),dersle ilgili motivasyon (7 madde), dersin öğretim elemanına yönelik tutum (6 madde),öğretim yöntemleri (4 madde). İlk üç boyuttaki sorulara verilen cevaplar toplam puan temel alınarak değerlendirilmiştir. Yüksek puan, derse hazırlık ve uygulama etkinliklerinin olumlu değerlendirildiğini; dersin öğrencileri olumlu yönde motive ettiğini; dersin öğretim elemanına yönelik tutumların olumlu olduğunu; öğretim yöntemlerinin kullanılma sıklığının yüksek olduğunu göstermektedir. Anketin ikinci bölümünde puanların toplanarak analiz edilmesinin gerektiği ilk üç boyutla ilgili alt ölçeklerin geçerlik ve güvenilirliğine ilişkin istatistiksel analizler, araştırmanın uygulama verileri kullanılarak yapılmıştır. Alt ölçeklerin yapı geçerliği için faktör analizi uygulanarak ölçekte yer alan soruların aynı yapıyı ölçüp ölçmedikleri değerlendirilmiş; güvenilirlik için Cronbach Alpha katsayısı hesaplanmış; maddelerin ayırt ediciliği ise madde-toplam korelasyonu kullanılarak incelenmiştir.Buna göre üç boyuta ilişkin faktör analizi ve madde analizi sonuçlarında (n=309) çıkan alfa değerleri şöyledir: "Ders Hazırlığı ve Uygulama" boyutunda .95, "Dersle İlgili Motivasyon" boyutunda .84, "Dersin Öğretim Elemanına Yönelik Tutum" boyutunda ise .86'dır. Bu değerler bize, sözü edilen tüm bu boyutların geçerli ve güvenilir olduğunu gösterir. Anketin öğretim yöntemleri boyutunda dört öğretim yönteminin ne sıklıkta kullanıldığı belirlenmeye çalışılmıştır. Bu kısımdaki sorular birbirinden bağımsız olup, verilen cevapların da ayrı ayrı analizi gerekmektedir. Dört soruya verilen cevaplar toplanarak tek bir puan elde edilmesi söz konusu değildir. Dolayısıyla istatistiksel anlamda geçerlilik ve güvenilirlik analizleri yapılmamıştır.

**Verilerin Analizi:** Anket ile toplanan veriler SPSS istatistik programı kullanılarak analiz edilmiştir. Öğretim elemanları anketi sekiz kişi üzerinden gerçekleştirilebildiğinden bu gruptan elde edilen verilerin analizinde sadece frekans ve ortalama kullanılarak betimleme yoluna gidilmiştir.Ayrıca yine örneklem sayısı sekiz olduğundan tablolarda yüzde değerlere yer verilmemiştir. Öğrenci anketinden elde edilen verilerin analizinde her bir madde için frekans, yüzde ve ortalama gibi betimsel istatistikler kullanılmıştır. Ek olarak ankette yer alan yaratıcılıkla ilgili derslere ilişkin görüşlerin alındığı ve cevapların toplanabildiği "ders hazırlığı ve uygulanması", "motivasyon" ve "tutum" boyutlarıyla ilgili öğrenci düşüncelerinin cinsiyet ve öğrenim görülen fakülteye bağlı olarak anlamlı farklılık gösterip göstermediği ilişkisiz t-testi kullanılarak analiz edilmiştir.Öğrencilerin dört



farklı öğretim yöntemleri kullanılma sıklığına ilişkin görüşlerinin cinsiyete ve fakülteye göre karşılaştırması için de aynı test kullanılmıştır.

### Bulgular ve Tartışma:

Bu bölümde hem öğretim elemanlarının hem öğrencilerin yaratıcılığa ilişkin dersle ilgili görüşlerine yönelik ortalama ve frekans bilgilerinin yanında öğrenci görüşlerinin fakülte ve cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine yönelik yapılmış olan ilişkisiz t-testi tabloları yer almaktadır.

**Tablo 1 :Öğretim Elemanlarının Öğrencilerin Dersle İlgili Motivasyonlarına İlişkin Görüşleri**

Madde	Her Zaman	Genellikle	Bazen	Nadiren	Hiç	Ort.	Sıra
*36. Ders ortamı kaygı ve stres yaratıcıdır.	-	-	-	3	5	4.62	1=
*37. İşlenen ders teorik ve pratik uygulamalar açısından sıkıcıdır.	-	-	2	4	2	4.00	7=
38. Öğretim elemanı derste öğrencilere problem çözme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur.	3	4	1	-	-	4.25	4=
39. Öğrenci derste bazı sorunların çözümlerinin kolay olmadığını ama muhtemel çözümler üretebileceğini bilir ve uygular.	4	2	2	-	-	4.25	5=
40. Öğretim elemanı öğrencinin derste yaratıcı olması için (yeni bir fikir ortaya koyması için) ödüllendirmede bulunur.	2	1	4	1	-	3.50	9
41. Öğrencilerin bir fikir üretirken veya yaratıcı bir ürün oluştururken heyecan duyarak çalışmalarına ortam sağlar	2	4	2	-	-	4.00	8=
42. Öğretim elemanı öğrencileri yeni, orijinal fikirler oluşturmaları için teşvik eder.	6	1	1	-	-	4.62	2=
43. Öğrenciler derste başarılarından dolayı mutlu olur.	5	2	1	-	-	4.50	3
44. Öğrenci oluşturduğu fikre veya ürüne (soyut veya somut) eleştirel gözle bakabilir.	3	4	1	-	-	4.25	6=

\*Madde 36 ve 37 tersten kodlanarak ortalamaları bulunmuştur.

Tablo 1'e göre, öğretim elemanlarının öğrencilerin derse ilişkin motivasyonlarıyla ilgili olarak ortalama değerlerinin 3.50 ve üstü çıktığı ve her bir soru maddesine de çoğunlukla sorunun niteliğine göre yüksek değerler verdikleri görülmüştür. (Görel olarak en düşük değer madde 40 için bulunmuştur)

Tablo 2: Öğrencilerin Dersle İlgili Motivasyonlarına İlişkin Görüşleri

Madde	Her Zaman	Genellikle	Bazen	Nadiren	Hiç	Ort.	Sıra
*31. Ders ortamı kaygı ve stres yaratıcıdır.	3 1,0	16 5,2	74 23,9	75 24,3	141 45,6	4,08	2
*32. İşlenen ders teorik ve pratik uygulamalar açısından sıkıcıdır.	11 3,6	28 9,1	73 23,6	91 29,4	106 34,3	3,81	3
33. Öğretim elemanı derste öğrencilere problem çözme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur.	58 18,8	143 46,3	71 23,0	30 9,7	7 2,3	3,69	7
34. Öğrenci derste bazı sorunların çözümlerinin kolay olmadığını ama muhtemel çözümler üretebileceğini bilir ve uygular.	59 19,1	135 43,7	90 29,1	23 7,4	2 ,6	3,73	6
35. Öğretim elemanı öğrencinin derste yaratıcı olması için (yeni bir fikir ortaya koyması için) ödüllendirilmede bulunur.	33 10,7	53 17,2	86 27,8	56 18,1	81 26,2	2,67	9
36. Öğrencilerin bir fikir üretirken veya yaratıcı bir ürün oluştururken heyecan duyarak çalışmalarına ortam sağlar.	68 22,0	99 32,0	67 21,7	61 19,7	14 4,5	3,47	8
37. Öğretim elemanı öğrencileri yeni, orijinal fikirler oluşturmaları için teşvik eder.	107 34,6	94 30,4	56 18,1	38 12,3	14 4,5	3,78	5
38. Öğrenciler derste başarılarından dolayı mutlu olur.	155 50,2	113 36,6	21 6,8	17 5,5	3 1,0	4,29	1
39. Öğrenci oluşturduğu fikre veya ürüne (soyut veya somut) eleştirel gözle bakabilir.	70 22,7	141 45,6	73 23,6	17 5,5	8 2,6	3,80	4

\*Madde 31 ve 32 tersten kodlanarak ortalamaları bulunmuştur.

Tablo 2' ye göre, öğrencilerin dersteki motivasyonlarıyla ilgili görüşlerine bakıldığında ortalama değerlerin aslında diğer bölümlerden alınan ortalama değerlere göre yüksek olmadığı görülmüştür. Özellikle madde 35'de yer alan ödüllendirme hususunun yaratıcılık gibi bir derste en düşük ortalama değerini alması düşündürücü bulunmuştur.

Tablo 3: Öğretim Elemanlarının Derse İlişkin Tutumlarıyla İlgili Görüşleri

Madde	Her Zaman	Genellikle	Bazen	Nadiren	Hiç	Ort.	Sıra
*45. Öğretim elemanı derste korkutucu ve tehdit edicidir.	-	-	-	1	7	4,87	2
*46. Öğretim elemanı farklı görüş ve fikirleri alaya alır.	-	-	-	-	8	5,00	1
47. Öğretim elemanı öğrencilerin hata da yapabileceklerini kabul eder.	5	3	-	-	-	4,62	4
48. Öğretim elemanı öğrencilere otorite figürü olarak değil arkadaşça yaklaşır.	3	4	-	-	1	4,00	6
49. Öğretim elemanı derste öğrencinin hayal gücünü destekler.	6	2	-	-	-	4,75	3
50. Öğretim elemanı derste öğrencinin ilgisini devamlı kılması bilir ve bunu başarır.	2	5	1	-	-	4,12	5

\*Madde 45 ve 46 tersten kodlanarak ortalamaları bulunmuştur.

Tablo 3'e göre, öğretim elemanlarının derse ilişkin tutumlarıyla ilgili olarak ortalama değerlerin genel olarak 4.00 ve üstü olduğu her bir soru maddesine de çoğunlukla o sorunun niteliğine göre yüksek değer verildiği gözlenmiştir.



**Tablo4: Öğrencilerin Öğretim Elemanlarının Dersle Yönelik Tutumlarına İlişkin Görüşleri**

Madde	Her Zaman	Genellikle	Bazen	Nadiren	Hiç	Ort.	Sıra
*40. Öğretim elemanı derste korkutucu ve tehdit edicidir.	5 1,6	5 1,6	33 10,7	43 13,9	223 72,2	4,53	1
*41. Öğretim elemanı farklı görüş ve fikirleri alaya alır.	10 3,2	11 3,6	29 9,4	31 10,0	228 73,8	4,47	2
42. Öğretim elemanı öğrencilerin hatta da yapabileceklerini kabul eder.	113 36,6	130 42,1	43 13,9	16 5,2	7 2,3	4,05	4
43. Öğretim elemanı öğrencilere otorite figürü olarak değil arkadaşça yaklaşır.	150 48,5	82 26,5	45 14,6	26 8,4	6 1,9	4,11	3
44. Öğretim elemanı derste öğrencinin hayal gücünü destekler.	118 38,2	104 33,7	56 18,1	24 7,8	7 2,3	3,97	5
45. Öğretim elemanı derste öğrencinin ilgisini devamlı kılmayı bilir ve bunu başarır.	99 32,0	106 34,3	55 17,8	41 13,3	8 2,6	3,79	6

\*Madde 40 ve41 tersten kodlanarak ortalamaları bulunmuştur.

Tablo 4'e göre, öğrencilerin öğretim elemanlarının dersle ilgili tutumlarıyla ilgili olarak ortalama değerlerin 3.79 ve üstü çıktıkları ve her bir soru maddesine de çoğunlukla o sorunun niteliğine göre yüksek değerler verdikleri gözlenmiştir.

**Tablo 5: Öğretim Yöntemlerinin Kullanılma Sıklığına İlişkin Görüşler**

Madde	Her Zaman	Genellikle	Bazen	Nadiren	Hiç	Ort.	Sıra
51. Proje yöntemi	2	4	1	1	-	3,87	4
52. İşbirlikçi öğrenme yöntemi	4	4	-	-	-	4,50	1
53. Grup çalışması yöntemi	4	1	2	1	-	4,00	3
54. Bireysel çalışma yöntemi	3	3	2	-	-	4,12	2

**Tablo 6: Öğrencilerin Öğretim Yöntemlerinin Kullanılma Sıklığına İlişkin Görüşleri**

Madde	Her Zaman	Genellikle	Bazen	Nadiren	Hiç	Ort.	Sıra
46. Proje yöntemi	49 15,9	53 17,2	116 37,5	46 14,9	45 14,6	3,04	4
47. İşbirlikçi öğrenme yöntemi	80 25,9	94 30,4	97 31,4	23 7,4	15 4,9	3,65	2
48. Grup çalışması yöntemi	89 28,8	94 30,4	73 23,6	23 7,4	30 9,7	3,61	3
49. Bireysel çalışma yöntemi	130 42,1	87 28,2	58 18,8	21 6,8	13 4,2	3,97	1

Tablo 5 ve tablo 6' da öğretim elemanlarının ve öğrencilerin öğretim yöntemlerinin kullanılma sıklığına yönelik görüşlerine bakıldığında öğretim elemanlarının verilen yöntemleri 3 ve üzeri ortalama değerlerinde kullandıkları gözlenmiştir. Öğretim elemanlarının belirlenen yöntemler içerisinde görece olarak en sık bireysel çalışma (öğrencilere göre) yöntemini ve işbirlikçi öğrenme yöntemini (öğretim yöntemlerine göre) kullandıkları saptanmıştır.

**Tablo 7: Dersin Hazırlığı ve Uygulanmasıyla İlgili Etkinliklere İlişkin Görüşler (n=8)**

Madde	Her Zaman	Genellikle	Bazen	Nadiren	Hiç	Ort.	Sıra
14. Öğrenciler dersin amaçlarından haberdar edilmektedir.	5	3	-	-	-	4.62	1=
15. Derste önemli noktalara dikkat çekilir.	5	3	-	-	-	4.62	2=
16. Öğrencilerden gelen konuyla ilgili sorular tartışılır.	6	1	1	-	-	4.62	3=
17. Ders kapsamında öğrenciler araştırmaya yönlendirilmektedir.	4	3	1	-	-	4.37	6=
18. Öğrenciler derse hazırlıklı gelme yönünde teşvik edilmektedirler.	4	3	1	-	-	4.37	7=
19. Dersin öğretiminde kullanılan kitap, ders notu v.b. yazılı materyaller yeterlidir.	1	2	3	2	-	3.25	21
20. Ders, güncel örneklerle zenginleştirilerek işlenmektedir.	3	3	2	-	-	4.12	13=
21. Derste, uygulamaya gereken önem ve ağırlık verilmektedir.	4	4	-	-	-	4.50	5
22. Ders süresi verimli bir şekilde kullanılmaktadır.	2	5	1	-	-	4.12	14=
23. Öğretim elemanı, derste öğrencilerin özgür, rahat ve birbirleriyle fikir alışverişinde bulunarak çalışmalarına olanak sağlamaktadır.	5	3	-	-	-	4.62	4=
24. Öğretim elemanı yeni koşullara göre o an derste değişiklik yapmaktadır	2	5	1	-	-	4.12	15=
25. Öğretim elemanı dersi mümkün olduğunca monotonluktan uzak canlı, neşeli, hareketli işlemektedir.	2	6	-	-	-	4.25	9=
26. Ders öğrenci düzeyine uygun olarak işlenmektedir.	2	5	1	-	-	4.12	16=
27. Öğretim elemanı dersi öğrencinin kendi yaratıcılığını ortaya çıkaracak şekilde işlemektedir.	3	4	1	-	-	4.25	10=
28. Öğretim elemanı ders işleyiş biçimi ile öğrencilerin zayıf ve güçlü yönlerini görmelerini sağlamaktadır	4	2	2	-	-	4.25	11=
29. Dersten sonra temizlik ve toparlama işlemi gerçekleştirilmektedir.	4	2	1	1	-	4.12	17=
30. Öğretim elemanı sınıftaki tüm birey ve gruplarla etkileşim kurmaktadır.	4	3	1	-	-	4.37	8=
31. Öğretim elemanı sesini etkili şekilde kullanmaktadır.	2	5	1	-	-	4.12	18=
32. Öğretim elemanı öğrencilerden gelen dönütlere duyarlıdır ve bunlardan yararlanır.	2	4	1	1	-	3.87	19
33. Öğretim elemanı dili duruma uygun biçimde ve gereken somutluk-soyutluk düzeyinde kullanmaktadır.	3	4	1	-	-	4.25	12=
34. Derste uygun araç-gereçler kullanılmaktadır.	2	4	-	1	1	3.62	20

Tablo 7'ye göre, öğretim elemanlarının dersin hazırlığı ve uygulanması ile ilgili görüşlerine bakıldığında hem ortalama değerlerin 3,25 ve üstü olduğu hem de her bir soru maddesine verilen yanıtların "her zaman" ya da "genellikle" seçeneklerinde toplandığı gözlemlenmiştir. Kısaca öğretim elemanları bu konularda kendilerini verimli ve etkili görmektedirler.



Tablo 8: Öğrencilerin Dersin Hazırlığı ve Uygulanmasıyla İlgili Etkinliklere İlişkin Görüşler (n=309)

Madde	Her Zaman	Genellikle	Bazen	Nadiren	Hiç	Ort.	Sıra
5 Öğretim elemanı derse ilgili araç-gereç ve kaynaklarla hazırlıklı gelmektedir.	111 35,9	105 34,0	56 18,1	28 9,1	9 2,9	3,90	14
6 Ders içeriği bilimsel ve teknolojik gelişmeler doğrultusunda geliştirilmektedir.	62 20,1	127 41,1	68 22,0	37 12,0	15 4,9	3,59	19
7 Öğretim elemanı dersteki etkinliklere aktif katılımcıdır.	160 51,8	82 26,5	41 13,3	23 7,4	3 1,0	4,20	5
8 Öğretim elemanı öğrencilerin konu ile ilgili sorabilecekleri muhtemel sorulara karşı hazırlıklıdır.	164 53,1	99 32,0	35 11,3	9 2,9	2 0,6	4,33	1
9 Öğrenciler dersin amaçlarından haberdar edilmektedir.	151 48,9	112 36,2	26 8,4	16 5,2	4 1,3	4,26	3
10. Derste önemli noktalara dikkat çekilir.	143 46,3	118 38,2	41 13,3	7 2,3	-	4,28	2
11. Öğrencilerden gelen konuyla ilgili sorular tartışılır.	116 37,5	108 35,0	71 23,0	12 3,9	2 0,6	4,04	10
12.Ders kapsamında öğrenciler araştırmaya yönlendirilmektedir.	86 27,8	119 38,5	68 22,0	29 9,4	7 2,3	3,80	15
13.Öğrenciler derse hazırlıklı gelme yönünde teşvik edilmektedirler.	108 35,0	116 37,5	50 16,2	26 8,4	9 2,9	3,93	13
14.Dersin öğretiminde kullanılan kitap, ders notu v.b. yazılı materyaller yeterlidir.	53 17,2	88 28,5	73 23,6	46 14,9	49 15,9	3,16	22
15.Ders, güncel örneklerle zenginleştirilerek işlenmektedir.	79 25,6	108 35,0	71 23,0	40 12,9	11 3,6	3,66	17
16.Derste, uygulamaya gereken önem ve ağırlık verilmektedir.	140 45,3	101 32,7	29 9,4	27 8,7	12 3,9	4,06	8
17.Ders süresi verimli bir şekilde kullanılmaktadır.	105 34,0	126 40,8	41 13,3	29 9,4	8 2,6	3,94	12
18.Öğretim elemanı , derste öğrencilerin özgür, rahat ve birbirleriyle fikir alışverişinde bulunarak çalışmalarına olanak sağlamaktadır.	168 54,4	75 24,3	31 10,0	23 7,4	12 3,9	4,17	6
19.Öğretim elemanı yeni koşullara göre o an derste değişiklik yapmaktadır	57 18,4	111 35,9	86 27,8	45 14,6	10 3,2	3,51	21
20.Öğretim elemanı dersi mümkün olduğunca monotonluktan uzak canlı, neşeli, hareketli işlemektedir.	134 43,4	75 24,3	59 19,1	25 8,1	16 5,2	3,92	13*
21. Ders öğrenci düzeyine uygun olarak işlenmektedir	156 50,5	103 33,3	29 9,4	13 4,2	8 2,6	4,24	4
22.Öğretim elemanı dersi öğrencinin kendi yaratıcılığını ortaya çıkaracak şekilde işlemektedir.	120 38,8	105 34,0	42 13,6	24 7,8	18 5,8	3,92	13*
23. Öğretim elemanı ders işleyiş biçimi ile öğrencilerin zayıf ve güçlü yönlerini görmelerini sağlamaktadır	69 22,3	115 37,2	71 23,0	36 11,7	18 5,8	3,58	20
24. Dersten sonra temizlik ve toparlama işlemi gerçekleştirilmektedir.	129 41,7	72 23,3	44 14,2	22 7,1	42 13,6	3,72	16
25. Öğretim elemanı sınıftaki tüm birey ve gruplarla etkileşim kurmaktadır.	144 46,6	85 27,5	34 11,0	30 9,7	16 5,2	4,00	11*
26.Öğretim elemanı sesini etkili şekilde kullanmaktadır.	156 50,5	82 26,5	39 12,6	18 5,8	14 4,5	4,12	7
27.Öğretim elemanı öğrencilerden gelen dönütlere duyarlıdır ve bunlardan yararlanır.	120 38,8	106 34,3	56 18,1	18 5,8	9 2,9	4,00	11*
28.Öğretim elemanı dili duruma uygun biçimde ve gereken somutluk-soyutluk düzeyinde kullanmaktadır.	126 40,8	111 35,9	44 14,2	19 6,1	9 2,9	4,05	9
29. Derste uygun araç-gereçler kullanılmaktadır.	95 30,7	83 26,9	71 23,0	34 11,0	26 8,4	3,60	18

Tablo 8’de yer alan sonuçlara göre, öğrencilerin dersin hazırlığı ve uygulanması ile ilgili görüşlerine bakıldığında ortalama değerlerin 3.16 ve üstü olduğu ve her bir soru maddesine verilen yanıtların çoğunlukla “her zaman” ya da “genellikle” seçeneklerinde toplandığı gözlemlenmiştir. Kısaca öğrenciler öğretim elemanlarını bu bölüm içeriğinde yüksek değerlerde göstermişlerdir.

**Tablo 9: Dersin Hazırlığı ve Uygulanmasıyla İlgili Etkinliklerin Gözlenme Sıklıklarına İlişkin Görüşlerin Cinsiyete Göre t-Testi Sonucu**

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	Şd	T	P
Erkek	40	101.10	16.57	307	1.07	.284
Kız	269	97.66	19.19			

**Tablo 10: Dersin Hazırlık ve Uygulanmasıyla İlgili Etkinliklerin Gözlenme Sıklıklarına İlişkin Görüşlerin Fakülteye Göre t-Testi Sonucu**

Fakülte	N	$\bar{X}$	S	Sd	T	P
Mesleki Eğitim	80	110.20	10.56	307	7.17	.000
Eğitim	229	93.88	19.33			

Tablo 9 ve tablo 10 incelendiğinde, öğrencilerin dersin hazırlık ve uygulanması etkinliklerinin gözlenme sıklığına ilişkin görüşlerinin cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği ( $t=1.0$ ,  $p>.05$ ) ancak öğrenim gördükleri fakülteye göre anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur ( $t=7.17$ ,  $p<.05$ ) bulunmuştur.

**Tablo 11: Dersle İlgili Motivasyona İlişkin Görüşlerin Cinsiyete Göre t-Testi Sonucu**

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	sd	T	P
Erkek	40	34.40	6.45	307	1.10	.269
Kız	269	33.20	6.33			

**Tablo 12: Dersle İlgili Motivasyona İlişkin Görüşlerin Fakülteye Göre t-Testi Sonucu**

Fakülte	N	$\bar{X}$	S	sd	T	P
Mesleki Eğitim	80	37.37	4.32	307	7.06	.000
Eğitim	229	31.96	6.35			

Tablo 11 ve tablo 12 'de incelendiğinde, öğrencilerin dersle ilgili motivasyona yönelik etkinliklerin gözlenme sıklığına ilişkin görüşlerinin cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği ( $t=1.1$ ,  $p>.05$ ) ancak öğrenim gördükleri fakülteye göre ise anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur ( $t=7.06$ ,  $p<.05$ ). Mesleki Eğitim Fakültesi öğrencileri ( $\bar{X}=37.37$ ), sözü edilen etkinliklerin gözlenme düzeyini Eğitim Fakültesi öğrencilerine ( $\bar{X}=31.96$ ) göre daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Başka bir deyişle derse ilişkin motivasyon etkinlikleri, Eğitim Fakültesine göre Mesleki Eğitim Fakültelerinde daha sıklıkla gözlenmektedir.

**Tablo 13: Öğretim Elemanlarının Derse Yönelik Tutumlarının Öğrenci Cinsiyetine Göre t-Testi Sonucu**

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	P
Erkek	40	24.62	4.32	307	0.47	.633
Kız	269	25.00	4.73			

**Tablo 14: Öğretim Elemanlarının Derse Yönelik Tutumlarının Fakülteye Göre t-Testi Sonucu**

Fakülte	N	$\bar{X}$	S	sd	t	P
Mesleki Eğitim	80	28.11	2.51	307	7.64	.000
Eğitim	229	23.85	4.75			

Tablo 13 ve tablo 14 incelendiğinde, öğrencilerin derse yönelik tutumlara ilişkin etkinliklerin gözlenme sıklığına ilişkin görüşlerinin cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği ( $t=0.47$ ,  $p>.05$ ) ancak öğrenim gördükleri fakülteye göre anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur ( $t=7.64$ ,  $p<.05$ ).



Kısaca tüm öğrenci genelinde Mesleki Eğitim Fakültesi öğrencileri, sözü edilen bölümlerdeki etkinliklerin gözlenme düzeyini Eğitim Fakültesi öğrencilerine ( $\bar{X}=23,85$ ) göre daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Başka bir deyişle derse yönelik tutumların, motivasyonun ve ders hazırlıklarının Eğitim Fakültesine göre Mesleki Eğitim Fakültesi'nde daha sıklıkla gözlenmektedir.

**Tablo 15: Öğretim Yöntemlerinin Kullanma Sıklığına İlişkin Görüşlerin Cinsiyete Göre t-Testi Sonucu**

Yöntem	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	Sd	T	P
Proje	Erkek	80	3.65	0.83	307	3.33	.001
	Kız	229	2.95	1.26			
İşbirlikçi Öğrenme	Erkek	80	3.92	0.91	307	1.71	.088
	Kız	229	3.60	1.10			
Grup Çalışma	Erkek	80	3.95	1.01	307	1.84	.065
	Kız	229	3.56	1.27			
Bireysel Çalışma	Erkek	80	3.92	0.97	307	0.27	.782
	Kız	229	3.97	1.14			

**Tablo 16: Öğretim Yöntemlerinin Kullanma Sıklığına İlişkin Görüşlerin Fakülteye Göre t-Testi Sonucu**

Yöntem	Fakülte	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	P
Proje	Mesleki Eğitim	80	2.55	1.33	307	4.29	.000
	Eğitim	229	3.22	1.15			
İşbirlikçi Öğrenme	Mesleki Eğitim	80	3.71	1.26	307	0.59	.555
	Eğitim	229	3.62	1.02			
Grup Çalışma	Mesleki Eğitim	80	2.88	1.47	307	6.42	.000
	Eğitim	229	3.86	1.04			
Bireysel Çalışma	Mesleki Eğitim	80	4.63	0.66	307	6.57	.000
	Eğitim	229	3.73	1.15			

Tablo 15 ve 16 incelendiğinde, öğrencilerin öğretim yöntemlerinin kullanımının gözlenme sıklığına ilişkin görüşlerinin bazı yöntemler için cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur (İşbirlikçi öğrenme  $t=1,71$ , grup çalışması  $t=1,84$ , bireysel çalışma  $t=0,27$ ,  $p>.05$ ). Ancak proje yönteminin gözlenme sıklığına yönelik görüşlerinin cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur ( $t=3,33$ ,  $p<.05$ ). Erkek öğrenciler ( $\bar{X}=3,65$ ), sözü edilen yöntemin gözlenme düzeyini kız öğrencilere ( $\bar{X}=2,95$ ) göre daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Başka bir deyişle proje yöntemini, kız öğrencilere göre erkek öğrenciler daha sıklıkla kullandığını belirtmişlerdir. Ancak öğretim yöntemlerinin gözlenme sıklığına ilişkin görüşlerinin öğrenim görülen fakülteye göre öğrencilerin proje yöntemi ( $t=4,29$ ), grup ( $t=6,42$ ) ve bireysel çalışma ( $t=6,57$ ) yöntemleri anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur ( $p<.05$ ). Mesleki Eğitim Fakültesi öğrencileri ( $\bar{X}=4,63$ ), bireysel çalışma yönteminin gözlenme düzeyini Eğitim Fakültesi öğrencilerine ( $\bar{X}=3,73$ ) göre daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Bunun yanında Eğitim Fakültesi öğrencileri proje ve grup çalışması yönteminin (proje,  $\bar{X}=3,22$ ; grup çalışması,  $\bar{X}=3,86$ ) gözlenme düzeyini Mesleki Eğitim Fakültesi öğrencilerine (proje,  $\bar{X}=2,55$ ; grup çalışması,  $\bar{X}=2,88$ ) göre daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir.

Athoğlu'nun (1998) 14 il genelinde yapmış olduğu bir çalışmada da öğrenci ve öğretmenlerden başka müdür, müfettiş, İl Millî Eğitim Müdürleri gibi çok geniş bir kitleye ideal bir öğretmende olması gereken nitelikler sorulmuştur. Anket alt başlıkları içinde öğretmenlerin konu alanları, öğretimi planlama, öğretim yöntem - teknikleri, bilimsel işlem becerileri, sınıf yönetimi, sınıf içi etkinlikler gibi pek çok konular yer almıştır. Araştırma sonucunda, ideal bir öğretmende bulunması gereken nitelikler arasında, konu alanına hakim olmak, öğretimi planlaya-

bilme yeterliliği, öğretim yöntem ve teknikleriyle ilgili bilgisinin yeterli olması belirtilmiştir. Araştırmada öğretmenler kendi öz eleştirilerini de yapmakta ve öğrencilere bu alt başlıklardaki konuları "orta" düzeyde verebildiklerini belirtmektedirler. Öğrenciler de öğretmenleri hakkında benzer yanıtları vermişlerdir. Sonuçta mevcut durum ile ideal durum arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu görülmüştür. Bunun nedeni olarak öğretmen yetiştirmedeki yetersizlikler olduğu belirtilerek aynı zamanda öğretmen yetiştiren kurumların fiziki koşullarının olanaksızlığı, ders araçlarının yeterli olmayışı, öğretim elemanlarının nitelik olarak yetersiz olmaları, ders programlarının sadece teorik olarak uygulanması gibi durumların ideal öğretmenin yetişmesine engel teşkil eden etmenlerden olduğu belirtilmiştir. Bu çalışmanın sonuçları öğretim elemanlarının ders hazırlığı ve uygulanması, tutum, motivasyon ve nispeten derste kullanılan yöntem bölümlerinden alınan sonuçlarla örtüşse de çalışmanın yapılamadığı diğer üniversitelerde yaratıcılığa ilişkin derslerin nasıl uygulandığı konusunda soru işaretleri yer almaktadır. O nedenle bu konunun ayrı bir araştırma konusu olduğu düşünülmektedir.

Kızılcı ve Eser'in 2000 yılında yapmış oldukları çalışmalarında öğretmenleri yetiştiren öğretim elemanlarının sahip olması gereken özellikler irdelenmiştir. Bu çalışmada ortaya çıkan sonuçlara göre, öğretim elemanlarının konu alanını iyi bilen, kendisini devamlı yenileyen, bir öğretimde bulunması gereken tutumlara sahip olan, öğrencide gerektiği zaman motive edici yolları uygulayabilen, gerektiği zaman da uygun araç-gereçleri seçip sınıfta kullanabilen ve dolayısıyla iyi bir ders uygulamasına yönelik planlama yapabilen ve öğrenciyi yaratıcı olmaya teşvik edici yönde uygun yöntemlerden faydalanabilen kişiler olmaları gerektiği vurgulanmıştır. Belirtilen bulguların, bu çalışmanın öğretim elemanlarının ders hazırlığı ve uygulanması, tutum, motivasyon ve nispeten derste kullanılan yöntem bölümlerinden alınan olumlu nitelikteki sonuçlarıyla örtüştüğü söylenebilir.

#### Sonuç ve Öneriler:

"Çocuk Gelişimi ve Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenliği, Anaokulu Öğretmenliği ve Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programında Yer Alan Yaratıcılık İle İlgili Derslere İlişkin Görüşler" konulu bu çalışmada bulgulara dayalı olarak aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının çoğu yaratıcılık ile ilgili yurt içinde bir hizmet içi eğitim almış oldukları ve içeriklerinin çoğunluğunun "yaratıcı performans geliştirici teknik ve yöntemler" olduğu görülmüştür. Araştırmaya katılan öğretmen elemanlarının çoğu konu ile ilgili olarak bilimsel türde çalışmalara katılmamışlar ve bu konuda akademik çalışmalarda bulunmamışlardır. Öğretim elemanları ders hazırlığı ve uygulanması, motivasyon ve tutum etkinliklerini genel olarak gerçekleştirdikleri, "ders ortamının kaygı ve stres yaratıcı olmadığı, öğrencilerin özgün fikirler oluşturmalarına teşvik edildiği, öğrencilerin derste başarılarından dolayı mutlu oldukları, öğrencilerin de hata yapabilecekleri, onların hayal güçlerini destekledikleri ve öğrencilerin ilgisini devamlı kıldıkları" kanısına sahiptirler. Ayrıca öğretim yöntemlerinin kullanılma sıklığı açısından öğretim elemanlarının ankette verilen yöntemleri genel olarak gerçekleştirdikleri kânsındadırlar.

Öğrenciler öğretim elemanlarının dersin hazırlığı ve uygulanması etkinliklerini ve öğretim yöntemlerinin kullanılma sıklığı açısından öğrencilerin öğretim elemanlarının verilen yöntemleri genel olarak gerçekleştirdikleri ancak motivasyon etkinliklerini gerçekleştiremedikleri, "öğretim elemanlarının derste etkinliklere aktif katılımcı ve öğrencilerin muhtemel sorularına hazırlıklı oldukları, dersin amaçlarını belirttikler, "öğretim elemanının derste korkutucu ve tehditkar olmadıkları, farklı görüşleri alaya almadıkları ve öğrencilere arkadaşça yanaştıkları" kanısına sahiptirler.



Öğrencilerin dersin hazırlık ve uygulanması, motivasyon ve tutum etkinliklerinin gözlenme sıklığına ilişkin görüşleri cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermezken öğrenim gördükleri fakülteye göre anlamlı farklılık göstermektedir. Bir başka ifadeyle sözü edilen etkinlikler, eğitim fakültesine göre mesleki eğitim fakültelerinde daha sıklıkla gözlenmektedir.

Öğrencilerin öğretim yöntemlerinin kullanımının gözlenme sıklığına ilişkin görüşlerinin bazı yöntemler için cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemektedir (İşbirlikçi öğrenme , grup çalışması , bireysel çalışma). Ancak sadece proje yönteminin gözlenme sıklığına yönelik görüşlerinin cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermektedir .

Öğrencilerin öğretim yöntemlerinin gözlenme sıklığına ilişkin görüşlerinin sadece bir yöntem için fakülteye göre anlamlı farklılık göstermemektedir (İşbirlikçi öğrenme yöntemi). Ancak, diğer yöntemlerin gözlenme sıklığına yönelik görüşlerinin öğrenim gördükleri fakülteye göre anlamlı farklılık göstermektedir (Proje, grup çalışması ve bireysel çalışma yöntemleri ). Bir başka ifadeyle mesleki eğitim fakültesi öğrencileri, bireysel çalışma yönteminin gözlenme düzeyini eğitim fakültesi öğrencilerine göre daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Bunun yanında, eğitim fakültesi öğrencileri de proje ve grup çalışması yönteminin gözlenme düzeyini mesleki eğitim fakültesi öğrencilerine göre daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir.

**Tüm bu anlatılanlar ışığında aşağıdaki öneriler sunulabilir:**

Öğretim elemanı yaratıcılık, yaratıcı çocuk etkinlikleri konusunda ve yaratıcılık eğitimi ile ilgili kendisini yetiştirmelidir. Bu konu ile ilgili olarak öğretim elemanlarına yurt dışı ve yurt içi hizmet içi eğitimlerin sağlanmasında üniversite yönetimleri destek vermeli ve bu alanın gelişimi için bu tür alt yapı hizmetleri sunmalıdır. Öğretim elemanlarına ders içinde kullanabilmeleri için tepegöz, slayt, modeller, afişler, resimler, bilgisayar gibi ders araç ve gereçlerinden faydalanmaları ve bu araçları kullanma konusunda teşvik edilmeleri önemli görülmektedir. Öğretim elemanları yaratıcılığa ilişkin derslerde yaratıcılık konusunu teorik olarak vermenin yanında yaratıcı performansı geliştirici yöntem ve tekniklerden örnekler sunarak da öğrencileri daha yaratıcı düşünmeye teşvik edebilirler. Bu yöntem ve teknikler dersin içeriği ile birleştirilerek verilmeye çalışılabilir. Bir başka ifade ile derste öğrencilerden farklı ürünler oluşturmaları istenebilir.

Özellikle Okul Öncesi Eğitimde Araç Yapımı dersi ile Yaratıcılık ve Yaratıcı Çocuk Etkinlikleri derslerinin içerikleri birbirleriyle çok bağlantılıdır . Çünkü Yaratıcılık ve Yaratıcı Çocuk Etkinlikleri ders içeriğinde, yaratıcı düşünme, yaratıcı eğitim ve yaratıcı performansı geliştirici yöntem ve tekniklere ayrıntılı değinildiği esnada, Okul Öncesi Eğitimde Araç Yapımı ders içeriğinde de tüm bu konuların uygulanması öğrencilerden istenebilir. Önerilen uygulama biçiminin Okul Öncesi Eğitimde Araç Yapımı ve Yaratıcılık ve Yaratıcı Çocuk Etkinlikleri derslerinde uygulandığı bir araştırma yapılarak çıkan sonuca göre adı geçen bu derslerin yeni ders içerikleri oluşturma yoluna gidilebilir. Böylece öğretim elemanlarının bu derslerde hem teorik bilgiyi, hem yaratıcı faaliyetleri, hem de yaratıcı performansı geliştirici teknikleri bir arada kullanarak adı geçen her iki derste bu içerikleri uygulamaları sağlanabileceği gibi öğrencilerden de yeni, özgün ürünler tasarlayıp , düşünmeleri istenebilir.

#### KAYNAKÇA

Athoğlu, Y. "Çağdaş Öğretmen Profili", Bilgi Çağında Öğretmenimiz Sempozyumu ANAÇEV, Ankara, 1998, 129-144.

Fındıkcı, İ. " Çocuk ve Yaratıcılık", Yaşadıkça Eğitim, 3, 1988, 13-15.

Kızılcıkelik, S., Eser, M. " Öğretmen Yetiştirme Düzenimizde Yetiştiricinin Rolü", Eğitim Araştırmaları Dergisi, sayı: 2, 2000, 45-51





# EĞİTİM FAKÜLTESİ OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ PROGRAMINA DEVAM EDEN ÖĞRENCİLERİN MESLEĞİ SEÇME NEDENLERİNİN KARŞILAŞTIRILMALI OLARAK İNCELENMESİ

Yasemin ARGUN\*

## ÖZET:

*Bu çalışmada amaç, okul öncesi öğretmenliği alanında öğrenim gören üniversite öğrencilerinin mesleki düşüncelerini ve mesleki tercihlerini etkileyen faktörleri incelemektir. Araştırmanın örneklemini; Dokuz Eylül Üniversitesi İlköğretim Bölümü Okul öncesi Eğitimi Anabilim Dalında öğrenim gören 100 öğrenci oluşturmaktadır. Örneklem tesadüfi örnekleme yoluyla seçilmiştir. Verileri elde etmek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Verilerin analizinde "t" testi, Varyans analizi ve alpha testi kullanılmıştır.*

*Anahtar Kelimeler:* Okul Öncesi Eğitimi, Okul Öncesi, Öğretmenliği, Mesleki Tutum

## ABSTRACT:

*The aim of this study is to investigate the students who are going to preschool teachers educate choose this programme in Buca Education Faculty. For the sampling of the research 100 university students which were selected by random sampling method and located in Izmir. The data was obtained by using Personnel Information Form that was improved by researcher by using pollis the analysing of the data, test to "t", test of alpha have been used*

*Key Words:* Preschool education, , Preschool Teaching, Attitude professional

## GİRİŞ

Okul öncesi eğitim, giderek önemini daha fazla hissettiren öğretim kademesidir. Bu süreçten çocukların istenilen düzeyde yararlanabilmeleri, alanda iyi yetişmiş öğretmenlerle sağlanabilmektedir. Bu nedenle, okul öncesine öğretmen yetiştiren kurumlardaki öğrencilerin özellikleri ve mesleğe yaklaşımları önem taşımaktadır.

Belli amaçlar doğrultusunda yönlendirilmiş bir öğrenme sadece okullar düzeyindeki biçimsel (formal) bir öğrenmeyi kapsamaz. Aynı zamanda toplumun, grup ya da ailenin etken olduğu biçimsel olmayan (informal) öğrenmeyi de kapsar (Kazancı,1989,3-9). Öğretmenlik, belli düzeyde bilinç ve bilgi isteyen, uzun sürede ilke, yöntem ve teknikleri uzun sürede kazanılan bir meslektir. Öğretmenlerin meslek öncesi eğitimi ile mesleki nitelikleri arasında çok yakın bir ilişki bulunmaktadır (Yılman, 1992, 47).

Okul öncesi öğretmeni, çocuğun aile dışında karşılaştığı ilk yetişkindir. Öğretmenler, mesleğini ve çocukları sevmelerinin yanı sıra, alanında bilgi ve beceri sahibi, ruh sağlığı yerinde, örnek davranışları olan yetişkinler olmalıdırlar (Kalemci,1998,53-54). Bu nedenle, bu kademedeki öğretmenlerin itina ile seçilmesi, çok iyi yetişmesi, daha sonraki eğitim öğretim seviyeleri, meslek ve toplum yaşamı yönünden son derece önemlidir (Zembat & Bilgin,1996,109).

Okul öncesi öğretmeni yetiştiren bölüm programları, üniversitelerin çeşitli fakültelerinde bazı farklılıklar gösterse de, genelde genel kültür dersleri, alan dersleri ve mesleki formasyon dersleri şeklinde gruplandırılmıştır. Bu grupların içinde okul öncesi öğret-

\* Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Öğr.Gör.

# EĞİTİM FAKÜLTESİ OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ PROGRAMINA DEVAM EDEN ÖĞRENCİLERİN MESLEĞİ SEÇME NEDENLERİNİN KARŞILAŞTIRILMALI OLARAK İNCELENMESİ

Yasemin ARGUN\*

**ÖZET:** *Bu çalışmada amaç, okul öncesi öğretmenliği alanında öğrenim gören üniversite öğrencilerinin mesleki düşüncelerini ve mesleki tercihlerini etkileyen faktörleri incelemektir. Araştırmanın örneklemini; Dokuz Eylül Üniversitesi İlköğretim Bölümü Okul öncesi Eğitimi Anabilim Dalında öğrenim gören 100 öğrenci oluşturmaktadır. Örnekleme tesadüfi örnekleme yoluyla seçilmiştir. Verileri elde etmek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Verilerin analizinde "t" testi, Varyans analizi ve alpha testi kullanılmıştır.*

**Anahtar Kelimeler:** Okul Öncesi Eğitimi, Okul Öncesi, Öğretmenliği, Mesleki Tutum

**ABSTRACT:** *The aim of this study is to investigate the students who are going to preschool teachers educate choose this programe in Buca Education Faculty. For the sampling of the research 100 university students which were selected by random sampling method and located in Izmir. The data was obtained by using Personnel Information Form that was improved by researcher by using pollis the analysing of the data, test to "t", test of alpha have been used*

**Key Words:** Preschool education, , Preschool Teaching, Attitude professional

## GİRİŞ

Okul öncesi eğitim, giderek önemini daha fazla hissettiren öğretim kademesidir. Bu süreçten çocukların istenilen düzeyde yararlanabilmeleri, alanda iyi yetişmiş öğretmenlerle sağlanabilmektedir. Bu nedenle, okul öncesine öğretmen yetiştiren kurumlardaki öğrencilerin özellikleri ve mesleğe yaklaşımları önem taşımaktadır.

Belli amaçlar doğrultusunda yönlendirilmiş bir öğrenme sadece okullar düzeyindeki biçimsel (formal) bir öğrenmeyi kapsamaz. Aynı zamanda toplumun, grup ya da ailenin etken olduğu biçimsel olmayan (informal) öğrenmeyi de kapsar (Kazancı,1989,3-9). Öğretmenlik, belli düzeyde bilinç ve bilgi isteyen, uzun sürede ilke, yöntem ve teknikleri uzun sürede kazanılan bir meslektir. Öğretmenlerin meslek öncesi eğitimi ile mesleki nitelikleri arasında çok yakın bir ilişki bulunmaktadır (Yılman, 1992, 47).

Okul öncesi öğretmeni, çocuğun aile dışında karşılaştığı ilk yetişkindir. Öğretmenler, mesleğini ve çocukları sevmelerinin yanı sıra, alanında bilgi ve beceri sahibi, ruh sağlığı yerinde, örnek davranışları olan yetişkinler olmalıdırlar (Kalemci,1998,53-54). Bu nedenle, bu kademedeki öğretmenlerin itina ile seçilmesi, çok iyi yetişmesi, daha sonraki eğitim öğretim seviyeleri, meslek ve toplum yaşamı yönünden son derece önemlidir (Zembat & Bilgin,1996,109).

Okul öncesi öğretmeni yetiştiren bölüm programları, üniversitelerin çeşitli fakültelerinde bazı farklılıklar gösterse de, genelde genel kültür dersleri, alan dersleri ve mesleki formasyon dersleri şeklinde gruplandırılmıştır. Bu grupların içinde okul öncesi öğret-

\* Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Öğr.Gör.



menlerinin alanlarında bilgi ve beceri kazanmalarına imkan veren çeşitli dersler yer almaktadır (Oktay,1999,103).

#### Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Okul öncesi öğretmenliği programına devam eden öğrencilerin demografik özelliklerinin ve alanı seçme nedenlerini karşılaştırmalı olarak incelemektir.

Bu araştırmada aşağıdaki sorulara cevaplar aranmaktadır.

1. Okul öncesi Eğitimi Programına devam eden öğrenciler mezun oldukları okullara göre nasıl bir dağılım göstermektedirler?
2. Okul öncesi öğretmenliği alanındaki öğrencilerin alanı seçme nedenleri nelerdir?
3. Okul öncesi öğretmenliğinde öğrenim gören öğrencilerin geleceğe yönelik meslekle ilgili beklentileri nelerdir?
4. Okul öncesi öğretmenliği alanında öğrenim gören öğrenciler meslek hakkındaki bilgilere hangi yollarla ulaşmaktadırlar?
5. Okul öncesi öğretmenliği programına devam eden öğrenciler mesleki karamsarlık yaşamakta mıdır?
6. Öğrencilerin mesleki karamsarlık nedenleri nelerdir?
7. Öğrencilerin karamsarlık düzeyleri, mesleğe yönelik değişkenlerden etkilenmekte midir?
8. Okul öncesi öğretmenliği alanında öğrenim gören öğrenciler davranış özelliklerini nasıl algılamaktadırlar ?
9. Öğrencilerin algıladıkları kişilik özellikleri birbirlerinden etkilenmekte midir?

#### YÖNTEM

##### Örneklem

Araştırmanın örneklemini D.E.Ü Buca Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Okul öncesi Öğretmenliği Ana Bilim Dalı 1. ve 2. sınıflarında öğrenim gören 100 öğrenci oluşturmuştur. Örneklem tesadüfi olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin yaşları 17 ila 38 arasında dağılım göstermektedir.

##### Veri Toplama aracı

Öğrencilerin demografik özelliklerini, öğrenim gördükleri alana yönelik tutumlarını, aldıkları eğitimden beklentilerini, davranış özelliklerini, mesleğe olan yaklaşımlarını belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen ve 27 maddeden oluşan kişisel bilgi formu uygulanmıştır. Ölçekte, öğrencinin mesleğe olan ilgi ve tutumlarının yanı sıra, bu alanı seçerken çevrelerinden ne oranda etkilendiklerini, aldıkları mesleki eğitimden beklentilerini, kişilik özelliklerini belirleyen sorular yer almaktadır.

##### Verilerin Analizi

Örnekleme oluşturan 100 öğrenciden elde edilen veriler SPSS programında analiz edilmiştir. Verilerin analizinde yüzdeler, "t" testi ve alfa testi kullanılmıştır.

## BULGULAR VE TARTIŞMA

Bu kısımda öğrencilerin demografik bilgilerine yer verilecektir.

Örnekleme oluşturan öğrencilerin % 79'u lise, % 6'sı öğretmen lisesi, % 9'u meslek lisesinin ilgili bölümünü ve % 6'sı meslek lisesinin diğer alanlarından mezun olduklarını belirtmişlerdir.

Okul öncesi öğretmenliği alanında öğrenim gören öğrencilerin çoğunluğu lise mezunu öğrencilerden oluşmaktadır. Meslek lisesinin Çocuk Gelişimi ve Eğitimi bölümünden mezun olan öğrencileri bu alanda yeterince yer bulamamaktadırlar. Ancak, öğrenimleri sırasında lisede meslek lisesinin ilgili alanında öğrenim görmüş öğrencilerin becerilerini daha iyi sergiledikleri görülmektedir. Jahnson ve Johnson (1972) da, bir meslek seçmenin lisedeki hazırlıkla ilgili olduğunu savunmuşlardır. (Tolber,1974;92-95).

Örnekleme oluşturan öğrencilerin % 49'u alanda öğrenim görmeye iten nedenin çocuk sevgisi olduğunu belirtmişlerdir. Örneklemin %4'ü çocuk eğitimi hoşlarına gittiği için, %2'si üniversite eğitimi yapmak istediklerinden, %29'u alanı sevdiklerinden dolayı, %5'i tercih hatası yaptıkları için, %8'i aldıkları puan gereği öğrenim gördüklerini belirtmişlerdir. Örneklemin sadece %3'ü öğretmen olmak istediklerinden dolayı bu alanda öğrenim gördüklerini belirtmişlerdir.

Öğretmen adaylarının % 45'i meslekle ilgili beklentilerini iyi bir öğretmen olmak, % 5'i alanda kariyer yapmak, % 28'i alanın yaygınlaştırılmasına katkıda bulunmak, % 6'sı anaokulu ve kreş açmak ve %1'i alana yönelik ticaret faaliyetlerinde bulunmak olarak belirtmişlerdir. Örneklemin % 1'i beklentilerini öğrenimin kalitesine yöneltmişlerdir. Örneklemin %1'i beklentilerinin uygulamaya yönelik derslerin daha fazla olması, % 3'ü mesleki imkanların çoğaltılması yönünde olduğunu ifade etmişlerdir. Örneklemin %11'i öğrenim gördükleri alana yönelik gelecekle ilgili beklentilerinin olmadığını belirtmişlerdir. Özdayı (1992) araştırmasında öğretmenlik mesleğini isteyerek seçilip seçilmediğini incelemiş ve sonuçta deneklerin %79.1'inin mesleği isteyerek, %62.6'sının istemeyerek seçtiklerini belirlemiştir. Her iki araştırmanın bulguları arasında paralellik görülmektedir.

Alanda öğrenim gören öğrencilerin % 27'si bu alanı ön araştırması sonucu tercih ettiğini göstermektedir. % 14'ü öğretmenlerinden bilgi aldığını, % 8'i meslek lisesi çıkışlı olmalarından dolayı ön bilgiye sahip olduklarını, % 4'ü anne-babasının öğretmen olmasından dolayı meslek hakkına bilgi sahibi olduklarını, % 5'i bu alanda öğrenim gören arkadaşlarından bilgi edindiklerini belirtmişlerdir. Örneklemin % 34'ü bu alanda öğrenime başlayınca kadar meslekle ilgili yeterli düzeyde bilgileri olmadığını, % 8'i ise hiçbir ön bilgiye sahip olmadıklarını, alanı üniversite eğitime başladıktan sonra tanıma şansını bulduklarını belirtmişlerdir.

Okul öncesi Öğretmenliği alanında öğrenime devam eden öğrencilerin % 46'sı alanda öğrenim görmekten dolayı karamsarlık yaşamadıklarını belirtmişlerdir. Örneklemin % 54'ü bu alanda öğrenci olmanın onları zaman zaman da olsa karamsarlığa sürüklediğini belirtmişlerdir. Öğrencilerin % 16'sı (n:30) alanın öneminin tam olarak bilinmemesini, % 4'ü (n:7) erkek öğrenci olmalarını, % 12'si (n:22) kendisini bu alan için yetersiz bulmalarını, % 4'ü (n:7) çocuklara yapılan yanlış uygulamalardan etkilenmelerini, % 5'i (n:10) içinde buldukları yaşam şartlarını, % 4'ü (n:7) mesleğin maddi ve manevi getirilerinin fazla olmamasına inanmalarını ve % 5'i (n:10) alanda yeterli olamama kaygısı yaşamalarını mesleğe yönelik karamsarlık nedeni olarak belirtmişlerdir. Bulgulara baktığımızda,



örneklemin %30'u öğrenim gördükleri alanı tam olarak tanımadıklarından dolayı karamsarlık yaşadıkları görülmektedir.

Deniz (1998) öğretmen adaylarının görüşlerine dayanarak yaptığı araştırmasında, öğretmen adaylarının kendilerini öğretmen olmak için yeterli görmediklerini, bunun bir kaygı olarak ortaya çıktığı belirlenmiştir. Bu sonuç, araştırmada elde edilen bulguyu destekler doğrultudadır.

Tablo 1'de öğrencilerin mesleki karamsarlık düzeylerini etkileyen değişkenlerin aritmetik ortalama, standart sapma ve "t" testi sonuçları verilmiştir.

**Tablo 1: Örneklemi Oluşturan Öğrencilerin Mesleki Karamsarlık Düzeylerini Etkileyen Değişkenlerin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Ve "t" Testi Sonuçları**

Karamsarlık Nedeni		n	$\bar{x}$	Sd	t	Önem
Alanı İsteyerek Seçme	Evet	82	1.125	0.341	-1.246	0.289
	Hayır	18	1.500	0.577		
O.Ö Alanında çalışan yakını	Var	35	1.687	0.479	-0.232	0.819
	Yok	65	1.750	0.500		
Meslekte gelecekte ilgili olumlu beklentiler	Var	96	3.438	1.965	0.415	0.683
	Yok	4	3.000	1.414		
İyi bir tercih yaptığına inanma	İnanıyorum	85	1.063	0.250	-4.017**	0.01
	İnanmıyorum	15	1.750	0.500		
Mesleki tercihte ailenin katkısı	Var	55	1.500	0.516	-3.87*	0.02
	Yok	45	2.00	0.00		

p<0.05\*, p<0.01\*\*

Tablo 1'e bakıldığında alanda öğrenim gören öğrencilerin mesleki karamsarlık nedenleri ile iyi bir tercih yaptığını inanıp-inanmama düşüncesi (p<0.01) ve mesleki tercihte ailenin katkı düzeyi (p<0.05) arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde ve ters yönde fark belirlenmiştir. Bu duyguya dayanarak, iyi bir mesleki tercih yaptığını düşünmeyen ve mesleki tercihlerine ailelerinden olumlu katkı almayan öğrenciler daha çok mesleki kaygı yaşadıkları söylenebilir.

Zembat ve Bilgin'in (1996) Okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenler üzerinde yaptıkları araştırmalarında, mesleğini isteyerek seçen öğretmenlerin işlerini daha fazla ciddiye aldıkları ve daha olumlu tutum sergilediklerini belirlemişlerdir. Alana yetişme sürecinde olan öğretmen adaylarının mesleği isteyerek seçmesi, yetişme sürecinde ve mesleki başarıda önemli bir etkidir. Bu bilgiler araştırmanın sonuçlarını destekler niteliktedir.

Tablo 2'de Okul öncesi Öğretmenliği alanında öğrenim gören öğrencilerin davranış özelliklerini algılayış biçimlerinin "t" testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 2: Okul öncesi Öğretmenliği Alanında Öğrenim Gören Öğrencilerin Davranışlarını Algılama Düzeylerinin t Testi Sonuçları

Öğrencilerin davranışların özellikleri	n	%	$\bar{x}$	Sd	t	önem	
Sakin bir yaratılışa sahibim	Evet	58	58	1.388	0.492	-1.414	0.164
	Hayır	42	42	1.750	0.500		
Araştırma ve üreticiyim	Evet	57	57	1.408	0.496	-0.352	0.726
	Hayır	43	43	1.500	0.577		
Çabuk sinirlenirim ve bazen kırıcı olabilirim	Evet	21	21	1.878	0.331	3.514**	0.001
	Hayır	79	79	1.250	0.500		
Karar vermede çoğu zaman zorlanırım	Evet	47	47	1.510	0.505	1.00	0.381
	Hayır	53	53	1.250	0.500		
Kendimi mutlu hissederim	Evet	61	61	1.375	0.489	5.310**	0.000
	Hayır	39	39	1.00	0.000		
Kendimi kederli hissederim	Evet	15	15	1.837	0.373	0.437	0.664
	Hayır	85	85	1.750	0.500		
Güvenilir bir insanım	Evet	86	86	1.204	0.407	3.508**	0.001
	Hayır	14	14	1.00	0.000		
Beni ilgilendiren konular yüzünden gergin ve huzursuzum	Evet	30	30	1.755	0.435	-3.946**	0.000
	Hayır	70	70	2.000	0.000		

Toplam:100

p&lt;0.05\*, p&lt;0.01\*\*

Tablo 2'ye bakıldığında, alanda öğrenim gören öğrenciler kendilerini %58'i sakin bir yaratılışı, %57'si araştırmacı ve üretken, % 21'i sınırlı ve kırıcı, %47'si karar vermede zorlanan, %61'i mutlu, %15'i kederli ve tasalı, %86'sı güvenilir, %30'u kendisiyle ilgili konular yüzünden gergin ve huzursuz, %76'sı yaratıcı bir kişilik özelliğine sahip kişiler olarak tanımlanmışlardır. Bulgulara bakıldığında, çabuk sinirlenme ve kırıcı olma, kendini mutlu hissetme, güvenilir bir insan olma davranışları (p<0.01) arasında istatistiksel olarak anlamlı, kendini ilgilendiren konularda gerginlik yaşama davranış arasında istatistiksel olarak anlamlı ve test yönlü bir ilişki bulunmuştur.

Okul öncesi eğitimi döneminde, önemli bir yere ve göreve sahip olan öğretmenlerin tutumları, yetiştirdikleri çocukların gelişimlerinde ve dolayısıyla çocukların gelecekteki konumları üzerinde büyük etki yapmaktadır (Oktay,1993,76). Bundan dolayı okul öncesine öğretmen yetiştiren programlara devam eden öğrencilerin kişilik özellikleri ve kendilerini algılama düzeyleri önem taşımaktadır.

Tablo 3'de Öğrencilerin algılanan kişilik özellikleri arasındaki alpha testi sonuçları verilmiştir.



**Tablo 3: Okul öncesi Öğretmenliği Alanında Öğrenim Gören Öğrencilerin Kendilerini Sakin Bir Yaradılışa Sahip Olma, Çabuk Sinirlenme ve Kırıcı Olma, Güvenilir Bir İnsan Olma, Karamsarlık ve Araştırmacı-Üretken Olarak Algılama Düzeylerini Etkileyen Değişkenlerin Alpha Testi Sonuçları**

Değişkenler	Çocuklarla çalışmanın şansı ve ayrıcalığı	Yaratıcı kişilik	Sakin bir yaradılış	Çabuk sinirlenme ve kırıcılık	Güvenilirlik	Karamsarlık
Sakin bir yaradılış	,0820	-,009**				
Çabuk sinirlenme ve kırıcılık	-,332	-,050*	-,305			
Güvenilir bir insan	,171	,109	,238	-,002**		
Karamsarlık	-,033*	-,063	,002**	,141	,131	
Araştırma ve üretme	,077	,218	-,093	-,144	-,005**	-,005
X=1,4040	Min=1,05	Max=1,788	F=0,05			

Tablo 3'de görüldüğü gibi, değişkenlerin alpha testi sonuçlarına göre, okul öncesi öğretmenliği programına devam eden öğrencilerin karamsarlık düzeyleri ile sakın bir yaradılış özelliği arasında  $p<0.01$  düzeyinde ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Karamsarlık ile çocuklarla çalışmanın şansı olduğuna inanma; çabuk sinirlenme - kırıcılık ile yaratıcılık arasında  $p<0.05$  düzeyinde, sakın yaradılış ile yaratıcı kişilik; güvenilir olma ile sinirlilik ve kırıcılık; araştırmacı ve üretkenlik ile güvenilirlik arasında istatistiksel olarak  $p<0.01$  düzeyinde ve ters yönlü bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir.

### SONUÇ VE ÖNERİLER

Bulgular doğrultusunda, Okul öncesi Öğretmenliği alanında öğrenim gören öğrencilerin genel özellikleri lise mezunu öğrencilerin daha çok yer aldığı, kızların daha çok tercih ettiği, isteyerek yapılan tercih sonucu yerleştirilen öğrencilerin çoğunlukta olduğu, tercihlerini yaparlarken ailelerinden de destek aldıklarına inanan, bu alanın gelecek vaat eden bir meslek olduğunu ve çocuklarla çalışmanın şansı ve ayrıcalık olduğunu düşünen kişilerin çoğunluğu oluşturduğu söyleyebiliriz. Sakin bir yaradılışa sahip olma özelliği ( $p<0.01$ ) ile çabuk sinirlenme ve kırıcılık ile yaratıcı kişilik ( $p<0.05$ ), güvenilir olma ile çabuk sinirlenme ve kırıcılık ( $p<0.01$ ), karamsarlık ile çocuklarla çalışmanın şansı ve ayrıcalığa inanma ( $p<0.05$ ), araştırma ve üretkenlik ile güvenilirlik ( $p<0.01$ ) arasında ters yönlü bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir.

Yukarıdaki elde edilen sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

1. Meslek lisesi mezunlarını alandaki öğrenimlerine devam etmesine yönelik tedbirler alınabilir.
2. Lise son sınıf öğrencilerine, tercihlerini doğru olarak yapabilmelerine yardımcı olmak için mesleki faaliyetlerinin niteliği artırılabilir.
3. Mesleki rehberlik çalışmalarına ailelerin de katılımı ve eğitimi sağlanabilir.
4. Öğretmen adaylarının seçiminde daha titiz davranılması için önlemler alınabilir.

## KAYNAKLAR

- Deniz, Levent. " Çağdaş Öğretmen, Başarılı Öğretmen, İyi Öğretmen", M.Ü Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, S.10, s.83-9, 1998.
- Kalemci,Fatma.Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Çevre Düzenlemesi ve Çalışan Eğitimci Personelin Nitelikleri Yönünden İncelenmesi. Ankara: Aydoğan Ofset, 1998.
- Kazancı,Osman. Eğitim Psikolojisi. Ankara:Kazancı Hukuk Yayınları, N0:67. 1989.
- Oktay, Ayla. Yaşamın Sihirli Yılları: Okul Öncesi Dönem, 1.baskı, İstanbul: Epsilon Yayıncılık. 1999.
- Oktay, Ayla. " Okul Öncesinde Kurumsal Eğitime Öğretmen Yetiştirme". Ankara: M.E.B Okul Öncesi Eğitimi G.M. 1993
- Özdayı, Nurhayat. " Öğretmenlik Mesleğini Tercih Eden Öğretmenlerin Mesleki Tercihlerinin İş Tatminine Etkisi". M.Ü Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi. S.4. 1992.
- Tolber,E.L. Counseling For Career Development.Boston: Houghton mifflin Comp. 1974.
- Yılman,Mustafa. Öğretmenlik Mesleği ve Meseleleri. İstanbul:T.M.E. Vakfı No:4. jkk 1992.
- Zembat,Rengin. Ve Bilgin, H. "Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Öğretmenlik Tutumlarının İncelenmesi". II. Ulusal Eğitim Sempozyumu Bildirileri, M.Ü Atatürk Eğitim Fakültesi. İstanbul: Eylül 18-20, 1996.





## 3-6 YAŞ ARASI ÇOCUKLARIN GEOMETRİK ŞEKİLLERİ ANLAMALARINI GELİŞTİRME

Yrd.Doç.Dr. Ahmet ÇOBAN\*

Yrd.Doç.Dr.Şemsettin DURSUN\*\*

**ÖZET:** *Bu çalışmada, 3-6 yaş arası çocukların zihinsel ve fiziksel gelişimleri baz alınarak geometrik şekillerin kavratılması konusu araştırıldı. Öğretmenlerin bu süreçte öğrencilere geometrik şekilleri öğretirken dikkat etmesi gereken kriterler ortaya kondu.*  
**Anahtar Kelimeler :** İlk Çocukluk, Geometrik Şekiller, Formlar.

**ABSTRACT:** *In this study the topic of conception of geometric figures for 3-6 year ages children is investigated by basing on mental and physical development. In this process criteria to which must be paid attention by teachers while teaching geometric figures has been found out.*

**Key Words :** Early childhood, geometric shapes, forms.

### GİRİŞ

Okul öncesi düzeyindeki çocuklara geometri öğretimi nasıl yapılabilir ve bu nasıl geliştirilebilir? 3-6 yaş arası çocukların üçgen ve dikdörtgenler gibi geometrik kavramlar ve bu kavramların anlamlarını geliştirmede, somut örnekler üzerinde durmak gerekir. Çünkü, bu yaştaki çocukların zihinsel fonksiyonları, ancak somut kavramları algılayabilir düzeydedir. İlk çocukluk dönemi üzerinde araştırma yapan eğitimciler, çocuklara temel şekilleri önermenin zihinsel açılım açısından oldukça önemli olduğunu ifade etmektedirler. Temel şekilleri anlama, gelecekteki geometri çalışmalarına bir başlangıç oluşturduğundan, öğretmenlerin öncelikle şekil gruplarını çocuklara kavratmada ve bu kavramayı geliştirmede zihinsel fonksiyonlarını o nokta üzerinde yoğunlaştırmaları gerekir. Bu araştırmada, uygun aktiviteler planlanıp, özel yöntemler düşünülerek, temel şekillerin daha iyi anlaşılmasını temin etmek için bu konunun tartışılması gerekmektedir.

Geometrinin yapısı tümdengelimci bir öğretime çok uygundur. Hatta bu öğretim türü, öğretmene bazı konularda çekici ve kolay gelebilir. Ancak, geometrik şekillerin kavratılmasına bu şekillerin özelliklerini araştırma ile başlayabiliriz. Daha sonra, modelleri inceleyerek özellikleri bulabilir ve buna dayalı genellemeler yapabiliriz. Son olarak da genellemelerin doğruluğunu denetleriz. Böyle bir yaklaşım, öğrencilere matematiğin birçok konusunun yeniden keşfetme zevkini verecektir. Bu da bilgi ve becerilerin daha çok kalıcı olmasını sağlayacaktır (Aşkar ve Baykul, 1987: 104).

Okul öncesi çocukların geometrik şekilleri anlamaları ile ilgili çalışmaya başlamadan önce, bu dönemdeki çocukların gelişim ve öğrenme durumlarını ortaya koymakta yarar vardır.

Bu çalışmada başlangıç yaşı olarak alınan 3. yaş, çocukların hayatında önemli bir kilometre taşıdır. Bu yaştaki bir çocuk, yaklaşık olarak 1000 kelime öğrenebilir ve bu kelimeleri cümle içinde kullanabilir.

\* Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği A.B.D. Başkanı

\*\* Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Matematik Eğitimi i A.B.D. Başkanı



Bu dönemin önemli özelliği, çocuğun kelime hazinesinin zenginleşmesi ve ana dilinin hızla öğrenilmesidir. Bir çocuk beş yaşına geldiğinde, anadilini hemen hemen bir yetişkinin ustalığı ile kullanabilir. Dil gelişimi ile zeka arasında güçlü bir ilişki bulunmakla birlikte, çocuğun bu yaşlarda anadilini beceriyle kullanması zeka gelişimini tamamladığı anlamında yorumlanmamalıdır. Bu dönemdeki bilişsel gelişimin üç önemli aşaması, bundan sonraki dönemin yeteneklerinin temelini oluşturduğu için önem taşır:

1. Çocuk, bu dönemde eşya ve kişileri kendinden ayrı varlıklar olarak görmeye, eşya ve olaylara nesnel bakmaya başlar. Böylece, çocuk deneyim kazandıkça ben merkezli düşünceleri bırakır.
2. Tersine düşünebilme yeteneği gelişir. Bir olay zincirinin halkalarını oluş sırasıyla algılayabilme daha önceki basamakta gelişen bir zihin yeteneğidir. Algılanan bir olay zincirinin halkalarını sondan başa doğru ters sırayla düşünebilme bu basamakta gelişir. Bu yetenek, daha sonraki gelişecek olan bilişsel yetenekler için önemli bir mekanizma oluşturur.
3. Çocuk eşyayı algılama yoluyla düşünme evresinden kavramsal algılama ve kavramlarla düşünme evresine geçer. Bu yetenek de ilerideki işlemlerin temelini oluşturur. Çocuk "Eğer, ve, ise, olması gerekir" şeklindeki bir çıkarımı mantıksal olarak yapabilir düzeye gelir (YÖK,1997: 3.3).

Bu dönemin kendi içindeki zihinsel gelişimlerinde de aşamalılık gözlenir. Örneğin, eşyayı yalnızca bir özelliğine göre sınıflama 3-4 yaşlarında görülürken; renk, büyüklük, şekil gibi birkaç özellik aynı zamanda dikkate alındığında, sınıflama 4-5 yaşlarında görülür (Laurendeau and Pinard, 1970).

Okul öncesi dönemde çocuklar, kibrit kutusu, başka kutular ve çevresindeki çeşitli eşyalarla oynarken geometrik şekillerle karşılaşır. Böylece çocukta, ilk düşünceler, okul öncesi yıllarda gözlem ve deneyimlerle sezgiye dayalı olarak oluşmaya başlar. Çocuk ilköğretime başladığında, geometri konularının öğretiminde, onun okulöncesinde kazandığı bu kavramlardan ve fiziksel çevresinden yararlanılmalıdır (Aşkar ve Baykul, 1987: 104).

1950'li yıllarda yapılan bir araştırmada geometrik kavramları anlamaya ilişkin gelişme düzeylerini ilk gözlemleyen psikologların Piaget ve Inhelder'in olduğu saptanmıştır. Bunlar, birlikte şekilsel kavramların ve geometrik şekillerin çocuklar üzerindeki etkilerini ortaya çıkarmak için yoğun bir çalışma başlatmışlardır. O zamandan beri bu alanda birçok çalışma gerçekleştirilmiştir (Laurendeau and Pinard, 1970; Liben,1978; Fisher,1965; Stevens,1988).

Geometrik düşünmenin nasıl geliştiğine ilişkin farklı bir çalışma, Hollandalı Eğitimciler Pierre Van Hiele ve Dina Van Hiele Geldof tarafından yapılmıştır. Bu çalışmada, geometrik düşünmenin gelişimi beş düzeyde gösterilmiştir. Bu beş düzey, Piaget'in vurguladığı gelişme basamakları gibi sıralıdır. Her çocuk, bu basamaklardan aynı yaşlarda olmasa bile sırayla geçmektedir. Bir basamaktaki geometrik etkinliklerle uğraşma, diğer basamağa geçişi kolaylaştırmaktadır. Bu düzeyler, yaşlarla doğrudan bağlantılı değildir. Ancak, her insan geometrik gelişmeyi bu sıraya göre gösterir. Öğretmenin bu basamakları bilmesi, eğitim-öğretim etkinliklerini düzenlemede kolaylık sağlar. Zamanı gelmeden yapılan öğrenme etkili olmamaktadır. Örneğin, öğrenciler, "Kare aynı zamanda bir eşkenar dörtgendir." cümlesini uygun gelişme basamağına gelmeden öğrenirlerse bunu akıllarında tutabilmekte fakat kullanıma aktaramamaktadırlar. Hiele'ler gelişme düzeylerini 0,1,2,3,4 olarak adlandırmışlardır.3-6 yaş arası çocuklar ilk düzey olan 0-düzye i-



çinde değerlendirilirler. Bu düzeye "Gözünde Canlandırma" düzeyi de denir. Bu basamaktaki çocuklar, geometrik şekil ve cisimleri bir bütün olarak algırlarlar. Çocuk için "Kare karedir." Karenin tanımını ve özelliklerini, tanıma bağı olarak kavrayamazlar. Örneğin karenin aynı zamanda bir dikdörtgen olduğunu anlayamazlar. Çocuk bu aşamalarda özellikleri ve ayrıtları bütüne yapışık olarak algılamaktadır. Köşe, prizmanın köşesi olarak anlamlıdır (Altun, 1998:331).

İlk seviye olan "Gözünde Canlandırma" da Van Hiele'lerin amacı, çocukların şekile, parçalarının bir toplamı olarak değil de bir bütün olarak bakmalarını sağlamaktır. Bundan dolayı bu seviyede ince ve uzun bir üçgen, çocuğun zihinsel prototipiyle karşılaştırıldığında noktasal olduğu için bir üçgen olarak anlaşılabilir. Eğitimciler, küçük çocukların, şekilleri, görsel ilk örneğin kombinasyonu ve karmaşık olmayan anlaşılır özelliklerini kullanarak ayırt edebileceklerini belirtirler.

## YÖNTEM

Şekil çalışması, hemen hemen her ilk çocukluk dönemi ders programlarında vardır. Öğretmenler sınıfa girerken, çocukların sahip olduğu şekillerin hazırbulunuşluk düzeyini belirlemek ve bu düzeyden yararlanma gereksinimi duyarlar. Geometri programında çocukların kavramları anlamalarını ve şekiller konusundaki sezgilerini artırmaları, zihinsel fonksiyonlarını anlamlı bir şekilde geliştirmekle yakından ilgilidir.

Geometrik şekillerle tanışmaya başlayan bir çocuk; kitapları, değişik oyuncakları ve farklı televizyon programlarındaki nesnelere kullanarak (5 yaşına kadar) bu şekilleri anlamaya çalışır. Doğrudan doğruya bunun öğretimi yapılmaksızın bir çember, üçgen veya dikdörtgen gibi temel şekilleri tanımlayıp somut olarak göstermek gerekir. Çocuklar, okul öncesi döneme veya anaokuluna başladığında bu geometrik kavramları nasıl anlarlar? Olgun yaşa geldiklerinde temel eğitimi alırken nasıl geliştirirler?

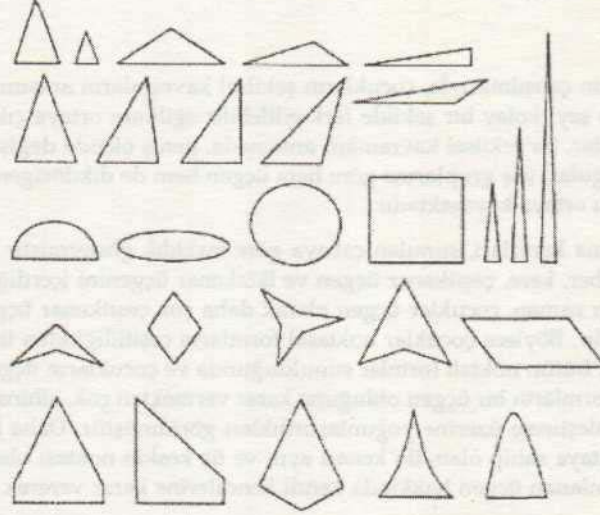
Hannibal (1999) tarafından yapılan bir çalışmada yaşları 3 ile 6 arasında değişen 24 çocuktan yönlendirilmiş ve gruplandırılmış gözlem ve görüşme yoluyla veri toplanmıştır. İki pilot çalışmada 3 yaşındaki çocuklar bile bir çemberi tanımlamada zorluk çekmedikleri gözlenmiştir.

Şekil içeren kitaplarda, posterlerde, bulmaca ve oyuncaklarda en iyi örnek olarak ikizkenar üçgenler veya dikdörtgenler tercih edilmişlerdir.

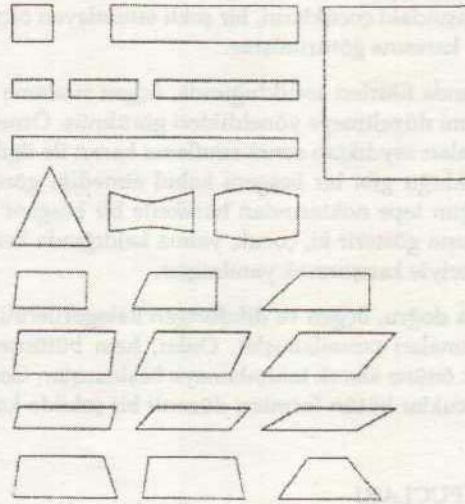
Bu bulgulardan dolayı özel seçilmiş formlar bu araştırma için tasarlanmıştır. Formlar, büyüklük, bakış açısı oranı ve eğrilikteki prototip şekilden ölçülmüş varyasyonlarla üçgenleri ve dikdörtgenleri içermiştir. Ayrıca formlar sadece dikdörtgenler ve üçgenlerden oluşmamıştır (Şekil-1 ve Şekil-2).



Şekil 1- Çocuklara Verilen Birçok Şeklin Değişik Özelliklerine Göre Analizi



Şekil 2- Analiz Edilmiş Birçok Şekil



Bu formlar, ödev dizaynı içinde varyasyonlarla on sınıflama ödevinde dört hafta için yalnız haftada bir kez çocuklara uygulanmıştır. Formlar, sınıflama kararları hakkında araştırmacının soracağı sorularla bireysel olarak sunulmuştur. "Bu neden bir üçgen değildir?" "Bir dikdörtgen hakkında ne dersiniz?" gibi.

Çocuklara, farklı özelliklerine göre analiz etmek için birçok şekil verilmiş ve böylece daha çok şekil analiz edilmiştir.

Araştırmanın bir diğer boyutu, çocukların geometrik kavramlar hakkında akıl yürütme üzerine odaklanmıştır.

### BULGULAR

Elde edilen verilerin çalışılmasıyla, çocukların şekilsel kavramların anlamını geliştirmede en göze çarpan şey, kolay bir şekilde fark edilebilir eğilimin ortaya çıkmasıdır. Her bir gruptaki çocuklar, bu şekilsel kavramları anlamada, geniş ölçüde değişiklik gösterse bile, aşağıdaki bulgular, yaş gruplarına göre hem üçgen hem de dikdörtgen çeşitleri arasındaki tavırlarını ortaya koymaktadır:

Çocukların sınıflama kararları, sunulan çabaya göre farklılık göstermiştir. Örneğin, bir grup formlar; çember, kare, çeşitkenar üçgen ve ikizkenar üçgenini içerdiğinde, çember ve kare kaldırıldığı zaman, çocuklar üçgen olarak daha çok çeşitkenar üçgeni kabul etmeğe yönelmişlerdir. Böylece çocuklar noktasal formların çeşitliliğinden üçgeni seçmek zorunda kalmışlar. Bütün noktalı formlar sunulduğunda ve çocukların üçgenleri bulmaları istendiğinde, formların bir üçgen olduğuna karar vermektan çok, zihinsel fonksiyonlarını, tanımlarını derinleştirme üzerine yoğunlaştırdıkları görülmüştür. Daha küçük çocuklar, tepede bir noktaya sahip olan, iki kenarı aynı ve üç keskin noktası olan bir düzlem gibi kriterleri tanımlanan üçgen hakkında kendi kendilerine karar vererek çizmeye başlamışlardır.

Kategorize etme kararlığı, 4. yaştan 6. yaşa doğru artmış. Her ne kadar 4 ve 5 yaş çocukları bir hafta sonra aynı tür ödev sorulduğunda, kararlarını değiştirmeye eğilim göstermişlerse de, 6 yaş çocuklarının bu iki ödev üzerindeki kararlarının daha sabit olduğu görülmüştür. Bu sonuç, 6 yaşındaki çocukların, bir şekli tanımlayan ölçüt hakkındaki fikirlerinin daha sabit olduğu kanısına götürmüştür.

Çocuklara bir form hakkında fikirleri sorulduğunda, üçgen sıralama ödevi üzerinde daha çok sınıflama kararlarını düzeltmeye yöneldikleri görülmüş. Örneğin, bir çocuğa, her bir form üzerindeki noktaları saydıktan sonra sınıflama kararı ile ilgili olarak soru sorulduğunda, bir üçgende olduğu gibi bir beşgeni kabul etmediği görülmüştür. Fakat bir başka çalışmada, çocuğun tepe noktasından hareketle bir beşgeni kabul ettiği görülmüş. Bu paradoks bize şunu gösterir ki, çocuk, yalnız kaldığında kendi kendine düşündüğü kavramları benzerleriyle karıştırarak yanılmıştır.

Çocuklar 3. yaştan 6. yaşa doğru, üçgen ve dikdörtgen kategorilerini, kategorilerin özelliklerinden dolayı sınırlamaları tanımlamışlar. Onlar, hem bütünsel hem de bütünsel olmayan özelliklerini göz önüne alarak tanımlamaya başlamışlar. Gerçekten bu çalışmada 6 yaşına varmamış çocuklar bütün formları düzenli bir şekilde kategorize edebilmişlerdir.

### ÖĞRETMENLER İÇİN İPUÇLARI

Bu çalışmada, 3-6 yaş arası çocukların, üçgen ve dikdörtgenlerin geometrik şekillerini anlamaları ve bu anlamaların gelişmesinde, bulgular kısmında yer verilmiş olan tanımlanmış örnekler analiz edilmiştir. Eğer öğretmenler ilk çocukluk dönemi için gerekli geometri kriterlerini geliştirirlerse, bu yaşta çocuklar, verilen sistematığı kaçınılmaz olarak algılayacak ve olgun yaşta çocukların geometrik kavramları algıladıkları ve algılanan kavramları geliştirdikleri görülecektir.



İlk çocukluk dönemi eğitimcileri, çocuklar için şekillere ilişkin hazırbulunuşluk düzeyleri üzerinde durmaktadırlar ve yön, bakış açısı oranı, boyut ve simetrisinin anlatımının onların zihinsel fonksiyonlarına göre olması gerektiğini belirtirler. Geometrik şekiller, aşamalı bir şekilde uygun aktivitelerle anlaşılır tarzda küçük çocuklara sunulmalıdır. Büyük bir dikkat içinde matematiksel olarak şekillerin tanımları ve şekil kümeleri doğru bir biçimde anlatılmalıdır. Çocukların gelişim ve öğrenme düzeyleri baz alınarak, geometrik şekil ve cisimlerin kavratılması sağlanmalıdır.

İlk çocukluk dönemi eğitimcileri, çocukların geometrik şekilleri anlamalarını geliştirmede yardımcı olmalıdırlar. 3, 4 ve 5 yaş çocuklarının öğretmenleri için bunu gerçekleştirmek oldukça önemlidir. Bu yaşlardaki çocuklar üçgen ve dikdörtgenlerdeki kategorik sınırlamaları tanımlamakta ve şekillerle ilgili kavramları geliştirmektedirler. Bu şekillerin, hem ortak hem de farklı özelliklerine dikkat ederek farklı olan özelliklere daha çok eğilim göstermektedirler. Örneğin, "Onun üç tane kenarı var, fakat oldukça uzun bir üçgendir." Öğretmenler, öğrencilerin bir şekil kategorisini nasıl tanımlayarak algıladıklarını merak ederler. Buna gereksinim de vardır. Öğretmenler, kenarların ve açılarının bütün özelliklerini ayırt etmede açılarının büyüklüğünü, görünüm oranını, yönünü, üçgen ve dikdörtgenleri kavramada çocuklara rehberlik ederler. Aynı zamanda, birçok çocuğun noktalarla kenarlar arasındaki farkı anlayamadıkları gözlenmiştir. Bundan dolayı öğretmenler, şeklin matematiksel tanımını yapmadan önce bu terimleri açıklamaya gereksinim duyarlar.

Öğrenciler tanımlamaya ve sınıflamaya çalışırken öğretmenler de şekil kategorileri hakkında, onların mantıksal yönünü sözlü olarak sormalıdırlar. Bu sözel durum, sadece çocuğun bir kavramı anlaması hakkında öğretmene önemli bir bilgi sağlamakla kalmaz, aynı zamanda bilgi bazında, çocuğun daha çok bilimsel anlamayı zihinsel fonksiyonlarıyla birleştirmesi noktasında öğrenciye yardımcı olur.

İlk çocukluk dönemi öğretmenleri, şekillerin dört kategorisinden söz ederler: Çemberler, kareler, üçgenler ve dikdörtgenler. Bu çalışmada, 5 veya 6 yaş çocuklarının, kareyi bir dikdörtgen olarak kabul etmedikleri gözlenmiştir. Bu nedenle, karelerin anlatımında tekrar düşünmenin tam zamanı olduğu bir realitedir. Bundan dolayı, çocuklar temel geometrik kavramları daha kesin bir şekilde anlayıp geliştirmelidirler. Böylece bir karenin, dört eşkenarıyla bir dikdörtgen olduğunu anlaşılacaktır.

Öğretmenler, daha küçük çocuklara geometrik kavramları sunduklarında entellektüel olarak dürüst olmak zorundadırlar ve şu anki matematiğe göre kavramları şekillerle harmanlayıp somutlaştırarak geometrik şekilleri kavratmaları gerekmektedir. Aşağıdaki ölçütler, küçük çocuklara üçgen ve dikdörtgenlerin anlatımı için bu şekillerin matematiksel tanımları baz alınarak kavratılması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Bu evredeki çocuklara geometri öğretiminde fiziksel gereçlerin sunulması, çocukların bunlarla oynamaları gerekir. Bunun için,

Çalışılan şekillerin rastlanabilen çeşitlerine yer verilmelidir.

Çocuklara geometrik eşya ve şekilleri yapmaları, çizmeleri için fırsat verilmelidir.

Geometrik eşya ve şekillerle ilgili gözlem ve düşüncelerini anlatmaları için ortamlar hazırlanmalıdır (Altun, 1998: 331).

Formal tanımlardan kaçınılmalı, çocukların şekil ve cismi örnek göstermeleri önemsenmelidir.

### Üçgenlerin Öğretimi

Üçgenlerin üç kenara veya doğru parçasına, ayrıca üç noktaya veya köşeye sahip oldukları, bütün kenarların doğru ve bağlantılı olduklarını söylemek gerekir.

Üçgenlerin, yönelim, boyut, simetrik ve uç noktalar açısından değişebildiklerinin belirtilmesi gerekir.

#### Üçgenlerin;

- Tabanda iki, tepede bir noktaya sahip olduklarını,
- Bir alt düzleme sahip olduklarını,
- Noktalardan oluştuklarını,
- Müzik sınıfında kullanılan açık üçgen veya koni şeklinde bir palyaço şapkası gibi bir şekil olduğunu,
- Herhangi üç doğru parçasından yapılabileceğini

söylemek doğru değildir.

### Dikdörtgenlerin Öğretimi

Dikdörtgenlerin, karşılıklı kenarları eşit veya dört dik açısı ile dört kenarı olan bir şekil olduğunu söylemek gerekir. Tanımı, sadece dört kenarla sınırlandırmamak gerekmektedir. Bu ifade, çocukları bütün dörtgenleri dikdörtgen gibi algılamaya götürür.

Bütün kenarları bağlantılı ve dik olan dikdörtgenler simetriklerdir. Dikdörtgenleri ikiye bölerek kesmek ve parçalarını karşılaştırmak veya özdeş dik açılarını birleştirerek yeni dikdörtgenleri oluşturmak suretiyle çocukların "simetri" kavramını anlamalarına yardımcı olmak gerekir.

#### Dikdörtgenlerin;

- Uzun olduklarını,
- İki uzun ve kısa kenardan oluştuklarını,
- Bir ayakkabı kutusu gibi üç boyutlu bir şekil olduklarını

söylemek doğru değildir.

### Sınıf Etkinlikleri İçin Öneriler

Aşağıda yer alan gelişmiş uygun sınıf aktivitelerine ilişkin öneriler çocukları şekilsel kavramları doğru öğrenmelerinde ve geometrideki başarılarını sağlamada yardımcı olacaktır:

- Sınıfında etrafındaki bulmaca, kitap, afiş ve eliş ürünlerine bak. Eşkenar üçgenler mevcut mu? Ya da çeşitkenar, geniş açılı, ikizkenar ve dik üçgenler mevcut mu? Dikdörtgenleri, boyut, yön ve oran açısından değiştir. Eğer böyle yapmazsan, çocukların bu değişen şekilleri elle yapmalarını ve sınıflamalarını sağla.
- Şekil çalışmasına, tüm program boyunca yer ver.
- Şekiller hakkındaki kitapları oku ve tartış. Hikaye kitaplarında yer alan resimlerdeki şekillere dikkati çek.
- Sınıfın her tarafında şekiller bulmaya çalış.



- Resim masasındaki tasarımları göster. Çocukların şekilleri birbirinden ayırmalarını sağla, oyun hamurundan şekiller yaptır, çocuklar tarafından yapılan resimlerde yer alan şekiller hakkında konuş, şekilleri kesip çıkaracak tarzda uygun resimler çizdir, şekilleri süngerle boya ve şekiller için kalıplar kullan.
- Değişik şekilleri gösteren "şekil tombala" kartları hazırla.
- Çocukları yerdeki büyük şekillerin etrafında yürüterek geniş devimsel aktiviteleri başlat ve takım olarak şekil yapan bir grup çalışması yap.
- Şekiller hakkında şarkılar söyleyerek şekilleri müzikle birleştir ve ritim aletlerinin şekillerini tartış.
- Bir açılışlık aktivitesi olarak, şekilli sandviçler hazırla.

Sonuç olarak, hem erkek çocukların hem de kız çocukların şekillerle çalıştıklarından ve oynadıklarından emin olun. Bu aktiviteler, bireyin kendi seçimine bırakılmamalı. Erkek çocuklar, yap-boz oyuncakları daha çekici bulmaktadırlar. Bu çalışmada, erkek çocukların kız çocuklardan daha doğru sınıflama kararları aldıkları gözlenmiştir. Bu nedenle, öğretmenlerin kız çocukları için, daha çekici gelen elişî şekil aktivitelerini seçmeleri daha yararlı olacaktır.

## SONUÇ

Bu çalışmada küçük çocukların üçgenler ve dikdörtgenlerle ilgili geometrik kavramlara ilişkin algıları analiz edildi. 3 yaşından 6 yaşına kadar olan bu algıların gelişimine ilişkin örnekler sunuldu. Şayet öğretmenler, ilk çocukluk dönemi için geometri öğretimini geliştirmek istiyorlarsa, küçük çocukların, geometrik kavramları nasıl algıladıklarını anlamaları ve bir çocuk olarak hem olgunlaşma hem de sistematik öğretimi almaları zorunluluk oluşturmaktadır. İlk çocukluk dönemi eğitimcileri, çocuklar için şekillerle ilgili genel durumu tanımlamaları ve oran, boyut ve simetri ile ilgili kavramlara ilişkin gereksiz bilgilerden kaçınmalıdırlar. Küçük çocuklara geometrik şekiller, zihinsel olarak doğru bir tarzda ileri düzeyde sunulmalı, şekiller ve şekil setleri ile ilgili matematiksel olarak gerekli tanımlara dikkat çekilmelidir.

## KAYNAKLAR

- Altun, Murat (1998), *Matematik Öğretimi*, Bursa.
- Aşkar, Petek ve Baykul Yaşar (1987), *Matematik Öğretimi*, Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları No:94, Eskişehir.
- Fisher, Glen H. (1965), *Developmental Features of Behaviour and Perception*, British Journal of Educational Psychology.
- YÖK / Dünya Bankası Milli Eğitim Geliştirme Projesi Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi (1997), *İlköğretim Fen Öğretimi*, Ankara.
- Hannibal, Mary Ann (1999) "Young Children's Developing Understanding of Geometric Shapes". *Teaching Children Mathematics*, Vol.5, No:6.
- Piaget, Jean and Barbel Inhelder (1956), *The Child's Conception of Space*, Humanities Press, New York.
- Laurendeau, Monique and Adrien Pinard, (1970), *The Development of the Concept of Space in the child*, International Universities Press, New York.
- Liben, Lynn S. (1978), *Performance on Piagetian Spatial Tasks as Function of sex, Field Dependence, and Training*, Merrill-palmer Quarterly.
- Stevens Sally J.(1988), *Children's Abilities with Mental rotation: A Multicomponent Study*, Unpublished doctoral diss., University of Arizona

# OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMLARINDAKİ ARTIK MATERYAL ÇALIŞMALARININ İNCELENMESİ

Yrd. Doç.Dr. Serap DEMİRİZ\*  
İlkay ULUTAŞ\*\*

## ÖZET:

Bu çalışma okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin artık materyal çalışmalarının incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Tesadüfi örnekleme yöntemi ile belirlenen resmi okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan 200 öğretmen ve özel okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan 200 öğretmen olmak üzere toplam 400 öğretmen örnekleme alınmıştır. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilmiş olan bir anket formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin günlük etkinlikler sırasında artık materyallerden yararlanma sıklıklarında, artık materyalleri tasnif etme durumlarında, artık materyalleri çocuklara sunma biçimlerinde, artık materyal çalışmalarında kullandıkları yöntemlerde, artık materyallerle yapılan ürünleri değerlendirme biçimlerinde farklılıklar olduğu belirlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Artık Materyal, Kolaj, Sanat Malzemeleri, Okul Öncesi Eğitim, Okul Öncesi Eğitim Programları.

## ABSTRACT:

This research aimed to determine the preschool teachers' practices of collage making. The 400 of teachers who were working in government and private schools were included this study. An inquiry which was developed by the researcher used to reach the aim. End of the research it was found that teachers' frequency of making collage, classification of the collage materials, ways of giving the materials, methods of collage making, and evaluating the product of collage making was different.

**Key Words:** Collage Making, Art And Craft Materials, Preschool Education, Preschool Program.

## GİRİŞ

Okul öncesi eğitim kurumlarında, çocukların gelişimlerini ve yaratıcılıklarını desteklemek amacıyla çocuklara çeşitli etkinlikler ve malzemeler sunulmaktadır. Artık materyaller de okul öncesi dönem çocuklarının gelişimlerini ve yaratıcılıklarını destekleyen en önemli malzemeler olmaktadır. Çeşitli renkte ve boyutta ipler, deniz kabukları, kozalaklar, ambalaj kağıtları, karton kutular, çeşitli plastik kaplar (süt, yoğurt veya şampuan kutuları) vb. gibi günlük hayatımızda temel ihtiyaçlarımız için kullandığımız bir çok malzeme çocukların etkinliklerinde önemli araçlar olarak yer alabilmektedir.

Okul öncesi çocuklarının hayal güçlerinin fazla olması ve ellerini kullanarak çeşitli materyallerle çalışmaktan hoşlanmaları orijinal ürünler ortaya koymalarını sağlamaktadır. Çocuklar hem artık malzemeleri kullanırken, bunları bir araya getirirken hem de yaptıkları hakkında konuşurken hayal güçlerini özgürce kullanmakta, yaratıcılıklarını ortaya koymaktadırlar (Oğuzkan vd. 1999).

Yaratıcılıkla ilgili yapılan araştırmalarda yaratıcılığın zeka ile sıkı bir ilişkisinin olmasına rağmen bazı kişilik yapılarının ve verilen eğitim tarzının da yaratıcılığı etkilediği belirlenmiştir. Yine araştırmalar yaratıcı kişilerde esnek düşünebilme, yeniliklere açık olma, hoş görülme olma, kalıplaşmış düşüncelerden farklı düşünebilme ve orijinal ürünler or-

\* Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı

\*\* Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı



taya koyabilme gibi özelliklerin olduğunu ortaya koymuştur. Böyle bir kişiliği desteklemek için de çocukların yeteneklerini rahatlıkla ortaya koyabilecekleri bir eğitim sistemi sağlamak ve ayrıca olabildiğince çok etkinlik malzemesi temin etmek önemli olmaktadır (Karadağ 1993).

Çocuklar artık materyaller ile çalışırken biçimlerinde, dokularında veya renklerinde farklı düzenlemeler yapmakta, veya artık materyalleri bir araya getirerek bir kompozisyon oluşturmaktadırlar. Bu çalışmalar onlara bir çok materyal arasından seçim yapma fırsatını vermekte, doğal malzemelerle çalışmalarını çocukların etkinliğe ilgisini artırmaktadır.

Duyularını kullanarak çevresini keşfetmeye çalışan okul öncesi çocuğu için artık malzemeler somut deneyimler elde etme açısından önemlidir. Ayrıca artık malzemeler çocukların kavram gelişimini de desteklemektedir. Çocuklar bu malzemelerle deneyimlerde bulundukça biçim, ağırlık, boyut gibi kavramları öğrenirler. Nesnelere çeşitli özelliklerine göre (renk, şekil, ağırlık vb.) kategorilere ayırır. Malzemelerin yüzeyini değiştirirken her nesnenin farklı dokusu olduğunu keşfederler. Böylelikle çevrelerine farklı bir şekilde bakmayı ve nesnelere gerçek amaçları dışında kullanmayı öğrenirler (Hendrick 1980, Cherry 1990).

Artık malzemelerle çalışma süreci ve bu süreç sonucu ortaya çıkan ürünler çocukların duygusal olarak rahatlamalarını sağlamaktadır. Ayrıca bu çalışmalar, çocukların el-göz koordinasyonları ve motor yeteneklerini de artırmaktadır (Miler 1996).

Evde veya okulda bulunan bir çok artık malzemenin çocukların etkinliklerinde güvenli bir şekilde kullanılabilmesi için bu malzemelerde bazı düzenlemeler yapmak gerekebilmektedir. Artık malzemelerin hijyenik olmasına, keskin-sivri uçlarının olmamasına, çocukların rahatlıkla kullanabileceği boyutta olmasına özen gösterilmelidir. Malzemeler kullanılacağı etkinlik, boyut, renk ve cins gibi özelliklere göre gruplanarak çocukların tercih yapması ve elde etmesi kolaylaştırılmalıdır (Yalçınkaya 1993, Oğuzkan vd.1999).

Çocuklara bu malzemeleri kullandıktan sonra nereye koyacakları, nasıl muhafaza edecekleri anlatılmalı, malzeme kaplarının, dolap veya raflarının üzerine materyale ait küçük hatırlatıcı resimler yapıştırılmalıdır. Ayrıca bu rafların düzenlenmesinde çocuklara da sorumluluk verilmelidir (Akt. Turla 1995).

Öğretmenin çocuklar artık materyallerle çalışırken rehberlik etmesi, yaptıkları hakkında konuşması onların çalışmalarına motivasyonunu artıracak ve artık materyalleri değerlendirmesi sırasında ortaya çıkan sorunların zamanında giderilmesini sağlayacaktır (Yalçınkaya 1993).

Artık malzemeleri öğretmen kendisi biriktirebilir, okuldan veya iş yerlerinden temin edebilir. Artık malzemelerin temininde ebeveynler de en önemli kaynak olacaklardır. Ebeveynlere artık materyallerin çocukları açısından önemi hakkında açıklamalar yapıldığında ebeveynler artık materyal temininde gönüllü olacaklardır.

Artık materyaller ile çocuklar özgün çalışabildiği gibi müzik çalışmalarını için ritim aletleri (boş şampuan kutusundan yapılmış marakas, vb), Türkçe dil çalışmalarını için kuklalar (yünden, eski çorap veya eldivenden kağıttan vb. yapılan kuklalar), oyun etkinliği için oyun araçları (sesli top, zıp zıp vb.), kavram eğitimi için yap boz, eşleştirme vb. oyuncağı da yapabilirler.

Artık materyallerin çocukların yaratıcılıkları ve gelişimleri açısından önemi göz önüne alındığında öğretmenlerin artık malzeme çalışmalarını nasıl planladıkları ve uyguladıkları



larının belirlenmesinin gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Resmi ve özel okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerinin artık materyalleri değerlendirme şekillerinin incelenmesi amacıyla yapılan bu araştırma da artık materyal çalışmaları ile ilgili olarak yapılan uygulamaları değerlendirmede ve eksiklikleri gidermede rehber olacaktır.

## YÖNTEM

Araştırmanın evrenini Ankara ili merkez ilçelerindeki resmi ve özel okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenler oluşturmuştur. Tesadüfi örnekleme yöntemi ile belirlenen resmi okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan 200 öğretmen ve özel okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan 200 öğretmen olmak üzere toplam 400 öğretmen örnekleme alınmıştır. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilmiş olan bir anket formu kullanılmıştır. Anket formu kişisel bilgilerin yer aldığı birinci bölüm ve artık materyal kullanımına ilişkin soruların yer aldığı ikinci bölüm olmak üzere toplam iki bölümden oluşmaktadır. Araştırmadan elde edilen verilerin frekansları alınıp,  $\chi^2$  analizleri yapılmıştır.

## BULGULAR VE TARTIŞMA

Bu araştırma resmi ve özel okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin artık materyalleri değerlendirme şekillerinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır.

Araştırmaya alınan öğretmenlerin %50.0'ı resmi, %50.0'ı özel okul öncesi eğitim kurumlarında çalışmaktadır. Resmi okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin %34.5'inin 37-41 yaş arasında olduğu, %30.5'inin 32-36 yaş arasında olduğu, özel okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin ise %74.5'inin 22-26 yaş arasında olduğu belirlenmiştir.

Resmi okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin %35.5'inin sınıflarında 16-20 çocuk olduğu, %31.0'ünün sınıflarında 11-15 çocuk olduğu saptanmıştır. Özel okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin %48.5'inin sınıflarında 11-15 çocuk olduğu, %34.0'ünün sınıflarında ise 10'dan az çocuk olduğu belirlenmiştir.

Araştırmadan elde edilen diğer bulgular tablolar halinde aşağıda verilmiştir.

**Tablo 1: Resmi ve özel okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin günlük etkinlikler sırasında artık materyallerden yararlanma sıklıklarına göre dağılımı**

SIKLIK	RESMİ		ÖZEL	
	n	%	n	%
Her zaman	53	26.5	76	38.0
Sık sık	113	56.5	81	40.5
Arasıra	34	17.0	43	21.5
		$\chi^2= 10.431$	$p<0.05$	

Tablo 1 incelendiğinde, günlük etkinlikler sırasında artık materyallerden yararlanma sıklıklarına göre, resmi ve özel okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir ( $p<0.05$ ). Bu farklılığın resmi okul öncesi eğitim kurumundaki öğretmenlerin artık materyallerden yararlanmadaki "sık sık" yanıtlarının fazlalığından kaynaklandığı görülmektedir. Özel okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin ise çoğunlukla "sık sık" ve "her zaman" seçeneğini tercih ettiği dikkati çekmektedir.

Ayrıca; her iki kurum türünde de öğretmenlerin "sık sık" yanıtını daha fazla tercih ettikleri anlaşılmaktadır. Özgümüş (1999) ise okul öncesi öğretmenlerinin çoğunluğunun



serbest zaman etkinliklerinde çok sayıda artık malzemeye zaman zaman yer verdiklerini belirlemiştir.

**Tablo 2: Resmi ve Özel Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Sınıflarında Bulundurdıkları Artık Materyallerin Dağılımı (Resmi n=200, Özel=200\*)**

Artık Materyaller	RESMİ		ÖZEL	
	n	%	n	%
Kumaş, Deri Parçaları vb.	171	85.5	170	85.0
Yün, Sicim, Kurdeleler vb.	196	98.0	184	92.0
Plastik ve Karton Kaplar, Kutular	169	84.5	173	86.5
Makarna, Mercimek, Fasulye vb. Kuru Gıdalar	191	95.5	190	95.0
Mantar vb. Şişe Kapakları	87	43.5	118	59.0
Tahta Parçaları, Talaş	51	25.5	96	48.0
Kağıt Havlu vb. Rulolar	188	94.0	192	96.0
Renkli Mecmualar, Yıldızlı Kağıtlar vb.	185	92.5	177	88.5
Hayvan Tüyleri	32	16.0	59	29.5
Midye Kabukları vb.	97	48.5	109	54.5
Kurutulmuş Çiçek, Yaprak, Çam Kozalakları	133	66.5	137	68.5
Ceviz, Fındık vb. Kuruyemiş Kabukları	172	86.0	144	72.0
Patlamış Mısır Taneleri	131	65.5	115	57.5
Sünger, Pamuk, Elyaf vb.	166	83.0	157	78.5
Boncuk, Düğme, Pul vb.	184	92.0	181	90.5
Renkli Kamışlar	112	56.0	62	31.0
İnce ve Kalın Teller	46	23.0	87	43.5
Makara, Mandal vb.	97	48.5	58	29.0

\* Birden fazla seçenek işaretlendiğinden her birinin yüzdesi kendi içinde alınmıştır.

Tablo 2’de, resmi kurumlarda çalışan öğretmenlerin sınıflarında bulundurdıkları artık materyaller çokluk durumuna göre sıralandığında; yün, sicim, kurdele vb., makarna, mercimek, fasulye vb., kağıt havlu gibi rulolar vb., renkli mecmualar, yıldızlı kağıtlar vb., boncuk, düğme, pul vb., ceviz, fındık gibi kuruyemiş kabukları vb., kumaş, deri parçaları vb., plastik ve karton kaplar, kutular vb., sünger, pamuk, elyaf vb. olduğu görülmektedir. Özel kurumlarda çalışan öğretmenlerin sınıflarında bulundurdıkları artık materyaller çokluk durumuna göre sıralandığında ise; kağıt havlu gibi rulolar vb., makarna, mercimek, fasulye vb., yün, sicim, kurdele vb., boncuk, düğme, pul vb., renkli mecmualar, yıldızlı kağıtlar vb., plastik ve karton kaplar, kutular vb., kumaş, deri parçaları vb., sünger, pamuk, elyaf vb., ceviz, fındık gibi kuruyemiş kabukları vb. olduğu görülmektedir.

Turla (1995) araştırmasında okul öncesi öğretmenlerinin %93.75’inin, kumaş parçaları, ip, yün ve sünger gibi artık malzemeleri kullanmayı tercih ettiklerini ve bunların çevrede her an bulunabilecek tanıdık malzemeler olduğuna dikkati çekmiştir.

**Tablo 3: Resmi ve Özel Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Artık Materyalleri Temin Etme Biçimlerinin Dağılımı. (Resmi n=200, Özel=200\*)**

ARTIK MATERYALLERİ TEMİN ETME BİÇİMLERİ	OKUL TÜRÜ			
	RESMİ		ÖZEL	
	n	%	n	%
Kendim Temin Ediyorum	199	99.5	157	78.5
Ebeveynlerden Temin Ediyorum	200	100.0	181	90.5

Okul Temin Ediyor	26	13.0	52	26.0
-------------------	----	------	----	------

\* Birden fazla seçenek işaretlendiğinden her birinin yüzdesi kendi içinde alınmıştır.

Tablo 3'de resmi ve özel kurumlarda çalışan okul öncesi öğretmenlerinin çoğunlukla artık malzemeleri ebeveynlerden temin ettikleri görülmektedir. Bunu, öğretmenlerin kendilerinin temin etmeleri takip etmektedir. Artık materyalleri ebeveynlerden temin etmek, öğretmenlerin bilinçli yaptıkları yönlendirme ile daha çeşitli ve daha çok malzemeye ulaşmasını sağlar. Öğretmenlerin artık materyalleri kendilerinin biriktirmesi ve yakın çevredeki (terzi, market vb. işyerlerinden) sağlamaları ise, bu konuda ne kadar duyarlı olduklarının bir göstergesi olarak düşünülebilir.

Araştırma bulgularıyla paralel olarak Turla (1995) da araştırmasında, öğretmenlerin çoğunluğunun (%72.57 oranında) artık materyalleri ebeveynlerden sağladıklarını belirlemiştir.

**Tablo 4: Resmi ve Özel Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Artık Materyalleri Kullanmadan Önce Hazırlama Biçimlerinin Dağılımı (Resmi n=200, Özel=200\*)**

ARTIK MATERYALLERİ TEMİN ETME BİÇİMLERİ	OKUL TÜRÜ			
	RESMİ		ÖZEL	
	n	%	n	%
Temizleme	80	40.0	116	58.0
Boyama	51	25.5	74	37.0
Kesme	73	36.5	95	47.5
Kaplama	43	21.5	56	28.0
Doğal Halleriyle Sunma	79	39.5	47	23.5

\* Birden fazla seçenek işaretlendiğinden her birinin yüzdesi kendi içinde alınmıştır.

Tablo 4'de hem resmi hem de özel kurumlarda çalışan öğretmenlerin çoğunlukla artık materyalleri temizleyerek kullanıma hazırladıkları görülmektedir. Bir çok artık malzemenin çocuklara sunulmadan önce temizlenmesi veya düzenlenmesi onların sağlığı açısından önemlidir. Araştırmaya alınan öğretmenlerin artık malzemeleri sunmadan önce temizlemeleri, çocukların sağlıklarına önem verdiklerini göstermektedir.

**Tablo 5: Araştırmaya alınan öğretmenlerin artık materyalleri kullandıkları etkinliklerin sıklıklarına göre dağılımı. (n=400)**

ARTIK MALZEMELERİN KULLANILDIĞI ETKİNLİKLER	ARTIK MATERYALLERİ KULLANMA SIKLIĞI									
	Hiçbir Zaman		Çok Az		Ara Sıra		Sık Sık		Her Zaman	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Sanat Etkinliği	-	-	3	0.8	62	15.5	187	46.8	148	37.0
İlgi Köşeleri	42	10.5	67	16.8	176	44.0	85	21.3	30	7.5
Türkçe Dil Etkinliği	60	15.5	95	23.8	169	42.3	52	13.0	24	6.0
Müzik Etkinliği	22	5.5	95	23.8	190	47.5	65	16.3	28	7.0
Oyun Etkinliği	28	7.0	112	28.0	161	40.3	66	16.5	33	8.3
Fen ve Doğa Çalışmaları	13	3.3	29	7.3	137	34.3	146	36.5	75	18.8

\*Her bir seçeneğin yüzdesi kendi içinde alınmıştır.



Tablo 5’de öğretmenlerin büyük bir oranının artık materyalleri sanat etkinliğinde sık sık kullandıkları, ilgi köşeleri, Türkçe dil, müzik, oyun etkinliklerinde ara sıra kullandıkları görülmektedir. Fen ve doğa çalışmalarında ise sık sık kullananların daha fazla olduğu dikkati çekmektedir.

Sanat çalışmaları çocukların boyalar, kağıtlar ve yoğurma maddeleriyle çalıştıkları etkinliklerdir. Çocukların sanat etkinliğine ilgisini çekmede ve yaratıcılıklarını ortaya koymada artık malzemelerin önemli bir yeri vardır. Bu bilinçle öğretmenler sanat etkinliğinde artık materyalleri sık sık kullanmaktadırlar.

Turla (1995) da araştırmaya aldığı öğretmenlerin tamamının serbest zaman etkinlikleri sırasında artık malzeme kullandıklarını belirlemiştir. Öğretmenlerin % 94.44’ ünün de yoğurma maddeleri ile çalışırken artık malzeme kullanmayı tercih ettiklerini saptamıştır.

**Tablo 6: Resmi ve özel okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin artık materyalleri seçerken dikkat ettikleri noktalara göre dağılımı.**

SEÇERKEN DİKKAT EDİLEN NOKTALAR	RESMİ		ÖZEL	
	n	%	n	%
İlgi Çekici Olması	68	34.0	87	43.5
Etkinliğin Amacına Uygun Olması	60	30.0	51	25.5
Sağlığa Uygun Olması	72	36.0	62	31.0
$\chi^2 = 3.805 \quad p > 0.05$				

Tablo 6 incelendiğinde, öğretmenlerin artık materyalleri seçerken dikkat ettikleri noktalarda kurum türüne göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmekle birlikte ( $p > 0.05$ ), resmi kurumlardaki öğretmenlerin, artık materyalleri seçerken çoğunlukla sağlığa uygun olmasına dikkat ettikleri, özel kurumlardaki öğretmenlerin ise, çoğunlukla malzemelerin ilgi çekici olmasına dikkat ettikleri görülmektedir.

**Tablo 7: Resmi ve özel okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin artık materyalleri özelliklerine göre tasnif edip etmeme durumuna göre dağılımı.**

TASNİF ETME DURUMU	RESMİ		ÖZEL	
	n	%	n	%
Malzemeleri tasnif ediyor	168	84.0	154	77.0
Malzemeleri tasnif etmiyor	32	16.0	46	23.0
$\chi^2 = 3.122 \quad p < 0.05$				

Tablo 7’de okul öncesi öğretmenlerinin artık materyalleri tasnif etme durumlarına göre çalıştıkları kurumlar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir ( $p < 0.05$ ). Bu farklılık resmi okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin malzemeleri tasnif etme yanıtlarının daha fazla olmasından kaynaklanmaktadır.

Çocukların rahat seçim yapmalarını, istedikleri malzemelere kolay ulaşmalarını ve düzenli bir şekilde çalışma alışkanlığı kazanmalarını sağlamak açısından artık materyallerin tasnif edilmesi önemlidir. Öğretmenlerin çoğunluğunun malzemeleri tasnif ederek çocuklara sunmaları bu hususlara önem verdiklerini göstermektedir.

**Tablo 8: Resmi ve özel okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin, artık materyalleri çocuklara sunma biçimlerine göre dağılımı.**

ARTIK MATERYALLERİ SUNMA BİÇİMLERİ	RESMİ		ÖZEL	
	n	%	n	%
Kapalı Dolapta	4	2.0	26	13.0
Açık Dolapta Kutular İçinde	11	5.5	42	21.0
Kutular İçerisinde	56	28.0	41	20.5
Masa Üzerinde	129	64.5	91	45.5
$\chi^2=43.149$ $p<0.01$				

Tablo 8’de öğretmenlerin artık materyalleri çocuklara sunma biçimlerine göre; resmi ve özel okul öncesi eğitim kurumları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir ( $p<0.01$ ). Her iki kurumda da öncelikli olarak masa üzerinde sunum tercih edildiği, ancak; resmi okul öncesi kurumlarındaki öğretmenlerin bu seçeneği daha fazla tercih ettikleri görülmektedir. Öğretmenlerin, artık materyalleri masa üzerinde sunması, çocukların malzemelere daha çok ilgisini çekecek, daha kolay ulaşmalarını sağlayacak ve bunlarla çalışmaya sevkedecektir. Bunun yanı sıra artık malzemelerin çocukların boyuna uygun açık raflı dolaplarda kutu ve kaplar içerisinde, çocukların kullanımına sunmaları da çok önemlidir. Bu tür sunma biçimleri, hem resmi hem de özel kurumlarda masa üzerindeki sunuma göre daha az tercih edilmiştir. Oysaki bu düzenleme ile çocuklara daha fazla malzemeyi sunma imkanı olacaktır.

**Tablo 9: Resmi Ve Özel Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin, Artık Materyallerle Çalışırken Kullandıkları Yöntemlere Göre Dağılımı.**

KULLANILAN YÖNTEM	RESMİ		ÖZEL	
	n	%	n	%
Özgün Çalışmalarını Sağlama	92	46.0	64	32.0
Grup Olarak Proje Çalışması	33	16.5	46	23.0
Öğretmen Rehberliğinde Çalışma	57	28.5	45	22.5
Örnek Çalışma Gösterme	18	9.0	45	22.5
$\chi^2=20.148$ $p<0.01$				

Tablo 9’ da öğretmenlerin artık materyal çalışmalarında kullandıkları yöntemlere göre; resmi ve özel okul öncesi eğitim kurumları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir ( $p<0.01$ ). Her iki kurum türünde de öğretmenlerin “özgün çalışmalarını sağlama” kategorisini öncelikle tercih ettikleri görülmekte, ancak; resmi okul öncesi kurumlarındaki öğretmenlerin bu yöntemi daha fazla kullandıkları anlaşılmaktadır. Çocukların artık malzemelerle özgün çalışması onların yaratıcılıklarını destekleyecek, kendilerini daha iyi ifade etmelerine fırsat verecektir.

Turla (1995) öğretmenlerin yoğurma maddeleri ile çalışmaları yürütürken %70.14 oranında uyarıcı ve artık malzemeleri sunup istedikleri gibi çalışmalarına izin verme yolunu tercih ettiklerini tespit etmiştir. Özgümüş (1999) okul öncesi öğretmenlerinin yaşları ile serbest zaman etkinliklerinde çocuklarla yaptıkları ürünlere bakıldığında örnek gösterilip gösterilmediğinin anlaşılma durumunun sıklığı arasında önemli bir farklılık olmadığını saptamıştır.



**Tablo 10: Resmi Ve Özel Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin, Artık Malzemelerle Yapılan Ürünleri Öncelikli Değerlendirme Biçimlerine Göre Dağılımı.**

ÖNCELİKLİ DEĞERLENDİRME BİÇİMLERİ	RESMİ		ÖZEL	
	n	%	n	%
Sergileme	131	65.5	98	49.0
Araç Olarak Kullanma	39	19.5	33	16.5
Ailelerine Verme	30	15.0	69	34.5
$\chi^2=20.616$ $p<0.01$				

Tablo 10' da öğretmenlerin artık materyallerle yapılan ürünleri öncelikli değerlendirme biçimlerine göre; resmi ve özel okul öncesi eğitim kurumları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir ( $p<0.01$ ). Her iki kurumda da öğretmenlerin öncelikli tercihi "sergileme" biçiminde olurken, resmi okul öncesi kurumlarındaki öğretmenlerin bu yöntemi daha fazla kullandıkları ancak; "ailelerine verme" seçeneğini ise özel kurumlara göre daha az tercih ettiği görülmektedir. Çocuklar yaptıkları ürünlere çok değer verirler. Ürünlerinin sergilenmesi onların mutlu olmalarını ve özgüven kazanmalarını sağlar. Bunun yanı sıra, öğretmenlerin zaman zaman çocukların yaptıkları ürünleri sınıfta bir araç olarak kullanılmaları veya evlerine götürmelerine fırsat verilmesi de çocukları sevindiren, yaratıcı ürünler oluşturmaya yönlendirebilecek uygulamalardır.

#### SONUÇ VE ÖNERİLER

Okul öncesi eğitim kurumlarındaki öğretmenlerin artık materyal çalışmalarının incelenmesi amacıyla yapılan araştırmada elde edilen sonuçlar şu şekilde özetlenebilir;

Öğretmenlerin çoğunluğunun; günlük etkinlikler sırasında artık materyallerden "sık sık" yararlandıkları, artık malzemeleri ebeveynlerden temin ettikleri ve bunları temizleyerek kullanıma hazırladıkları, artık materyalleri sanat etkinliğinde ve fen ve doğa çalışmalarında sık sık kullandıkları, çoğunlukla malzemeleri masa üzerindeki sunmayı tercih ettikleri, artık materyal çalışmalarında "özgün çalışmalarını sağlama" yöntemini öncelikle tercih ettikleri, artık materyallerle yapılan ürünleri değerlendirme biçimlerinde, her iki kurumun da öncelikli tercihi "sergileme" biçiminde olurken, resmi kurumların, "ailelerine verme" seçeneğini özel kurumlara göre daha az tercih ettiği belirlenmiştir.

Çocukların, geleceğin yaratıcı ve üretken bireyleri olmasında önemli bir işlevi olan artık materyal çalışmalarına eğitimcilerin düzenli aralıklarla yer vermesi, artık materyalleri çocukların kullanabileceği şekilde hazırlaması ve çocukların çalışmalarını sergilemesi gerekmektedir. Bu doğrultuda okul öncesi eğitimi öğretmenlerine şu öneriler verilebilir;

- Sadece sanat etkinliklerinde değil, diğer etkinlikler içinde de çocukların artık malzemelerle çalışması sağlanabilir.
- Artık materyal ile çalışmalarında çoğunlukla çocukların özgün ürünler oluşturmalarını sağlamalıdır. Çocukların çalışmaları sonucu ortaya çıkan ürünleri istedikleri şekilde değerlendirmelerine olanak vermelidirler.
- Öğretmenler mümkün olduğunca fazla miktarda artık materyal ile tüm çocukların ihtiyaçlarını ve ilgilerini karşılamaya çalışmalıdırlar. Fazla ve çeşitli malzemeye ulaşmak için ebeveynlerle ve özellikle diğer kurum ve kuruluşlarla işbirliği içinde çalışabilirler.

Tüm bunlara ilave olarak Milli Eğitim Bakanlığı, Üniversiteler ve diğer kurumların işbirliği ile artık materyal çalışmalarının önemini vurgulamak, artık materyalleri nasıl temin edecekleri ve çocuklarla nasıl uygulamalar yapacakları hakkında bilgi sahibi olmaları için resmi ve özel okul öncesi eğitim kurumlarındaki öğretmenlere eğitim seminerleri verilmelidir.

#### KAYNAKLAR

- Cherry, C.1990. Creative Art for The Devolving Child. Simon and Schuster Supplementary Education Group, U.S.A.
- Hendrick, J. 1980. The Whole Child. The C.V. Mosby Company, U.S.A.
- Karadağ, A.1993. Yaratıcılığın Geliştirilmesinde Artık Malzemelerin Önemi ve Değerlendirilmesi, . 9. Ya-Pa Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri Kitabı, İstanbul.
- Miller, R. 1996. The Developmentally Appropriate Inclusive Classroom In Early Education. Delmar Publishers, U.S.A.
- Oğuzkan, Ş., Tezcan, E., Tür, G. ve Demiral, Ö. 1999. Yaratıcı Çocuk Etkinlikleri ve Eğitici Oyuncaklar. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, Ankara.
- Özgülümüş, R. 1999. Okul Öncesi Öğretmeninin Serbest Zaman Etkinlikleri Srasındaki Davranışlarının İncelenmesi. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Turla, A. 1995. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Sanat Etkinliklerini Planlama, Uygulama ve Değerlendirme Becerilerinin İncelenmesi. Basılmamış Bilim Uzmanlığı Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yalçınkaya, T. 1993. Okul Öncesi Eğitimde Artık Malzemenin Değerlendirilmesi. 9. Ya-Pa Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri Kitabı, İstanbul



## 4-5 VE 6 YAŞ OKUL ÖNCESİ EĞİTİM PROGRAMLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ

Dr. Duygu S. GÜLER\*

### ÖZET:

*Bu araştırmanın amacı, MEB tarafından 1994 -2002 yılları arasında uygulanan Okul Öncesi Eğitim Programlarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesidir. Araştırma karşılaştırmalı türden ilişkisel tarama modeli niteliğindedir. Örneklem grubu, Ankara ilinin beş merkez ilçesinde bulunan MEB'e bağlı resmi ve özel anaokulu ve anasınıflarında görev yapan 225 öğretmenden oluşturulmuştur. Araştırmada veri toplamak üzere araştırmacı tarafından geliştirilen bir anket uygulanmıştır. Araştırmanın sonuçları, Anaokulu ve Anasınıfı program hedeflerinin resmi ve özel anaokulu ve anasınıflarında genellikle gerçekleştirildiğini göstermiştir. Anaokulu ve Anasınıfı programlarında yer alan hedeflerin yeniden düzenlenmesine ilişkin öğretmen görüşleri program türüne göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Öğretmenlerin tamamına yakınının programlarda yıllık plan örneğine yer verilmesini istedikleri saptanmıştır.*

*Anahtar Kelimeler: Okul öncesi eğitim programı, program değerlendirme*

### ABSTRACT:

*The purpose of the study was to evaluate Turkish National Early Childhood Curriculum (kindergarten and preschool curriculum) practiced from 1994 to 2002 based on the opinions of preschool teachers. The study was conducted on the basis of correlational research model. Sampling consisted of 225 public and private preschool teachers who work in the schools at five central provinces of Ankara. Data were obtained via questionnaire developed by the researcher. Findings showed that kindergarten and preschool curriculum objectives have been generally realized at private and public kindergartens and preschools. Findings also showed that there has been a significant difference observed was about the opinions of teachers of preschool and kindergarten on the need for revision of curriculum objectives of respective curriculum types. It has been determined that, almost all of the teachers requested inclusion of yearly lesson plans in the kindergarten and preschool curriculum.*

*Key words: Early childhood education curriculum, curriculum evaluation*

### GİRİŞ

Okul öncesi eğitimi ya da erken çocukluk eğitimi çocuğun doğumundan ilköğretime başladığı güne kadar geçen yılları içine alan ve ülkemizde önemi gün geçtikçe daha yaygın olarak kabul edilen bir eğitim kademesidir. Çocuğun çeşitli özellikleri yetenekleri, ilgileri, kişiliğinin ana çizgileri çocuk daha okula başlamadan önce, 0-6 yaşlar arasında belirlemeye başlar. Bu nedenle, çocuk gelişiminin en kritik, en ilginç ve en çok dikkat isteyen dönemi bu yaşlardır.

Günümüzde, çocuğun başlangıçta aile çevresi ile sınırlı olan dünyası çevresel etkenler ve televizyon, sinema, kitap, dergi, gazete gibi iletişim araçları yoluyla geçmiş yıllara oranla daha çabuk ve daha büyük ölçüde genişlemektedir. Çocuğun sadece aile içi ilişkilerden etkilenerek gelişmesi söz konusu değildir. Çocukların birlikte olabilecekleri, yaşlarıyla kendi çevrelerini oluşturup gelişimlerini en sağlıklı, en doğal biçimde sürdürebilecekleri zengin uyarıcıların bulunduğu bir ortama gereksinimleri vardır. Bu dönemin en iyi şekilde değerlendirilmesi ve çocuğun eğitiminin sağlanabilmesi bakımından en etkili kurumlar okul öncesi eğitim kurumlarıdır. Okul öncesi eğitim kurumlarında verilen eğitimin nitelikli olması ise uygulanan programın niteliği ile doğrudan ilişkilidir. Okul önce-

\* Ankara Üniv. Eğitim Bilimleri Fak. İlköğretim Bln. Okul Öncesi Eğitimi A.B.D



si çocuklarına yönelik gelişimsel bir eğitim programının nitelikli olması için program, çocukların yaşlarına uygun olarak planlanmalı ve onların gelişim düzeyleri, ilgileri ve gereksinimleri dikkate alınarak uygulanmalıdır. Gelişimsel açıdan tutarlı bir eğitim programı bu yaş çocuklarının fiziksel, duygusal, sosyal ve bilişsel yönden gelişimlerini hedeflemeli ve çocukların bu gelişim alanlarında çok yönlü gelişimlerini sağlamaya çalışmalıdır (Bredenkamp, 1992).

Okul öncesi eğitim programı, çocukların çevreye ve kendisine karşı duyarlı, yaratıcılığı kullanan, düşünen, araştıran, sorgulayan ve katılımcı bireyler olarak sosyal hayatı yaşamalarına ve sonraki öğrenmelerine hazırlık yapmalarına olanak tanınmalıdır. Aynı zamanda çocuğun temel beceri ve yeterliklerini geliştirebilecek esnek ve çocuk merkezli bir eğitim programı olmalıdır. Nitekim yapılan araştırma sonuçları, çocuk merkezli programların ilerlemeyi teşvik ettiği ve bu programlarla verilen okul öncesi eğitimin etkilerinin kalıcı olduğu yönünde birleşmiştir (Miller ve Dyer,1975; Becker ve Gersten,1982; Schweinhart ve diğ., 1986; Schweinhart ve Weikart, 1997; Marcon,1999).

Kurumsal bir okul öncesi eğitim programının etkili olmasında, anne-baba katılımı, iyi bir oranlama (öğretmen-öğrenci), kaliteli bir eğitim, otorite ve bağımsız olma arasında bir denge ve çocuğun oyun ve hayal gücünü kullanmaya olanak tanıyan bir yaklaşım büyük rol oynamaktadır (Sylva, 1995:113). Bu görüşten hareketle okul öncesi eğitim programının çocuğun; karar verme ve bağımsızlık yolu ile kendinin farkında olmasını, bireysel etkinlikler ve deneyimler yolu ile sosyal becerilerini geliştirmesini, inceleme, araştırma, keşfetme için teşvik edilmesini, dil gelişiminin, matematik becerilerinin geliştirilmesini, sanat, müzik, rol oynama yolu ile kendini ifade etmesini içeren birçok olanakları sunacak şekilde geliştirilmesine dikkat edilmelidir. Aynı zamanda program, güvenlik, beslenme, sağlık eğitimi, saygı gösterme, örnek olma, takdir etme ve değer verme konularında içereceği örnek yaşantılarla çocukların içselleştirme yapmalarına olanak tanınmalıdır.

Görüldüğü gibi nitelikli bir okul öncesi eğitim programı bir çok unsuru içermektedir. Ancak okul öncesi eğitim programı ne kadar nitelikli hazırlanmış olursa olsun sürekli olarak aynı şekilde uygulanacağı anlamına gelmemektedir. Hazırlanan programların uygulamaya geçirildikten sonra gruptaki bireyler ya da grubun bütünü tarafından ne ölçüde özümsemişinin, kavranıldığıının değerlendirilmesi dolayısıyla da geliştirilmesi en az programın kendisi kadar önemli bir konudur. Hazırlanan programın uygulamadaki etkililiği belirlenmeli bunun için de hem uygulama sırasında ortaya çıkan eksiklik ve aksaklıklar hem de uygulama ile ilgili yapılan araştırma sonuçlarından yararlanılarak bireyin, toplumun ve çağın gerektirdiği ihtiyaçlar saptanmalı ve bu doğrultuda programın geliştirilmesi gerekmektedir.

Bir eğitim programının amaçları, içeriği, eğitim durumları (öğretim yöntemleri, araç-gereç vb.), değerlendirme gibi boyutlarının biri ya da bir kaçında uygulama süresince ortaya çıkan sorunlar, amaçların bireyler tarafından kazanılıp kazanılmadığı ya da bu öğelerden herhangi birinde oluşan değişme ve gelişmelerden uygulamaların nasıl etkilendiğinin belirlenmesi gerekmektedir. Bu çalışmalar program değerlendirme araştırmaları ile gerçekleştirilebilmektedir. Program değerlendirme, programın etkililiği hakkında karar verme sürecidir. Genelde programa dayalı eğitim kaynaklarını kabul etme, değiştirme ya da ortadan kaldırma kararının verebileceği bilgileri içermektedir. Değerlendirme sonuçları program geliştirme uzmanlarına programa devam, gözden geçirme ya da yeni bir aşamaya geçme konusunda bilgi vermektedir (Demirel,1999:167). Bu durumda program değerlendirme çalışmaları programın geliştirilmesi için geri bildirim sağlamakta bu nedenle de program değerlendirme program geliştirmenin sonu değil sürecin devamlılığının sağlanmasında önemli bir öge olmaktadır.



Sonuç olarak program değerlendirmenin amacının eğitim hizmetinin niteliğini arttırmak olduğu söylenebilir. Daha öncede vurgulandığı gibi eğitim hizmetinin niteliği, uygulanan eğitim programının niteliğine bağlıdır. Bu nedenle bir eğitim programının niteliğinin artırılması için de programın tüm boyutlarının sürekli olarak değerlendirilmesi ve geliştirilmesi gerekmektedir. Buradan hareketle, okul öncesi eğitimde uygulanan programların değerlendirilmesine yönelik çalışmalar bu alanda geliştirilen programların nitelikli olması yönünde katkı sağlayacaktır.

Özetle söylemek gerekirse, çocuğun gelişimi hakkında sağlıklı bilgi edinmek, aileye bilgi vermek, programın çocuklara uygunluğunu, öğretmenin programın uygulanması sırasındaki başarısını ve programın aksayan yönlerini programın hangi öge ya da öğelerinden kaynaklandığını belirleyebilmek için okul öncesi eğitim programlarının değerlendirilmesi gerekmektedir.

Türkiye'de, MEB tarafından 1994 -2002 yılları arasında uygulanan Okul öncesi Eğitim Programları'nın ( 4-5 yaş Anaokulu, 6 yaş Anasınıfı programı) değerlendirilmesi bu araştırmanın konusunu oluşturmuştur. Bu nedenle temelde birbirine çok benzer olsa da ulusal düzeyde oldukça yaygın olarak uygulanmış olan bu iki programın hedefler, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme öğeleri bakımından değerlendirilmesine yönelik kapsamlı bir araştırma yapılmasına ihtiyaç duyulmuştur.

#### AMAÇ

Bu araştırmanın genel amacı, 4-5 yaş Anaokulu ve 6 yaş Anasınıfı Programlarının amaç, içerik, süreç ve değerlendirme boyutları esas alınarak öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesidir. Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Anaokulu ve Anasınıfı programlarının hedeflerinin gerçekleşme düzeyine ilişkin öğretmen görüşleri nedir? Öğretmenlerin bu görüşleri, görev yaptıkları okul türüne (resmi-özel) ve program türüne (anaokulu-anasınıfı) göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
2. Anaokulu ve Anasınıfı programlarının içeriğine ilişkin öğretmen görüşleri nedir? Öğretmenlerin bu görüşleri, görev yaptıkları okul türüne (resmi-özel) ve program türüne (anaokulu-anasınıfı) göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Anaokulu ve Anasınıfı programlarının eğitim durumlarına ilişkin öğretmen görüşleri nedir? Öğretmenlerin bu görüşleri, görev yaptıkları okul türüne (resmi-özel) ve program türüne (anaokulu-anasınıfı) göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
4. Anaokulu ve Anasınıfı programlarının değerlendirme boyutuna ilişkin öğretmen görüşleri nedir? Öğretmenlerin bu görüşleri, görev yaptıkları okul türüne (resmi-özel) ve program türüne (anaokulu-anasınıfı) göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

#### YÖNTEM

##### Araştırmanın Modeli

Bu araştırma karşılaştırmalı türden ilişkisel tarama modeli niteliğindedir. Bu tür modellerde araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 1999). Bu model doğrultusunda, anaokulu ve anasınıfı programlarının uygulayıcısı durumunda olan anaokulu ve anasınıfı öğretmenlerinin programların çeşitli boyutlarına ilişkin görüşleri alınmış, bu görüşlerin okul türüne (resmi, özel) ve program türüne ( anaokulu-anasınıfı) göre değişip değişmediği araştırılmıştır.

### Verilerin Analizi

Anketlerde yer alan ve sınıflama ölçeğine giren maddelerin analizinde frekans ve yüzde gibi betimsel istatistikler ve bu tür sorulara verilen cevapların örneğin, program türüne (anaokulu/anasınıfı), okul türüne (resmi/özel) göre farklılık gösterip göstermediği kay-kare ile test edilmiştir. Kay-kare testinin uygulanabilmesi için beklenen değeri 5'ten küçük olan gözenek sayısının toplam gözenek sayısının %20'sini aşmaması gerekmektedir. Bu koşulun sağlandığı durumlarda kay-kare testi sonuçları yorumlanmış, koşulun sağlanmadığı durumlarda ise 2x2'lik (sd=1) durumunda Fisher'in Tam Olasılık Testi kullanılmış, diğer durumlarda ise bulgular sadece frekans ve yüzde kullanılarak yorumlanmıştır (Siegel, 1977).

Anketteki üçlü derecelendirme ölçeklerinde kullanılan puan sınırı olarak, yetersiz ve hiç gerçekleşmiyor:1.00-1.49, kısmen yeterli ve kısmen gerçekleşiyor:1.50-2.50, yeterli ve tamamen gerçekleşiyor:2.51-3.00 olarak alınmıştır. Anketteki bazı alt boyutları için gruplar arası karşılaştırmalar ilişkisiz örneklem için t-testi kullanılarak yapılmıştır. Gruplar arası karşılaştırmalarda .05 anlamlılık düzeyi temel alınmıştır.

### BULGULAR VE TARTIŞMA

Bu bölümde 4-5 yaş Anaokulu ve 6 yaş Anasınıfı programlarının hedef, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme ölçütleri esas alınarak değerlendirilmesine yönelik öğretmen görüşlerine ilişkin bulgular dört başlık altında incelenmiş ve yorumlanmıştır.

#### Anaokulu ve Anasınıfı Programlarının Hedeflerine İlişkin Bulgular

Anaokulu programı hedeflerinin gerçekleşme düzeyine ilişkin öğretmen görüşlerinin okul türüne göre manidarlık (t) testi sonuçları Tablo 1'de verilmektedir.

**Tablo 1. Anaokulu Programı Hedeflerinin Gerçekleşme Düzeyine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Okul Türüne Göre t-Testi Sonuçları**

Faktör	Okul Türü	N	$\bar{X}$	S	Sd	t
1. Kendinin Farkında Olmanın Gelişimi	Resmi	66	2.51	0.32	92	1.53
	Özel	28	2.62	0.27		
2. Psiko-Motor Becerilerin Gelişimi	Resmi	66	2.55	0.44	92	3.87*
	Özel	28	2.89	0.25		
3. Özbakım Becerilerinin Gelişimi	Resmi	66	2.34	0.33	92	3.02*
	Özel	28	2.58	0.40		
4. Duygusal Özelliklerin Gelişimi	Resmi	66	2.28	0.42	92	1.84
	Özel	28	2.46	0.49		
5. Sosyal Becerilerin Gelişimi	Resmi	66	2.40	0.38	92	1.14
	Özel	28	2.51	0.44		
6. Bilişsel Becerilerin Gelişimi	Resmi	66	2.39	0.49	92	1.77
	Özel	28	2.58	0.38		
7. Dil Becerilerinin Gelişimi	Resmi	66	2.45	0.47	92	1.80
	Özel	28	2.64	0.45		
8. Estetik ve Yaratıcılığın Gelişimi	Resmi	66	2.38	0.47	92	2.92*
	Özel	28	2.66	0.47		
TOPLAM	Resmi	66	2.42	0.28	92	3.07*
	Özel	28	2.62	0.32		

\*P<.0



Anaokulu programında yer alan hedeflerin gerçekleşme düzeyine ilişkin öğretmen görüşleri resmi ve özel okullara göre incelendiğinde, gerçekleşme düzeyine ilişkin ortalama puanlarının 2.28 ile 2.89 arasında değiştiği ortaya çıkmıştır. Bu ortalama puanlar 3'lü derecelendirme ölçeğinin (hiç gerçekleşmiyor - kısmen gerçekleşiyor - tamamen gerçekleşiyor) "kısmen gerçekleşiyor" ve "tamamen gerçekleşiyor" düzeyleri arasına karşılık gelmektedir. Buna göre öğretmenlerin Anaokulu programı hedeflerinin resmi ve özel okullarda genellikle gerçekleştirildiği kanısında oldukları söylenebilir. Tablo1 incelendiğinde, programda yer alan hedeflerin tamamının gerçekleşme düzeyine ilişkin öğretmen görüşlerinde okul türüne göre bir farklılaşma olduğu görülmektedir. Tüm hedeflerin gerçekleşme düzeyinin özel okullarda resmi okullara göre daha yüksek olduğunu söylemek mümkündür.

Anasınıfı programı hedeflerinin gerçekleşme düzeyine ilişkin öğretmen görüşlerinin okul türüne göre manidarlık (t) testi sonuçları Tablo 2'de verilmektedir

**Tablo 2. Anasınıfı Programı Hedeflerinin Gerçekleşme Düzeyine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Okul Türüne Göre t-Testi Sonuçları**

Faktör	Okul Türü	N	$\bar{X}$	S	Sd	t
1. Kendinin Farkında Olmanın Gelişimi	Resmi	104	2.55	0.38	129	0.71
	Özel	27	2.60	0.31		
2. Psiko-Motor Becerilerin Gelişimi	Resmi	104	2.74	0.41	129	1.39
	Özel	27	2.85	0.30		
3. Özbakım Becerilerinin Gelişimi	Resmi	104	2.49	0.43	129	1.54
	Özel	27	2.35	0.41		
4. Duygusal Özelliklerin Gelişimi	Resmi	104	2.38	0.46	129	0.27
	Özel	27	2.35	0.50		
5. Sosyal Becerilerin Gelişimi	Resmi	104	2.59	0.33	129	1.95
	Özel	27	2.45	0.38		
6. Bilişsel Becerilerin Gelişimi	Resmi	104	2.49	0.35	129	0.87
	Özel	27	2.56	0.32		
7. Dil Becerilerinin Gelişimi	Resmi	104	2.51	0.44	129	1.04
	Özel	27	2.60	0.44		
8. Estetik ve Yaratıcılığın Gelişimi	Resmi	104	2.56	0.42	129	0.18
	Özel	27	2.54	0.46		
TOPLAM	Resmi	104	2.54	0.29	129	0.01
	Özel	27	2.54	0.30		

Tablo 2'de görüldüğü gibi, Anasınıfı programında yer alan hedeflerin gerçekleşme düzeyine ilişkin öğretmen görüşleri gerek 8 gelişim alanında ayrı ayrı, gerekse toplamda okul türüne göre farklılık göstermemektedir. Anasınıfı programı hedeflerinin gerçekleşme düzeyi resmi ve özel okullara göre incelendiğinde ise, gerçekleşme düzeyine ilişkin ortalama puanlarının 2.35 ile 2.85 arasında değiştiği saptanmıştır. Bu bulgu, resmi ve özel anasınıfı öğretmenlerinin, Anasınıfı programı hedeflerinin genellikle gerçekleştirildiği kanısında olduklarını göstermektedir.

Tablo 1 ve Tablo 2'deki bulgulara göre, Anaokulu ve Anasınıfı programlarının hedeflerinin gerçekleştirilmesi konusunda öğretmenler tarafından çok fazla bir sorun olmadığı söylenebilir. Nitekim, Anasınıfı programının değerlendirilmesine yönelik olarak Gürkan (1999)'ın yapmış olduğu araştırmada da anasınıfı öğretmenlerinin %86'sının programın



hedeflerinin gerçekleştirilebilme durumunu tamamen ya da kısmen uygun olarak değerlendirmeleri bu araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir.

Anaokulu ve Anasınıfı programlarında yer alan hedef ve hedef davranışlarla ilgili yeni bir düzenleme yapılması konusundaki öğretmen görüşleri Tablo 3'de verilmektedir.

**Tablo 3. Anaokulu ve Anasınıfı Programlarında Yer Alan Hedef ve Hedef Davranışlarla İlgili Yeni Bir Düzenleme Yapılmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri**

	Okul Türü		Gelişim özellikleri bakımından yetersiz	Çağın koşullarına göre yetersiz	Sayınca çok	Her bakımdan uygun	Toplam	Kay-Kare Testi
Anaokulu	Resmi	N %	12 18.2	23 34.8	17 25.8	14 21.2	66 100.0	$\chi^2=5.96$ sd=3 p>.05
	Özel	N %	8 28.6	5 17.9	5 17.9	10 35.7	28 100.0	
	Toplam	N %	20 21.3	28 29.8	22 23.4	24 25.5	94 100.0	
Anasınıfı	Resmi	N %	15 14.4	13 12.5	33 31.7	43 41.3	104 100.0	---
	Özel	N %	5 18.5	5 18.5	8 29.6	9 33.3	27 100.0	
	Toplam	N %	20 15.3	18 13.7	41 31.3	52 39.7	131 100.0	
Program Türü	Anaokulu	N %	20 21.3	28 29.8	22 23.4	24 25.5	94 100.0	$\chi^2=12.47$ sd=3 p<.05
	Anasınıfı	N %	20 15.3	18 13.7	41 31.3	52 39.7	131 100.0	
	Toplam	N %	40 17.8	46 20.4	63 28.0	76 33.8	225 100.0	

Anaokulu ve Anasınıfı programlarında yer alan hedef ve hedef davranışlarla ilgili yeni bir düzenleme yapılması konusundaki öğretmen görüşleri program türüne göre incelendiğinde anlamlı bir farklılık olduğu ortaya çıkmıştır ( $p<.05$ ). Anaokulu öğretmenleri anaokulu programındaki hedef ve hedef davranışların çağın koşullarına göre yetersiz kaldığı için yeniden düzenlenmesi gerektiğini düşünürken (%29.8), anasınıfı öğretmenleri ise, Anasınıfı programındaki hedef ve hedef davranışların her bakımdan uygun olduğu için yeniden bir düzenleme yapılmasına gerek duymadıklarını belirtmişlerdir (%39.7).

Anaokulu öğretmenlerinin Anaokulu programının hedef ve hedef davranışlarını çağın koşullarına göre yetersiz bulup yeniden düzenlenmesi gerektiği yönünde görüş belirtmeleri, anaokulu öğretmenlerinin uyguladıkları programın hedefleri konusunda daha duyarlı olduklarını göstermektedir. Genel ve özel hedefler eğitim programlarının temel taşlarıdır. Programların uygulandığı süre içinde toplumsal değişme ve bilim alanındaki ilerlemeler sonucu genel ve özel hedeflerde değişikliğe gitmek gerekebilir. Bu nedenle hedefleri doğru seçilmiş olarak kabul etmek yerine hedeflerin uygunluğunun araştırılması program hakkında daha güvenilir kararlar verilmesine yardımcı olacaktır (Erden, 1993). Sonuç olarak yapılacak program değerlendirme çalışmaları ile programın hedeflerinin, toplumun, konu alanının ve öğrencilerin ihtiyaçlarına uygunluğu gözden geçirilerek gerekirse yeniden belirlenmesi programın etkililiğinin artmasını sağlayacaktır.

#### **Anaokulu ve Anasınıfı Programlarında İçeriğe İlişkin Bulgular**

Anaokulu ve Anasınıfı programlarında yer alan konuların yeterlik düzeyine ilişkin öğretmen görüşlerine ait betimsel istatistikler Tablo 4'de verilmektedir.



**Tablo 4. Öğretmenlerin Anaokulu ve Anasınıfı Programlarında Yer Alan Konuların Yeterlik Düzeyine İlişkin Görüşlerine Ait Betimsel İstatistikler**

Faktör	Program Türü	Okul Türü	N	$\bar{X}$	S
Hedefleri Gerçekleştirmeye Yönelik Olması	Anaokulu	Resmi	66	2.61	0.35
		Özel	28	2.53	0.36
		Toplam	94	2.59	0.36
	Anasınıfı	Resmi	104	2.71	0.38
		Özel	27	2.51	0.32
		Toplam	131	2.67	0.37
	Toplam	Resmi	170	2.67	0.37
		Özel	55	2.52	0.34
		Toplam	225	2.64	0.37
Yaşamda Kullanılabilir Olması	Anaokulu	Resmi	66	2.64	0.36
		Özel	28	2.58	0.47
		Toplam	94	2.62	0.40
	Anasınıfı	Resmi	104	2.76	0.38
		Özel	27	2.51	0.40
		Toplam	131	2.71	0.40
	Toplam	Resmi	170	2.71	0.38
		Özel	55	2.55	0.43
		Toplam	225	2.67	0.40

Tablo 4’de görüldüğü gibi, Anaokulu ve Anasınıfı programlarında yer alan konuların, hedefleri gerçekleştirmeye yönelik olması bakımından ne derece yeterli olduklarına ilişkin ortalama değerler, 2.51-2.71 arasında değişmektedir. Buna göre öğretmenlerin anaokulu ve anasınıfı programlarında yer alan konuları, program hedeflerini gerçekleştirmede yeterli gördükleri söylenebilir. Konuların, programların hedeflerini gerçekleştirmede ne derece yeterli olduklarına ilişkin öğretmen görüşlerinin program türü ve okul türüne göre Anova Sonuçları şu şekildedir: Konuların, program hedeflerini gerçekleştirmede ne derece yeterli olduklarına ilişkin öğretmen görüşleri, program türüne (anaokulu-anasınıfı) göre anlamlı bir farklılık göstermezken, okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermiştir ( $F=6.29$ ,  $p=.013$ ). Resmi okullarda görev yapan öğretmenler konuları, programların hedeflerini gerçekleştirme bakımından, özel okullarda görev yapan öğretmenlere göre daha yeterli bulmaktadırlar.

Tablo 4 incelendiğinde, Anaokulu ve Anasınıfı programlarında yer alan konuların, yaşamda kullanılabilirliğiyle ilgili olarak ne derece yeterli olduklarına ilişkin ortalama değerlerin, 2.51-2.76 arasında değiştiği görülmektedir. Buna göre, öğretmenlerin anaokulu ve anasınıfı programlarında yer alan konuları, yaşamda kullanılabilir olması bakımından yeterli buldukları ifade edilebilir. Konuların yaşamda kullanılabilir olması bakımından ne derece yeterli olduklarına ilişkin öğretmen görüşlerinin program türü ve okul türüne göre Anova Sonuçları şu şekildedir: Konuların yaşamda kullanılabilir olması bakımından ne derece yeterli olduklarına ilişkin öğretmen görüşleri, program türüne (anaokulu-anasınıfı) göre anlamlı bir farklılık göstermezken, okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermiştir ( $F=6.58$ ,  $p=.011$ ). Resmi okullarda görev yapan öğretmenler konuları, yaşamda kullanılabilirlik açısından özel okullarda görev yapan öğretmenlere göre daha yeterli bulmaktadırlar.

Öğretmenlerin anaokulu ve anasınıfı programlarında yer alan konuları, program hedeflerini gerçekleştirmeye yönelik olması ve yaşamda kullanılabilir olması bakımından yeterli bulması içeriğe yönelik bir sorun yaşamadıklarını göstermektedir. Ancak, anaokulu

ve anasınıfı öğretmenlerine, programlarda yer alan konuların dışında yer alması gerektiğini düşündükleri başka konuların olup olmadığı sorulduğunda, genellikle program konularını yeterli bulmuşlardır. Diğer yandan, MEB tarafından 2002-2003 öğretim yılında uygulamaya konulan yeni "Okul öncesi Eğitim Programı"nda öğretmenleri sınırladığı ve çocuklara öğretilmesi zorunlu olarak algılandığı düşüncesiyle "konular listesi" yer almamıştır.

#### Anaokulu ve Anasınıfı Programlarında Eğitim Durumlarına İlişkin Bulgular

Tablo 5'de, Anaokulu ve Anasınıfı programlarında yer alan "eğitim durumu" örneklerinin uygulanabilir nitelikte olmasına ilişkin öğretmen görüşlerine yer verilmektedir.

**Tablo 5. Anaokulu ve Anasınıfı Programlarında Yer Alan Eğitim Durumu Örneklerinin Uygulanabilir Nitelikte Olmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri**

Değişken	Okul Türü		Yetersiz	Kısmen Yeterli	Yeterli	Toplam	Kay-Kare Testi
Anaokulu	Resmî	N %	7 10.6	23 34.8	36 54.5	66 100.0	-
	Özel	N %	-	6 21.4	22 78.6	28 100.0	
	Toplam	N %	7 7.4	29 30.9	58 61.7	94 100.0	
Anasınıfı	Resmî	N %	12 11.5	48 46.2	44 42.3	104 100.0	$\chi^2=3.72$ sd=2 p>.05
	Özel	N %	5 18.5	7 25.9	15 55.6	27 100.0	
	Toplam	N %	17 13.0	55 42.0	59 45.0	131 100.0	
Program Türü	Anaokulu	N %	7 7.4	29 30.9	58 61.7	94 100.0	$\chi^2=6.31$ sd=2 p<.05
	Anasınıfı	N %	17 13.0	55 42.0	59 45.0	131 100.0	
	Toplam	N %	24 10.7	84 37.3	117 52.0	225 100.0	

Tabloda görüldüğü gibi, eğitim durumu örneklerinin uygulanabilirliğine ilişkin öğretmen görüşleri, program türüne göre analiz edildiğinde anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır ( $p<.05$ ). Anaokulu öğretmenlerinin yarıdan fazlası (%61.7) Anaokulu programındaki eğitim durumu örneklerini yeterli bulurken, anasınıfı öğretmenlerinin yaklaşık yarısının (%45), Anasınıfı programındaki eğitim durumu örneklerini yeterli buldukları ortaya çıkmıştır. Bu bulgu oldukça düşündürücüdür. Anasınıfı öğretmenlerinin anaokulu öğretmenlerine göre örnek eğitim durumlarının uygulanabilirliği konusunda endişelerinin olduğu söz konusu olabilir. Oysa, programlardaki eğitim durumu örnekleri, çocuk merkezli bir yaklaşımla hedef ve hedef davranışların kazandırılmasına yönelik olarak uygulamada nasıl eğitim yapılacağına ilişkin olarak öğretmenlere yol göstermesi ve örnek olması amacıyla verilmiştir.

Tablo 6'da, Anaokulu ve Anasınıfı programlarında yer alan "günlük plan" örneğinin uygulanabilir nitelikte olmasına ilişkin öğretmen görüşlerine yer verilmektedir.



**Tablo 6. Anaokulu ve Anasınıfı Programlarında Yer Alan Günlük Plan Örneğinin Uygulanabilir Nitelikte Olmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri**

Değişken	Okul Türü		Yetersiz	Kısmen Yeterli	Yeterli	Toplam	Kay-Kare Testi
Anaokulu	Resmi	N %	5 7.6	28 42.4	33 50.0	66 100.0	---
	Özel	N %	-	7 25.0	21 75.0	28 100.0	
	Toplam	N %	5 5.3	35 37.2	54 57.4	94 100.0	
Anasınıfı	Resmi	N %	10 9.6	36 34.6	58 55.8	104 100.0	$\chi^2=2.55$ sd=2 p>.05
	Özel	N %	5 18.5	6 22.2	16 59.3	27 100.0	
	Toplam	N %	15 11.5	42 32.1	74 56.5	131 100.0	
Program Türü	Anaokulu	N %	5 5.3	35 37.2	54 57.4	94 100.0	$\chi^2=2.75$ sd=2 p>.05
	Anasınıfı	N %	15 11.5	42 32.1	74 56.5	131 100.0	
	Toplam	N %	20 8.9	77 34.2	128 56.9	225 100.0	

Tabloya göre, günlük plan örneğinin uygulanabilir nitelikte olmasına ilişkin öğretmen görüşleri, program türüne göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir (p>.05). Anaokulu ve anasınıfı öğretmenlerinin yarıdan fazlası (%56.9) her iki programda yer alan günlük plan örneklerini uygulanabilirlik bakımından yeterli, %34.2'si ise, kısmen yeterli bulmaktadır.

Tablo 7'de Anaokulu ve Anasınıfı programlarında yıllık plan örneği bulunmasına ilişkin öğretmen görüşleri yer almaktadır.

**Tablo 7. Anaokulu ve Anasınıfı Programlarında Yıllık Plan Örneği Bulunmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri**

Değişken	Okul Türü		Evet	Hayır	Toplam	Kay-Kare Testi
Anaokulu	Resmi	N %	62 93.9	4 6.1	66 100.0	Fisher Test p>.05
	Özel	N %	26 92.9	2 7.1	28 100.0	
	Toplam	N %	88 93.6	6 6.4	94 100.0	
Anasınıfı	Resmi	N %	97 93.3	7 6.7	104 100.0	Fisher Test p>.05
	Özel	N %	24 88.9	3 11.1	27 100.0	
	Toplam	N %	121 92.4	10 7.6	131 100.0	
Program Türü	Anaokulu	N %	88 93.6	6 6.4	94 100.0	$\chi^2=0.13$ sd=1 p>.05
	Anasınıfı	N %	121 92.4	10 7.6	131 100.0	
	Toplam	N %	209 92.9	16 7.1	225 100.0	

Tablo 7 incelendiğinde, Anaokulu ve Anasınıfı programlarında yıllık plan örneği bulunmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin hem Anaokulu hem de Anasınıfı programlarında okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir. Anaokulu öğret-

menlerinin %93.6'sı Anaokulu programında, anasınıfı öğretmenlerinin ise, %92.4'ü Anasınıfı programında yıllık plan örneğine yer verilmesini istediklerini belirtmişlerdir. Anaokulu ve Anasınıfı programlarında bir yıllık plan örneği olmasına ilişkin ihtiyaçtan hareketle MEB'in 2002-2003 öğretim yılında uygulamaya konulan Okul öncesi Eğitim Programı'nda yıllık plan formatı yer almıştır.

**Tablo 8. Anaokulu ve Anasınıfı Öğretmenlerinin Kullandıkları Öğretim Yöntem ve Tekniklerine İlişkin Görüşleri**

Kullanılan Yöntem ve Teknikler	Program Türü		Anaokulu		Anasınıfı		
	Anaokulu	Anasınıfı	Resmi	Özel	Resmi	Özel	
Anlatım	N	81	124	55	26	98	26
	%	86.1	94.6	83.3	92.9	94.2	96.3
Soru-cevap	N	77	124	53	24	99	25
	%	81.9	94.7	80.3	85.7	95.1	92.6
Rol oynama	N	61	98	43	18	73	25
	%	64.9	74.8	65.1	64.3	70.1	92.6
Dramatizasyon	N	85	120	58	27	94	26
	%	90.4	91.6	87.8	96.4	90.4	96.3
Yaratıcı drama	N	68	97	47	21	72	25
	%	72.3	74.0	71.2	75.0	69.2	92.6
Eğitici oyunlar	N	75	111	51	24	88	23
	%	79.8	84.7	77.2	85.7	84.6	85.2
Sorgulama ve keşfetme	N	42	78	29	13	61	17
	%	44.7	59.5	43.9	46.4	58.6	63.0
Gözlem gezisi	N	63	90	42	21	69	21
	%	67.0	68.7	63.6	75.0	66.3	77.7
Çocukların birbirlerinin öğreticisi olarak birlikte çalışması	N	35	83	21	14	63	20
	%	37.2	63.3	31.8	50.0	60.6	74.0
Proje çalışması	N	72	108	50	22	85	23
	%	76.6	82.4	75.7	78.6	81.7	85.2

Tablo 8'de görüldüğü gibi, resmi ve özel anaokulu öğretmenleri ile resmi ve özel anasınıfı öğretmenlerinin en çok kullandıkları yöntemler, soru-cevap tekniği, anlatım yöntemi, dramatizasyon, eğitici oyunlar ve proje çalışmasıdır. Rol oynama ve yaratıcı dramanın kullanımı ise, özel anasınıfı öğretmenlerinde diğerlerine göre oldukça yüksektir. Sorgulama ve keşfetme ile çocukların birbirlerinin öğreticisi olarak birlikte çalışması yöntemlerinin kullanımı, anaokulu öğretmenlerinde anasınıfı öğretmenlerine göre oldukça düşüktür. Gözlem gezisi ise, her iki gruptaki öğretmenler tarafından genellikle kullanılan bir yöntemdir.

Öğretim yöntem ve teknikleri, eğitim hedeflerinin gerçekleştirilmesinde ve eğitim durumlarının düzenlenmesinde oldukça önemlidir. Eğitim hedeflerinin gerçekleştirilmesi uygun yöntemin seçilmesiyle sağlanabilir. Bu nedenle tek bir yöntem değil yeri geldikçe bir çok yöntemin kullanılması söz konusu olmalıdır (Demirel, 1994). Eğitim-öğretim sürecinin etkili olabilmesinde uygun yöntem seçimi, öğretmenlerin farklı yöntemleri tanımaları ve kullanabilmeleri ile olanaklıdır. Bu nedenle, çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerini anaokulu ve anasınıfı öğretmenlerinin çoğunlukla kullandıklarını belirtmeleri son derece önemli olmaktadır.

#### **Anaokulu ve Anasınıfı Programlarında Değerlendirmeye İlişkin Bulgular**

Tablo 9'da anaokulu ve anasınıfı öğretmenlerinin programlarda verilen gözlem formunu kullanma durumuna ilişkin görüşlerine yer verilmektedir.



Tablo 9. Anaokulu ve Anasınıfı Öğretmenlerinin Programlarda Yer Alan Gözlem Formunu Kullanma Durumu

Değişken	Okul Türü		Kullanıyorum	Kullanmıyorum	Toplam	Kay-Kare Testi
Anaokulu	Resmi	N	60	6	66	Fisher Test p>.05
		%	90.9	9.1	100.0	
	Özel	N	25	3	28	
		%	89.3	10.7	100.0	
	Toplam	N	85	9	94	
		%	90.4	9.6	100.0	
Anasınıfı	Resmi	N	88	16	104	$\chi^2=8.42$ sd=1 p<.05
		%	84.6	15.4	100.0	
	Özel	N	16	11	27	
		%	59.3	40.7	100.0	
	Toplam	N	104	27	131	
		%	79.4	20.6	100.0	
Program Türü	Anaokulu	N	85	9	94	$\chi^2=4.96$ sd=1 p<.05
		%	90.4	9.6	100.0	
	Anasınıfı	N	104	27	131	
		%	79.4	20.6	100.0	
	Toplam	N	189	36	225	
		%	84.0	16.0	100.0	

Tablo9'da, anaokulu öğretmenlerinin Anaokulu programındaki gözlem formunu kullanmalarına ilişkin görüşlerinin okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır. Anaokulu öğretmenlerinin tamamına yakını (%90.4) programda yer alan gözlem formunu kullandıklarını belirtmişlerdir. Anasınıfı öğretmenlerinin ise, Anasınıfı programındaki gözlem formunu kullanmalarına ilişkin görüşleri okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermektedir (p<.05). Gözlem formunu kullanan resmi anasınıfı öğretmenlerinin oranı %84.6 iken, özel anasınıfı öğretmenlerinin oranı %59.3'dür. Gözlem formunu kullanma durumu program türüne göre de anlamlı bir farklılık göstermektedir (p<.05). Anaokulu programındaki gözlem formunun (%90.4) anasınıfı programına (79.4) göre daha çok kullanıldığı saptanmıştır.

Anaokulu programı gözlem formunun, anaokullarının tamamına yakınında (resmi ve özel) kullanıldığı belirtilmesi sevindirici bir bulgudur. Ancak, gözlem formunun, resmi anasınıflarının büyük çoğunluğunda (%84.6) kullanılırken özel anasınıflarının %40.7'sinde kullanılmaması dikkat çekicidir. Programlarda yer alan gözlem formları, belirlenen hedef davranışların çocuklara ne derece kazandırılabilirdiğini ortaya koymak üzere düzenlenmiştir. Bu nedenle öğretmenlerin hem çocukların gelişimini izleyebilmek hem de kendilerinin ve programın başarısını değerlendirebilmeleri için gözlem formlarını kullanmaları önem taşımaktadır.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma sonucunda, anaokulu ve anasınıfı öğretmen görüşlerine göre, programlarda yer alan (Anaokulu ve Anasınıfı) hedeflerin genellikle gerçekleştirildiği ortaya çıkmıştır. Anaokulu ve anasınıfı öğretmenlerinin tamamına yakınının Anaokulu ve Anasınıfı programında yıllık plan örneğine yer verilmesini istedikleri saptanmıştır. Öğretmenlerin, Anaokulu ve Anasınıfı programlarında yer alan konuları program hedeflerini gerçekleştirmeye yönelik olması ve yaşamda kullanılabilir olması bakımından yeterli gördükleri ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin en çok kullandıkları yöntem ve teknikler arasında, soru-cevap tekniği, anlatım yöntemi, dramatizasyon, eğitici oyunlar ve proje çalışması yer almaktadır. Anaokulu ve Anasınıfı programlarında yer alan gözlem formlarını

Anaokulu öğretmenlerinin anasınıflı öğretmenlerine oranla daha fazla kullandıkları saptanmıştır.

Okul öncesi eğitim programlarının geliştirilmesine yönelik yapılan çalışmalarda bu araştırma ve yapılan diğer değerlendirme araştırmalarının sonuçlarından yararlanılmalıdır. Okul öncesi eğitim programlarının değerlendirilmesine ilişkin olarak sınıf içi gözleme dayalı araştırmalar ve okul öncesi eğitim programlarının etkililiğinin belirlenmesine yönelik deneysel çalışmalar yapılmalıdır.

#### KAYNAKÇA

- Bredenkamp, S. (1992). Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8. USA: Copyright by the NAEYC.
- Becker, W.C. & Gersten, R. (1982). A follow up of Follow Through: The later effects of the direct instruction model on children in fifth and sixth grades. *American Educational Research Journal*, 19, 75-92.
- Demirel, Ö. (1994). Genel öğretim yöntemleri. Ankara: USEM Yayınları-11.
- Demirel, Ö. (1999). Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Erden, M. (1993). Eğitimde program değerlendirme. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Gürkan, T. (1999). 1923'den günümüzde okul öncesi eğitim programları. *Cumhuriyet ve Çocuk*. Ankara: A.Ü. Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları, No:2.
- Karasar, N. (1999). Bilimsel araştırma yöntemleri. (9. Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım Ltd. Şirketi.
- Marcon, R.A. (1999). Differential impact of preschool models on development and early learning of inner-city children: A three-cohort study. *Developmental Psychology*, 35(2), 358-375.
- Miller, L.B. & Dyer, J.L. (1975). Four preschool programs: Their dimensions and effects. *Monographs Of the Society for Research in Child Development*, 40 (5-6, Serial No.162).
- Schweinhart, L.J., Weikart, D.P., & Larner, M.B. (1986). Consequences of three preschool curriculum models through age 15. *Early Childhood Research Quarterly*, 1, 15-46.
- Schweinhart, L.J. & Weikart, D.P. (1997). The High/Scope preschool curriculum comparison study through age 23. *Early Childhood Research Quarterly*, 12 (2), 117-143.
- Siegel, S. (1977). Davranış bilimleri için parametrik-olmayan istatistikler (Çev. Y. Topsever). Ankara Üniversitesi DTCF Yayınları No: 272.
- Sylva, K. (1995). Kurum merkezli okul öncesi eğitim programlarını etkili kılan unsurlar nelerdir?. *Erken Çocukluk Eğitiminin Önemi Sempozyum Raporu*. Anne Çocuk Eğitim Vakfı Yayın No: 6, İstanbul: Akbasım Matbaacılık



## OKUL ÖNCESİ EĞİTİMDE FEN BİLGİSİ ÖĞRETİMİ

### "PROJE YAKLAŞIMI"

Hülya HAMURCU\*\*

#### ÖZET:

*Okul öncesi eğitim, çocukların gelişim düzeylerine ve bireysel özelliklerine uygun, zengin uyarıcı çevre imkanları sağlayan ve onları ilköğretime hazırlayan bir öğretim basamağıdır. Bu eğitim sürecinde onların; zihinsel, bedensel, duygusal ve sosyal yönden gelişmeleri desteklenmeli, var olan araştırma, sorgulama istekleri doğru yönlendirilerek, öğrenmeleri sağlanmalıdır. Bu çalışmada okul öncesi öğretiminde yıllardır uygulanan çeşitli yaklaşımlardan biri olan "Proje Yaklaşımı" ele alınmakta ve bir örnek projeye açıklanmaya çalışılmaktadır.*

*Anahtar Kelimeler: Proje yaklaşımı, Okul öncesi eğitim, Fen eğitimi .*

#### ABSTRACT:

*The education in early childhood level provides children with an opportunity of rich environmental stimulus appropriate to their developmental and individual characteristic and prepare them for elementary education. In this education process childrens' emotional, physical, intellectual and social developments must be supported and their existing desires for searching and inquiring must be guided. The purpose of this study is to examine the "Project Approach" which is one of the approaches used in early childhood education for a long time and to explain it with an example.*

*Key Words: Project approach, Early childhood education, Science education. Okul öncesi Eğitim*

### GİRİŞ

Okul öncesi dönem, çocuğun hızla geliştiği ve bir şekilde geleceğinin belirlendiği dönem olarak düşünülebilir. Yapılan araştırmalar çocuğun bu yıllarda kazandığı davranışların büyük bir kısmının, yetişkinlikteki kişilik yapısını, tavır, alışkanlık, inanç ve değer yargılarını biçimlendirdiğini belirlemektedir (Şahin, 1998:1). Bu dönemdeki eğitim çocuğun duygularının gelişimini ve algılama gücünü arttırır, akıl yürütme sürecinde de yardımcı olur. Çocuklar çevrelerini kuşatan dünya ve gerçekleşen olaylar hakkında sürekli soru sorar ve öğrenmeye çalışırlar (Johnston, 1996: 3-8). Erken yaşlarda bilimsel süreçlerin öğretilmesi öğrencinin gelecek yıllarda bu alanlara-fene- yönelik tutumu üzerinde de etkili olmaktadır (Hamurcu, 2002:144-152, Harlen, 1990: 2-4).

Elstgeest (1990:11), çocukların problemleri bilimsel bir yolla çözme becerilerini geliştirmede; fen derslerinde sorgulamaya ve çocukların yeni olgu, deneyimlerle karşılaşarak bunları kendi yollarıyla çözmelerine izin verilmesini önermektedir.

Burada eğitimcilerle düşen görev, çocuklara uyarıcı materyaller ve aktif katılabilecekleri, öğrenme ortamları sağlayarak onları öğrenmeye motive edebilmektir. Okul öncesi fen eğitimi keşif dolu olmalı ve öğrencilere elleyleyerek, tadararak hissederek, kullanarak yeni bilgileri kazanma olanağı sağlanmalıdır. Okul öncesi öğretimde kullanılacak öğretim

\* Bu çalışmanın kısa bir özeti 6-8 Eylül 2000 tarihinde Hacettepe Üniversitesinde düzenlenen, "IV. Fen Bilimleri Eğitimi Kongresinde" bildiri olarak sunulmuştur.

\*\* Yrd.Doç.Dr. DEÜ. Buca Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı

yöntemleri çocukların yaşlarına ve bireysel özelliklerine uygun seçilmelidir ( Bredekamp,1997:3-5).

Ülkemizde uygulanmakta olan Okul Öncesi Eğitim Programları, gelişen çağın gereklerine uygun olarak, alan uzmanları ve MEB. Uzmanları tarafından gerçekleştirilen çalışmalar sonucu 2002 yılında yeniden düzenlenmiştir. Yeni program 2002-2003 öğretim yılından itibaren denenip geliştirilmek üzere uygulamaya başlanmıştır. Programın özellikleri incelendiğinde; programın çocukların kendi ilgi alanlarının farkına varmasını sağlamaya yönelik etkinlikleri hedeflediği, örnek olarak verilen etkinliklerin çocuğu araştırmaya, incelemeye, denemeye yönlendiren özelliklere sahip olması gerektiğinin vurgulandığı görülmektedir ( YA-PA, 2002:3-21 ).

Bu yapısı ile yeni program öğrencilerin özel ilgilerini ve gelişim basamaklarını dikkate alan bir öğretmenin uygun öğretim yöntemini- eğitim durumunu- seçmesine olanak vermektedir. Bu yöntemler arasında; öğrencilerin özelliklerini merkeze alarak onların kendi öğrenmelerinden sorumlu olmalarını hedefleyen "Çoklu Zeka Kuramı Tabanlı" öğrenme ortamları, "Proje Yaklaşımının" uygulandığı öğrenme ortamları sayılabilmektedir.

Yurtdışında yaygın olarak uygulanmakta olan Proje yaklaşımının niteliklerine ve okuluncesinde kullanımına ait örnekler bu çalışmanın konusunu oluşturmaktadır.

#### PROJE YAKLAŞIMI

Proje yaklaşımı bu konunun öncülerinden olan Katz ve Chard tarafından (1995:2); "bir konunun bir yada daha fazla çocuk tarafından derinlemesine incelenmesi" olarak tanımlanmaktadır. Proje yaklaşımında öğrencilerin öğrenmesi gerekli olan konular, onların ilgi ve istekleri doğrultusunda derinlemesine incelenmektedir. Öğrenciler genelde küçük gruplar halinde konunun farklı bir boyutu üzerinde çalışmakta ve sonra edinimlerini birbirleriyle paylaşmaktadırlar.

Proje yaklaşımında ele alınacak konu, öğrenci sorularından ortaya çıkabilmektedir. Öğrencinin yada öğrencilerin öğrenmek istediği konu genişleterek proje konusu haline getirilmekte ve işlenmektedir. Konuyu ortaya atan bazen öğretmen de olabilmektedir. Ancak burada önemli olan nokta, konuyla ilişkin tüm çalışmaların gerçekleştirilmesinde öğrencilerin aktif katılımının sağlanmasıdır. Tüm bir eğitim programı boyunca proje yaklaşımının uygulanması düşünülmemektedir. Proje yaklaşımında konu alanları birbirlerinden ayrılarak incelenmez; matematik, Türkçe, fen, sanat alanları birbiriyle bütünleştirilmiş bir halde işlenir. Bütünleştirilmiş bu yaklaşım eğitim programında yer alan birçok konu alanındaki hedeflerin bir arada gerçekleştirilmesine olanak sağlar. Sonuç olarak Walmsley ve arkadaşlarının (1992:26)Tema yaklaşımının önemini anlatırken vurguladığı, programdaki birçok konu alanını kapsama niteliği proje yaklaşımında da görülmektedir.

Proje yaklaşımı;

- ❖ Çocuklara becerilerini uygulama olanağı sağlar,
- ❖ Çocuğun becerisini -ustalığını hedefler, içsel motivasyonu artırır,
- ❖ Çocukları hangi konuda çalışmak istedikleri konusunda cesaretlendirir ve onları ne öğrenmek istedikleri konusunda uzman kabul eder ( Katz, 1994).

Proje yaklaşımında diğer bir nokta da okul-aile işbirliğine önem verilmesidir. Proje yaklaşımının ilk aşamasında hangi konuların ele alınacağı bir mektupla ailelere bildirilir ve onların katkıları istenir. Bu katkı yapılan çalışmalara materyal sağlama, gezilere des-



tek olma veya konuk uzman olarak katılma şeklinde olabilir, böylece aileler de çocuklarının eğitimine aktif olarak katılmış olurlar.

Bir proje yaklaşımı en az 2 haftalık bir çalışmayı kapsayacak şekilde planlanmalıdır. Bazı projelerde bu süre araştırmanın boyutuna göre 3-4 haftayı bulabilir. Proje yaklaşımında öğrenciler bilgi düzeyinden daha üst aşamalara -uygulama, analiz, sentez, değerlendirmeye- ait öğrenme ürünlerine ulaşma olanağı bulurlar. Ayrıca bu yaklaşımda öğrenciler informal eğitim yoluyla öğrenilmiş bilgi ve becerilerini de kullanabilir, uygulayabilirler. Örneğin; herhangi bir projenin uygulanması sırasında mutlaka okuma-yazma becerileri ve matematik kullanımına yönelik etkinlikler yapılmaktadır. Böylece öğrencilere becerilerini tekrarlama olanağı verilmektedir. Projenin uygulanması sırasında öğretmen, öğrencilerin merak ve ilgilerini doğru yöne yönlendirerek onlara yardımcı olur. Öğrencilerin ilgilendikleri bir konuyla, kendi istekleri ile uğraşmaları onların istenmedik davranışlara yönelmelerini engelleyerek, sınıftaki disiplin problemini de aza indirebilecektir (Hartman vd.1995:141-148).

### PROJE YAKLAŞIMININ YAPISAL NİTELİKLERİ

Yukarıda genel olarak tanımlamaya çalışılan proje yaklaşımı, öğrencinin herhangi bir konu seçip üzerinde çalıştığı yapılandırılmamış bir öğrenme yaklaşımı değildir. Yaklaşım tam tersine öğretmene öğrencileri bir konuda derinlemesine çalışmaya yönleltecek, yapılandırılmış bir dizi öğretim stratejisi sunmaktadır.

Proje yaklaşımında kompleks ama esnek bir öğrenme ortamı yaratılmaktadır. Proje yaklaşımı bu nitelikleri ile öğrenciye çok çeşitli öğrenme etkinlikleri sunmaktadır. Dramatik oyunlar, boyama, çizme, yapım çalışmaları, yazma, alan gezileri vb. öğrenme etkinlikleri yoluyla öğrenci kendi öğrenme stiline uyan bir öğretim ortamından yararlanabilmektedir. Proje yaklaşımının yapısal nitelikleri Tablo 1' de özetlenmektedir.

Tablo-1 Proje Yaklaşımının Yapısal Nitelikleri\*

Nitelikler	1.AŞAMA: Başlama	2.AŞAMA: Geliştirme	3.AŞAMA: Sonlandırma
Tartışma	- Konu hakkında önceki deneyimlerin ve bilgilerin tartışılması	- Alan çalışması ve araştırmalara hazırlık - Alan çalışmalarının gözden geçirilmesi - İkincil kaynaklardan öğrenme	- Projenin sonucunu sunmaya hazırlık - Projenin değerlendirilmesi, gözden geçirilmesi
Alan çalışması	- Öğrenciler aileleri ile deneyimleri hakkında konuşur	- Alandaki araştırmalar için sınıftan dışarıya çıkış - Sınıfta yada dışarıda konu uzmanları ile görüşme	- Projenin dışarıdan gelen kişiler tarafından değerlendirilmesi
Sunuş	- Çizme, yazma, inşa etme, dramatisasyon, vb. yollarla önceki deneyimlerin ve bilgilerin paylaşılması	- Alan çalışmalarına ait kısa notlar - Çizimler, boyama, yazma, diyaframlar, matematiksel grafikler, haritalar vb. yolu ile yeni öğrenilenlerin sunumu	- Herkese projeden öğrenilenlerin özetlenmesi, sunulması ve bilgilerin paylaşımı
Araştırma	- Ön bilgilere dayalı sorular oluşturma	- Soruları araştırma - Alan çalışması ve kütüphane araştırması - Daha fazla soru oluşturma	- Oluşturulan yeni sorular hakkında konuşma
Sergi	- Konu hakkında kişisel deneyimlerin sunulması, paylaşılması	- Yeni bilgilerin ve deneyimlerin paylaşılması - Proje çalışması hakkında düzenli kayıt tutulması	- Projenin tamamında öğrenilenlerin özetlenmesi

(\*Chard ve Katz,2000'den alınmıştır. )



Tabloda belirtilen yapısal nitelikler proje çalışmasında öğretmene yardımcı olmaktadır. Tartışmalar öğrencinin hali hazırda konu hakkında ne bildiğini, neyi yeni öğrendiğini ve daha neler öğrenmek istediğini ortaya koymaktadır. Alan çalışmaları öğrencilere kendi sorularını araştırmalarına olanak sağlamaktadır. Sunuşlar öğrencilerin kendilerini ifade etmelerine olanak verirken, iletişim kurmalarına da yardımcı olmaktadır. Araştırmalar, olasılıklar hakkında tartışarak öğrencileri yeni durumlara hazırlamakta, onların bilgi düzeylerini arttırmaya yönelmektedir. Bu aşamada yapılan araştırma çalışmaları öğretmen tarafından dikkatlice organize edilmelidir. Sergiler ise, öğrencilerin öğrendiklerini kayıt etmede ve öğrenilenlerin herkesle paylaşılmasında önemlidir. Sınıfa dışarıdan gelenler bitirilen proje hakkında bu yolla bilgi edinebilmektedirler. Ayrıca sergide sunulan materyaller öğrenci gelişim dosyalarında (portfolyo) toplanarak, öğretmenin öğrenciyi değerlendirmesinde de yararlanılabilmektedir.

Proje yaklaşımının bu yapılandırılmış ve esnek yapısı öğretmene sınıfındaki çok farklı öğrenme stiline sahip öğrencilere yönelik çeşitli alternatifler sunma olanağını da vermektedir. Bu noktada proje yaklaşımı için "konu seçmek" önemli hale gelmektedir. Proje yaklaşımında konular öğrencinin işbirliği ve öğretmenin desteği ile seçilmektedir.

**Bu seçim;**

- ❖ Öğrencinin o konuyu öğrenmesinin önemine,
- ❖ Öğrencilerin ilgisine,
- ❖ Müfredatın gerekliliklerine,
- ❖ Proje çalışması için kaynakların hazır bulunuşuna (Sınıf ve Çevre koşulları), bağlı olarak yapılmalıdır.

Bazen geniş bir konu başlığı altında daha farklı konular öğrenciler tarafından gruplar halinde çalışılabilir. Bir projede araştırılabilecek konular Katz ve Chard'dan (1995: 65-66) özetlenerek aşağıda verilmektedir;

- ❖ Çocukların kendileri ile ilgili konular: Evler, bebekler, aileler, yiyecekler, okul otobüsü, TV programları, oyuncaklar, oyunlar.
- ❖ Çevre: Kişiler, hastane, dükkanlar, binalar, bina yapımı, taşımacılık, suyla ilgili işler, balık pazarı.
- ❖ Bölgesel olaylar ve önemli günler - olaylar: Geleneksel festival veya yöresel fuarlar, önemli yıldönümleri, bağımsızlık günü, önemli düğünler, önemli birinin ziyareti.
- ❖ Yerler: Oturulan mahalle (yakın çevre), yollar, yönler, işaretler, doğa koşulları: nehirler, tepeler, ormanlar, taşımacılık.
- ❖ Zaman: Saatler(zaman), mevsimler, takvim, festivaller, tatiller, tarihi olaylar ve nesnelere.
- ❖ Doğa Olayları:Hava, su, rüzgar ve hava, bitkiler, hayvanlar, mini canlılar, kayalar, deniz, dinazorlar.
- ❖ Değişik Kavramlar (içeriği olmayan kavramlar): Zıtlıklar, model, renk, simetri.
- ❖ Genel bilgi: Çöller, gemiler ve diğer makineler, buluşlar, uzaya yolculuk, nehirler.
- ❖ Çeşitli konular: Şapkalar, kuklalar, matematik, kitap haftası vb.

Yukarıdaki konulara bakıldığında çocuğun kendi çevresinden başlayıp daha geniş çevreye doğru genişlediği görülmektedir. 4,5, ve 6. grup konular; fen, coğrafya, tarihle ilgili basit kavramları içermektedir. Çocuğun bu konulara yönelik bilgi ve becerilerinin artırılmasını hedeflemektedir. 7. gruptaki konular ise herhangi bir proje çalışmasında ortaya çıkabilir ve kısa zamanlı yeni bir proje oluşturabilir. 8. gruptaki konular genel bilgileri



oluşturmaktadır. Küçük yaştakiler için yakın çevrelerinde var olan olaylarla bağdaştırılarak ele alınmalıdır. 9. gruptakiler öğrencilerin ilgilerine bağlı olup konu başlıkları daha da çeşitlendirilebilir.

Proje yaklaşımında önemli nokta; öğrencilerin projenin tüm aşamalarında aktif katılımın sağlanabilmesidir. Okullara, çevreye ve çocukların ilgilerine bağlı olarak -yukarıda önerilenlerin dışında- çok daha değişik konular ele alınabilir.

#### PROJE YAKLAŞIMININ AŞAMALARI

Projeler; "başı, ortası ve sonu olan iyi hikayelere" benzetilmektedir (Chard vd.,2000). Projenin ön hazırlık aşamasında öğrencinin ilgi ve isteklerine uygun olarak önce çalışılacak konu belirlenmektedir. Konu seçiminde bazen de öğretmen yönlendirici olabilmektedir, sınıfa bir konuda soru sorarak, o konuyla ilgili bir hikaye anlatarak yada konuyla ilgili bir şeyi (nesne-canlı vb.) sınıfa getirerek konuya çocukların ilgisini çekebilme, başlatıcı olabilmektedir. Öğretmenin yönlendiriciliği, özellikle gerçekleştirilmek istenen belli hedefler varsa buna yönelik konu seçimi şeklinde olabilmektedir. Bir kez konu belirlendikten sonra öğretmen kendi bilgi ve becerileriyle konu hakkında bir beyin fırtınası yaparak, konuyla ilgili yapılması gereken çalışmaları içeren bir kavram ağı hazırlayabilir. Bu kavram ağı proje süresince yapılacak çalışmalar ( araştırmalar, kaynaklar vb.) hakkında yol gösterici olduğu gibi, projenin ilerleyişi ile ilgili de fikir verebilecektir.

Sınıfla birlikte proje yaklaşımının sürdürülmesi sırasındaki 3 aşama aşağıda açıklanmaktadır (Katz, Chard-1995 ve 2000);

##### 1-Başlama:

Konu seçimi yapıldıktan sonra, öğretmen konuyla ilgili olarak öğrencilerle konuşur-tartışır. Burada amaç öğrencilerin konuyla ilgili ön bilgilerini ve deneyimlerini öğrenmektir. Konu hakkında bilmek istenilenler de sorular halinde dile getirilir. Öğrencilerle birlikte bir beyin fırtınası yapılabilir. Konuyla ilgili hangi alanlarda neler yapılabileceği, beyin fırtınasından elde edilen bilgilerle birlikte Kavram ağı haline getirilebilir. Her öğrencinin yada küçük öğrenci gruplarının projenin hangi boyutu üzerinde çalışacağı belirlenir.

Proje konusu ile ilgili ailelere bir mektup yollanır. Ailelerin konuyla ilgili çocuklarıyla konuşmaları ve proje süresince katkıda bulunmaları istenir. Bu katkılar yapılacak okul dışı gezilere katılım, materyal-malzeme desteği, belli konularda uzman olarak okula gelme vb. şekillerde olabilir. Ailenin de projeye katılımı özellikle okul-aile işbirliği açısından önemlidir.

##### 2- Geliştirme

Bu aşamada öğrenciler 1. aşamada belirledikleri soruların cevaplarını bulabilmek amacıyla, işbirliği içinde alan çalışmasına ve araştırmalara başlarlar. Okul dışına gezilere gitme, uzman konuklar çağırma, daha büyük yaş grupları için kütüphane çalışmaları gerçekleştirilir. Öğretmen öğrencilere gerekli olacak kaynakları sağlamalıdır. Gerçek nesnelere, öğrenci seviyesine uygun kitaplar ve diğer yapım malzemeleri öğrenme ortamında bulundurulmalıdır. Öğretmen, öğrencilere araştırmalarında rehberlik yapmalı, yol göstermelidir. Her öğrenci kendi öğrenme ürününü sunmaya hazırlanacaktır. Bu süreçte öğrenciler çizerek, yazarak, inşa ederek, müzik veya dramatik oyunlarla kendi araştırmalarını yürüteceklerdir. Deneyler, gezi ve gözlemler bu aşamada gerçekleştirilebilecek etkinliklerdendir. Öğretmen sınıfta bu etkinlikler farklı gruplar tarafından yapılırken, grupların birbirlerinin yaptıklarından haberdar olmalarını da sağlamalıdır. Öğrencilerle birlikte daha önceden hazırlanmış olan Kavram Ağı, projenin ilerleyişini izleyebil-



mek amacıyla sınıfta bir köşede hazır bulundurulabilir. Böylece yapılan çalışmalar takip edilmiş olacaktır.

### 3- Sonlandırma

Projenin son aşamasında sınıf sunuşlarının yapılmasına olanak verecek şekilde hazırlanır. Sonuçlar dramatize oyun, sergi, hikaye kitabı, şarkı vb. şeklinde arkadaşlara ve davet edilen ailelere sunulur. Her proje kendi başına özel bir yapıda olduğu için sonuçları da farklı şekillerde sunulabilir. Öğretmen öğrencilerle birlikte sunum için ortamın hazırlanmasında görev alır, ancak sunuş öğrencilerce gerçekleştirilmelidir. Proje sunulduktan sonraki aşamada öğretmen uygun materyalleri öğrencilerin gelişim dosyaları için saklamalıdır. Projede sunulan materyaller bazen yeni bir projenin başlangıcını da oluşturabilmektedir.

#### PROJE YAKLAŞIMINA BİR ÖRNEK: Hastaneye Gidiş

Projeye (Katz&Chard,1995:88-91'den özetlenerek aktarılmaktadır) çeşitli yollarla başlanabilir. Öğretmen hastalıkla ilgili bir örnek olay anlatabilir yada sınıftan bir öğrencinin hastalığı ile ilgili konuşmalar başlangıç olabilir. Bir kez konu belirlendikten sonra proje ile ilgili çalışmalara başlanabilir.

**1. Aşama- Başlama:** Konu seçildikten sonra konuyla ilgili beyin fırtınası yapılır. Her öğrenci konuyla ilgili bilgilerini hatırlayarak aklına gelen kavramları söyler. Bu kavramlar yazı veya resimle, öğrenciler tarafından kağıtlara yada öğretmen tarafından tahtaya yazılır. Daha sonra bunlar belirli kategorilere göre sınıflandırılır. Örneğin; kişiler, malzemeler, hastanenin bölümleri, donanım vb. gibi. Bu gruplandırma renkli kağıtlarla yapılarak öğrencilerin söyledikleri kavramları kendilerinin sınıflandırması da istenebilir.

Beyin fırtınası ve gruplandırma bittikten sonra, konuyla ilgili bir kavram ağı hazırlanır. Bu kavram ağı yolu ile öğrencilerin konuyla ilgili hangi başlıklarda araştırmalar yapmak istediği belirlenmiş olur. Bu süreç zarfında öğretmen yapılabilecek etkinliklerle ilgili kendi kavram ağını da hazırlar. Böylece çocuklar belirlenen konularla ilgili, öğretmenin de rehberliğinde çalışmalara başlarlar. Ailelere de haber verilerek katılımları istenir.

**2. Aşama- Geliştirme:** Her öğrenci grubu kavram ağında kendi seçtiği alanla ilgili çalışmaya başlar. Konuyla ilgili bilgi toplar ve hazırlığa başlarlar. Örneğin; bir grup sınıfta hastane köşesi hazırlar, diğer grup bu köşenin malzemelerini yapımında (resim-yazı-yapıştırma gibi işlerde) onlara yardım eder. Diğer bir grupta konu ile ilgili bir oyun hazırlar. Bu oyunun sahnelenmesinde makyaj, dekor, müzik vb. çalışmalar da ise diğer gruplar katkı sağlarlar. Bir grup öğrenci konu ile ilgili bilgi toplamak amacıyla çevredeki hastaneye ziyarete giderek, öğrendiklerini çeşitli yollarla kaydederler. Velilerden bu alanda bilgili olanlar- doktor, hemşire vb.- konuk olarak okula davet edilebilir. Çocuklardan geçirdikleri hastalıklarla ilgili hikayeler oluşturmaları istenebilir. Tüm bu aşamalar boyunca öğrenciler yazma, çizme, boyama, matematiksel hesaplamalar yapma gibi becerilerini kullanırlar. Öğrenciler hastane köşelerinde randevu-muayene saatlerini belirlemede rakamları ve saatleri öğrenirler, yapım sırasında ölçme becerilerini geliştirirler. Hastaneye gittiklerinde yaptıkları işlemlerin ne amaçla yapıldığını- tahlil, form doldurma vb.- öğrenirler.

**3. Aşama- Sonlandırma:** Öğrenciler bir önceki aşamada gerçekleştirdikleri tüm çalışmaların sonuçlarını bütün sınıfa, arkadaşlarına ve davet edilen diğer misafirlere (aile-yönetici vb.) sunarlar. Bunlar grafikler, resimler, oyunlar, modeller şeklinde olabilir. Hazırlanan hastane köşesinde arkadaşlarını muayene edebilirler. Yapılan tüm çalışmalar belli bir süre için sınıfta sergilenerek tartışılır.



## SONUÇ VE ÖNERİLER

Proje yaklaşımı öğrenciyi merkeze alan bir öğrenme ortamı yaratmaktadır. Yaklaşım bütüncül ve uzun yıllardan beri uygulanmaktadır. Örneğin; İtalya'da Reggio Emilia adıyla okul öncesi kurumlarda 1992'den beri uygulanmaktadır. Kanada'da ise Edmonton, Alberta'da Üniversitenin desteğiyle 1990'lı yıllardan beri okul öncesi kurumlarda bu yaklaşım denenmektedir. Bu yaklaşım İsrail'de de yaygınlaşmaktadır.

Yazıda kısaca özetlediğimiz bu yaklaşımın aşağıdaki yararları da göz önüne alındığında; yeni okul öncesi programının sağladığı ortam içinde proje yaklaşımının ülkemizde yaygınlaşması ile okul öncesi eğitime farklı bir soluk getireceği düşünülmektedir.

- ❖ Öğrencilerin ilgi ve istekleri doğrultusunda çalışmalarına olanak verir,
- ❖ İyi bir şekilde yapılandırıldığında sınıftaki disiplin sorunlarını azaltabilir;
- ❖ Sınıftaki farklı yetenekteki öğrencilere kendilerini geliştirme ve başarılı olma fırsatı verir, böylece onların kendilerine olan güvenlerini de artırır,
- ❖ Öğrencilere kendi öğrenme stillerine uygun bir öğrenme ortamı sunar, farklı bireysel istek-ihyaçlara cevap verir,
- ❖ Farklı düzeylerdeki öğretim hedeflerine ulaşmaya olanak sağlayan öğrenme ortamları sağlar.
- ❖ Ev-okul işbirliğine önem verir, ev ve okul öğrenmelerinin birbirleriyle bütünleşmesine fırsat verir,
- ❖ Sınıfta zengin bir öğrenme ortamı yaratır ve öğrencilere yaparak-yaşayarak öğrenme ortamı sağlar,
- ❖ Öğrencilere becerilerini nerede ve nasıl uygulayacakları hakkında yol göstericidir,
- ❖ Yakın çevre ile ilişkileri güçlendirerek, öğrencilerin kolay yoldan çevreyi tanımalarına yardımcı olur,
- ❖ Daha önceden öğrenilmiş bilgi ve becerilerin farklı alanlarda kullanılarak pekiştirilmesini ve öğrenimin kalıcılığını sağlar.

## KAYNAKLAR

- Bredenkamp, S. (Ed.). (1997). *Developmentally Appropriate Practice In Early Childhood Programs Serving Children From Birth Through Age 8*. NAEYC. Washington DC. USA.
- Chard, C. S. & Katz, G.L. (2000). *The Project Approach: Practice Guide For Teachers*. Scholastic (Internet)
- Elstgeest, J. (1990). "Encounter, Interaction, Dialogue". *Primary Science: Taking The Plunge* W.Harlen (ed). Heinemann Books. London.
- Hamurcu, H. (2002). "Fen Bilgisi Öğretiminde Etkili Tutumlar". *Eğitim Araştırmaları*. Sayı:8 sf: 144-152
- Harlen, W. (1990) Ed. *Primary Science: Taking The Plunge*. Heinemann Books. London.
- Hartman, A.J, Eckerty, C.(1995). "Project In The Early Years". *Childhood Education*. Spring.
- Johnston, J.(1996). *Early Explorations in Science*. Open University Press.Buckingham.
- Katz, G.L. (1994). "The Project Approach". *Eric Digest*. April.
- Katz, G.L. & Chard, S.C. (1995). *Engaging Children's Minds: The Project Approach*. Ablex Pub. Com. 11<sup>th</sup> Edition New Jersey. USA.
- Şahin, F. (1998). *Okulöncesinde Fen Bilgisi Öğretimi ve Aktivite Örnekleri*. Beta Yayıncılık. İstanbul.
- Walmsley, B.B, Camp, A.M., Walmsley, A.S. (1992). *Teaching Kindergarten- A Developmentally Appropriate Approach*. Heineman. Portsmouth. USA.
- YA-PA (2002). *36-72 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitim Programı*. YA-PA yayını. İstanbul.



## OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERDE TÜKENMİŞLİĞİN BAZİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Necla A. KAPIKIRAN\*

### ÖZET:

*Bu çalışmanın amacı Okul Öncesi Öğretmenlerindeki tükenmişliği özellikle iş ve demografik değişkenler açısından saptamaya çalışmaktır. Tükenmişliği belirlemek için Maslach Tükenmişlik Envanteri ( Maslach ve Jackson, 1986) kullanılmıştır. Sonuçlar, duyarsızlaşma ile duygusal tükenme ve duyarsızlaşma ile kişisel başarı arasında anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Ancak, duygusal tükenme ile kişisel başarı arasındaki ilişki anlamlı düzeye ulaşmamıştır. Duyarsızlaşma ile öğrenim arasındaki fark anlamlı bulunmuştur.*

*Anahtar Sözcükler: Tükenmişlik, Okul öncesi, Öğretmenler*

### ABSTRACT:

*The purpose of this study is especially to investigate burnout among pre-school teachers in the sense of work and demographic variables. To determinate "burnout" Maslach has used Maslach Burnout Inventory ( Maslach and Jackson, 1986). Results showed that there is a correlation between depersonalization, emotional exhaustion and personal achievement. But emotional exhaustion and personal achievement has not reached a significant level. The difference between depersonalization and education has been found at significant level.*

*Key Words: Burnout, Preschool, Teachers*

### GİRİŞ

Stres, öğretmenlerin fiziksel olarak ya da psikolojik olarak varoluşuna yönelik tehdit algılamasıdır. Öğretmenin stres kaynakları çok boyutludur. Stresin uzun süreli olması "tükenmişlik" (burnout) ile sonuçlanabilir ( Abel ve Swell, 1999).

Sürekli stres durumu kişide fiziksel, zihinsel, duygusal ve davranışsal sorunlara yol açar. Stres düzeyinin kontrol edilmesi fiziksel travmayı ve yaralanmayı, kaygıyı azaltır ve kişinin benlik imajını artırır ( Pathos, 1990). Tükenmişlik; öğretimde çok dikkati çeken konulardandır.

Tükenmişlik, duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve düşük kişisel başarıyı içermektedir ( Harden, 1999; Kosa, 1990). Duygusal tükenme (emotional exhaustion) ; kişinin duygusal kaynaklarının tükenmesi ve duygusal olarak aşırı yüklenmeyi ifade etmektedir. Duyarsızlaşma (depersonalization), hissizlik ve katılıkla ilişkilidir. Düşük kişisel başarı ( personal accomplishment), kişinin yeterlilik hisleri ve işindeki başarının azalması anlamına gelir

( Schaufeli ve Daaman, 1994; Byrne, 1993) . Tükenmişlik iş koşullarından gelen enerji, amaç, ilgi, alaka ve idealin kaybı olarak tanımlanabilir ( Descy, 1991).

Tükenmişlik öncelikle enerji kaybı, iş doyumunu kaybı, ağrılar, bulantı, yorgunluk, madde kullanımının artması, fiziksel hastalık, çaresizlik, depresyon, kızgınlık, kırgınlık, hastalık, takıntılı olma, kendine ve işine karşı olumsuz tutumlar geliştirme ve daha sonra yetersizlik ya da fiziksel ve psikolojik işlevsizlik baş göstermesiyle sonuçlanır ( Hamann ve Gordon, 2000; Weisberg ve Sagie, 1999; Huberman, 1993; Friedman, 1993).

Araştırmalara baktığımızda, tükenmişliğin hem kişisel nedenlerden kaynaklandığı hem de sosyal bir gerçeklik olduğu belirtilmektedir (Harden, 1999;Byrne, 1998; McCloskey, 1993; Gold ve Roth, 1991). Bu etkenler; fazla iş yükü, işin nasıl yapıldığını ilişkin ölçütün bilinmemesi, iş üzerindeki kontrol hissinin zayıflığı, düşük düzeyde karar verme yetkisi

\* Yard.Doç.Dr. Pamukkale Üniveritesi



(otonomi eksikliği), düşük düzeyde takdir edilme, öğrenci sayısı, uzun süreli çalışma, düşük gelir olarak belirlenmiştir. Aynı zamanda, yöneticiden gelen karışık mesajlar, belirsiz hedefler, destek eksikliği kişiden ziyade organizasyonla ilgili sorunları oluşturmaktadır (Byrne, 1998). Diğer bir faktörün organizasyon katılığı olduğu belirtilmektedir (Huberman, 1993).

Diğer bir neden olarak kişinin kendinden kaynaklananlardır. Bunlar kişi ile çevrenin uygunluk sağlayamamasından kaynaklanır. Stresi, işin gereği ve istekleri ile kişinin bu istekleri karşılama gerçeği ve algılanan yetenekleri arasındaki uyumsuzluk olarak görülür.

Yine, çaba-ödül arasındaki uyumsuzluk tükenmişliğe yol açabilir. Çaba miktarı elde edilen iş yararı, para ve promosyon gibi ödüller arasındaki uygunsuzluk algılandığında oluşur (Harden, 1999). Kyriacou (1989) öğretmen stresinin kaynağı olarak, öğrencinin performansı, disiplin edilemeyen davranışlar, düşük kariyer fırsatları, düşük gelir, öğretim tekniklerinin kısıtlılığı, kalabalık sınıflar, zaman baskısı, mesleğin toplumdaki yeri, meslektaşlarla çatışma, müfredattaki hızlı değişme olarak belirtilmiştir (Pedrabissi ve Rolland, 1993). Yine öğretmenlerin ekonomik ihtiyaçların gidermek amacıyla işiyle ilgili olmayan ek işler yaptıkları belirtilmektedir (Gandara, 1992).

Sınırlı destek elde etme ve ödülün azlığı tükenmişliğe yol açtığı belirtilmektedir (McCloskey, 1993). Tükenmişlik, yaş ve kadın cinsiyetiyle (Mykletun ve Mykletun, 1999), meslek yılıyla (Weisberg ve Sagie, 1999) ilişkili bulunmuştur. Bekar ve kadın olanlar daha az duygusal tükenme ve duyarsızlaşma (Gold ve Roth, 1991) yaşadıkları kaydedilmiştir. Öğrenci-öğretmen etkileşimi, disiplin, çaba eksikliği, düşük motivasyon gibi çevreden ve organizasyondan kaynaklanan nedenler tükenmişliğe yol açmaktadır (Friedman, 1995). Öğrencinin ihtiyaçları, duygusal durumu ve gereksinimleri tükenmişlikle olumlu, iş doyumunu ile negatif olarak ilişkilendirilmiştir (Cheuk ve Rosen, 1994). Yine, sosyal destek ile tükenmişlik (Cheuk ve Wong, 1995) ve duyarsızlaşma ile düşük benlik saygısı (McCreary, 1990) ilişkili bulunmuştur. Özellikle, organizasyonda olumlu çevre yaratmak bireyin performansını olumlu etkiler ve kişinin bilgilerini ve becerilerini kullanması için güdüler (Pahnos, 1990). ABD' de öğretmenlerin %30'unun (Thompson, 1993), Anglo-Saksonların %20'sinin tükenmişlik yaşadıkları belirtilmektedir. Yine, hizmet yılı itibarıyla baktığımızda, değişik bulgular elde edilmesine rağmen, özellikle mesleğin ilk yıllarında daha fazla tükenmişlik yaşandığı görülmektedir. Öğretmenlerin mesleklerinin ilk üç yılında (Gold ve Roth, 1991), 5 yılında (Byrne, 1998) ve 7-12 yıl arasında (Huberman, 1993) daha fazla tükenmişlik yaşadıkları belirtilmektedir.

Bu çalışmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinde tükenmişliğin belirlenmesi, tükenmişliğin demografik ve iş ile ilişkili değişkenler açısından belirlenmeye çalışılacaktır.

## YÖNTEM

Çalışmanın verileri 2001-2002 Öğretim yılında güz döneminde toplanmıştır. Örneklemi Denizli il merkezindeki ilköğretim okullarındaki ve bağımsız ana okullarındaki Okul Öncesi öğretmenleri oluşturmaktadır. 49 anasını ve 5 bağımsız anaokuluna ulaşılmıştır. 79 kişi anasını ve 49 kişi bağımsız ana okullarında çalışmaktadır. Toplam 128 öğretmene ulaşılmıştır. Öğretmenlerin tümü kadın cinsiyetindedir.

**Ölçme Aracı:** Maslach (1986) Tükenmişlik Envanteri, tükenmişliğin üç yönünü belirlemek için geliştirilmiştir. Duyarsızlaşma (D), duygusal tükenme (DT) ve kişisel başarı (KB) yoksunluğu faktörlerinden oluşur. Ölçeğin güvenilirliği, iç tutarlılık katsayısıyla hesaplanmıştır. Bunlar; Baysal (1995) D: .75; DT: .74, KB: .77, Başaran (1999) D: .73, DT: .74, KB: .60 bulunmuştur. Girgin (1995) test tekrar test güvenilirliğini D: .63, DT: .86, KB: .83



saptamıştır. Geçerlik çalışmaları ise, Girgin (1995) bireyin kendisi ve onu yakından tanıyan kişilerin doldurduğu ölçekler sonucunda; D: .68,  $p < .001$ , DT: .59,  $p < .001$ , KB: .48,  $p < .001$  düzeyinde korelasyonlar saptanmıştır (Başaran, 1999).

## BULGULAR

Verilerin analizine göre; duyarsızlaşma X: 2.08, Ss:3.8; duygusal tükenme X: 20.17, Ss:7.7 ve kişisel başarı X:39.69, Ss:6.2'dir. Alt ölçeklerin korelasyonlarına baktığımızda D ile DT arasında  $r: .33$ ,  $p < .001$ , D ile KB arasında  $r: -.33$ ,  $p < .001$  ve DT ile KB arasında  $r: .016$ 'dır.

**Tablo-1. Tüm Örneklemdeki Alt Ölçekler ve Değişkenler Arasındaki Fark(N:128)**

Alt ölçekler	F	P
<b>Duyarsızlaşma</b>		
Öğrenim	7.383	.0001
Tam gün çalışma	2.62	.05
Yetersiz fiziksel koşullar	2.47	.06
Performansa ilişkin keyfi değerlendirme	4.702	.004
Performansa ilişkin hatalı geri bildirim	3.803	.01
<b>Duygusal Tükenme</b>		
Ücret yetersizliği	3.521	.01
Katı kurallar	3.162	.02
Tam gün çalışma	3.259	.02
Sınıf değiştirme	2.196	.09
Gerçekçi olmayan istekler	7.799	.0001
Merkeziyetçi kararlar	7.438	.0001
Performansa ilişkin hatalı geri bildirim	3.358	.02
Velilerin yüksek beklentileri	7.147	.0001
<b>Kişisel Başarı</b>		
Tam gün çalışma	6.480	.001
Yetersiz fiziksel koşullar	2.295	.08

Duyarsızlaşma ile öğrenim arasındaki fark ( F:7.383,  $p < .0001$ ) anlamlı düzeye ulaşmıştır. Farkın kaynağına Tukey HSD testiyle bakıldığında, ön lisans sınıf öğretmenliği mezunu olanlar ön lisans okul öncesi mezunu olanlardan ( $q:7.33, p < .0001$ ), lisans sınıf öğretmenliği mezunu olanlardan ( $q:6.80, p < .0001$ ) ve lisans okul öncesi mezunu olanlardan ( $q:6.913, p < .0001$ ) anlamlı düzeyde daha fazla tükenmişlik yaşamışlardır.

**Tablo-2. İ.Ö Ana Sınıfı Öğretmenlerinin Alt Ölçekler ve Değişkenler Arasındaki Fark(N:79)**

Alt Ölçekler	F	P
<b>Duyarsızlaşma</b>		
Öğrenim	6.480	.001
Performansa ilişkin yetersiz geri bildirim	4.010	.01
Performansa ilişkin hatalı geri bildirim	2.631	.05
<b>Duygusal Tükenme</b>		
Hizmet	1.958	.09
Merkeziyetçi kararlar	3.155	.03
Performansa ilişkin hatalı geri bildirim	2.717	.05
Adaletsiz kontrol sistemi	2.833	.04
Velilerin yüksek beklentisi	2.837	.04
<b>Kişisel Başarı</b>		
Öğrenim	3.198	.01
Tam gün çalışma	3.163	.03
Personel yönetici çatışması	2.683	.05

Tablo 2'de İlköğretime bağlı anasınıfında görev yapan öğretmenlerin, duyarsızlaşma ile öğrenim arasındaki ( F:6.480,  $p < .0001$ ) anlamlı düzeye ulaşmıştır. Farkın kaynağına Tukey HSD testiyle bakıldığında, ön lisans sınıf öğretmenliği ile ön lisans okul öncesi öğretmenliği arasında ( $q: 8.69, p < .0001$ ), sınıf öğretmenliği lisans ( $q: 8.316, p < .001$ ) ve lisans okul öncesi öğretmenliği ( $q: 7.45, p < .003$ ) arasında farkların kaynağı anlamlı bulunmuştur. Ön lisans sınıf öğretmenliği mezunu olanlar en fazla duyarsızlaşma göstermişlerdir. Yine, duygusal tükenme ile hizmet arasında fark ( F:1.958,  $p < .09$ ) anlamlıdır. Farkın kaynağına bakıldığında, 4-6 yıl arasında hizmeti olanlarla 15-18 yıl arasında hizmeti olanlar ( $q: 6.75, p < .04$ ) arasında fark



anlamlıdır. Kişisel başarı ile öğrenim arasındaki fark (  $F:3.198, p<.02$ ) anlamlıdır. Farkın kaynağına baktığımızda, ön lisans sınıf öğretmenliği ile ön lisans okul öncesi öğretmenliği (  $q:9.28, p<.04$ ) ve lisans sınıf öğretmenliği arasında (  $q:9.166, p<.06$ ) farklar anlamlı düzeye ulaşmıştır. Ön lisans sınıf öğretmenliği mezunları daha az kişisel başarı yaşamaktadırlar.

**Tablo-3. Bağımsız Anaokullarındaki Öğretmenlerin Alt Ölçekler ve Değişkenler Arasındaki Fark ( N.49)**

Ölçekler	F	P
<b>Duyarsızlaşma</b>		
Sınıf değiştirme	2.498	.07
<b>Duygusal Tükenme</b>		
Performansın keyfi değerlendirmesi	3.420	.04
Ücret yetersizliği	3.853	.01
Katı kurallar	7.529	.001
Tam gün çalışma	3.098	.03
Sınıf değiştirme	5.587	.003
Gerçekçi olmayan istekler	12.646	.0001
Merkeziyetçi kararlar	7.756	.0001
Personel -yönetici çatışması	4.145	.01
Yetersiz fiziksel koşullar	6.460	.001
Performansa ilişkin hatalı geri bildirim	2.786	.07
Çatışan hedefler	4.693	.01
Velilerin yüksek beklentisi	5.245	.003
<b>Kişisel Başarı</b>		
Performansa ilişkin yetersiz geri bildirim	3.601	.02
Velilerin yüksek beklentisi	2.339	.08

## TARTIŞMA

Tükenmişlik stresin uzun süre yaşanması ve etkili başa çıkma yöntemlerinin kullanılmamasından kaynaklanan değişik meslek gruplarında yaşanan bir sendromdur. Araştırmalara baktığımızda tükenmişliğin tamamen bireyden kaynaklanan yada tamamen çevreden kaynaklanan nedenlerden oluşabileceğini belirtilirken gerçekte tükenmişliğin hem bireysel hem de iş ortamından kaynaklanan nedenlerden oluşabileceği daha kabul edilir bir yaklaşımdır (McCloskey, 1993). Tükenmişlik duyarsızlaşma, duygusal tükenme ve düşük kişisel başarıya ilişkin algılarla bağlantılıdır ( Schaufeli ve Daamen, 1994).

Tüm örnekleme duyarsızlaşma ile öğrenim arasında gruplar arasında fark oluşmuştur (Tablo-1) Fark daha çok ön lisans ilkököl öğretmeni olanların aleyhindedir. Lisans mezunu hem okul öncesi hem ilkököl mezunu kişilerin ön lisans okul öncesi mezunlarının daha az duyarsızlaşma yaşadıkları görülmektedir. Duyarsızlaşma, tam gün çalışma, performansa ilişkin keyfi ve hatalı geri bildirimle bağlantılı bulunmuştur. Bunlar duyarsızlaşmayı arttıran etkenler olarak görülmektedir. Byrne (1998) bulgularıyla paralellik taşımaktadır. Duygusal tükenmenin ücret yetersizliği, katı kurallar, tam gün çalışma, sınıf değiştirme, gerçekçi olmayan beklentiler, merkeziyetçi kararlar, performansa ilişkin hatalı geri bildirim ve velilerin yüksek beklentileri artırıcı faktör olarak ortaya çıkmıştır. Huberman (1993) organizasyon katılığı, Byrne (1998)'nin düşük ücret, işin yapılmasına ilişkin ölçütlerin bilinmemesi, çaba-ödül arasındaki uygunsuzluğun algılanması ve uzun süreli çalışma bulgularıyla paralellik taşımaktadır. Kişisel başarı ise tam gün çalışma ve yetersiz fiziksel koşullarla bağlantılı bulunmuştur. Kişisel başarı eksikliği olarak uzun süreli çalışma ve fiziksel donanımın yetersizliğini belirtmektedir. Tam gün çalışma, du-



yarsızlaşma , duygusal tükenme ve kişisel başarıyı düşüren faktör olarak görülmektedir. O zaman okul öncesi öğretmenliği yarım gün çalışmayı gerektiren meslek olarak algılanmaktadır. Bu algılama ile gerçek arasındaki uygunsuzluk tükenmişliği arttırmaktadır. İlköğretim okullarındaki ana sınıflarında çalışan öğretmenlerin sonuçlarına baktığımızda, duyarsızlaşma ile öğrenim arasında fark oluşmuştur ( Tablo-2). Ön lisans okul öncesi mezunu olanların ön lisans sınıf öğretmenliği ve lisans okul öncesi- lisans sınıf öğretmenliği mezunlarından daha fazla duyarsızlaşma yaşadıkları görülmektedir. Yine bu grup öğretmenlerde duyarsızlaşmaya neden olan faktörler arasında performansla ilişkin yetersiz ve hatalı geri bildirim algılanmaktadır. Kişilerin performanslarına ilişkin yeterli geri bildirim vermek gerekiyor. Aynı zamanda kayırmacı değil, nesnel ölçütlere bağlı geri bildirim verilmesi tükenmişliği azaltacak etkenlerden olacaktır. Duygusal tükenme, hizmet yılıyla ilişkilidir. Uzun süre çalışmış olmak tükenmişliği artırıcı faktör olarak görülmektedir. Mesleğin son yıllarında öğretmenlerin artık yapacaklarının az olduğunu düşünmeleri ve kendilerini emekliliğe hazırlamaları duygusal tükenmelerini arttırmaktadır. Literatürde özellikle mesleğin ilk yıllarında daha fazla tükenmenin yaşandığı belirtilmektedir ( Gold ve Roth, 1991; Byrne,1998). Bulgular paralellik taşımamaktadır. Duygusal tükenmeye neden olan etkenler arasında; merkeziyetçi kararlar, performansın hatalı geri bildirimi, adaletsiz kontrol sistemi, velilerin yüksek beklentileri için içine girmektedir. En çok duygusal tükenmeye neden olma öğretmenlerin kontrol hissi algılamaları , adaletsizlik ve beklenti yüksekliği olarak görülmüştür . Byrne(1998)'nin bulgularına benzer bulgular elde edilmiştir. Kişisel başarı tam gün çalışma ve personel yönetici çatışması gibi etkenlerin yol açmaktadır. Başarısızlık nedenleri olarak uzun süreli çalışmanın verimlerini düşürdüğünü ve yöneticilerle yaşadıkları sorunların başarılarını olumsuz etkileyebileceğini söyleyebiliriz. Yöneticilerle öğretmenlerin sorunları sürdürüldüğünde uzun süreli stres yaşayacaklardır. Bunların sonucu olarak, öğretmenler başarıyı elde etmek için çaba harcamaya bilirler. Yani öğrenilmiş çaresizlik yaşayabilirler. Yönetimin görevi, olumlu çevre yaratmak ve öğretmenlerin performanslarını olumlu etkilemektir. Aynı zamanda öğretmenin varolan bilgisini ve becerisini kullanması için güdülemek ve gelişimini sağlamak yöneticilerin görev sınırları içindedir.

Bağımsız anaokullarında çalışan öğretmenlerin sonuçlarına baktığımızda, özellikle sık sınıf değiştirmenin öğretmenlerde duyarsızlaşmaya yol açtığı görülmektedir ( Tablo-3). Çok zorunlu olmadıkça yapılmaması gereken bir uygulama olarak karşımıza çıkmaktadır. Duygusal tükenmeye yol açan faktörler ise, performansın keyfi değerlendirilmesi, ücret yetersizliği, katı kurallar, sınırlı ilerleme imkanı , sınıf değiştirme gerçekçi olmayan istekler, merkeziyetçi kararlar, personel yönetici çatışması, yetersiz fiziksel koşullar, performansın hatalı geri bildirimi, çatışan hedefler ve velilerin yüksek beklentileri olarak görülmektedir. İlk öğretimde çalışan okul öncesi öğretmenlerine göre daha fazla duygusal tükenme faktörü belirlemişlerdir. Bağımsız okul öncesi kurumları ilköğretimdeki öğretmenlere göre daha az tükenmeye yol açan etkenler belirtmeleri beklenirken tersi bulgular elde edilmiştir. Çünkü bağımsız okul öncesi kurumlarının çalıştığı yaş grubu 3-6 yaşdır. Bu yüzden, gruplar arasında ve yönetimle daha iyi iletişimin olması beklenirdi. Oysa, ilköğretim okulları 6-14 yaş grubunda üç kademeye hizmet vermektedir. Ancak, tükenmişliğe ilişkin nedenler arasında her ne kadar velilerin yüksek beklentileri her iki okul türünde de belirtilmesine rağmen, iki farklı okullardaki yöneticilerin beklenti farklılıkları başka bir etken olarak katılmış olabilir. Kişisel başarı performansla ilişkin yetersiz geri bildirim ve velilerin yüksek beklentisiyle bağlantılı algılanmaktadır. Öğretmenlerin kendilerini başarılı algılamaları için yöneticilerin yeterince geri bildirim vermesi gerekmektedir. Velilerin beklentilerinin yükselmesi öğretmenlerin kendilerin daha başarısız algılamalarına neden olmaktadır. Öğretmenlerin performanslarına ilişkin geri bildirim almamaları daha fazla kişisel başarılarını olumsuz etkilemektedir. Kişiler yaptıkları iş



veya göreve ilişkin olumlu yada olumsuz geri bildirim almak isterler, bunun hiç verilmemesi bazen daha tehdit edicidir. Yani, olumsuz geri bildirim bile hiçbir geri bildirim vermemekten daha iyidir. Çünkü, kişinin neyi düzeltmesi gerektiğini yada hangi konularda eksik olduğunu belirtir ve kişi bunu düzeltmek için çaba harcayabilir.

Sonuç olarak, öğretmenlerin tam gün çalışmaması, performanslarına ilişkin yeterli ve adil geri bildirim verilmesi, otonomi yaşamaları, hedeflerin belirgin olması, yönetimle iletişimin artırılması, mezun olunan fakülteyle yapılan işin uygunluğunun sağlanması, ücretin düzenlenmesi sağlanırsa daha az tükenmişlik yaşamaları beklenir. Farklı velilerin farklı beklentileri olabilir. Öğretmenlerin tüm bu beklentileri karşılaması mümkün değildir. Bu yüzden, kendi eğitim anlayışlarını belirlemeleri ve bunları velilere iletmeleri gerekmektedir. Eğer velinin beklentilerini öğretmenin eğitim anlayışı uymuyorsa, velilerin uygun öğretmeni seçmeleri önerilebilir.

#### KAYNAKLAR

- Abel, M.H. ve Sewell, J. " Stress and Burnout in Rural and Urban Secondary School Teachers" *Journal of Educational Research*, 1999,92,5.
- Başaran, B.I.Zihinsel, Görme ve işitme Özürlü Çocuklarda Eğitim veren özel Eğitim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Kişilik Özelliklerinin Belirlenmesi ve Karşılaştırılması, D.E.Ü Yayınlanmamış Doktora Tezi, 1999, İzmir
- Byrne, B.M. " The Maslach Inventory: Testing for Factorial Validity and Invariance across Elementary " *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 1993,66,3.
- Byrne, J.J " Teacher as Hunger Artist: Burnout. Its Causes, Effects and Remedies" *Contemporary Education*, 1998, 69,2.
- Cheuk, W.H. ve Rosen,S. "Validity a "Spurning Scale" for Teachers" *Current Psychology*, 1994,13,3.
- Cheuk, W.H. ve Wong,K.S." Stress, Social Support and Teacher Burnout in Macah" *Current Psychology*, 1995,14,1.
- Cunenbug, F. Ve Cadavid,V." Locus of Control, Pupil Control ideology and dimensions of Teacher Burnout" *Journal of Instructional Psychology* 1992, 19,1.
- Descy, D.E." Intructional media Utilization in the Classroom and its Relationship to Teeeachr Burnout and..." *Internatonal Journal of Intructional Media*, 1991, 18.
- Friedman, I.A." Student Behavior Pattern Contributing to Teacher Burnout" *Journal of Educational Research*, 1995,88,5.
- Gandara, P. "Extended Year, Extended Contracts" *Urban Educaion*, 1992, 27.
- Gold, Y. ve Roth, R.A. " The Relationship of Scores on the Educators Survey: A Modified Version of the Maslach Burnout" *Educational and Psychological Measurement*, 1991,51,2.
- Hamann, D.L. ve Gordan, D.G." Burnout" *Music Educators Journal*, 2000,87,3.
- Harden, R.M." Stress, Pressure and Burnout in Teachers: Is the Swan Exhausted?" *Medical Teacher*, 1999, 21,3.
- Huberman, M. " Burnout ir Teaching Carrers" *European Education*, 1993,3,47.
- Kosa, B. "Teacher Coach Burnout and Coping Strategies" *Physical Educator*, 1990,47,3.
- McCloskey, G.N. " Book Reviews" *Educational Policy*, 1993,7,2.
- Mc Creary, J.A. " Teacher Self-esteem : A Triple-role Approach to This Forgotten Dimension " *Education*, 1990,111,2.
- Mykletun,R.J. ve Mykletun, A. " Comprehensive School Teachers at Risk at Early Exit from Work " *Experimental Aging Research*, 1999, 25.
- Patnos, M.L. " The Principal as the Primary Mediator of School Stress" *Education*, 1990, 111,1.
- Pedrabissi, L. Ve Rolland, J.P." Stress and Burnout among Teachers in Italy and France" *Journal of Psychology*, 1993, 127,5.
- Schaufeli w.B. ve Daamen, J. " Burnout among Dutch Teachers: An MBI Validity study" *Educaitonal and Psychological Measurement*, 1994, 54,3.
- Thompson, H. " Book Reviews. Giving up on School" *Educational Psychology*, 1993,13,2.
- Weisberg, J. ve Sagie, A. " Teachers's Physical, Mental and Emotional Burnout: Impact on Intention to Quit" *Journal of Psychology*, 1999, 133,



## OKULÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRENCİLERİNE KARŞI DAVRANIŞLARINI ETKİLEYEN BEKLENTİ GİRDİLERİ

Araş.Gör. Dr. Gürcü Koç\*

Yrd.Doç.Dr. Bülent Öztürk\*\*

Yrd.Doç.Dr. Fatma Tezel Şahin\*\*\*

### ÖZET:

*Araştırmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin yüksek ve düşük beklenti geliştirdikleri çocukların özelliklerini belirlemektir. Veriler Kız Meslek Lisesi son sınıftaki okul öncesi eğitim kurumunda yapılan uygulamada sınıfında buldukları öğretmenlerin yüksek ve düşük beklenti geliştirdikleri öğrencilerin özelliklerine ilişkin gözlemlerine başvurulan 391 Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü öğrencilerinden toplanmıştır. Araştırma sonuçları göstermektedir ki, yüksek beklenti geliştirilen öğrencilerin aileleri düşük beklenti geliştirilen çocukların ailelerinden daha üst düzey mesleklerde çalışmakta ve daha fazla üst sosyo-ekonomik grupta yer almaktadırlar. Ayrıca, yüksek beklenti geliştirilen öğrenciler, düşük beklenti geliştirilen öğrencilerden ilk beklenti girdilerine ve etkileşim girdilerine daha fazla sahiptirler.*

*Anahtar Kelimeler: Öğretmen Beklentisi, Okul Öncesi Öğretmeni, Beklenti Girdileri.*

### ABSTRACT:

*The goal of this study is to determine the features of high and low-expected children in preschool. Data was collected from 391 student teachers of Department of Child Development in Vocational Education Faculty at Gazi University in respect to the features of high and low-expected children in the classroom they attended teaching practice for preschool when they were eleven graders in Vocational High Schools for Girls. Results indicated that the parents of high-expected children worked more high quality occupations and they were in more high sosyo-economic status than the parents of low-expected children. Also, high-expected children had more initial expectation inputs and more communication inputs than low expected children.*

*Key Words: Teacher expectation, preschool teacher, expectation inputs.*

### GİRİŞ

Son yarım yüzyılda eğitim araştırmalarını etkileyen en önemli konulardan bir tanesi "öğretmen beklenti etkisi" olmuştur. Rosenthal ve Jacobson'un 1968 yılında yapmış oldukları araştırmanın sonuçları uzun süre tartışılmış ve öğretmen beklenti etkisinin öğrenci başarısı ile davranışlarında çok etkili olduğu kabul edilmiştir. Bu kabulün ardından gelişmiş ülkeler (özellikle ABD) beklenti etkisini olumluya dönüştürmek yönünde eğitim programlarında ve eğitimle ilgili çalışmalarında önemli yenilikler gerçekleştirmişlerdir (Hess ve Alfred 1999). Öğretmen beklentisinin oluşmasını etkileyen özellikler, öğretmen davranışları üzerindeki etkileri ve öğrencilerin beklenti yönündeki davranışları algılamaları üzerinde bir çok akademik çalışma, yüksek lisans ve doktora tezi yapılmıştır. Bununla birlikte, öğretmenlerin bütün öğrencilere yönelik olarak olumlu beklenti geliştirme konusunda duyarlı olmalarını sağlamaya yönelik TESA (Teacher Expectation and Student Achievement) ve Beklenti İletişim Modeli gibi programların hizmet içi eğitimde kullanılması yönünde çalışmalar gerçekleştirilmiştir.

\* Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi

\*\* Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi

\*\*\* Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi



Öğretmenlerin öğrencileri ile ilgili varolan algı ve inançlarına dayanarak, onların gelecekteki davranış ve akademik başarılarının ne olabileceğine yönelik çıkarımlarda bulunmasına "öğretmen beklentisi" ve bu beklentilerin öğrenci davranışları üzerindeki etkisine "öğretmen beklenti etkisi" denir (Good ve Brophy 2000:74). Beklenti etkisinin oluşması üç aşamada gerçekleşir: 1) Öğrenci ile ilgili çeşitli girdiler öğretmeni etkiler ve öğretmen bazı öğrencilere yönelik yüksek ve düşük beklentiler geliştirir, 2) Öğretmenler bu beklentilere dayalı olarak yüksek ve düşük beklenti geliştirdikleri öğrencilere karşı farklı davranışlar gösterirler, 3) Öğrenciler, öğretmenlerin kendilerine yönelik davranışlarını algılar, kendi yeterliğine ilişkin algı seti geliştirir ve öğretmen beklentisi yönünde davranmaya başlarlar. Bu beklenti döngüsünün etkililiğini öğretmen ve öğrenciye ilişkin içsel ve dışsal faktörler belirler (Öztürk ve Koç 2001).

Öğretmen beklenti etkisinin oluşmasındaki ilk basamak, öğretmenin öğrenciye ilişkin girdilerinden etkilenmesidir. Bu girdiler iki tür beklenti etkisini ortaya çıkarmaktadır: 1) Kendini gerçekleştiren kehanet etkisi (self-fulfilling prophecy effect) ve 2) devam eden beklenti etkisi (sustaining expectation effect). Kendini gerçekleştiren kehanet etkisi, gerçekte doğru olmadığı halde, öğretmenin bireyin davranışlarından ve dışarıdan edindiği izlenimlere dayanarak öğrenci hakkında bir beklenti oluşturması, davranışlarını bu beklentiye göre düzenlemesi ve öğrencinin de öğretmen davranışlarının etkisiyle beklenti yönünde davranmasına denir (Good ve Brophy 2000: 75). Bu beklenti türü "ilk beklenti girdileri"nden etkilenmektedir. Bu girdiler, öğretmen henüz öğrenci ile etkileşime geçmeden öğretmeni etkiler. Okul öncesi dönemde etkili olan ilk beklenti girdileri genel olarak; 1) fiziksel görünüm (fiziksel çekicilik ve bakımlı görüntü), 2) konuşma tarzı, 3) ailenin sosyo-ekonomik durumu, 4) okul-aile iletişimidir. Bu özellikler öğretmenin, öğrencinin akademik ve sosyal davranışlarını değerlendirebileceği ve onu ayrıntılı biçimde tanıyabileceği bir etkileşim yapısı oluşmadan öğretmenin beklenti geliştirmesinde etkili olur.

Adams ve Cohen (1974)'in araştırmasında okul öncesi eğitim öğretmenlerine çekici ve çekici olmayan öğrenci resimleri gösterilmiş ve "eğer tercih şansınız olsaydı bu çocuklardan hangilerinin sınıfınızda olmasını isterdiniz?" sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin çoğunluğunun çekici öğrencileri sınıflarında görmek istedikleri ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin çocuklarla ilk etkileşime girdikleri anda ilk beklenti girdileri içerisinde yer alan ailenin sosyo-ekonomik düzeyi (Cooper 1989; Wilson ve Martinussen 1999; Van Matre, Valentine ve Cooper 2000), çocuğun konuşma tarzı (Rist 1970; Cecil 1988), ve okul-aile iletişiminden (Feinberg 2001), etkilendiği araştırmalarda ortaya çıkmıştır.

Devam eden beklenti etkisi, öğretmenlerin öğrencilere yönelik önceden geliştirmiş oldukları örüntüleri öğrencilerinin sürdürmesini beklemelerine denir (Good ve Brophy 2000:75). Burada belirli bir etkileşim sürecinde oluşan beklentinin sürekli olacağı kabul edilir ve öğrencilere yönelik davranışlar bu beklenti çerçevesinde devam eder. Başka bir deyişle, etkileşim girdileri öğretmenin beklenti oluşturmasını ve davranışlarını bu yönde düzenlemesini sağlar. Öğretmen davranışlarının farklı olmasından dolayı bireyler arasındaki akademik ve sosyal başarı farkı, algılamaktan ziyade aynı düzeyde kalabilir veya artabilir. Düşük beklenti geliştirilen çocukların buldukları durumdan kurtulmaları ve daha iyi bir duruma geçebilmeleri için bir çaba gösterilmez.

Beklenti etkisinin bertaraf edilebilmesi ya da etkinin en aza indirilebilmesi için öğretmenlerin beklenti girdilerine yönelik duyarlıklarının artırılması ve bu girdilerden etkilenmelerinin en aza indirilmesi gerekir. Bunu gerçekleştirmek için çeşitli öğretim kademelerinde öğretmenlerin hangi beklenti girdilerinden ne derece etkilendiğinin belirlenmesi ve bu konudaki duyarlılığın artırılması için eğitim ve yayın yoluyla öğretmenlerin



beklenti etkisinden haberdar edilmesi önem kazanmaktadır. Öztürk, Şahin ve Koç (2002)'un sınıf öğretmenlerinin beklenti girdilerinden etkilenme durumlarını ortaya koymak için yapmış oldukları bir araştırmada, öğretmenlerin yüksek beklenti geliştirdikleri öğrencilerinin hem ilk beklenti girdilerine, hem de etkileşim girdilerine düşük beklenti geliştirdikleri öğrencilerine göre anlamlı düzeyde daha fazla sahip oldukları görülmektedir. Bununla birlikte, Kılıç (2000)'ın sınıf öğretmenlerine yönelik yapmış olduğu araştırmada, öğretmenlerin yüksek beklenti geliştirdiği grupta yer alan öğrencilerine anlamlı derecede olumlu davrandıkları görülmektedir. Okul öncesi kademesindeki okullarımızda öğretmenlerin beklenti girdilerinden etkilenme durumunu ortaya koyan bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu araştırma, okul öncesi kurumlarında görev yapan öğretmenlerin hangi öğrenci özelliklerinden (beklenti girdileri) ne derece etkilendiğini ortaya koymayı amaçlamaktadır.

## YÖNTEM

### Araştırma Deseni

Araştırmada tarama deseni kullanılmıştır. Çalışmada okul öncesi eğitim öğretmenlerinin yüksek ve düşük beklenti geliştirdikleri çocukların beklenti girdilerine sahip olma düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır. Veriler Kız Meslek Lisesi, Çocuk Gelişimi Bölümünden mezun olan öğrencilerden, son sınıfta 1 yıl boyunca uygulama yaptıkları okul öncesi eğitim kurumundaki sınıfta öğrenci niteliklerine ilişkin gözlemleri dikkate alınarak toplanmıştır.

Araştırmanın okul öncesi eğitime yönelik olması iki temel nedene dayanmaktadır: 1) çocuklar okul öncesi eğitim öğretmenleriyle oldukça uzun süre birlikte olmakta ve çok fazla etkileşime girerek onlardan fazla etkilenmektedirler, 2) Çocuklar okul öncesi dönemde kendilerine ilişkin kararlı algılar geliştirememiş olmalarından dolayı, öğretmenlerin algı ve davranışlarından daha fazla etkilenmektedirler. Yani öğretmen beklenti etkisi bu dönemde daha fazla görülmektedir.

### Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi Okul öncesi ve Çocuk Gelişimi Eğitimi Anabilim dalı öğrencileri oluşturmuştur. Bu öğrencilerden, Kız Meslek Lisesi son sınıfında yapmış oldukları uygulamada karşılaşmış oldukları öğretmen ve öğrenciler hakkında bilgi alınmıştır. Araştırmada örneklem tayinine gidilmemiş, evrenin bütününe ulaşılmaya çalışılmıştır.

Öğrencilere öncelikle uygulamadaki gözlemlerinin ne kadar uygun olduğu, öğretmen ve öğrenci özelliklerine ilişkin ne derece sağlıklı bilgi verebilecekleri sorulmuştur. Bazı öğrenciler, uygulama yaptığı sınıftaki okul öncesi öğretmenin sınıfı tamamen kendisine bırakarak eğitime pek katılmadığını, bazıları çeşitli sebeplerden dolayı uygulamayı sağlıklı yapamadıklarını ve bazıları da uygulamadaki öğretmen ve öğrenci davranışlarını iyi hatırlayamadıklarını belirtmişlerdir. Bu tür problemlere sahip olan öğrenciler araştırma kapsamının dışında tutulmuş ve sağlıklı bir uygulama ve gözlem yaptığını söyleyen 485 öğrenci veri toplamak üzere araştırma kapsamına alınmıştır. Bu öğrencilere anketin ilk sorusu olarak öğretmenin öğrencilere yönelik yüksek ve düşük beklenti geliştirip geliştirmediği sorulmuş ve beklenti geliştiren ve geliştirmeyen öğretmenlerin sınıf içi davranış yapıları karşılaştırılmıştır. Beklenti girdilerinden etkilenerek çocuklara düşük ya da yüksek beklenti geliştirmede belirtilen 94 öğretmen çalışmadan çıkarılmış ve ge-



riye kalan 391 öğretmen üzerinden analizler yapılmıştır. Yani araştırmanın çekirdek grubunu 391 kişi oluşturmuştur.

#### Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak bir anket araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Anket, sınıfta uygulama yapılan okul öncesi öğretmenine ait kişisel bilgiler ve uygulama yapılan sınıftaki yüksek ve düşük beklenti geliştirilen çocukların özelliklerini ölçen sorular olmak üzere iki ana grupta oluşturulmuştur. Kişisel bilgiler açık uçlu olarak toplanmıştır. Yüksek ve düşük beklenti geliştirilen öğrencilerin beklenti girdilerine sahip olma düzeyleri iki grupta ele alınmıştır: ilk beklenti girdileri ve etkileşim girdileri. Bu gruptaki sorularda yüksek ve düşük beklenti geliştirilen öğrencilerin beklenti girdilerine sahip olma dereceleri "hiç" ten "çok" a doğru beşli bir dereceleme ile incelenmiştir.

#### Verilerin Toplanması

Anketlerin uygulanmasını araştırmacılar gerçekleştirmiştir. Araştırmacı dersin öğretim elemanı ile birlikte sınıflara girerek anketleri öğrencilere uygulamıştır. Araştırmacı anketleri öğrencilere dağıttıktan sonra "bu anketteki soruları Kız Meslek Lisesi son sınıfta uygulama yaptığımız okul öncesi eğitim kurumunda, bulunduğunuz sınıftaki öğretmenin yüksek ve düşük beklenti geliştirdiği öğrencilerin özelliklerini dikkate alarak cevaplandırınız" açıklaması yapılmıştır. Öğrenciler anketteki öğretmene ait kişisel bilgileri cevapladıktan sonra, öğretmenin yüksek beklenti geliştirdiği (favorisi olan, olumlu yönde diğer öğrencilerden farklı davrandığı) veya düşük beklenti geliştirdiği (kenara ittiği, olumsuz yönde farklı davrandığı) öğrencileri var mıydı? sorusunu cevaplamışlardır. Buna göre, öğretmenin ayırım yapmadığı belirtilen 94 anket araştırmacılar tarafından toplanmıştır.

Geriye kalan 391 öğrenciden öğretmenin yüksek beklenti geliştirdiği üç öğrencinin ve düşük beklenti geliştirdiği üç öğrencinin isimlerini bir kağıda yazmaları istenmiştir. Öğrencilerin isimleri yazıldıktan sonra ikinci bölümdeki öğretmenin yüksek beklenti geliştirdiği öğrencilerin beklenti girdilerine sahip olma durumlarını bu üç öğrenciyi, düşük beklenti geliştirdiği öğrencilerin beklenti girdilerine sahip olma durumlarını da diğer üç öğrenciyi dikkate alarak cevaplamaları istenmiştir. Uygulamayı yapan araştırmacılar, uygulama esnasında öğrencilerin anketi doldurmalarını kontrol etmiş, ihtiyaç duyanlara açıklamalar yapmış ve soruları cevaplamışlardır.

#### Verilerin Analizi

Öğretmenlere ait kişisel bilgilerle, yüksek ve düşük beklenti geliştirilen öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyi ve anne-babalarının mesleklerinin analizinde yüzde ve frekans kullanılmıştır. Öğretmenin yüksek ve düşük beklenti geliştirdiği öğrencilerin ilk beklenti ve etkileşim girdilerine sahip olma durumlarının karşılaştırılmasında eşleştirilmiş gruplarda t-test kullanılmıştır. İstatistiksel analizler SPSS paket programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

#### BULGULAR

İlk olarak yüksek ve düşük beklenti geliştirdiği belirtilen okul öncesi öğretmenlere ilişkin kişisel bilgilere yer verilmiş, da ha sonra yüksek ve düşük beklenti geliştirilen öğrencilerin beklenti girdilerine sahip olma düzeyleri ve bu öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyleri ile anne-babalarının mesleklerine ilişkin veriler sunulmuştur.

Tablo 1’de sınıfında yüksek ve düşük beklentili çocukların bulunduğu belirtilen öğretmenlerin kıdemleri yer almaktadır.

**Tablo 1 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kıdemleri**

Öğretmenlerin Kıdemi	N	%
1-5 yıl	112	28.6
6-10 yıl	120	30.7
11-15 yıl	86	22.0
16 yıl ve üzeri	31	7.9
Cevapsız	42	10.7
Toplam	391	100.0

Tablo 1’de görüldüğü gibi, okul öncesi %28.6’sı 1-5 yıl, %30.7’si 6-10 yıl, %22.0’si 11-15 yıl, %7.9’u 16 yıl ve üzerinde kıdeme sahiptir. Bulgulara göre, öğretmenlerin yarısından fazlası 1-10 yıl arasında okul öncesi öğretmenliği yapmıştır.

Çocuklara yönelik yüksek ve düşük beklenti geliştiren öğretmenlerin mezun olduğu okul türü Tablo 2’de dir.

**Tablo 2 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mezun Olduğu Okul Türü**

Mezun Olunan Okul türü	N	%
Lise	115	29.4
Üniversite	175	44.8
Cevapsız	101	25.8
Toplam	391	100.0

Okul öncesi öğretmenlerin mezun olduğu okul türleri incelendiğinde, grubun %29.4’ünün lise ve %44.8’inin üniversite mezunu olduğu görülmektedir.

Tablo 3’de okul öncesi öğretmenlerin düşük ve yüksek beklenti geliştirdiği çocukların ilk beklenti girdilerine sahip olma düzeyleri karşılaştırılmıştır.

**Tablo 3- Okul Öncesi Öğretmenlerinin Düşük ve Yüksek Beklenti Geliştirdiği Çocukların İlk Beklenti Girdileri Açısından Karşılaştırılması**

Öğrenci Özellikleri	Beklenti	N	X	S	t	P
1. Fiziksel görüntüm a. Fiziksel çekicilik	Düşük	362	2.69	1.09	15.16	.000
	Yüksek	362	3.87	1.06		
b. Bakımlı görüntü (giyim, saç, temizlik)	Düşük	365	2.78	1.14	21.10	.000
	Yüksek	365	4.38	.87		
2. Konuşma tarzı	Düşük	364	2.44	1.10	25.13	.000
	Yüksek	364	4.28	.84		
3. Aile-okul iletişimi	Düşük	360	2.62	1.18	22.29	.000
	Yüksek	360	4.37	.85		

Tablo 3 incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerin yüksek beklenti geliştirdiği çocukların düşük beklenti geliştirdiği çocuklara göre fiziksel açıdan daha çekici olduğu görülmektedir. Gruplar arasındaki fark .01 düzeyinde anlamlıdır ( $t=15.16$ ,  $p<.01$ ).

Okul öncesi öğretmenlerin yüksek beklenti geliştirdiği çocuklarla düşük beklenti geliştirdiği çocuklar arasında “bakımlı görüntü” açısından .01 düzeyinde anlamlı bir farklılık



Tablo 5- Yüksek ve Düşük Beklenti Geliştirilen Çocukların Anne ve Babalarının Mesleklerinin Dağılımı

Meslekler	Anne				Baba			
	Yüksek		Düşük		Yüksek		Düşük	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Profesyoneller	56	24.2	17	7.8	113	50.0	32	16.0
Memur	58	25.6	80	36.7	42	18.6	94	47.0
Serbest	37	16.3	98	45.0	30	13.3	50	25.0
Eğitim grubu	77	33.9	23	10.6	41	18.1	24	12.0

Tablo 5 incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerin yüksek beklenti geliştirdiği çocukların annelerinin % 33.9'unun eğitim grubunda yer aldığı, % 25.6'sının memur, %24.2'sinin profesyonel meslek gruplarında olduğu ve %16.3'ünün serbest çalıştığı görülmektedir. Düşük beklenti geliştirilen çocukların anneleri ise %45.0 oranında serbest çalışmakta, %36.7'si memur, %10.6'sı eğitim grubunda ve %7.8'i profesyonel meslekler grubunda yer almaktadır. Yüksek beklenti geliştirilen çocukların annelerinin yarısından fazlası eğitim grubu ve profesyonel mesleklerde çalışırken, düşük beklenti geliştirilen çocukların annelerinin çoğunluğu memur olarak ya da serbest meslekte çalışmaktadır.

Yüksek ve düşük beklenti geliştirilen çocukların babalarının meslek durumları incelendiğinde, yüksek beklenti geliştirilen çocukların babalarının %50.0'sinin profesyonel mesleklerde çalıştığı, %18.6'sının memur, %18.1'inin eğitimci, %13.3'ünün serbest meslek sahibi olduğu görülmektedir. Düşük beklenti geliştirilen çocukların babaları %47.0 oranında memur olarak görev yapmakta, %25.0'ı serbest çalışmakta, %16.0'sı profesyonel ve %12.0'si eğitim grubundaki mesleklerde yer almaktadır. Yüksek beklenti geliştirilen çocukların babalarının yarısından fazlasının, annelerinde olduğu gibi profesyonel ve eğitim grubunda; düşük beklenti geliştirilen çocukların babalarının büyük çoğunluğunun yine annelerinin olduğu gibi, memurluk yaptığı ve serbest çalıştığı anlaşılmaktadır.

Tablo 6'da okul öncesi öğretmenlerin yüksek ve düşük beklenti geliştirdiği çocukların sosyo-ekonomik düzeyleri verilmiştir.

Tablo 6- Yüksek ve Düşük Beklenti Geliştirilen Çocukların Ailelerinin Sosyo-Ekonomik Durumlarının Dağılımı

Sosyo-Ekonomik Durum	Yüksek Beklenti		Düşük Beklenti	
	N	%	N	%
Alt	5	1.3	80	20.9
Orta	135	34.0	225	58.9
Üst	257	64.7	77	20.0

Tabloya göre, okul öncesi öğretmenlerin yüksek beklenti geliştirdiği çocukların %64.7'si üst, %34.0'ü orta ve %1.3'ü alt sosyo-ekonomik düzeyde yer almaktadır. Düşük beklenti geliştirilen çocukların sosyo-ekonomik durumları ise, %58.9 orta, %20.9 alt ve %20.2 üst düzeydedir. Buna göre yüksek beklenti geliştirilen çocukların yarısından fazlası üst sosyo-ekonomik düzeydedir. Düşük beklenti geliştirilen çocukların ise yarıdan fazlasının orta sosyo-ekonomik düzeyde olduğu, diğer yarısının alt ve üst grupta yer aldığı görülmektedir.



## TARTIŞMA

Araştırma sonucunda elde edilen veriler, okul öncesi öğretmenlerinin çocukların özelliklerinden etkilendiklerini göstermektedir. Çocuklar gelecekteki başarılarının alt yapısını oluşturacak davranışları kazanmak için okul öncesi eğitim kurumuna gelirken yeni bir dünyaya adım atmaktadırlar. Ancak, kendilerinin müdahale edemediği, kendi çabalarının bir sonucu olarak ortaya çıkmayan ve kendilerinin de henüz farkında olmadıkları bazı özellikleri, onların belirli bir grup içinde yer almalarına, öğretmenin kendilerine farklı davranışlar göstermesine ve bir süre sonra buldukları grubun özelliklerini benimseme ve bu yönde davranmalarına neden olmaktadır (Şahin, Koç ve Öztürk 2002). Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara eleştiriler gelebilir. Ancak bu bulgular diğer araştırma sonuçları ile tutarlık göstermektedir.

Adam ve Cohens (1974)'in araştırmasında görülen, okul öncesi öğretmenlerinin fiziksel çekicilikten etkilenecek, çekici buldukları çocukları sınıflarında görmeyi istemeleri, diğer çocukları tercih etmemeleri, sınıfında bu çocuklara nasıl davranacağını ipuçlarını da taşımaktadır. Feinberg (2001)'in araştırmasında da okul öncesi dönemde aile-okul iletişiminin öğretmen beklenti ve davranışlarını etkilediği bulunmuştur. Ayrıca, çocuğun sınıf içi davranış özelliklerinin, ailesinin sosyo-ekonomik yapısının ve konuşma tarzının öğretmen beklentilerini etkilediğini gösteren pek çok araştırma bulunmaktadır. Öztürk, Şahin ve Koç (2002) tarafından yapılan bir çalışmada sınıf öğretmenlerinin bu özelliklerin hepsinden üst düzeyde etkilendiği görülmüştür.

Etkileşim sürecinde ilk izlenimler, algılar ve bunlar sonucunda oluşturulan yapılar çok önemlidir. Özellikle olumsuz yargıların değişmesi oldukça zordur. Peterson ve Barger (1984)'in araştırmasında da bu durum görülmektedir. Araştırma sonucuna göre, öğretmenlerin başarısız öğrencilere ilişkin beklentisini değiştirmesi oldukça zor olmuştur. Bu öğrencilerin performanslarındaki artış olmasına rağmen, öğretmenler bunu kabullenerek beklentilerini değiştirmekte zorlanmış ve performanstaki bu artışı şans olarak değerlendirmişlerdir (Akt. Gottfredson ve diğerleri 1995).

Oysa okul öncesi dönemde öğretmen beklentisi çocukları oldukça fazla etkilemektedir. Good (1981:417)'a göre, öğretmen beklentileri en çok küçük yaş gruplarında etkili olmaktadır. Bu dönemde çocuklar öğretmenin otorite rolünü benimsemekte ve kendi güçlerini ve yeteneklerini yeterince tanıyamamaktadır. Daha büyük yaş gruplarında öğretmen beklentileri ve davranışları öğrencinin performansını daha az etkilemektedir. Çünkü öğrenciler kendi gücünün ve yeterliğinin farkındadır ve beklentileri daha az dikkate almaktadır.

Ancak unutulmaması gereken önemli bir nokta, öğretmen beklenti etkisinin, ailenin, diğer öğretmenlerin ve sosyal çevrenin yardımları ile giderilebileceğidir. Goldenberg'in 1989 ve 1992 yıllarında yapmış olduğu iki araştırma öğretmenlerin düşük ve başarısız yönde beklenti geliştirdiği öğrencilerin ailelerin desteği ile bu durumda kurtulabileceklerini göstermektedir. Anaokulu öğrencileri üzerinde yapılan çalışmalarda başarısız öğrencilerin ailelerinin destek ve yardımını alarak kendilerine güvenlerinin arttığı, çalışma alışkanlıklarını geliştirdikleri, sınıf içi etkileşimde daha başarılı oldukları, akademik başarısızlıktan ve olumsuz öğretmen algısının etkisinden kurtuldukları görülmektedir.

Araştırma sonucunda, araştırmacıların bir grup Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü son sınıf öğrencileriyle yaptıkları sohbetlerde "okul öncesi uygulamasında beklenti girdilerinden ne derece etkilendikleri" sorulmuş ve öğrencilerden alınan yanıtlara göre, uygulama sırasında bunun farkında olmadıkları, beklenti girdilerinin hepsinden oldukça fazla etkilendikleri, bunu davranışlarına yansıttıkları ve öğrencilerin de beklenti yönünde davrandıkları anlaşılmıştır. Bunun yanında, öğretmen adaylarının bu sohbetten oldukça



etkilendikleri, öğretmenlik yaşantılarında beklenti girdilerine karşı duyarlı olacakları ve kendi davranışlarını sürekli değerlendirecekleri yönünde görüş birliğine varılmıştır. Bu sonuçta göstermektedir ki, beklenti girdilerine yönelik duyarlılık artırılarak, öğretmen beklenti etkisi en aza indirilebilir.

#### KAYNAKÇA

- Adam G.R. and Cohen, A.S. (1974). "Children's Physical and Interpersonal Characteristics that Affect Student-Teacher Interactions". *The Journal of Experimental Education*, 43 (1): 1-5.
- Cecil N.L. (1988). "Black Dialect and Academic Success: A Study of Teacher Expectations". *Reading Improvement*, 25, (1): 34-38.
- Cooper, M.A. (1989). "Factors Associated with Middle School 'At-Risk' Students in the Regular Classrooms". [CD-ROM]. Abstract from: ProQuest File: Dissertation Abstract Item: 8807956.
- Feinberg, D.L. (2001). "Teachers' Perceptions of Parent Involvement and Student Achievement and Adjustment in High-Risk and Low-Risk Kindergarten Students", (Doctoral Dissertation) Fairleigh Dickinson University, ISBN 0-493-10699-5, Pub.Num. 3002344.
- Goldenberg, C.N. (1989). "Parents' Effect on Academic Grouping for Reading: Three Case Studies". *American Educational Research Journal*, 26 (3): 329-322.
- Goldenberg, C.N. (1992). "The Limits of Expectations: A Case for Knowledge About Teacher Expectations Effects". *American Educational Research Journal*, 29 (3): 517-544.
- Good, T.L. (1981). "Teacher Expectations and Student Perceptions: A Decade of Research". *Educational Leadership*, 38: 415-423.
- Good, T.L. and Brophy, J.E. (2000). *Looking in Classrooms*, Eight Edition, Addison Wesley Longman Inc. New York.
- Gottfredson, D.C.; Birdseye, A.T.; Gottfredson, G.D. and Marciniak, E.M. (1995). "Increasing Teacher Expectations for Student Achievement". *The Journal of Educational Research*, 88 (3): 155-163.
- Hess, S. and Alfred, G. (1999). "Expectation Opportunity, Capacity and will: The Four Essential Components of Chicago School Reforms". *Educational Policy*, 13 (4): 494-517.
- Kılıç, A.G. (2000). *Öğretmen Beklentileri ve Sınıf İçi İletişim Örüntüleri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Öztürk, B. ve Koç, G. (2001). "Öğretmen Beklentileri ve Öğrenci Üzerindeki Etkileri". *Eğitim Yönetimi*, 27, (7): 359-395.
- Öztürk, B., Şahin, F.T. ve Koç, G. (2002). "İlköğretim Okullarında Öğretmen Beklentilerini Etkileyen Öğrenci Özellikleri". *Eğitim Yönetimi*, 31.
- Rist, R. (1970). "Student Social Class and Teacher Expectations: The Self-Fulfilling Prophecy in Ghetto Education". *Harvard Educational Review*, 40: 411-451.
- Rosenthal, R. and Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the Classroom: Teacher Expectations and Pupils' Intellectual Development*, Molt, Rinehart and Winston, New York.
- Şahin, F.T., Koç, G. ve Öztürk B. (2002). "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocuklara Gösterdikleri Davranış Farklılıkları Ve Bu Farklılıklardan Çocukların Etkilenme Durumu". *Erken Çocukluk Gelişimi ve Eğitimi Sempozyumu*. Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi, 17-18 Ekim Ankara.
- Van Matre, J.C., Valentine J.C. and Cooper H. (2000). "Effect of Students' After school Activities on teachers' Academic Expectancies". *Contemporary Educational Psychology*, 25, 167-183.
- Wilson, J.W. and Martinussen, R.L. (1999). "Factors Affecting the Assessment of Student Achievement". *Alberta Journal of Educational Research*, 45 (3): 267-27



# OKUL ÖNCESİ SINIFLARDA GÖZLENEN PROBLEM DAVRANIŞLAR VE BU DAVRANIŞLARLA BAŞETMEDE ÖĞRETMENLERİN KULLANDIKLARI YÖNTEMLER

FATMA SADIK\*

## ÖZET:

*Bu araştırma, okul öncesi sınıflarda karşılaşılan problem davranışları ve bu davranışlarla başetmede öğretmenlerin kullandıkları yöntemleri belirlemek amacıyla yapılan nitel bir çalışmadır. Araştırma Çukurova Üniversitesi Anaokulu'nda yapılmıştır. Araştırma verilerinin toplanmasında doğrudan katılımlı gözlem tekniği kullanılmış, veriler 2001 Aralık ve 2002 Ocak aylarında toplanmıştır. Her sınıf her biri 1 saat olmak üzere 3 kez gözlenmiş toplam 12 saat gözlem yapılmıştır. İlgisizlik, gürültü, sınıf içinde dolaşma davranışlarının problem davranışların büyük çoğunluğunu oluşturduğu ve öğretmenlerin bu davranışlarla başetmede daha çok sözel teknikleri kullandığı gözlemlenmiştir. Problem davranışların çocukların yaş gruplarına göre, başetme tekniklerinin de öğretmenlerin deneyimine göre farklılaştığı görülmüştür.*

*Anahtar Kelimeler: Problem Davranışlar, Sınıf Yönetimi*

## ABSTRACT:

*This is a qualitative study that was held to identify the misbehaviors faced in pre-school classrooms and the methods used by the teachers to deal with those misbehaviors. This study was done at Çukurova University Pre-School. Participatory observation was used to collect the data and the data was collected between 2001 December and 2002 January. Each class was observed three times for 1 hour and the total observation time was 12 hours. Lack of interest, noise and walking around the class without permission were the misbehaviors mostly observed and the oral intervention techniques were used by the teachers to cope with those misbehaviors. In the study it was found that the misbehaviors differed according to the age groups of the children and the techniques used by the teachers differed according to the teachers' experience*

*Key Words: Misbehaviorus, Classroom Management*

## PROBLEM

Örgün eğitimin başlangıcı olan okul öncesi eğitim, diğer eğitim aşamalarında olduğu gibi yetişmekte olan çocukların topluma sağlıklı ve verimli bir şekilde uyum sağlamalarına yardım etme, onları eğitim yoluyla geliştirerek etkili vatandaş olarak yetiştirme amaçlarının gerçekleşmesinde son derece önemlidir.

Uzun yıllara dayalı araştırmalarda, çocukluk yıllarında kazanılan davranışların büyük bir kısmının yetişkinlikte bireyin kişilik yapısını, tavır, alışkanlık, inanç ve değerlerini biçimlendirdiği gözlemlenmiştir. Bu öğretim basamağında kazanılan bilgi, beceri, alışkanlık ve değerler çocuğun sadece öğrenim yaşantılarını değil kendine, topluma, kendi dışındaki dünyaya karşı iletişim becerilerini ve yaşam biçimini de büyük ölçüde etkilemektedir. Yapılan araştırmalar, okul öncesi eğitime devam eden çocukların, etmeyenlerden zihin, psiko-motor ve sosyal yönden daha gelişmiş, öğrenim hayatlarında daha başarılı ve faal, daha ileri eğitim kademelerinde de daha avantajlı durumda olduklarını saptamıştır (Erdem, 1996, 9-13). İyi bir okul öncesi eğitimi alan çocukların almayan çocuklara göre okulun isteklerine daha iyi cevap verebileceği görüşü günümüzde pek çok eğitimci tarafından benimsenmektedir.

\* Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü



Sınıfta yer alan öğrencilerin sayısı, hazır bulunuşlukları, okula karşı tutumları göz önüne alındığında sınıf ortamında kısa sürede çok sayıda olayla karşılaşılması doğaldır. Eğer öğretmenler etkili yöneticiler değilse, sahip oldukları diğer önemli beceriler öğrenciler üzerinde bir etki yaratmayacaktır (Brophy, 1988). Çünkü öğretmenler bir öğretim yılı boyunca eğitsel hedefleri öğrencilere kazandırmak için çaba harcarken sadece öğrenme-öğretme etkinlikleri ile değil aynı zamanda davranış sorunları ile de uğraşmak durumundadırlar. Özyürek (2001, 3)' e göre de, öğretimin ön koşulu sınıfta öğrenci davranışlarını yönetmektir. Öğrencilerin davranışları iyi yönetilmediğinde öğretimin öğeleri olan amaçlar, içerik ve öğretim süreçleri ne kadar iyi planlanmış, öğretim etkinlikleri ne kadar iyi sunulmuş ve sınıfın fiziksel düzenlemeleri ne kadar iyi olursa olsun öğretimin amaçları öğrencilerde gerçekleşmemektedir. Öğretimin amaçlarının öğrencilerde gerçekleşmesinin bir diğer ifadeyle öğrenmelerin oluşmasının ön koşulu öğrenci davranışlarından geçmektedir.

Eğitsel çabaları engelleyen, sınıf aktivitelerinin akışında aksamalara yol açan problem davranışlar öğretmenin beklentileri ile öğrencilerin yaptıkları arasında farklılık olduğunda meydana gelir (Martin, Pear, 1992; Schulz, Carpenter ve Turnbull, 1991). Öğretmenler öğrencilerden derse karşı dikkatli olmalarını bekler, öğrenciler uyumak ister, öğretmenler öğrencilerin birbirleriyle iyi geçinmelerini ister, öğrenciler kavga ederler, öğretmenler verdikleri işlerin zamanında bitirilmesini bekler oysa bazı öğrenciler sürekli geciktirirler ya da geç kalırlar. Sınıftaki olumlu atmosferi, sosyal ve psikolojik havayı bozan en önemli etkenlerden biri de sınıftaki öğrencilerin problem davranışlar göstererek eğitim-öğretimi engellemeleridir. Bunun doğal sonucu olarak da sınıf atmosferi gerginleşir.

Davranışı yönetme ortama, duruma, koşullara ve öğrenciye göre farklı tekniklerin kullanılmasını gerektirdiği ve bireysellik gösterdiği için öğretmenlerin karşılaştığı önde gelen karmaşık sorunlardan biridir. Davranışların ve öğrenmenin iyi yönetildiği sınıflarda öğrencilerin öğretim amaçlarını gerçekleştirdiği ve amaçların gerçekleşmesini engelleyen davranışların gözlenmediği bu konuda yapılan araştırmaların ortak bulgularındandır (Edwards, 1993; Evertson ve Emmer, 1982; Veenman, 1984; Evertson ve Harris, 1992; Evertson, Emmer ve Anderson, 1980). Bu nedenle daha kalıcı öğrenmelerin oluşması, olumsuz davranışların değiştirilmesi ve başarılı toplumsallaşmanın gerçekleşmesi için pozitif değişkenleri belirleyici bir çaba içerisinde çocukların evin dışındaki zamanlarının büyük çoğunluğunu harcadıkları sınıf ortamında nasıl davrandıklarının dikkatli bir biçimde gözlenmesi ve belirlenmesi gerekliliği açıktır (Akkök, Askar ve Sucuoğlu, 1995).

İlgili literatür, sınıfta meydana gelen problem davranışların nedenlerini ve yönetimini daha yapıcı bir şekilde ele almak için problem davranışların tanımlaması gerekliliğine işaret etmektedir. Bu konuda yapılan çalışmalar genellikle özellikle ortaöğretimde yoğunlaşmış diğer eğitim kademelerinde yetersiz kaldığı ilgili literatürün vurguladığı bir diğer noktadır. Ülkemizde ilköğretim ve okul öncesi eğitim sınıflarında problem davranışlarla ilgili çalışmalar ise yetersiz olması gerekçesi ile bu araştırmada okul öncesi eğitim kurumlarında karşılaşılan problem davranışlar ve yönetiminde kullanılan teknikler ile ilgili bir araştırma yapmaya gereksinim duyulmuştur.

#### Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı, okul öncesi sınıflarda karşılaşılan problem davranışları ve bu davranışlarla baş etmede öğretmenlerin kullandıkları yöntemleri belirlemektir. Bu genel amaç doğrultusunda araştırmanın cevap aradığı sorular şunlardır.

- ❖ Okul öncesi sınıflarda karşılaşılan problem davranışlar nelerdir?



- ❖ Okul öncesi sınıflarda problem davranışlarla baş etmede öğretmenlerin kullandıkları yöntemler nelerdir?
- ❖ Okul öncesi sınıflarda karşılaşılan problem davranışlar yaş grubuna göre farklılık göstermekte midir?
- ❖ Okul öncesi sınıflarda problem davranışlarla baş etmede öğretmenlerin kullandıkları yöntemler, öğretmenin deneyimine göre farklılaşmakta mıdır?

## YÖNTEM

Bu araştırma, okul öncesi sınıflarda karşılaşılan problem davranışları ve bu davranışlarla baş etmede öğretmenlerin kullandıkları yöntemleri belirlemeye yönelik nitel bir çalışmadır. Araştırma, Çukurova Üniversitesi Anaokulu'nda yürütülmüştür. Sınıf sayıları belirlendikten sonra sınıf öğretmenlerinin kıdemleri ve gönüllülük ölçütü temel alınarak her yaş grubundan iki sınıf olmak üzere toplam 4 sınıf örnekleme alınmıştır. Örnekleme alınan her iki 5 yaş sınıfının öğrenci sayıları 25' dir. Bu grupta yer alan bir öğretmen 7 diğer öğretmen ise 15 yıllık mesleki kıdeme sahiptir. Örnekleme yer alan 6 yaş sınıflarının öğrenci sayısı 22 olup, 6 yaş sınıfında görev yapan öğretmenlerden biri 2, diğer öğretmen ise 1 yıllık kıdeme sahiptir.

### Veri Toplama Aracı Ve Verilerin Toplanması

Bu çalışmanın verilerinin toplanmasında nitel veri toplama tekniklerinden olan doğrudan katılımlı gözlem tekniği kullanılmıştır. Araştırmacı okul yönetici ve öğretmenlerle görüşüp gözlem günlerini belirleme çalışması yapmıştır. Sınıf gözlemlerinin çocukların normal sınıf etkinlikleri sırasında, farklı gün ve saatlerde yapılması amaçlandığından, öğretmenlerin haftalık programları incelenerek gözlem gün ve saatleri belirlenmiştir. Belirlenen gün ve saatlerde araştırmacı sınıflara girmiş, öğrenci davranışlarını ve öğretmenlerin bu davranışlarla baş etme yöntemlerini gözlem sırasında betimleyici notlar yazarak kaydetmiştir. Örnekleme yer alan her sınıf, her biri 1 saat olmak üzere, farklı gün ve saatlerde üçer kez gözlenmiş, toplam 12 saat gözlem yapılmıştır. Araştırma verileri 2001-2002 eğitim-öğretim yılı Aralık ve Ocak ayı içinde toplanmıştır.

### Verilerin Analizi

Elde edilen nitel veriler her sınıf ve her gözlem için ayrı olmak üzere Microsoft Word ortamında yazılmıştır. Elde edilen 50 sayfalık 12 ayrı gözlem metni satır satır okuma tekniği ile okunduktan sonra kodlamalar yapılmış ve bu aşama sonucunda tema ve kategoriler oluşturulmuştur.

## BULGULAR VE YORUM

### Okul Öncesi Sınıflarda Karşılaşılan Problem Davranışlar

Okul öncesi sınıflarda karşılaşılan problem davranışların büyük çoğunluğunun ilgisizlik, gürültü, sınıf içinde dolaşma kategorilerinde yer alan davranışlarla ilgili olduğu görülmüştür. Dikkat çekme, yerinde düzgün oturmama ve diğer kategorisinde yer alan davranışlar da sık gözlenen problem davranışlar arasındadır. Gözlem verileri, ilgisizlik boyutunda, "etrafı seyretme ve çalışmaya hiç başlamama" davranışlarının daha yaygın olduğunu göstermektedir. Gürültü çoğunlukla öğrencilerin kendi aralarında yüksek sesle konuşma ve tartışmaları şeklinde olmuş, birbirlerine bağırarak konuşma, bağırarak şarkı söyleme, ağzıyla "böğğğğğğğğğğ ya da kuş sesleri" çıkarma davranışları ise nadiren gözlenmiştir. Öğretmene bağırma davranışına 5 ve 6 yaş gruplarının her ikisinde de rastlanmamıştır.



Sınıf içinde dolaşma davranışı büyük çoğunlukla izinsiz yerinden kalkma, ayakta durma, sınıf içinde dolaşma, koşma şeklinde gerçekleşmiştir. Konuşarak, ağlayarak, düzgün yürümeyerek, sık sık soru sorarak dikkat çekme davranışları gözlem yapılan sınıflarda oldukça sık karşılaşılan diğer davranışlardır. Yerinde düzgün oturmama daha çok "sandalyede öne, arkaya, sağa, sola sarkma" şeklinde, düzgün konuşmama ise "he", ya da nazik olmama " bana kalemimi ver, git, bırak, kalk gibi emir cümleleri" şeklinde gözlenmiştir. Gözlem sırasında diğerlerini rahatsız etme davranışı genellikle "konuşarak, sağa sola sataşarak rahatsız etme" şeklinde olmuştur. Eşyalara zarar verme davranışı çok sık olmasa da "masalara vurma, malzemeyi kötü kullanma, masanın üzerine oturma, çıkma" davranışı olarak gözlenmiştir.

Yapılan içerik analizi sonucunda okul öncesi sınıflarda (5 ve 6 yaş sınıfları) karşılaşılan problem davranışlarla ilgili oluşturulan kategoriler Tablo-1' de verilmiştir.

**Tablo-1 Okul Öncesi Sınıflarda Karşılaşılan Problem Davranışlar**

KATEGORİLER	KATEGORİLERE AİT DAVRANIŞLAR
İlgisizlik	Dağınık çalışma, duvarları seyretme, etrafı seyretme, dışarıyı seyretme, diğerlerini seyretme, işi yarım bırakma, işe hiç başlamama, işi gelişigüzel yapma, işe başlamamak istememe, çalışmada geri kalma
Söz Kesme	Gereksiz soru sorma, öğretmenin sözünü kesme, arkadaşlarının sözünü kesme, diğer çocukları dinlememe, izin almadan konuşma, sırasını beklemeden konuşma
Dikkat Çekme	Öğretmenle konuşma, ağlama, öğretmene sarılma, çalışmasını gösterme, öğretmene dokunma, öğretmenin yanında oturmak isteme, sık sık soru sorma, düzgün yürümeme, sınıftan çıkmak istememe
Eşyalara Zarar Verme	Masaya vurma, masanın üzerine çıkma, masanın üzerine oturma, sandalyesini düşürme, sürüme, malzemelerini kötü kullanma, malzemelerin yerini değiştirme, sandalyesini havaya kaldırma, malzemelerini kırma, bozma, izinsiz sınıf eşyalarına dokunma
Gürültü	Bağırarak konuşma, birbirlerine bağırma, kendi aralarında yüksek sesle konuşma, tartışma, ağzıyla garip sesler çıkarma, yüksek sesle şarkı söyleme
Diğerlerini Rahatsız Etme	Konuşma, çalışmasına karışma, soru sorma, malzemelerini alma, sağa sola sataşma, sınıfa düzgün girmeme
Sınıf İçinde Dolaşma	İzinsiz yerinden kalkma, izinsiz sınıfı terk etme, izinsiz sınıfta yerini değiştirme, sınıf içinde koşma, ayakta durma
Diğerlerine Zarar Verme	İtme, vurma, saçını çekme, tırnaklama, çimdikleme, boğuşma
Yerinde Düzgün Oturmama	Sandalyede öne, arkaya, sağa, sola sarkma, ayak ayak üstüne atma, masanın altına sarkma, eliyle ayağıyla, kıyafetiyle oynama
Düzgün Konuşmama	Kaba konuşma, küfürlü konuşma, şiveli konuşma, nazik olmama
Yetersizlik Sergileme	Yapamayacağını söyleyerek ağlama, mızızlanma
Diğer	Şikayet etme, kıskançlık, burun karıştırma,

Bu sonuçlar Tulley ve Chiu (1995)' un araştırmalarındaki sonuçlarla aynı doğrultuda olmuştur. Tulley ve Chiu (1995)' un araştırmasında okul öncesi sınıflarda stajyerlik yapan 58 stajyer öğretmen karşılaştıkları problem davranışları öncelikle konuşma, dikkatsizlik, ilgisizlik olarak belirtmişlerdir. Benzer şekilde Johnson, Oswald ve Adey (1991)' in araştırmasında da devlet okullarında görev yapan okul öncesi ve ilkökul öğretmenleri en fazla karşılaşılan problem davranışları diğer öğrencileri rahatsız etme ve sırası gelmeden konuşma olarak tanımlamışlardır.

Beş ve altı yaş grubunda yer alan çocukların gelişim özellikleri dikkate alındığında bu sonuçlar şaşırtıcı olmamıştır. Dikkatini toparlayamama, çabuk sıkılma, çabuk yorulma, yüksek sesle konuşma, hareketli oyunları sevme bu yaş döneminin genel özellikleridir (Erden, 1998, 108). Aktiviteye karşı ilgisizlik kategorisinde yer alan çalışmaya başlamak



istememe, işi yarım bırakma, yavaş çalışma, gelişigüzel yapma, etrafı seyretme daha çok çalışma beceri ve alışkanlıkları ile ilgili olan davranışlardır. Bu yaş grubundaki çocuklar henüz bu becerileri kazanma aşamasında oldukları için bu tür davranışlarla karşılaşılması doğal karşılanabilir.

### Problem Davranışlarla Baş Etmede Öğretmenlerin Kullandıkları Yöntemler

Yapılan içerik analizi sonucunda okul öncesi sınıflarda karşılaşılan problem davranışlarla baş etmede öğretmenlerin kullandıkları yöntemler ile ilgili oluşturulan kategoriler ve bu kategorilerde yer alan öğretmen davranışları Tablo-2' de yer almaktadır.

**Tablo-2: Problem Davranışlarla Baş Etmede Kullanılan Yöntemler**

YÖNTEMLER	DAVRANIŞLAR
Sözel Uyarı	Yüksek sesle uyarı, kuralı hatırlatma, ismiyle hitap etme, emir cümleleri (sessiz ol, yapma, çiçekler güzel kokmuyor, çiçekler kötü kokmaya başladı gibi, doğru davranışı söyleme)
Açıklama Yapma	Neden-sonuç ilişkisini açıklama, davranışın yanlışlığı ile ilgili örnek verme
Beden Diliyle Uyarı	Jest ve mimikler (gözüne bakma, parmağıyla sessiz ol uyarısı, gözleri ile takip etme, kaşlarını çatma), fiziksel yakınlık (çocuğa doğru yürüme, çocuğun yanına oturma, sınıf içinde dolaşma, çocuğu yanına çağırma, dokunma (yardım amaçlı))
Ödül ve Pekİştireç Verme	Sözel pekİştireç verme (aferin, çok güzel olmuş), çalışmayı panoya asma, ayrıcalık verme (serbest zaman), yanında oturmasına izin verme
Rehberlik Sağlama	Sorulara cevap verme, etkinliği değiştirme, yeni etkinlik önerme, görevi tekrar açıklama, birlikte çalışma, çalışmaya başlamasına yardım etme, cesaretlendirme, teşvik etme, görevi hatırlatma
Görmezden Gelme	Sorularına cevap vermeme, çalışmasıyla ilgilenmeme, ondan tarafa bakmama, o yokmuş gibi davranma
Dersin Akışını Değiştirme	Etkinliği iptal etme, kısa süreli oyun oynama ya da şarkı söyleme
Suçlama	Beni çok üzölörsünüz, sen bunu hep yapıyorsun, özürünü kabul etmiyorum, arkadaşının canını çok yaktın
I. Tip Ceza	Azarlama, gözdağı verme (cezayı hatırlatma)
II. Tip Ceza (İzolasyon)	Başka sınıfa gönderme, sınıfın diğer köşesine oturtma, etkinliğe almama, etkinlikten çıkarma, duvara dönük oturtma, yerini değiştirme, sevdiği bir şeyden mahrum bırakma

Okul öncesi sınıflarda karşılaşılan problem davranışlarla baş etmede öğretmenlerin izlediği yöntemlerde ilk sırayı sözel uyarı almaktadır. Gözlem sırasında öğretmenlerin yaramazlığı görür görmez genellikle yüksek sesle, nadiren bağırarak çocuğa ne yapacağını söyleme örneğın "yerine otur, sessiz olun, çalışmanla ilgilen, şikayet etme vb." eğiliminde oldukları görölmüştür. Öğretmenler öğrencileri uyardıklarında ya da doğru davranışı söylediklerinde öğrencilerin davranışlarını değiştireceklerini düşünüyor olabilirler. Ancak gözlem sırasında sözel uyarıların genellikle etkili olmadığı, öğrencilerin çoğunlukla uyarıdan kısa bir süre sonra tekrar aynı davranışı göstermeye devam ettikleri görölmüştür. Örneğın, " çalışma sırasında kendi çalışmasını bırakıp arkadaşlarının çalışmalarına karışmaya başlayan öğrenciye öğretmen- kendi çalışmanla ilgilen- uyarısını yapmıştır. Çocuk kısa bir süre kendi çalışmasına bakmış, kısa bir süre sonra tekrar arkadaşlarının çalışmalarına bakmaya, çalışmalarına karışmaya devam etmiştir". Bunun yanı sıra kuralı hatırlatma da sözel uyarılar içinde sıklıkla kullanılan bir yöntemdir. Rehberlik sağlama ve açıklama yapma yöntemleri öğretmenlerin sözel uyarı etkisiz olduğunda izledikleri diğer yöntemler olarak dikkat çekmiştir. Rehberlik sağlama yöntemi genellikle aktiviteye karşı ilgisizlik ve yetersizlik sergileme davranışlarına karşı fiziksel yakınlık ile birlikte kullanılmıştır.



İkinci tip ceza olarak kodlanan öğrenciyi sınıftan uzaklaştırma, duvara dönük olarak oturtmasını sağlama yöntemleri genellikle çocuk rahatsız edici davranışlarına devam ettiğinde, çocuğu başka sınıfa gönderme ya da arkadaşlarından uzaklaştırarak sınıfın ayrı bir köşesinde oturtma şeklinde son olarak tercih edilen yöntemler olmuştur. Araştırmacı bu uygulamaya gözlem süresince birkaç kez tanık olmuştur. Gözlem süresince fiziksel ceza uygulaması ile hiç karşılaşmamış, suçlama yöntemi ise iki kez gözlenmiştir.

Övgü ve pekiştirme verme yöntemlerinin her iki yaş grubunda da görev yapan öğretmenler tarafından nadiren kullanılmıştır. Övgü ve pekiştirme, problem davranışı düzeltmek için hiç kullanılmamış, ödül sadece 1 kez akademik çaba ve performansa yönelik olarak "aferin resmin çok güzel olmuş, bunu panoya asalım" şeklinde övgü olarak verilmiştir. Fiziksel yakınlık yöntemi bazen rehberlik sağlama "örneğin, çocuğa yaklaşma, yanına oturma ya da yanın çağırarak yanına oturmasını sağlama" şeklinde kullanılmıştır. Öğretmenler bu yöntemi genellikle ilgisizlik, çalışmaya başlamama, yerinde düzgün oturmama "örneğin çocuğun yanına giderek oturmasını düzeltme" sınıf içinde dolaşma "örneğin ayakta dolaşan öğrenciye doğru yürüme" ve diğerlerini rahatsız etme davranışları "örneğin çocukları ayırma ve rahatsızlık yaratan çocuğun yanına oturma" ile baş etmede izlemişlerdir. Jest ve mimikleri kullanma "örneğin güriültü yapan çocuğa kaşlarını çatarak bakma ya da çalışmaya devam eden öğrenciye gülümseme" ve dersin akışını değiştirme yöntemlerinin "örneğin kısa bir süre etkinliği bırakarak çocuklarla birlikte şarkı söyleme" ise öğretmenler tarafından çok nadir olarak izlendiği gözlenmiştir.

Bu sonuçlar O'Leary ve Sanderson ile Rosen ve Taylor (1990) tarafından okul öncesi ve ilkökul öğretmenlerinin sınıf yönetiminde kullandıkları yöntemleri belirleme amacıyla yapılan çalışmanın sonuçları ile benzerdir. Yapılan bu araştırmada ayrıcalığı kaldırma, sınıf içinde yüksek sesle azarlama, öğretmen tarafından köşedeki ya da arkadaki sıraya oturtulma, ceza tehdidi yapma, idareye gönderme, sarsma ya da fiziksel temas ve göz ardı etme yöntemlerini öğretmenlerin uygun olmayan sosyal davranışlara daha çok uyguladıkları sonucu elde edilmiştir. Yönetim teknikleri sözel ve somut olarak sınıflandırıldığında ise okul öncesi ve ilkökul öğretmenlerinin her iki davranış kategorisi için sözel yönetim tekniklerini daha fazla kullandığı sonucuna ulaşılmıştır.

#### Karşılaşılan Problem Davranışlar Yaş Grubuna Göre Farklılaşmakta mıdır?

Tablo-3, Okul Öncesi Sınıflarda Gözlenen Problem Davranışları ve Yapılan İçerik Analizi Sonucunda Problem Davranışların Yaş Gruplarına Göre Dağılımı Göstermektedir.

Tablo-3 Problem Davranışların Yaş Grubuna Göre Dağılımı

PROBLEM DAVRANIŞLAR	Sınıf 5 Yaş		Toplam (f)	Sınıf 6 Yaş		Toplam (f)	Genel Toplam
	A (f)	B* (f)		C* (f)	D (f)		
İLGİSİZLİK	11	13	24	11	11	22	46
SÖZ KESME	5	-	5	2	6	8	13
DIKKAT ÇEKME	10	9	19	10	3	13	32
EŞYALARA ZARAR VERME	2	5	7	6	5	11	18
GÜRÜLTÜ	10	7	17	9	18	27	44
Diğerlerini rahatsız etme	2	2	4	-	6	6	10
SINIF İÇİNDE DOLAŞMA	6	9	15	11	10	21	36
Diğerlerine zarar verme	2	1	3	1	8	9	12
YERİNDE DÜZGÜN OTURMAMA	5	5	7	5	7	12	19
DÜZGÜN KONUŞMAMA	3	-	3	1	1	2	5
YETERSİZLİK SERGİLEME	3	-	3	-	1	1	4
Diğer	11	2	13	3	4	7	20
TOPLAM	70	50	120	59	80	139	259



Tabloda görüldüğü gibi okul öncesi sınıflarda karşılaşılan problem davranış kategorilerinde farklılık yoktur. En sık gözlenen davranışlar ilgisizlik (toplam 46 kez), gürültü (toplam 44 kez), sınıf içinde dolaşma (toplam 36 kez) ve dikkat çekme kategorilerinde yer alan davranışlardır (toplam 20 kez). Problem davranışların yaş gruplarına göre dağılımına bakıldığında gözlenen davranışların türünün farklılaşmadığı, yaş gruplarına göre meydana gelme sıklıklarında farklılık olduğu görülmektedir.

İlgisizlik, dikkat çekme, şikayet etme davranışları 5 yaş sınıflarında, diğerlerini rahatsız etme, eşyalara zarar verme, gürültü, sınıf içinde dolaşma, yerinde düzgün oturmama davranışları ise 6 yaş sınıflarında daha sık gözlenmiştir. Özellikle okul öncesi çağa yeni giren çocuklarda sosyal gelişimin yeterince gelişmemiş olması dikkate alındığında (Erdem, Akman, 1995, 90) çocuklarda uyum sağlama, akran gruplarına katılma, diğer çocukların fikir ve tutumlarının farkına varma, duygu ve düşüncelerini beklentiler yönünde geliştirme ve diğer öğrencilerle paylaşımı öğrenmede yetersizlikler olabilir. Bu yetersizlik çocuğu, öğretmenin ve arkadaşlarının dikkatini çekmeye, kendi isteği doğrultusunda davranmadığında arkadaşlarını şikayet ederek isteğini elde etme çabasına yöneltebilir.

Gürültü, sınıf içinde dolaşma, yerinde düzgün oturmama davranışlarının 6 yaş gruplarında daha sık gözlenmesi dikkat çekici bir sonuçtur. Bu durum çocukların etkinlikleri ile açıklanabilir. Beş yaş grup etkinlikleri hareketli oyun ağırlıklıdır, 6 yaş grup etkinliklerinde ise genellikle temel eğitime hazırlık ağırlıklıdır. Çocukların oyun ihtiyaçlarını yeterince karşılayamamaları, yorulmaları, dikkatlerini sürekli aynı düzeyde tutamamaları, sıkılmaları onları hareket etmeye yönlendiriyor olabilir. Ayrıca temel eğitime hazırlık niteliği taşıyan etkinliklerin genellikle öğretmenin rehberliğinde birlikte yapmayı gerektirmesi çocukların öğretmenin açıklamalarına daha çok ihtiyaç duymalarına, gerekli gereksiz soru sormalarına, yerlerinden kalkarak öğretmenin yanına gelmelerine, arkadaşları ile konuşmalarına neden olabilmektedir.

#### **Okul Öncesi Sınıflarda Problem Davranışlarla Baş Etmede Öğretmenlerin Kullandıkları Yöntemler, Öğretmenin Deneyimine Göre Farklılaşmakta mıdır?**

##### **Beş Yaş Grupları:**

Öğretmenlerin deneyimlerine göre problem davranışlarla baş etme yöntemleri incelendiğinde deneyimin yöntem seçiminde farklılık yarattığı görülmüştür. Rehberlik sağlama ve görmezden gelme yöntemleri deneyimi fazla olan öğretmen tarafından çoğunlukla tercih edilirken cezalandırma yöntemi nadiren kullanılmıştır. Aynı şekilde fiziksel yakınlık, jest ve mimikleri kullanma ve dersin akışını değiştirme deneyimli öğretmenin izlediği diğer baş etme yöntemleridir. Görmezden gelme ve rehberlik sağlama yöntemleri deneyimi az olan öğretmen tarafından daha çok tercih edilmiş, buna karşın cezalandırma daha sık (toplam 5 kez) uygulanmıştır. Jest ve mimikleri kullanma, dersin akışını değiştirme yöntemleri ise deneyimi az olan öğretmenin hiç kullanmadığı yöntemlerdir. Farklı olmayan nokta ise her iki öğretmenin de suçlama ve ödül-pekiştirme yöntemlerini gözlem süresince hiç kullanmamaları ve sözel uyarıyı tüm yöntemlerden daha fazla tercih etmeleridir. Deneyime göre bir diğer karşılaştırma problem davranışın türüne ve izlenen stratejiye göre yapılmış ve farklılıklar olduğu görülmüştür. Örneğin deneyimli öğretmen ilgisizlik davranışı ile baş etmede daha çok rehberlik sağlama yöntemini izlerken deneyimi daha az olan öğretmen aynı davranışa karşı sözel uyarı ve rehberlik sağlamayı eşit oranda izlemiştir.



**Altı Yaş Grupları:**

Beş yaş gruplarında olduğu gibi 6 yaş gruplarında görev yapan öğretmenlerinde deneyimlerinin, problem davranışla baş etmede izlenen yöntem ve kullanılma sıklığında farklılık oluşturduğu görülmüştür. Öncelikle deneyimsiz öğretmenin sınıfında daha fazla problem davranış gözlenmiştir. Sözel uyarı ve cezalandırma yöntemi daha az deneyime sahip öğretmen tarafından daha sık izlenmiş, deneyimli öğretmenin sınıfında ise sözel uyarı daha az kullanılırken cezalandırma yöntemi gözlem süresince hiç gözlenmemiştir. Rehberlik sağlama, açıklama yapma ve görmezden gelme deneyimi fazla olan öğretmenin daha sık başvurduğu yöntemler arasındadır. Suçlama yöntemi deneyimi fazla olan öğretmen tarafından hiç kullanılmamış, deneyimi daha az olan öğretmen ise 2 kez gözlenen eşyalara zarar verme davranışına karşı suçlama yöntemini izlemiştir. Ortak olan nokta ise her iki öğretmenin de jest ve mimikleri nadir kullanmasıdır. Öğretmenlerin problem davranışla baş etmede izledikleri baş etme yöntemleri problem davranışa göre de farklılık göstermiştir. Yerinde düzgün oturmama davranışı ile baş etmede deneyimi fazla olan öğretmen genellikle sözel uyarıyı kullanmış, deneyimi az olan öğretmen ise aynı davranışa karşı bir kez sözel uyarı yaptıktan sonra 2 kez çocuğu cezalandırmayı tercih etmiştir. Bununla ilgili örnekler aşağıda yer almaktadır.

**Öğretmen-C:** "Resim çalışması sırasında erkek öğrencilerden biri yerinde düzgün oturmuyor, sağa sola bakıyor, arkaya öne doğru eğiliyordu. Öğretmen ona ismiyle hitap etti, çocuk oturuşunu düzeltti." (Sözel uyarı)

**Öğretmen-D:** "Sandalyelerinde düzgün oturmayan, öne arkaya eğilip bükülen öğrenciler vardı. Öğretmen onları yüksek sesle düzgün oturmaları için uyardı. Erkek öğrencilerden biri tekrar aynı şeyi yapmaya başladı, öğretmen eğer düzgün oturmazsan seni başka sınıfa göndereceğim dedi (I. Tip ceza) ve üçüncü kez yaptığında çocuğu başka sınıfa gönderdi." (II. Tip ceza)

Okul öncesi sınıflarda problem davranışlarla baş etmede öğretmenlerin izledikleri yöntemlerin öğretmenin deneyimine göre farklılaştığı söylenebilir. Her iki grupta da rehberlik sağlama, açıklama yapma ve görmezden gelme yöntemleri deneyimi daha fazla olan öğretmenler tarafından daha sık izlenmiştir. Sözel uyarı ve cezalandırma yöntemleri deneyim süresi daha az olan öğretmenler tarafından daha sık uygulanmıştır. Ödül-pekiştirme verme, jest ve mimikleri kullanma, dersin akışını değiştirme yöntemleri ise nadiren kullanılan yöntemler olarak her iki yaş grubu öğretmenlerinde de deneyim açısından farklılık yaratmamıştır.

Deneyim süresi daha az olan öğretmenlerin problem davranışı görmezden gelme eğilimlerinin daha düşük olması, daha otoriter olma ya da istenmeyen davranışa karşı duyarlı olmalarından kaynaklanıyor olabilir. Bir diğer açıklama deneyimi daha az olan öğretmenlerin kendilerini kanıtlama ihtiyacı ya da kendi yetkinlik beklentileri ile yapılabilir. Tulley ve Chiu (1995)' un araştırmasında da stajyer öğretmenlerin II. Tip cezalandırma (%32) ve gözdağı verme-korkutma (%13) yöntemlerini daha sık kullandıkları sonucu elde edilmiştir.

**SONUÇ VE ÖNERİLER**

Bu araştırmada, okul öncesi sınıflarda karşılaşılan problem davranışların büyük çoğunluğunun ilgisizlik, gürültü, sınıf içinde dolaşma kategorilerinde yer alan davranışlarla ilgili olduğu belirlenmiştir. Bu sonuca göre öğretmenlerin bu davranışlarla baş etmek için uygun stratejiler geliştirmesi gerekmektedir. Bunun sonucunda sınıflarında problem davranışla karşılaşmayacakları, büyük oranda bu sorunları çözecekleri öne sürülebilir.



Okul öncesi sınıflarda karşılaşılan problem davranışlarla baş etmede öğretmenlerin izlediği yöntemlerde ilk sırayı sözel uyarı almaktadır. Gözlem sırasında öğretmenlerin yaramazlığı görür görmez yüksek sesle, nadiren bağırarak çocuğa ne yapacağını söyleme eğiliminde oldukları ancak sözel uyarıların genellikle etkili olmadığı, öğrencilerin çoğunlukla uyarıdan kısa bir süre sonra tekrar aynı davranışı göstermeye devam ettikleri görülmüştür. Bu ikinci önemli sonuçtur. İlgisizlik, gürültü ve sınıf içinde dolaşma davranışlarıyla sık karşılaşmaya devam edilmesi karşısında öğretmenlerin çoğunlukla kullandığı sözel uyarıların etkili olmadığı söylenebilir. Ödül ve pekiştireçlerin çok nadir kullanılması bir diğer önemli sonuçtur. Oysa davranışı şekillendirme ve doğru davranışın sıklığını artırma yollarından biri, pozitif pekiştireç kullanmaktır. Doğru davranışın çocuklara açık bir şekilde ifade edilmesi ve çocuklar bu davranışa benzeyen ilk davranışı gösterdiğinde pekiştireç verilmesi önemlidir. Eğer yapılan davranış pekiştirilirse bu davranışın tekrarlanma olasılığı yüksektir. Öğretmenler, farklı stratejiler kullanarak, problem davranışların gerçekleşme sıklığını sistematik bir şekilde takip ve analiz etmelidirler. Aynı şekilde davranışı değiştirme sürecinde doğru davranışlara yaklaşma ve doğru davranışın gösterilme sıklığını da sistemli bir şekilde takip etmeli ve davranışı değiştirmek için planlı bir şekilde mücadele etmelidirler.

Okul öncesi sınıflarda karşılaşılan problem davranışlar yaş gruplarına göre farklılık göstermemiştir. Farklı olan boyut problem davranışların meydana gelme sıklığında olmuştur. İlgisizlik, dikkat çekme, şikayet etme davranışları 5 yaş sınıflarında, diğerlerini rahatsız etme, eşyalara zarar verme, gürültü, sınıf içinde dolaşma, yerinde düzgün oturmama davranışları ise 6 yaş sınıflarında daha sık gözlenmiştir. Özellikle okul öncesi çağa yeni giren çocuklarda sosyal gelişimin yeterince gelişmemiş olması dikkate alındığında (Erden, Akman, 1995, 90) öğretmenlerin, çocukların uyum sağlama, akran gruplarına katılma, diğer çocukların fikir ve tutumlarının farkına varma, duygu ve düşüncelerini beklentiler yönünde geliştirme ve diğer öğrencilerle paylaşımı öğrenmelerine yardımcı olmaları, kıskançlığı önleyici bir ortam içerisinde her öğrencinin kendi yaptığından doyum sağlamasına zemin hazırlaması ve aile ile işbirliğine önem vermeleri gerekmektedir.

Okul öncesi sınıflarda problem davranışlarla baş etmede öğretmenlerin izledikleri yöntemler öğretmenin deneyimine göre farklılaşmıştır. Her iki grupta da rehberlik sağlama, açıklama yapma ve görmezden gelme yöntemleri deneyimi fazla olan öğretmenler tarafından daha sık izlenmiştir. Sözel uyarı ve cezalandırma yöntemleri deneyim süresi daha az olan öğretmenler tarafından daha sık uygulanmıştır. Yönetim, öğretmenlerin birbirlerinin deneyimlerinden yararlanmaları için ortam hazırlamalı ve ailelerle birlikte ortak bir disiplin politikası oluşturma üzerinde önemle durmalı, problem davranışı değiştirmede okulda ve evde ortak bir disiplin politikası izlenmelidir.



## KAYNAKLAR

- Akkök, F.; Askar, P.; Sucuoğlu, B. (1995), "Safe schools require the contributions of everybody: The picture in Turkey", *Thresholds in Education*, c.21, S. 2, ss. 29-28.
- Brophy, J. E. (1988), "Educating teachers about managing classrooms and students", *Teaching and Teacher Education*, c. 4, S. 1, ss. 1-18.
- Edwards, C. H. (1993), *Classroom Discipline and Management*, Newyork: Macmillan Publishing Company.
- Erdem, A. R., 1996, "Nasıl bir okul öncesi eğitim", *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, S.48, ss. 9-13
- Erden, M. (1998), *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, İstanbul: Alkım Yayınları.
- Erden, M. ; Akman, Y. (1995), *Eğitim Psikolojisi, Gelişim-Öğrenme-Öğretme*, Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Evertson, C. M. ; Emmer, E. T. ; Anderson, L. (1980), "Effective classroom management at the beginning of the school year", *The Elementary School Journal*, c. 80, S. 7, ss. 219-231.
- Evertson, C. M. ; Harris, A. H. (1992), "What we know about managing classrooms", *Educational Leadership*, c. 19, S. 7, ss. 71-78.
- Evertson, C. M. ; Emmer, E. T. (1982), "Effective management at the beginning of the school year in junior high classes", *Journal of Educational Psychology*, c. 24, S. 4, ss. 485-498.
- Johnson, B. ; Oswald, M. ; Adey, K. (1993), "Discipline in South Avustralian primary schools", *Educational Studies*, c. 19, S. 3, ss. 289-305.
- Martin, G. , Pear, J. (1992), *Behavior Modification What Is It And How To Do It*, Prentice Hall International Editions.
- O'Leary, S. G. ; Sanderson, W. ; Rosen, L. A. ; Taylor, S. A. (1990), "A survey of classroom management practices", *Journal of School Psychology*, c. 28, S. 3, ss. 257-269.
- Özyürek, M. (2001), *Sınıf Yönetimi*, Ankara: Karatepe yayınları
- Schulz, B. J.; Carpenter, D. C. ; Turnbull, P. A. (1991), "Managing classroom behavior", *Mainstreaming Exceptional Students A Guide For Classroom Teachers*" Allyn and Bacon, USA.
- Tulley, M.; Chiu, L. H. (1995), "Student teachers and classroom discipline", *The Journal of Educational Research*, c. 88, S. 3, ss. 164-171.
- Veenman, S. (1984), "Perceived problems of begining teachers", *Review of Educational Research*, c. 54, S. 2, ss. 143-178.

# OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMINDA ÖĞRENİM GÖREN ÖĞRETMEN ADAYLA- RI İLE UYGULAMA OKULLARINDAKİ ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ UYGULAMALARA İLİŞKİN BAKIŞ AÇILARI

ERSİN ŞAHİN\*

## ÖZET:

Çağımızda her alanda düşününen ve düşündüğünü eyleme dönüştüren insan tipi esas alınmaktadır. Bu da eğitim süreçlerinde kuram uygulama bütünlüğüne önem verilmesi ve geleneksel olarak ihmal edilmiş olan uygulama etkinliklerinin ağırlık kazanmasını gerektirmektedir. Uygulama etkinlikleri aynı zamanda söz konusu eğitimle ilgili çevrelerin işbirliğini de zorunlu kılmaktadır. Öğretmenlik uygulamalarının genel amacı ise, öğretmen adaylarına alan kültürü, genel kültür ve öğretmenlik formasyonu derslerinde kazandıkları bilgi, beceri, tutum, değer ve alışkanlıkları mesleki ortamda etkili, verimli ve güvenli olarak kullanma olanağı sağlayarak onların bireysel ve mesleki gelişmelerine katkıda bulunmaktır. Bu araştırma da Okul öncesi eğitimi öğretmenliği programında öğrenim görmekte olan öğretmen adayları ile uygulama okullarındaki öğretmenlerin mesleki uygulamaların düzenlenişi ve sorunlarına ilişkin bakış açılarını tespit etmek amacıyla yapılmıştır ve okul öncesi eğitimi mesleki uygulamaların gözden geçirilmesi ve düzenlenmesine katkıda bulunacağı düşünülmüştür. Araştırma, 2002-2003 öğretim yılında Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenliği programında öğrenim gören 300 öğretmen adayı ile Bursa İli Merkez İlçeleri (Osmangazi, Nilüfer ve Yıldırım)'nda yer alan dokuz farklı Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bağımsız anaokulları (uygulama okulu)'nda görev yapan 55 öğretmen üzerinde yapılmıştır. Araştırma için her ilçeden iki okul olmak üzere toplam altı okulda mesleki uygulamalara katılan 164 öğretmen adayı ile 27 öğretmen örneklem olarak seçilmiştir. Mesleki uygulamalara ilişkin görüşler incelendiğinde, öğretmen adayları ve öğretmenler uygulamalarda yaşanan en fazla aksaklığı, öğretmen adaylarının farklı uygulama grupları ile aynı gün uygulama faaliyetlerine katılmaları olarak belirtmişlerdir.

**Anahtar Kelimeler :** Mesleki Uygulama, Öğretmen Adayı, Okul Öncesi Eğitimi Öğretmeni

## ABSTRACT:

In our ear a person who is thinking and practicing his thoughts is crucial. To have such kind of citizens theory and practice make up examination and more practise activities should take place in education process. Practise activities supports the environmental corporation. Overall objective of teaching practise is to give change to teacher candidates to practise knowledge, skill, attitude and values related to there in an effective, efficieant and reliable circumstance. And by this way to help their personal and professional development. The aim of the study is to describe the attitudes of teacher candidates and teachers toward the structure of professional practices at practice schools. With this preschool education practices will be checked and reorganized. The population of the study is 300 teacher candiditates at Uludag University Education Faculty Preschool Education department and 55 preschool teachers at 9 different schools from Bursa province, at 2002-2003 academic year. The sample of the study is two schools from each province (Nilüfer, Osmangazi, Yıldırım) (n=6), 165 preschool education department teacher candidates, and 25 preschool teachers. Teacher and teacher candidates, point out that big poble in professional practices is joinning to practices with different groups in same day when we examine ideas of professional practices.

**Key Words :** Professional Practices, Teacher Candidate, Preschool Teachers

\* Uludağ Üniversitesi Eğitim Fak. Okul Öncesi Eğitimi A.B.D



Bir toplum içerisinde dünyaya gelen çocuk, önce doğal eğitimcilerin, okul yaşına gelince de hem doğal eğitimcilerin hem de gerçek eğitimcilerinin, yani öğretmenlerinin eğitiminden geçmektedir. Çocuk ailesi istiyorsa çok daha küçük yaşlarda kreşlere, yuvalara, anaokullarına gönderilmektedir (Küçükahmet :1992). Bu dönem süreci zorunlu eğitim kapsamına dahil edilmese de bu kurumlarda görev yapmakta olan eğitimcilerin çocukların gelecek yaşantılarında edinecekleri tecrübeleri , uygun ortamlar oluşturarak deneyimlerinin onların gelişimleri üzerinde olumlu etkiler bırakacağı gerçeği göz ardı edilmemelidir. Öğretmen olarak yetişecek öğrencilere kazandırılmak istenen ,beceri ve davranışlar programlara konacak meslek bilgisi ders ve faaliyetleri ile sağlanır. Ancak bu derslerin sunduğu bilginin uygulama faaliyetleri ile birleştirilmesi gerekir. Öğretmen olacakların mesleğe atılmadan önce öğretim uygulamaları ve staj yapmaları gerekir.

Çağımızda her alanda düşünen ve düşündüğünü eyleme dönüştüren insan tipi esas alınmaktadır. Bu da eğitim süreçlerinde kuram uygulama bütünlüğüne önem verilmesi ve geleneksel olarak ihmal edilmiş olan uygulama etkinliklerinin ağırlık kazanmasını gerektirmektedir. Uygulama etkinlikleri aynı zamanda söz konusu eğitimle ilgili çevrelerin işbirliğini de zorunlu kılmaktadır. Günümüzdeki meslek adamı yetiştirmedeki gelişmelerden biri ilgili tarafların işbirliği, diğeri ise kuram ve uygulama arası bütünleşmedir. Bu gelişmelere temel oluşturan ise meslek adamı yetiştirme programlarının uygulama boyutudur. Eğitimde yeni bir uzmanlık alanı olarak gelişen öğretmenlik uygulamasının çeşitli yönleriyle incelenmesi ve alandaki gereksinimlerin açıklığa kavuşturulması gerekir (Hacıoğlu, Alkan : 1995).

Öğretmenlik uygulamaları özde öğretilmekte aranan mesleki yeterliliklerin bir boyutunu oluşturan eğitimin, teknik, teknolojik ve uygulama yönüyle ilgili yeterlilikleri kazandırmayı amaçlamaktadır. Öğretmenlik uygulamalarının genel amacı ise, öğretmen adaylarına alan kültürü, genel kültür ve öğretmenlik formasyonu derslerinde kazandıkları bilgi, beceri, tutum, değer ve alışkanlıkları mesleki ortamda etkili, verimli ve güvenli olarak kullanma olanağı sağlayarak onların bireysel ve mesleki gelişmelerine katkıda bulunmaktır. Gower ve Walters'in de belirttikleri gibi (Cabaroğlu :1994) adaylar bu dönem boyunca fakültede öğrendikleri yöntem ve teknikleri uygulama fırsatını bulurlar, kendilerine özgü öğrenme biçimi geliştirirler, kendi kendilerini değerlendirmeyi öğrenirler, gerçek sınıf ortamında , öğrencilerin sorunlarıyla ve onların başarılarını etkileyen etmenlerle yüz yüze kalarak deneyim kazanırlar, uyguladıkları yöntem ve tekniklerin danışmanları ve rehber öğretmenleri tarafından yapıcı bir şekilde eleştirilmesiyle, iyi ve kötü yönlerini görüp eksikliklerini giderme fırsatını bulurlar.

Uygulamaların öğretmen adaylarına faydalı olması geniş ölçüde iyi organize edilmesine bağlıdır. Bu nedenle çeşitli önlemler alınabilir. Bu önlemlerin başında öğretmen yetiştiren kurumların kendilerine en az birer uygulama okulu bağlamaları gelir. Uygulama okulları eğitim ve öğretim bakımından öğretmen yetiştiren kurumlara bağlı olmalı ve o kurum tarafından denetlenmelidir. Öğretmen yetiştiren kurumların kendisine bağlayacağı uygulama okullarının kademe ve tipini öğretmen yetiştiren kurumun amacı tayin eder (Küçükahmet :1993). Örneğin Okul öncesi öğretmeni yetiştiren eğitim fakültesinin amacı Anasınıfı ve Anaokuluna öğretmen yetiştirmektir. O halde eğitim fakültelerine resmi ya da bağımsız anaokulları ile ilköğretim okulu bünyesindeki anasınıflarından en az birinin bağlanması gerekir.

#### Ülkemizdeki Mesleki Uygulamalar Sorununun Genel Durumu:

Ülkemizde ,Cumhuriyet dönemi ve sonrasındaki mesleki uygulamalara bakıldığında 1910' da başlatılan ders uygulamaları adıyla, uygulamalar yerine ve zamanına göre, az çok farklarla sürdürülebilmıştır. Bu dönemde her öğretmen okuluna bir "uygulama oku-



lu" ayrılmıştır.Bu okul ise öğretmen okuluna bağlanmıştır.Bu durum 1950'lere kadar sürmüş ve bu arada da köy enstitülerinde de öğretmen yetiştirilmeye başlanmıştır..Köy enstitüleri içinde birer uygulama okulları belirlenmiş ve öğrenciler bu okullarda uygulama yapma fırsatı bulmuşlardır.Bu döneme kadar Okul öncesi eğitiminin önemi konusunda çeşitli eğitim şuraları ve eğitim komisyonlarında vurgulanmış, ancak işlerlik kazandıracak ciddi adımlar atılamamış ve Ana Öğretmen Okulu bünyesinde öğretmen yetiştirme çabaları da birkaç yıllık eğitim süreleri ile sınırlı kalmıştır (Kantarcıoğlu:1984). 1950'lerden sonra ise özellikle Pedagoji, Pedagoji Tarihi ve Özel Öğretim Yöntemleri derslerinin bıraktığı boşluklar dışında ,bu alanda yapılan değişiklikler oldukça olumlu sonuçlar vermiştir. 1966 yılında ise bakanlıkça oluşturulan bir komisyon ile yapılan işler değerlendirilmiş ve bunu esasa bağlamak içinde "Uygulama ve Staj Yönetmeliği" taslağı hazırlanmıştır.Bu dönemlerde okul öncesi eğitim ile ilgili olarak "Anaokulları ve Sınıfları Yönetmeliği" yayınlanarak kurumsal açıdan çocuk ve okul sayılarında da önemli gelişmeler kaydedilmiştir (T.C resmi gazete:1962).Ancak okul öncesi uygulama faaliyetlerine dönük ayrıca bir yönetmeliğe yer verilmemiştir. 1970'li yıllar ve sonlarına doğru ise uygulama çalışmaları yalnızca kent okullarında yapılmış ,köy okullarındaki uygulamalar gözden kaçırılmış ve böylece hem nitelik hem de nicelik bakımından yapılan uygulamaların denetimlerinde de bir kalite düşüşü ortaya çıkmıştır (Binbaşoğlu :1995). 1971 yılı 222 sayılı "İlköğretim ve Eğitim Kanunu"nun 8.maddesinde belirtilen hükme göre ise "anaokulları ve anasınıfları için yeterli miktarda öğretmen bulunamaması halinde, kız meslek lisesi çocuk gelişimi eğitimi ve bakımı mezunlarından devlet memuru olma niteliklerini taşıyan ve Milli Eğitim Bakanlığınca açılacak kurslarda başarı gösterenler anaokulu ve anasınıflarına 1984 yılından itibaren geçici öğretmen olarak atanabilirler" ifadesi yer almıştır (Tekişik : 1971). Ancak açılan kursların sürelerinin yetersiz oluşu, bu okullara atanan öğretmenlerin yeterlilik durumları ile ilgili bazı sorunları ortaya koymuştur. 1981 yılında Yüksek Öğretim Kurulu kurularak öğretmen yetiştiren kurumları da yüksek öğretim kuruluna bağlayan teşkilat kanunu çıkarılmıştır.Yüksek öğretim kurulunun kurulmasını takiben üniversite çatısı altında toplanan öğretmen yetiştiren kurumlar genelde,Eğitim Yüksek Okulları ve Eğitim Fakülteleri şeklinde sınıflandırılmış ve uygulama çalışmaları Milli Eğitim Bakanlığı ve Yüksek Öğretim Kurulu yapılan işbirliği çerçevesinde sürdürülmeye başlanmıştır (Küçükahmet :1993).Ancak Okul öncesi eğitimi öğretmen yetiştirme programlarının bu dönemde sınırlı sayıdaki yükseköğretim programında yer alışı ve diğer mesleki programlara göre 2 yıllık ön lisans düzeyinde kalışı uygulama faaliyetlerinde de sınırlılığa yol açmıştır.Okul öncesi eğitimi öğretmen yetiştirme programı Yüksek Öğretim Kurulunun kuruluşundan itibaren yaklaşık 10 yıllık bir gecikmenin ardından dört yıllık lisans eğitim veren kurumlara dönüştürülebilmişlerdir.

Öğretmenlik uygulamalarının tarihsel bir perspektif içinde değerlendirildiğinde yukarıdaki açıklamalardan da anlaşılacağı gibi gerek belirli aşamalar kaydetmiş olduğu gerekse değişik boyutlar kazanarak kapsamı genişlediği görülmektedir.Ancak günümüzdeki mevcut durum ve uygulamalar incelendiğinde tüm bu gelişmelere rağmen halen uygulanmakta olan özellikle okul öncesi eğitimi uygulama etkinliklerinin tatmin edici düzeyde olmadığı dikkati çekmektedir.Uygulamalar,geleneksel,süreklilik arz etmeyen bir tarzda ele alınmakta; etkinliklerin süre ve tür bakımından yetersiz olduğu, katı ve dondurulmuş bir program anlayışı içinde ele alındığı; programları yürüten sorumluların bu konuda uzmanlaşmadığı görülmektedir (Hacıoğlu, Alkan :1995). Selçuk(2000)'a göre Eğitim Fakültelerinin yeniden yapılanması süreciyle sadece sorunun farkında olduğu hissedilmiş ama ortaya işlevsel bir çözüm konulamamıştır.Özellikle mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin önemli bir kısmı ya kendini yetersiz hissettiği için büyük bir stres yaşamaktadır ya da temelsiz bir idealist batağına saplanmaktadır.Böylece meslekten so-



ğuma ve tükenmişlik sendromu ortaya çıkmakta ve mutsuz olunmaktadır.Bu durum alanda, köklü bir yeniden yapılanmayı ve gelişmeyi gerektirmektedir

Uygulama çalışmalarına katılan öğretmenler, öğretmen adayları ile en yakın temasta bulunan kişilerdir.Adayların kazandıkları pratik tecrübelerin bir değer ifade edebilmesi için bu yaşantıların kılavuzlanması gerekir .Aynı şekilde okul öğretmenleri ile öğretmen adayları arasında normal ilişkiler sağlanmadan hiçbir uygulama çalışması beklenen sonuçları veremez.Bu nedenle uygulamaya katılan öğretmenlerin adaylara güven verici bir tutum içinde olmaları ve onların sorunlarıyla yakından ilgilenmeleri gerekir.Öğretmen herhangi bir durumla karşılaştığında en doğru olduğuna inandığı şekilde hareket etmeli ve en kısa zamanda bu konuyu, programı yöneten öğretim üyesi ile görüşmelidir.Uygulama çalışmalarında sorumluluk aldığında bir danışman olarak öğretmenin, dostça ve sempatik hareket etmesi ve iyi karar vermesi gerekir.Öğretmen ve aday arasında bir danışma ve yardımlaşma havası yaratılmalı ve aday öğretmende en iyi gelişmeyi sağlamak için öğretmenin yönetici ve öğretim üyesi ile yakından işbirliği yapılmalıdır.Öğretmenin adayın görevi kolay hissetmesine,sınıf tarafından kabul edilmesine yardımcı olması ve uygulama ilerledikçe daha fazla sorumluluk yüklenmesini teşvik etmesi gerekir.Ayrıca öğretmenin kendi sınıfını, diğer öğretmene sahip olmanın kendileri için yararlı ve zevkli bir şey olacağı hususunda hazırlaması gerekir (Alkan:1987).

Okul deneyimleri ve öğretmenlik uygulamalarına ilişkin Yüksek öğretim kurulu ve Milli Eğitim Bakanlığı işbirliği kapsamında hazırlanan yönergelerde çalışmaları yürütmekten sorumlu Fakültenin, Uygulama Okulunun,Milli Eğitimin, Uygulama Öğretim Elemanının, Uygulama Okulu Yöneticilerinin, Öğretmenlerinin ve Öğretmen Adaylarının uygulama etkinlikleri, görev ve sorumlulukları , uyacakları kurallar ve değerlendirme biçimleri ile yönergeler belirtilmiştir(YÖK:1998). Mesleki uygulamalar için ayrılan sürenin öğretmen yetiştiren eğitim programlarında bir yarıyı için uygun görülmesi değişikliğinin dışında, bu yönergeler ve mesleki uygulama etkinlikleri, ilköğretim ve ortaöğretim düzeylerine ilişkin kural ve düzenlemeleri kapsamakta, okul öncesi eğitimi öğretmeni yetiştirme programları kapsamındaki uygulama faaliyetlerini büyük ölçüde içermemektedir.Bu durum okul öncesi öğretmeni yetiştiren kurumlarda mesleki uygulamaların ortak esaslara göre yürütülüp değerlendirilmediğini göstermektedir.Sonuçta mesleki yeterliliklerde meslek itibarını zedeleyici eksiklikler ortaya çıkabilmektedir.Bu sakıncaların giderilebilmesi için ortak mesleki standartlarda eleman yetiştirmeyi sağlayacak yönergeler hazırlanarak, mesleki uygulama çalışmaları buna göre düzenlenmelidir.(Hacıoğlu, Alkan :1997)

Hacıoğlu(1990) tarafından yapılan bir araştırmada öğretmenlik uygulaması programına ilişkin bazı sorunlar şu şekilde belirtilmiştir;

1. Uygulama amaçlarının analiz edilmemesi
2. Çalışmaların tüm eğitim fakültelerinde belli ilkelere dayalı olarak yürütülebilmesi
3. Uygulama etkinliklerini yürütmede kapsamlı ve yeterli bir yönerge bulunmaması
4. Etkinliklerin yetersiz ve plansız düzenlenmesi
5. Aynı anda hem öğrenci hem öğretmen rolünü vermesi
6. Öğretmen adaylarının denetim ve değerlendirilme yetersizliği

Milli Eğitim Bakanlığınca hazırlanan "Öğretmenlerin sosyal statüsü çalışma grubu raporu" (M.E.B :1989) na göre de mesleki uygulamaların yönetsel boyutu ile ilgili olarak ise uygulamalarda şu bazı organizasyon ve koordinasyon sorunları bulunmaktadır;



1. Uygulama çalışmalarının planlanıp yürütülmesinde kurumlar arasında iletişim ve işbirliğinin yetersiz oluşu,
2. İlgili tarafların konuya yeterince önem vermeyişleri
3. Görevlilerin ders yükü fazlalığı veya konuya ilişkin düzenleme, danışma ve rehberlik çalışmalarındaki yetersizliği

Öğretmenlik uygulamalarına ilişkin Kazu(1990) tarafından yürütülen bir araştırma öğretmen adayları ile uygulama öğretmenleri ve ders öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak çalışmaların genel değerlendirilmesini yapmayı amaçlamış ve bu araştırmanın sonuçlarına göre uygulama çalışmalarının daha uzun sürede yapılması, öğretmen adaylarının sürekli denetimi için yeterli sayıda ve deneyimli uygulama öğretmeni sağlanması, uygulamada görev alacak ders ve uygulama öğretmenlerinin görevleri için önceden eğitilmelerinin gerekliliğini belirten görüşler, öneriler biçiminde sunulmuştur. Oral(1997) tarafından yapılan benzer bir araştırma da ise Üniversite son sınıf öğrencilerinden öğretmenlik uygulamasına katılan öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması hakkındaki görüşleri konulu araştırmanın bazı sonuçlarına göre ise, öğretmen adaylarının üçte ikisinden fazlası öğretmenlik uygulaması için kendilerine ayrılan etkinlik süresini az bulduklarını, yarısından fazlası öğretim elemanlarının öğretmen adayını değerlendirmek için kullandıkları süre yetersiz bulduklarını ve yarısına yakını da öğretmenlik uygulaması için hazırladıkları günlük ders planlarını kısmen uygulayabildiklerini belirtmişlerdir. Buna benzer Ünver(2002) tarafından yapılan bir araştırmanın sonuçları da ise örnekleme alınan öğretmen adaylarının yaklaşık yarısının öğretmenlik uygulaması sürecinde hazırladığı ders planı modelini gerçek yaşamda kullanamayacağını düşündüğü görülmüştür.

Öğretmenlik uygulaması etkinliklerinin etkili bir biçimde sürmesi, öğretmen yetiştiren kurum ve uygulama okullarında teknolojik yeterliliği bulunan fiziki eğitim ortamlarının kullanılmasını da gerektirmektedir. (Alkan,Doğan ,Sezgin :1988).Hacıoğlu (1990) tarafından yapılan bir araştırmada uygulama okullarındaki fiziksel kapasitenin sayı ve nitelik yönünden yetersizliği üzerinde durulmuş ve bina ve tesis yetersizliğine ilişkin sorunların; yapı,donanım ve işlev yönünden ortaya çıktığını vurgularken derslik,atelye ve laboratuvarların öğrenci oranına göre sayıca yetersiz olduğu, küçük, basık, şekilsiz ve rutubetli olduğu belirtilmiştir. Beğenç (1990) tarafından yapılan bir araştırmada ise ülkemizdeki okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin kurumların fiziki yapı,araç,gereç, personel sayısı gibi yönlerden eksik buldukları fikrine sahip olduklarını ortaya koymuştur

Bu araştırma Okul öncesi eğitimi öğretmenliği programında öğrenim görmekte olan öğretmen adayları ile uygulama okullarındaki öğretmenlerin mesleki uygulamaların düzenlenişi ve sorunlarına ilişkin bakış açılarını tespit etmek amacıyla yapılmıştır sonuçların okul öncesi eğitimi mesleki uygulamaların gözden geçirilmesi ve düzenlenmesine katkıda bulunacağı düşünülmüştür

#### Araştırmanın Amacı

Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul öncesi Eğitimi programında öğrenim gören öğretmen adaylarının ve adayların uygulama yaptıkları okullardaki öğretmenlerin mesleki uygulamaların düzenlenişi ve sorunlarına ilişkin görüşlerini tespit etmek amacı ile yapılan bu araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır

- ❖ Öğretmen adaylarının mesleki uygulamalara ilişkin görüşleri nasıldır?
- ❖ Öğretmenlerin mesleki uygulamalara ilişkin görüşleri nasıldır?



### Araştırmanın Önemi

Bu araştırma öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin mesleki uygulamalara ilişkin görüşlerini, uygulama ortamında karşılaştıkları sorunları belirlemede bilgi vereceğinden önemli görülmektedir.

### Sınırlılıklar

- ❖ Araştırma U.Ü.Eğitim Fakültesi Okul öncesi Eğitimi Öğretmenliği öğrencilerinden 2002-2003 öğretim yılında mesleki uygulamalara katılan öğretmen adayları ile onların uygulama yaptıkları okulların öğretmenleri ile sınırlıdır.
- ❖ Araştırma öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin görüşlerini belirlemek için ayrı ayrı geliştirilen anketlerde yer alan görüş ifadeleri ile sınırlıdır.

### YÖNTEM

#### Evren ve Örneklem

2002-2003 öğretim yılında U.Ü.Eğitim Fakültesi Okul öncesi Eğitimi Öğretmenliği programında öğrenim gören 300 öğretmen adayı ile Bursa İli Merkez İlçeleri (Osmangazi, Nilüfer ve Yıldırım)'nda yer alan dokuz farklı Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bağımsız anaokulunu (uygulama okulu)'nda görev yapan 55 öğretmen araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini her ilçeden iki okul olmak üzere toplam altı okulda mesleki uygulamalara katılan 164 öğretmen adayı ile 27 öğretmen oluşturmaktadır.

#### Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi

Araştırmada kullanılan veri toplama aracını geliştirmek için önce mesleki uygulamalara katılan öğretmen adayları ve okul öğretmenleri ile görüşme yapılarak bu konudaki görüşleri tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin bu görüşleri ile ilgili literatürden yararlanılarak iki ayrı anket taslağı oluşturulmuştur. Geliştirilen anket taslakları yine mesleki uygulamalara katılan fakat örnekleme alınmayan 10 öğretmen adayı ve 5 öğretmene uygulanarak görüşleri alınmış ve anketlere buna dönük düzenlemelerden sonra son şekli verilmiştir. Tüm katılımcıların her iki ankette de birden fazla maddeye ait görüşleri seçebilecekleri belirtilmiştir.

#### Veri Toplama Aracının Uygulanması ve İstatistiksel Analizi

Veri toplama aracı, araştırmacı tarafından tüm öğretmen adaylarına ve uygulama okul öğretmenlerine bizzat uygulanmıştır. Uygulama sonuçları frekans ve yüzdeleri alınarak belirtilmiştir.

### BULGULAR VE YORUM

Öğretmen adayları ile öğretmenlerin "öğretmenlik uygulamaları"na dayalı görüşlerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları sonuçları aşağıda yer almaktadır.

Tablo 1. Öğretmen adaylarının "uygulama okulu öğretmenlerini yaptıkları işler açısından yeterince istekli bulup bulmamaları"na ilişkin frekans ve yüzde dağılımları

Madde	1.sınıf		2. sınıf		3.sınıf		4.sınıf		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Evet	1	4.5	5	22.7	10	45.5	6	27.3	22	13.4
Hayır	17	27	22	34.9	17	27	7	11.1	63	38.4
Kısmen	27	34.2	15	19	24	30.4	13	16.5	79	48.2

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan tüm öğretmen adaylarından uygulama okullarındaki sınıf öğretmenlerini yaptıkları işler açısından yeterince istekli bulduklarını belirtenlerin (%45.5)'i 3. Sınıf öğretmen adaylarıdır. Öğretmen adaylarından uygulama okullarındaki sınıf öğretmenlerini yaptıkları işler açısından yeterince istekli bulmadıklarını belirtenlerin (%34.9)'u 2.sınıf öğretmen adayları, uygulama okullarındaki sınıf öğretmenlerini yaptıkları işler açısından kısmen istekli bulduklarını belirtenlerin (%34.2)'si de 1.sınıf öğretmen adaylarıdır.

Tablo 2. Öğretmen adaylarının "uygulama okulu öğretmenlerini yaptıkları işler açısından yeterince istekli bulmama sebepleri"ne ilişkin frekans ve yüzde dağılımları

Madde	Sınıf		1. sınıf		2. sınıf		3. sınıf		4. sınıf		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Eksik mesleki güdülenme	13	27.1	16	33.3	12	25	7	14.6	48	100		
Mesleği yapmak istemeyiş	7	31.8	10	45.5	3	13.6	2	9.1	22	100		
Geleceğe dönük mesleki kaygı	1	25	2	50	1	25	-	-	4	100		
Sorumluluk alma eksikliği	11	31.4	11	31.4	8	22.9	5	14.3	35	100		
Çocukla iletişim kurmada zorlanma	8	21.6	15	40.5	9	24.3	5	13.5	37	100		
Öğretmenin önceden . aldığı eğit. yetersiz oluşu	11	22	17	34	17	34	5	10	50	100		

Tablo 2 incelendiğinde araştırmaya katılan tüm öğretmen adaylarından uygulama okullarındaki sınıf öğretmenlerini yaptıkları işler açısından yeterince istekli bulmama sebeplerini "eksik mesleki güdülenme" olarak belirtenlerin (%33.3)'ü 2. Sınıf öğretmen adayları, "öğretmenlerin daha önce almış oldukları mesleğe yönelik eğitimlerinin yetersiz oluşu" olarak belirtenlerin (%34)'ü 2.sınıf , (%34)'ü de 3. sınıf öğretmen adaylarıdır

Tablo3. Öğretmen adaylarının "uygulama okulu öğretmenlerini yaptıkları işler açısından yeterince istekli bulma sebepleri"ne ilişkin frekans ve yüzde dağılımları

Madde	Sınıf		1. sınıf		2. sınıf		3. sınıf		4. sınıf		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Yüksek mesleki güdülenmişlik	1	10	2	20	2	20	5	50	10	100		
Mesleği yapmaya isteklilik	1	5.9	6	35	6	35	4	24.1	17	100		
Mesleki gelecek kaygısı taşımama	1	14.3	-	-	3	42.9	3	42.9	7	100		
Sorumluluk almada yeterlilik	1	7.7	4	30.8	6	46.2	2	15.4	13	100		
Çocukları sevme	1	6.3	3	18.8	7	43.8	5	31.3	16	100		
Öğretmenin aldığı önceki eğitimlerin yeterliliği	1	12.5	2	25	3	37.5	2	25	8	100		

Tablo 3 incelendiğinde araştırmaya katılan tüm öğretmen adaylarından uygulama okullarındaki sınıf öğretmenlerini yaptıkları işler açısından yeterince istekli bulma sebeplerini "öğretmenlik mesleğini yapmaya isteklilik" olarak belirtenlerin (%35)'i 2.sınıf öğretmen adayları, (%35)'i ise 3.sınıf öğretmen adaylarıdır. Uygulama okullarındaki sınıf öğretmenlerini yaptıkları işler açısından yeterince istekli bulma sebebinin "çocukları çok sevmeleri" olarak belirtenlerin (%43.8)'i 3.sınıf öğretmen adaylarıdır.



**Tablo4. Öğretmen adaylarının “mesleki uygulamalar sırasında yaşanan aksaklıklar”a ilişkin frekans ve yüzde dağılımları**

Madde	Sınıf	1.sınıf		2. sınıf		3.sınıf		4.sınıf		TOPLAM	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Uyg. öğrt. elemanı ve okul iletişimsizliği		22	22.9	19	19.8	34	35.4	21	21.9	96	100
Öğrt. adayının sorumluluk almama isteği		7	23.3	13	43.3	4	13.3	6	20	30	100
Sınıf öğrt. sorumluluk almama isteği		23	28	25	30.5	18	22	16	19.5	82	100
Uygulamaya geç katılmada eleştiriler		8	32	6	24	6	24	5	20	25	100
Öğrt. adayı ve sınıf öğretmeninin iletişimsizliği		23	25.8	28	31.5	22	24.7	16	18	89	100
Gruplardaki öğrt. adayı sayısı fazlalığı		14	20.3	30	29	22	31.9	13	18.8	69	100
Okul uygulama öğretmenini ile iletişimsizlik		16	29.6	13	24.1	15	27.8	10	18.5	54	100
Okul yöneticisi ile iletişimsizlik		20	28.6	23	32.9	16	22.9	11	15.7	70	100
Farklı uyg. Öğrencileri ile aynı gün uygulama yapma		30	25.6	32	27.4	38	32.5	17	14.5	117	100

Tablo 4 incelendiğinde araştırmaya katılan tüm öğretmen adaylarından mesleki uygulamalarda yaşanan aksaklıkları “uygulama öğretim elemanı ile uygulama okulu iletişimsizliği” olarak belirtenlerin (%35.4)’ü 3. sınıf öğretmen adayları, “öğretmen adayı ile sınıf öğretmeninin uygun iletişim kuramaması” olarak belirtenlerin (%31.5)’i 2. Sınıf öğretmen adayları, “farklı uygulama grupları ile aynı gün uygulama yapma” olarak belirtenlerden (%32.5)’i de 3. Sınıf öğretmen adaylarıdır.

**Tablo5. Öğretmen adaylarının “sınıf içi etkinliklerde sınıf öğretmenleri ile yaşanan sorunlar”a ilişkin frekans ve yüzde dağılımları**

Madde	Sınıf	1.sınıf		2. sınıf		3.sınıf		4.sınıf		TOPLAM	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Sınıf öğretmenlerinin kendilerinden beklenen öğretmen davranışları gösterememeleri		23	27.7	25	30.1	22	26.5	13	15.7	83	100
Öğrt. adayının çekingen tutumlarına karşı olumsuz tavır		17	28.3	19	31.7	11	18.3	13	21.7	60	100
Öğretmenin sıklıkla sınıftan ayrılışı		33	28.4	33	28.4	34	29.3	16	13.8	116	100
Etkinliklerde öğrt. adaylarının görüşlerinin dikkate alınmaması		13	21.3	20	32.8	15	24.6	13	21.3	61	100
Öğretmen ve yöneticilerin kendinden çok emin tavırları		15	22.7	18	27.3	19	28.8	14	21.2	66	100
Diğer uyg. Adaylarının önerilerinin dikkate alınmaması		13	25.5	19	37.3	12	23.5	7	13.7	51	100
Sınıf öğretmeni’ nin. Uygulamaya katılmada isteksiz oluşu		11	23.4	14	9.8	13	27.7	9	19.1	47	100
Sınıf öğretmeni’ nin çocuklara karşı olumsuz tutumları		27	36.5	14	18.9	21	28.4	12	16.2	74	100
Sınıf öğretme’ nin çocukların ihtiyaçlarını yeterince tespit edememesi.		24	30.8	25	32.1	19	24.4	10	12.8	78	100
Uyg. Adayı’nın gözlem anında etkinliğe katılımının istenmesi		13	22	14	23.7	21	35.6	11	18.6	59	100
Sınıf öğretmeni’ nin çocuklar üzerinde gözlemlerini uygun yapamaması		14	25.9	19	35.2	12	22.2	9	16.7	54	100

Tablo 5 incelendiğinde araştırmaya katılan tüm öğretmen adaylarından uygulamalar sırasında sınıf içi etkinliklerde öğretmenler ile yaşanan sorunları “sınıf öğretmenlerinden beklenen öğretmen davranışlarını gösterememeleri” olarak belirtenlerin (%30.1)’i 2. sınıf öğretmen adayları, “sınıf öğretmeninin sıklıkla sınıftan ayrılması” olarak belirtenlerin aşağı yukarı eşit oranda bütün sınıflardaki öğretmen adayları, “ öğretmenlerin etkinliklerde çocukların ihtiyaçlarını yeterince tespit edememe” olarak belirtenlerden (%32.1)’i de yine 2.sınıf öğretmen adaylarıdır.



Tablo6. Öğretmen adaylarının "uygulama faaliyetleri sırasında yaşanan aksaklıkların giderilmesine yönelik öneriler"e ilişkin frekans ve yüzde dağılımları

Madde	Sınıf		1.sınıf		2. sınıf		3.sınıf		4.sınıf		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Okul uygulama koordinatörü haftalık değerlendirmeleri düzenli yapmalı	20	26.7	24	32	21	28	10	13.3	75	100		
Uyg.öğretim elemanı ve uygulama adayları ile düzenli toplantılar yapmalı	35	26.5	34	25.8	45	34.1	19	13.6	132	100		
Uygulama okuluna gelen aday sayısı azaltılmalı	15	20.3	22	29.7	25	33.8	12	16.2	74	100		
Uygulama adayları yaptıkları gözlemleri sınıf öğretmenine söylemeli	15	27.3	16	29.1	15	27.3	9	16.4	55	100		

Tablo 6 incelendiğinde araştırmaya katılan tüm öğretmen adaylarından uygulama faaliyetleri sırasında yaşanan aksaklıkların giderilmesine yönelik önerileri "Uygulama öğretim elemanı ve öğretmen adayları düzenli toplantılar yapmalı" şeklinde benzer görüş belirtenlerin (%45)'i 3. sınıf öğretmen adaylarıdır.

Tablo7. Öğretmenlerin kıdemlerine göre "öğretmen adaylarını yaptıkları işler açısından yeterince istekli bulup bulmamaları"na ilişkin frekans ve yüzde dağılımları

Madde	Kıdem		1-5 yıl		5-10 yıl		10 yıl ve üzeri		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Evet	1	16.7	-	-	-	-	5	83.3	6	18.8
Hayır	-	-	1	33.3	2	66.7	3	9.4	3	9.4
Kısmen	5	21.7	2	8.7	16	69.6	23	71.9	23	71.9

Tablo 7 incelendiğinde araştırmaya katılan tüm öğretmenlerden , öğretmen adaylarını yaptıkları işler açısından yeterince istekli bulduklarını belirtenlerin (%83.3)'ü 10 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenler, öğretmen adaylarını yaptıkları işler açısından yeterince istekli bulmadıklarını belirtenlerin (%66.7)'si 10 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenler ve öğretmen adaylarını yaptıkları işler açısından kısmen istekli bulduklarını belirtenlerin (%69.6)'sı da yine 10 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerdir

Tablo 8. Öğretmenlerin kıdemlerine göre "öğretmen adaylarını yaptıkları işler açısından yeterince istekli bulmama sebepleri" ne ilişkin frekans ve yüzde dağılımları

Madde	Kıdem		5-10 yıl		10 yıl ve üz.		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Eksik mesleki güdülenme	1	50	1	50	2	100	2	100
Mesleği yapmayı istemeyiş	-	-	1	100	1	100	1	100
Geleceğe dönük mesleki kaygılar	-	-	1	100	1	100	1	100
Sorumluluk alma eksiklikleri	1	33.3	2	66.7	3	100	3	100
Çocuklarla iletişim kurmada zorlanma	-	-	2	100	2	100	2	100
Uygulamaların öğretmen adayları için erken dönemde düzenlenmiş olması	-	-	-	-	-	-	-	-
Öğretmen adayının aldığı eğitimin yetersizliği	-	-	-	-	-	-	-	-

Tablo 8 incelendiğinde 10 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin (%66.7)'sinin öğretmen adaylarını yaptıkları işler açısından yeterince istekli bulmama sebebini "sorumluluk alma eksiklikleri"ne bağladıkları, kıdemi 5-10 yıl ve 10 yıl-üzeri olan öğretmenlerin (%50)'sinin ise isteksizlik sebebini "eksik mesleki güdülenme" ile ilişkilendirdikleri görülmektedir.



**Tablo9. Öğretmenlerin kıdemlerine göre “öğretmen adaylarını yaptıkları işler açısından yeterince istekli bulma sebepleri”ne ilişkin frekans ve yüzde dağılımları**

Madde	Kıdem	1-5 yıl		5-10 yıl		10 yıl ve üz.		TOPLAM	
		f	%	f	%	f	%	f	%
Yüksek mesleki güdülenmişlik		-	-	-	-	-	-	-	-
Mesleği yapmaya isteklilik		1	14.3	-	-	6	85.7	7	100
Mesleki gelecek kaygısı taşımama		-	-	-	-	-	-	-	-
Sorumluluk almada yeterli		1	20	-	-	4	80	5	100
Çocukları sevmeye		-	-	-	-	2	100	2	100
Öğretmenin aldığı eğitimin yeterliliği		-	-	-	-	2	100	2	100

Tablo 9 incelendiğinde araştırmaya katılan tüm öğretmenlerden öğretmen adaylarını yaptıkları işler açısından yeterince istekli bulma sebeplerini “mesleği yapmaya isteklilik” belirtenlerin (%85.7)’si 10 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerdir. Öğretmenlerin hiçbiri öğretmen adaylarını yaptıkları işler açısından yeterince istekli bulma sebeplerini “yüksek mesleki güdülenmişlik” ve “gelecek ile ilgili mesleki kaygılar taşımama” olarak belirtmemişlerdir.

**Tablo10. Öğretmenlerin kıdemlerine göre “mesleki uygulamalar sırasında yaşanan aksaklıklar”a ilişkin frekans ve yüzde dağılımları**

Madde	Kıdem	1-5 yıl		5-10 yıl		10 yıl ve üz.		TOPLAM	
		f	%	f	%	f	%	f	%
Uyg Öğrt. elemanı ve okul iletişimsizliği		2	20	2	20	6	60	10	100
Öğrt. Adayının sorumluluk almama isteği		3	25	1	8.3	8	66.7	12	100
Öğrt. aday. okula geç kalma ve erken ayrılma istekleri		2	28.6	-	-	5	71.4	7	100
Öğrt. aday. hazırlıksız oluşu ve sıklıkla mazeret bildirmesi		1	14.3	1	14.3	5	71.4	7	100
Öğrt. Adayı ve sınıf öğretmeni iletişimsizliği		1	12.5	-	-	7	87.5	8	100
Gruplardaki öğrt. adayı sayısı fazlalığı		2	18.2	2	18.2	7	63.6	11	100
Okul uygulama koordinatörü ile iletişimsizlik		2	40	-	-	3	60	5	100
Okul yöneticisi ile iletişimsizlik		-	-	-	-	3	100	3	100
Farklı uygulama adayları ile aynı gün uygulama yapma		3	17.6	2	11.8	12	70.6	17	100

Tablo 10 incelendiğinde araştırmaya katılan tüm öğretmenlerden mesleki uygulamalarda yaşanan aksaklıkları, “farklı uygulama grupları ile aynı gün uygulama yapma” olarak belirtenlerden yaklaşık dörtte üçü (%70.6)’de yine 10 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerdir.

**Tablo11. Öğretmenlerin kıdemlerine göre “sınıf içi etkinliklerde öğretmen adayları ile yaşanan sorunlar”a ilişkin frekans ve yüzde dağılımları**

Madde	Kıdem	1-5 yıl		5-10 yıl		10 yıl ve üz.		TOPLAM	
		f	%	f	%	f	%	f	%
Öğrt. aday. kılık kıyafet yönetmeliğine göre giyinmemeleri		1	16.7	-	-	5	83.3	6	100
Öğretmen aday. çok çekingen davranışları		2	22.2	1	11.1	6	66.7	9	100
Öğrt. adaylarının çocuklara karşı olumsuz tutumları		-	-	-	-	-	-	-	-
Öğrt. aday çocukların ihtiyaçlarını yeterince tespit edememesi		4	26.7	1	6.7	10	66.7	15	100

Tablo 11 incelendiğinde araştırmaya katılan tüm öğretmenlerden uygulamalar sırasında sınıf içi etkinliklerde öğretmen adayları ile yaşanan sorunları “öğretmen adaylarının etkinliklerde çocukların ihtiyaçlarını yeterince tespit edememesi” olarak belirtenlerden i (%66.7)’si 10 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerdir. Öğretmenlerin hiçbiri uygulamalar sırasında sınıf içi etkinliklerde “öğretmen adaylarının çocuklara karşı olan olumsuz tutumları”nu öğretmen adayları ile yaşanan sorunlardan birisi olarak görmediktedirler.



**Tablo12. Öğretmenlerin kıdemlerine göre "uygulama faaliyetleri sırasında yaşanan aksaklıkların giderilmesi"ne ilişkin frekans ve yüzde dağılımları**

Madde	Kıdem		1-5 yıl		5-10 yıl		10 yıl ve üz.		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Okul uyg koordinatörünün haftalık değerlendirmeleri düzenli yapmalı	1	16.7	1	16.7	4	66.7	6	100	6	100
Uyg.öğrt. elemanı ve uyg. adayları. düzenli toplantılar yapmalı	5	31.3	1	6.3	10	62.5	16	100	16	100
Uyg. okuluna gelen öğretmen aday sayısı azaltılmalı	1	14.3	1	14.3	5	71.4	7	100	7	100
Uyg. adayları yaptıkları gözlemleri sınıf öğretmenine söylemeli	4	20	1	5	15	75	20	100	20	100

Tablo 12 incelendiğinde araştırmaya katılan tüm öğretmenlerden uygulama faaliyetleri sırasında yaşanan aksaklıkların giderilmesine yönelik önerileri "öğretmen adayları yaptıkları gözlemler ile ilgili sınıf öğretmenine bilgi vermeli" şeklinde belirtenlerin (%75)'i 10 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerdir.

### Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın bu kısmında araştırma bulgularına ilişkin sonuç ve öneriler üzerinde durulmuştur.

### Sonuçlar

1. Mesleki uygulamalar ile ilgili olarak öğretmenlerin tüm maddelere verdikleri cevaplarda mesleki kıdemleri ile mezuniyet durumları (Lisans ve Ön Lisans) boyutlarına göre benzer sonuçlara ulaşıldığından sadece mesleki kıdemlerine ilişkin görüşlerine dayalı verilerin belirtilmesi yeterli bulunmuştur.
2. Tüm sınıflardaki toplam öğretmen adaylarının yarısı ve öğretmenlerin mesleki kıdem ve mezuniyetlerine göre toplamının yarısından fazlası mesleki uygulamaların sürelerinin tam gün olması gerektiği yönünde olumlu görüş bildirmişlerdir. Bu görüşlerin mesleki uygulamaların halen uygulanmakta olan sürelerine ilişkin yönergeleri ile uyumlu olduğu söylenebilir.
3. Tüm sınıflardaki toplam öğretmen adaylarının aşağı yukarı beşte ikisi uygulamaların haftalık tam gün sürelerinin , 1 tam gün olması yönünde olumlu görüş bildirirken ,tüm öğretmenlerin mesleki kıdem ve mezuniyetlerine göre aşağı yukarı üçte biri 1 tam gün olması yönünde görüş bildirmişlerdir.
4. Tüm sınıflardaki toplam öğretmen adaylarının yaklaşık beşte ikisi uygulamaların haftalık yarım gün sürelerinin , 1 yarım gün olması yönünde olumlu görüş bildirirken ,öğretmenlerin mesleki kıdem ve mezuniyetlerine göre tamamına yakını bu sürelerin haftada 5 yarım gün olması yönünde görüş bildirmişlerdir.
5. Tüm sınıflardaki toplam öğretmen adaylarının yaklaşık yarısı uygulama okullarındaki sınıf öğretmenlerini yaptıkları işler açısından kısmen istekli bulduklarını belirirken, tüm öğretmenlerin ise , mesleki kıdem ve mezuniyetlerine göre yaklaşık dörtte üçü , öğretmen adaylarını yaptıkları işler açısından kısmen istekli bulduklarını belirtmişlerdir .Buna göre mesleki isteklilik açısından öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin birbirlerini aynı düzeyde algılamadıkları söylenebilir.
6. Tüm sınıflardaki toplam öğretmen adaylarının tüm maddelere verdikleri toplam cevaplar içerisinde, uygulama okullarındaki sınıf öğretmenlerini yaptıkları işler açısından yeterince istekli bulmama sebeplerini en fazla, öğretmenlerin eksik mesleki güdülenmelerine ve öğretmenlerin daha önce almış oldukları mesleğe yönelik eğitimlerinin yetersiz oluşuna bağlamışlardır. Mesleki kıdem ve mezuniyetlerine göre bütün öğretmenlerin tüm maddelere verdikleri toplam cevaplar içerisinde öğretmen adaylarını yaptıkları işler açısından yeterince istekli bulma sebeplerini, en fazla sorumluluk almadaki eksikliklerine bağlamışlardır.



7. Tüm sınıflardaki toplam öğretmen adaylarının tüm maddelere verdikleri toplam cevaplar içerisinde , uygulama okullarındaki sınıf öğretmenlerini yaptıkları işler açısından yeterince istekli bulma sebeplerini en fazla öğretmenlik mesleğini yapmaya istekli oluşlarına ve çocukları çok sevmelerine bağlamışlardır. Mesleki kıdem ve mezuniyetlerine göre bütün öğretmenlerin tüm maddelere verdikleri toplam cevaplar içerisinde öğretmen adaylarını yaptıkları işler açısından yeterince istekli bulma sebeplerini, en fazla,mesleği yapmaya olan istekliliklerine bağlamışlardır.
8. Tüm sınıflardaki toplam öğretmen adaylarının tüm maddelere verdikleri toplam cevaplar içerisinde öğretmen adaylarının mesleki uygulamalarda yaşanan en fazla aksaklıkları ,sırasıyla, farklı uygulama grupları ile kendilerinin aynı gün uygulama faaliyetlerine katılmalarına , uygulama öğretim elemanları ile uygulama okulu arasındaki iletişimsizliğe ve öğretmen adayı ile sınıf öğretmenin iletişim sızlığına bağlamaktadırlar. Mesleki kıdem ve mezuniyetlerine göre bütün öğretmenlerin tüm maddelere verdikleri toplam cevaplar içerisinde mesleki uygulamalarda yaşanan aksaklıkları ,en fazla farklı uygulama gruplarının aynı gün uygulama faaliyetlerine katılmaları olarak belirterek , öğretmen adaylarının bu konudaki görüşlerini desteklediklerini göstermişlerdir denilebilir.
9. Tüm sınıflardaki toplam öğretmen adaylarının tüm maddelere verdikleri toplam cevaplar içerisinde öğretmen adaylarının ,mesleki uygulamalar sırasında sınıf içi etkinliklerde öğretmenler ile en fazla yaşanan sorunları ,sırasıyla, sınıf öğretmenlerinin sıklıkla sınıftan ayrılmalarına sınıf öğretmenlerinin kendilerinden beklenen öğretmen davranışlarını gösterememelerine ve öğretmenlerin etkinliklerde çocukların ihtiyaçlarını yeterince tespit edememelerine bağlamaktadırlar. Mesleki kıdem ve mezuniyetlerine göre bütün öğretmenlerin tüm maddelere verdikleri toplam cevaplar içerisinde mesleki uygulamalar sırasında sınıf içi etkinliklerde öğretmen adayları ile en fazla yaşanan sorunları, adayların etkinliklerde çocukların ihtiyaçlarını yeterince tespit edememeleri olarak belirtmişlerdir.
10. Tüm sınıflardaki toplam öğretmen adaylarının tüm maddelere verdikleri toplam cevaplar içerisinde , mesleki uygulama faaliyetleri sırasında yaşanan aksaklıkların giderilmesine yönelik en fazla , uygulamalar sırasında uygulama öğretim elemanı ve öğretmen adaylarının düzenli toplantılar yapmaları gerektiği yönünde öneri getirmişlerdir. Mesleki kıdem ve mezuniyetlerine göre bütün öğretmenlerin tüm maddelere verdikleri toplam cevaplar içerisinde , mesleki uygulama faaliyetleri sırasında yaşanan aksaklıkların giderilmesine yönelik önerileri , öğretmen adaylarının yaptıkları gözlemlmeleri sınıf öğretmenleri ile paylaşımları gerektiği yönünde yoğunlaşmıştır.

#### Öneriler

1. Mesleki uygulamaların , tam günlük uygulama sürelerinin öğretmen adayları ve öğretmenlerce yeterli bulunması sebebiyle , sürelerde herhangi bir değişikliğe gidilmemelidir.
2. Mesleki uygulamaların haftalık uygulanış süreleri öğretmenlerin büyük bir kısmı tarafından yeterli bulunmamaktadır. Özellikle tam haftalık yarım günlük uygulamaların öğretmen adayları açısından daha etkili olabileceği düşünülmektedir.
3. Öğretmen adaylarınca ve öğretmenlerce eksik bulunan mesleki istekliliğin artırılmasına dönük, mesleki güdülemeler ve daha uzun süreli meslek içi eğitim fırsatları sunulmalıdır.



4. Mesleki uygulamalardaki aksaklıkları ortadan kaldırmak için uygulamaların düzenlenmesinde farklı uygulama gruplarının aynı günde uygulamaya çıkmamalarına özen gösterilmeli ve öğretmen adayı ile öğretmenlerin birbirlerini daha yakından tanımaları sağlanmalıdır.
5. Mesleki uygulamalar sırasında öğretmenlerle öğretmen adayları arasında sınıf içinde yaşanabilecek sorunları ortadan kaldırmak için öğretmen adaylarına göre öğretmenler daha fazla sınıf içerisinde bulunmalıdırlar. Öğretmen adaylarının çocukların ihtiyaçlarını sınıf içerisinde yeterince tespit etmelerini sağlamak için bu alandaki eğitimlerine de ağırlık verilebilir.
6. Mesleki uygulamalarda yaşanan sorunların ortadan kaldırılabilmesi için temelde uygulama öğretim elemanları , öğretmen adayları ile daha fazla düzenli toplantılar yapmalıdır.
7. Öğretmen adaylarının uygulama okullarını daha yakından tanımalarına olanak verilebilmeli ve öğretmen adaylarının etkinliklerdeki gözlemlerini sınıf öğretmenleri ile birlikte paylaşmasına olanak tanıyacak düzenlemeler yapılmalıdır.

#### KAYNAKÇA

- Alkan, C. "Öğretmenlik Uygulamaları El Kitabı",1987-Ankara
- Alkan,C,Doğan H,Sezgin, İ. "Mesleki Teknik Eğitimin Esasları" Ankara Gazi Üniversitesi Teknik Eğitim Fak.Matbaası , 1988-Ankara
- Beğenç, H. "Özel ve Kurumlara Bağlı Anaokulu Öğretmen Tutum ve Davranışlarını Saptamaya Yönelik Karşılaştırmalı Bir Araştırma" Ankara Üniversitesi .Fen Bil Enst.Yayınlanmamış Doktora Tezi,1990-Ankara
- Binbaşıoğlu ,C. "Türkiye'de Eğitim Bilimleri Tarihi" Milli Eğitim Basımevi,1995-Ankara
- Cabaroğlu N. "Öğretmenlik Uygulamalarının Dil Öğretim Yöntemleri Açısından Değerlendirilmesi" I.Eğitim Bilimleri Kongresi(Kuram-Uygulama-Araştırma), Cilt 1, 23-30 Nisan 1994-Adana
- Hacıoğlu,F,Alkan C. "Öğretmenlik Uygulamaları Öğretim Teknolojisi-Alkım Yayınevi,1995- Ankara
- Hacıoğlu,F. "Öğretmenlik Uygulaması Modeli" Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi.1990- Ankara.
- Kantarcioglu,S. "Anaokulunda Eğitim" Milli Eğitim Yayınevi, İkinci Baskı, 1984-İstanbul
- Kazu, H. " Fen-Edebiyat Fakültesi ile Teknik Eğitim Fakültesinde Yapılan Öğretmenlik Uygulamalarının Yürütülmesine İlişkin Görüşler Üzerine Bir Araştırma" Elazığ Fırat üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.1990- Ankara.
- Küçükahmet ,L "Hizmet İçi Eğitim Teori ve Uygulamaları" Gazi Üniversitesi. Basımevi,1992- Ankara
- Küçükahmet,L. "Öğretmen Yetiştirme (Programları ve Uygulamaları)" Gazi Üniversitesi. Basımevi,1993-Ankara
- M.E.B "Öğretmenlerin Sosyal Statüsü Çalışma Grubu Raporu"Öğretmen Yetiştirme Danışma Kurulu Toplantısı , Milli Eğitim Basımevi, 8-9 Haziran 1989-Ankara
- Oral ,B. "Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulamasına İlişkin Görüşleri",Çağdaş Eğitim Dergisi, Tekışık Yayıncılık, Sayı 232, Mayıs 1997-Ankara
- T.C. "Resmi Gazete" ,16haziran1962-10705
- Tekışık ,H. "İlköğretimle İlgili Kanunlar" ,1971- Ankara
- Selçuk, Z. "Okul Deneyimi ve Uygulama" Nobel Yayınları , 2000-Ankara
- Ünver, G. "Okul Öncesi Eğitimi Öğretmen Adaylarının Ders Planı Modelleri" Eğitim ve Bilim DergisiCilt:27-Sayı:126- TED. Yayınları ,2002-Ankara
- YÖK YÖK- Fakülte Okul İşbirliği" Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi, Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi,1998-Ankar



# OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMLARINDA GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN EĞİTİM GEREKSİNİMLERİNİN SAPTANMASI VE HİZMET-İÇİ EĞİTİMLE YETİŞTİRİLMESİ

Yrd. Doç. Dr. Servet ŞEN\*

## ÖZET:

*Bu araştırmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerin eğitim gereksinimlerini saptayarak genel bir değerlendirilmesini yapmak ve hizmet-içi eğitimle yetişmelerini sağlamaktır.*

*Tarama modeli ile ayrıntılı durum tespiti niteliğindeki araştırmanın verileri, anket tekniğiyle, örnekleme alınan öğretmen ve yöneticilerden toplanmıştır.*

*Araştırma bulgularından; öğretmenlerin çocuklara yönelik etkinlikleri hazırlanmada ve uygulamada eksiklikleri olduğu, yöneticilerin öğretmenlerin eğitimini sağlamada yetersiz kaldığı, öğretmenlerin hizmet-içi eğitimini sağlayıcı nitelikte varolan uygulamaların eğitim gereksinimlerini karşılamaktan uzak olduğu anlaşılmaktadır.*

*Elde edilen sonuçlara göre; kişilik kozasını örme dönemindeki çocuklarımızın geleceği, öğretmenlerin hizmet içinde yetiştirilmesiyle sağlam temellere oturtulacaktır. Bu açıdan bakıldığında, öğretmenlerin eğitim gereksinimlerinin saptanarak en iyi şekilde karşılanması, kendilerini yenileme ve geliştirme olanaklarının sağlanması ülkenin geleceği açısından yarar sağlayacaktır.*

*Anahtar Sözcükler : Okul Öncesi Eğitim, Öğretmen Yetiştirme, Hizmet-İçi Eğitim.*

## ABSTRACT:

*The purpose of this research is to evaluate the educational needs of pre-school teachers and to let them improve themselves through in-service education by finding out their educational needs.*

*The data of research on detailed situation determination, done by means of the scanning model, are obtained from the related teachers and administrators by means of the questionnaire technique.*

*As a result of the research findings, it is understood that teachers lack the preparation and the application of activities for children, the administrators are inefficient at providing teachers with sufficient training and the current applications that the teachers are exposed to are irrelevant to their educational needs.*

*As a result, the future of children at the stage of personality determination will be on safe ground with the teachers who attain professional improvement through in-service training. From this point of view, the discovery and perfect satisfaction of teachers' educational needs, enabling them to improve themselves and to have up-to-date knowledge on Pre-school education will contribute to the future of our country.*

*Keys words : Pre-school education, Teacher training, In-service training*

## GİRİŞ

Örgün ve yaygın etkinlikler yoluyla geniş halk kitlelerine ulaştırılması gereken okul öncesi eğitimi, bireyin yetişkinlikte nasıl olacağını büyük ölçüde belirleyen, yaşamın ilk yıllarını kapsar. Çocuğa olduğu kadar, ana-babaya da hizmet götürmek üzere planlanması gereken bu eğitimin geçmişi, ülkemizde oldukça yenidir.

Eğitimin en önemli amaçlarından biri, hatta en önemlisi bireyin içinde bulunduğu ortam dengeli bir şekilde uyum sağlamanın gerçekleştirilmesidir. Bu uyumun sağlanmasında esas olacak sağlam temellerin okul öncesi eğitim döneminde atılması gerekliliği tartışılmaz bir gerçektir. Bu bakımdan eğitim gereksinimimizin önemli, öncelikli bir bö-

\* Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fak. Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı



lümü olan ve eğitim sistemimizin ilk basamağını oluşturan okul öncesi eğitimi ülkemizin geleceği bakımından hayati önem taşımaktadır.

0-6 yaş çocuklarının aile çevrelerindeki olanakları ne kadar elverişli olursa olsun, ilköğretime ve geleceğe hazırlanması için, yaşlılarıyla birlikte olacağı uygun bir ortama ve uzman eğitimcilerin gözetimine gereksinimleri vardır. Yaşamın ilk yıllarında alınan eğitimin ve geçirilen deneyimlerin daha sonraki yaşlarda öğrenme yeteneği ve akademik başarı üzerinde önemli etkileri vardır. Bu yaşlarda verilen eğitimin, yeteneklerin gelişmesinde de rolü büyüktür. Eğitimciler tarafından okul öncesi dönemin, kişiliğin oluşumu yönünden çok önemli olduğu belirtilmektedir.

Hızlı bir gelişim ve değişim süreci geçirmekte olan 0-6 yaş çocuklarına okul öncesi eğitimlerinde olumlu duygu ve davranışlar kazandırılmasında ve okul öncesi kurumların çocuğun eğitimi konusundaki rolünü yerine getirmedeki en büyük etken öğretmendir. Öğretmenin birey üzerindeki etkisi her öğretim basamağı için söz konusudur. Ancak bu etki okul öncesi dönemde çok daha önemlidir. Okul öncesi çocuğunun yaşamında en önemli unsur çevresindeki kişilerdir. Bu nedenle öğretmen, anne ve babadan sonra çocuk için en önemli kişidir (Oktay, 1991). Okul öncesi kurumunda günün büyük bir bölümünü öğretmenle birlikte geçiren çocuk, öğretmenini örnek alıp, onu taklit eder; onun kişiliğini hemen hemen bütünüyle benimser. Okul öncesi eğitim hizmetlerinin gerçekleştirilmesinde fiziki ortam, araç ve program ne kadar yeterli olursa olsun okul öncesi eğitim hizmetlerinden beklenen yararın sağlanması, bu programı uygulayacak öğretmenlerin nitelik yönünden yeterli olmalarına bağlıdır. Uygun bir fiziki ortam içinde yeterli araç-gereç ve iyi düzenlenmiş bir eğitim programı, ancak hem istenen davranış özelliklerine hem de istenilen davranışları çocuklara kazandırabilecek niteliklere sahip okul öncesi öğretmeni ile anlam kazanır ve amacına ulaşır.

Okul öncesi eğitim hizmetlerinin amacına ulaşması, öğretmenin hizmet içinde yetiştirilmesiyle doğrudan ilişkilidir. Çağımızda insan yaşamını etkileyen unsurlar günden güne artış göstermektedir. Bunların en önemlileri, teknolojik, ekonomik ve sosyal gelişmeler ile bunların oluşturdukları sorunlardır. İnsanın içinde bulunduğu ortama uyum sağlayabilmesi, rolünü etkin bir şekilde oynayabilmesi için öğretim kurumlarında gerekli bilgi, beceri ve alışkanlıklar kazandırılır. Bilimsel nitelik taşıyan gelişmeler, öğretim kurumlarında yapılan eğitimin ötesinde değişik amaçlı eğitim programları gerektirmektedir. Hızla değişen bir toplumun ve mesleğin koşullarını hizmet öncesinde görmüş oldukları öğrenim ile karşılamakta zorluk çeken okul öncesi öğretmenlerinin hizmet içinde yetiştirilmesinin zorunluluğu gün geçtikçe artmaktadır. Aslında eğitim amaçlarından biri, eğitimin sürekliliğini sağlamaktır. Bu nedenle hizmet-içi eğitimin gerekliliği yadsınmaz (Taymaz, 1981: 7-8).

Genellikle verimlilik ve etkililiği artırmak için düzenlenen hizmet-içi eğitim programları okul öncesi öğretmenlerinin eğitim gereksinimlerine yanıt vermekten uzak, dar kalıplar içinde kaldığından istenilen sonucu vermekte başarısız olmaktadır. Okul öncesi eğitim kurumunda hizmet-içi eğitim gereksinimini tümü ile ortaya çıkartabilmek için bilimsel yaklaşımla sorunların ele alınması ve araştırma yapılması gerekir. Okul öncesi eğitim kurumlarında yalnızca etkinlik yapmış olmak için hizmet-içi eğitim yapılmasının ya da yapılan hizmet-içi eğitimin öğretmenlerin gereksinimlerini karşılamaktan uzak olmasının yararından söz etmek güçtür. Öyleyse, çağdaş bir okul öncesi örgütünde yönetim, öğretmenin işgücünü geliştirme eğitimi gerçekleştirirken, öğretmenleri her açıdan doyuma ulaştıracak bir anlayışla yola çıkmak gerekliliğine inanmak ve bunun bilincinde olmak zorundadır. Okul öncesi öğretmenlerinin örgütten bazı beklentilerinin olması doğaldır. Ancak, bu beklentiler tüm gereksinimlerinin karşılanması doğrultusunda değildir (Başaran, 1982: 186).



Hizmet-içi eğitimin sağlayacağı yararları öğretmen ve hizmet açısından ikiye ayırarak belirlemek mümkündür.

1. Öğretmen açısından eğitim; Öğretmeni hizmete yatkın kılar, öğretmenin moralini yükseltir, öğretmeni üst kademe sorumluluk mevkilerine hazırlar, öğretmen ile yöneticiler arasında anlaşma olanağını geliştirir ve öğretmenin gizil kalmış yeteneğinin ortaya çıkmasına yardımcı olur.
2. Hizmet açısından eğitim; verimi yükseltir, niteliğini geliştirir, hatalı işleri düzeltmek suretiyle zaman, para ve malzemede tasarruf sağlar ve böylece yönetim, yöntem ile tekniklerin tanıtılması suretiyle yöneticilerin başarılarını, dolayısıyla örgütlerin başarılarını artırır.

Okul öncesi eğitim kurumlarında hizmet-içi eğitimi gereksinimin saptanması için okul yöneticisi bazı önemli noktaları göz önünde bulundurmalı ve belirlenen işlemleri yapmalıdır. Okul öncesi alanda eğitim gereksinimi, var olan ile istenilen veya beklenen yeterlilikler arasındaki farkı ortaya koyarak saptanır. Bu fark, çeşitli yöntemlerle; durum nedir? Ne olmalıdır? Ne beklenmektedir? Ne istenmektedir? sorularına yanıt aranarak bulunabilir. Bir okul öncesi eğitim kurumunda görev yapan öğretmenlerin hizmet-içi eğitim gereksinimlerini gösteren durumlar ve nedenlerinin ortaya konulmasında çeşitli yöntemler uygulanabilir. Gereksinimi saptayan yöneticiler bir ya da birkaç yöntemi bir arada kullanarak sorunları en objektif bir biçimde ortaya koymalıdır. Öğretmenlerin tuttukları kayıt ve raporların incelenmesi, okul öncesi öğretmenlerle grup toplantıları yaparak sorunların belirlenmesi, öğretmenlerle görüşme yapılması, okul öncesi öğretmenlerin sorunlarını belirleyen anket ve testlerin uygulanması, öğretmenlerin gereksinimlerini saptamak amacıyla gözlem yapılması Kullanılabilecek yöntem ve tekniklerdir.

Sonuçta hizmet-içi eğitim bir yönetim sorunu olarak karşımıza çıkmaktadır. Başarılı bir hizmet-içi eğitim ise, yöneticilerin hizmet-içi eğitimin bir gereksinimden doğduğuna ve okul öncesi örgütün çıkarları için okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin kendilerini yenilemek ve geliştirmek zorunda olduklarına inanmaları ile olur.

Bu araştırmanın genel amacı, okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin eğitime olan gereksinimlerini saptayarak genel bir değerlendirmesini yapmak ve hizmet-içi eğitimle yetişmelerini sağlamaktır.

## YÖNTEM

Araştırma tarama modelindedir. Tarama modeli ile öğretmenlerin eğitim gereksinimlerini saptanmasına ve hizmet-içi eğitimle yetiştirilmesine yönelik ayrıntılı durum tespiti niteliğindeki araştırmanın verileri, yazılı kaynaklara ek olarak, anket tekniği yoluyla örnekleme alınan öğretmenlerden ve yöneticilerden toplanmıştır.

Bu araştırmanın evreni, Aydın ilinde bulunan okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmen ve yöneticilerdir. Evrendeki 30 okulda 100 öğretmen ve 30 yönetici bulunmaktadır. Öğretmen ve yöneticilerin hepsi örnekleme alınmıştır.

Veriler araştırmacı tarafından geliştirilen, güvenilirliği ve geçerliği test edilmiş öğretmen ve yönetici anketi ile toplanmıştır. Anketteki sorular Likert ölçeğine uygun olarak derecelendirilmiştir. Anket tekniğindeki sorular iki bölüm halinde düzenlenmiştir. Birinci bölümde öğretmen ve yöneticilerin kimlik bilgilerine ilişkin sorular bulunmaktadır. İkinci bölümde öğretmenlerin eğitim sırasında karşılaştıkları sorunlara ve gereksinimlerinin saptanmasına yönelik sorulara yer verilmiştir.

Öğretmenlerin eğitim gereksinimlerini saptamak amacıyla hazırlanan anketin geliştirilmesinde aşağıdaki aşamalar izlenmiştir:



**1. Aşama:** Çeşitli kaynaklar taranarak öğretmenlerin eğitim gereksinimleri ve hizmet-içi eğitimin gerekliliği ile ilgili dokümanlar toplanmıştır. Ayrıca okul öncesi kurumlarda çalışan öğretmen ve yöneticiler ile görüşme yapılarak eğitimde karşılaştıkları sorunlar belirlenmiştir. Bu görüşler doğrultusunda anketin ilk taslağı oluşturulmuştur. Daha sonra taslak çeşitli üniversitelerde görev yapan 20 alan uzmanının görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan uygun olan soruları işaretlemeleri ve ilave etmek istediklerini de belirtmeleri istenmiştir. Bu görüşler doğrultusunda anket yeniden düzenlenmiştir.

**2. Aşama:** Alanla ilgili öğretim üyesi düzeyinde 15 hakemden, birinci aşamada geliştirilen anketteki iki bölümde bulunan ilgili maddeleri değerlendirmeleri istenmiştir. Uzmanlar ölçeğin her maddesini amaca ve ilgili bölümlere uygunluk açısından (1,2,3,4,5) puan vererek değerlendirmişlerdir. Hakemlerin her maddeye verdikleri puanlar toplanıp ortalama puanları bulunmuştur. Hakemlerin değerlendirmeleri sonucunda (3) ve üstünde puan alan maddeler alınarak ankete son şekli verilmiştir. Uzman değerlendirmeleri arasındaki korelasyonun oldukça yüksek oluşu ( $r = .71$ ) anketin güvenilirliği için önemli bir kanıt kabul edilmiştir.

Anketin geçerlik çalışmasında mantıksal bir yaklaşım izlenmiştir. Mantıksal geçerlik ile ilgili çalışmada uzman kanısına başvurulmuştur. 15 alan uzmanı, anketi oluşturacak maddelerin seçiminde ve bölümü ne kadar temsil ettiği konusunda, bir başka ifadeyle görünüş ve kapsam geçerliği bakımından yardımcı olmuşlardır. Ayrıca anketi oluşturan maddelerin puanlanmasında yararlanılan 15 hakemin değerlendirmeleri arasında oldukça yüksek tutarlık elde edilmesi anketin mantıksal geçerliği için önemli bir kanıt sayılmıştır.

Anket sonucu elde edilen veriler tablolara işlenmiş, sonuçlar ayrı ayrı değerlendirilip frekans dağılımı ve yüzdeler şeklinde özetlendikten sonra, ortalama değerleri hesaplanmıştır. Veri türüne göre t ve  $\chi^2$  çözümlenmeleri yapıp manidarlıkları sınanmıştır. Verilerin analizinde önem düzeyi .05 olarak benimsenmiştir.

## BULGULAR VE TARTIŞMA

Aşağıda belirtilen tablolara araştırmadan elde edilen bazı temel ve önemli bulgulara örnekler vermeye çalışılmıştır. Örnekleri verilen tablolarda birincisi öğretmen ve yöneticilerin hizmet-içi eğitime kaç kez katıldıklarıyla, ikincisi öğretmen ve yöneticilerin eğitim durumlarıyla, üçüncüsü öğretmenlerin çeşitli çalışma ve etkinliklerde bilgi-beceri yönünden yeterlilik düzeyleriyle, dördüncüsü de yöneticilerin öğretmenlerin eğitim sorunlarını çözmede ve gereken rehberliği yapmalarıyla ilgilidir.

**Tablo 1 Okul öncesi Eğitime İlişkin Hizmet-içi Eğitim Programına Katılan Öğretmen ve Yöneticilerin Yüzde Değerleri.**

Seçenekler	Öğretmen		Yönetici	
	F	%	F	%
Katılmadım	25	25	24	80
Bir kez katıldım	59	59	3	10
İki kez katıldım	10	10	2	7
Üç kez katıldım	4	4	-	-
Dörtten fazla katıldım	2	2	1	3
Toplam	100	100	30	100

Tablo 1'de araştırma örneğine katılan öğretmenlerin, %59'nun bir kez, %10'nun iki kez, %4'nün üç kez, %2'sinin dört kez hizmet-içi eğitime katıldıkları, %25'nin hizmet-içi eğitime katılmadıkları, görülmektedir. Tablo 1'den yöneticilerin %10'nun bir kez, %7'sinin iki kez, %3'ünün üç kez okul öncesi eğitime ilişkin hizmet-içi programlarına ka-



tıldıkları %80'nin de katılmadıkları anlaşılmaktadır. Bu bulgular öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun meslekleriyle ilgili hizmet-içi eğitim programına katıldıklarını, yöneticilerin büyük bir çoğunluğunun ise böyle bir programa katılmadıklarını ortaya koymaktadır.

Öğretmenlerin eğitimi hizmet öncesinde ne kadar yeterli olursa olsun, hizmet içinde de sürmesi gereken bir eğitimidir. Çünkü öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimleri uzun süre etkin bir şekilde görev yapmalarına yetmemektedir (Erkan, 1993: 109). Günümüzde sosyal, kültürel ve teknolojik alanlardaki hızlı gelişmeler eğitim ve öğretimde, öğrenme yöntem ve tekniklerinde bir takım değişimlere neden olmaktadır. Bu açıdan bakıldığında hizmet-içi eğitimin kritik bir öneme sahip olduğu görülecektir. Hizmet-içi eğitimin sürekliliği dikkate alındığında öğretmenlerin hizmet-içi eğitime katılma sayılarının çok düşük olduğu söylenebilir (OECD: 1993).

Ülkemizde okul öncesi eğitim kurumlarına yönetici yetiştiren bir programın bulunmaması nedeniyle yöneticilerin büyük bir çoğunluğu değişik kaynaklardan gelmektedir. Özellikle bünyesinde anasınıfları olan ilköğretim okullarında yöneticilerin sınıf ya da branş öğretmenleri arasından seçildiği gözlenmektedir. Yöneticiler okul öncesi eğitim konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıklarından okul öncesi öğretmenlere gereken rehberliği yaparken bir takım sorunlarla karşı karşıya kalmaktadırlar. Bu açıdan bakıldığında okul öncesi eğitimin diğer eğitim kademelerine göre istenilir düzeye ulaşamamasının verdiği sıkıntı içinde olduğu görülecektir. Bu olumsuzlukları ortadan kaldırmak için okul yöneticilerine okul öncesi eğitimi alanını tanımasına yardımcı olabilecek, bilgi ve yeterliliği kazandırmaya yönelik hizmet-içi eğitim yapılması gerektiği söylenebilir.

Tablo 2 Öğretmen ve Yöneticilerin Eğitim Durumları ile İlgili Yüzde Değerleri

	Eğitim Durumları							
	Lise		Ön Lisans		Lisans		Toplam	
	F	%	F	%	F	%	F	%
Öğretmen	35	35	53	53	12	12	100	100
Yönetici	-	-	24	80	6	20	30	100

Tablo 2'ye bakıldığında öğretmenlerin %35'inin lise mezunu, %53'nün ön lisans mezunu, %12'sinin de lisans mezunu olduğu görülecektir. Araştırmadan elde edilen bu bulgu, öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun lise ve ön lisans mezunu olduklarını ortaya koymaktadır. Okul öncesi eğitim kurumlarına öğretmen olabilmek için dört yıllık (lisans) yükseköğrenim görme zorunluluğunun getirildiği günümüzde lise ve önlisans mezunlarının hala en büyük yüzdeyi oluşturduğu gerçeği çok düşündürücüdür.

Gazi Üniversitesi ve Milli Eğitim Bakanlığı'nın işbirliği ile Türkiye genelinde okul öncesi eğitim kurumlarında 1993 yılında yapılan bir araştırmada 1414 öğretmenden %34.72'sinin lise mezunu oldukları görülmüştür. Bu araştırma aradan geçen zaman içerisinde hiçbir değişimin olmadığını bize göstermektedir. Bugün Amerika Birleşik Devletleri ve İngiltere gibi gelişmiş ülkelerde okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapacak öğretmenler lisans ya da lisans üstü derecelere sahip öğretmen adayları arasından seçilmektedir (Erkan, 1993:108-109). Bu ülkelerle Türkiye karşılaştırıldığında çok şaşırtıcı bir tablo karşımıza çıkmaktadır.



Tablo 3. Öğretmenlerin Meslekleriyle İlgili Çeşitli Çalışma ve Etkinliklerde Bilgi-Beceri Yönünden Yeterlilik Düzeylerinin Yüzde Değerleri

Çalışma ve Etkinlikler	Seçenekler							
	Yeterli		Bazen Yeterli		Yetersiz		Toplam	
	F	%	F	%	F	%	F	%
Günlük plan ve Program Hazırlama	14	14	21	21	65	65	100	100
Serbest Zaman Etkinlikleri	37	37	13	13	50	50	100	100
Türkçe Dil Etkinlikleri ve Eğitici Drama Çalışmaları	17	17	13	13	70	70	100	100
Müzik Etkinlikleri	20	20	27	27	53	53	100	100
Oyun Etkinlikleri	34	34	16	16	50	50	100	100
Okuma ve Yazmaya Hazırlık Çalışmaları	18	18	20	20	62	62	100	100
Çocukları Tanımaya Yönelik Çalışmalar	15	15	22	22	63	63	100	100
Ana-Baba Eğitim ile İlgili Çalışmalar	12	12	8	8	80	80	100	100
Çocuklarla İletişim Kurma	20	20	12	12	68	68	100	100

Tablo 3 incelendiğinde, öğretmenlerin %65'i günlük plan ve programı hazırlamada, %50'si serbest zaman etkinliklerinde, %70'i Türkçe dil etkinlikleri ve eğitici drama çalışmalarında, %53'ü müzik etkinliklerinde, %50'si oyun etkinliklerinde, %62'si okumaya yazmaya hazırlık çalışmalarında, %63'ü çocukları tanımaya dayalı teknikleri uygulamada, %80'i ana-baba eğitimi ile ilgili çalışmada, %68'i de çocuklarla etkili iletişim kurmada bilgi-beceri yönünden yetersiz olduklarını ifade etmişlerdir. Yine tabloya bakıldığında, bu çalışma ve etkinliklerde kendilerini yeterli gören öğretmenlerin oranlarının düşük olduğu anlaşılmaktadır.

Bu bulgular, öğretmenlerin günlük etkinlikleri planlamaları ve uygulamalarıyla ilgili bilgiye gereksinim duyduklarını ortaya koymaktadır. Bu konularda verilecek hizmet-içi eğitimin öğretmenlere rehber olacağı, öğretme-öğrenme etkinliklerinin daha sağlıklı gerçekleştirilmesinde ve hedeflere ulaşılmasında yararlı olacağı söylenebilir. Araştırmadan elde edilen bulgular da bu düşüncüyü destekler niteliktedir. Okul öncesi öğretmenlerinin günlük etkinlikleri planlama konusunda eksikliklerini ortaya çıkarmak amacıyla 1982 yılında Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nca yürütülen bir araştırmadan öğretmenlerin kendilerini plan program hazırlama konusunda çok yeterli görmedikleri sonucu elde edilmiştir. Bu konuda benzer bir araştırma da 1987 yılında Avcı tarafından yapılmıştır. "Anaokulu-Anasınıfı öğretmenlerinin program konusundaki bilgi yeterlilikleri ve Hizmet-içi Eğitim Kurslarının Program Bilgilerine Katkıları" konusunda yapılan bu araştırmada da öğretmenlerin plan yapma konusunda bilgi eksiklikleri olduğu görülmüştür. Araştırmalardan elde edilen sonuçlarla bu araştırmadan elde edilen sonuçlar bir paralellik göstermektedir. 2000'de yapılmış olan bu araştırmada öğretmenlerin eğitim gereksinimlerinin aynı düzeylerde olduğunun görülmesi okul öncesi eğitim konusunda hizmet-içi eğitimin hala pek önemsenmediğinin bir göstergesidir. Bu gösterge de üzüntü vericidir.

Okul öncesi öğretmenlerinin serbest zaman, Türkçe dil çalışmaları, müzik, oyun, okumaya yazmaya dayalı etkinliklerde özellikle de hedefleri-davranışları saptamada, öğretme-öğrenme yöntemlerini seçmede, uygun içerik belirlemede, araç-gereçleri hazırlamada ve uygulamada bir takım sorunları olduğu gözlenmektedir. Bu etkinliklerin nasıl yapılması gerektiği, örnek çalışmaların yer aldığı rehber niteliğindeki kitapların sayıları da yok de-



necek kadar azdır. Öğretmenler varolan yayınları temin etmede zorluk çektiklerinden kendilerini yeterince geliştirememektedirler.

1989 yılında "Türkçe Dil Çalışmaları Eğitim Programlarının Değerlendirilmesine" ilişkin yaptığımız bir araştırmadan elde edilen sonuçlardan da öğretmenlerin, anadili etkinlikleri eğitim programına ilişkin hedefleri-davranışları saptamada, içerik belirlemede, uygun yöntem, araç-gereç seçmede ve programı değerlendirmede önemli düzeyde yetersiz oldukları görülmüştür (Büyükkaragöz ve Şen, 1989: 123-136).

Marmara Üniversitesi tarafından 1991 yılında öğretmenlerin Türkçe Dil Etkinliklerinde öykülerin nasıl anlatılması gerektiği konusunda bir hizmet-içi eğitimi programı uygulanmıştır. Eğitim sonuçlarından öğretmenlerin çocuklarla iletişim kurmada ve onlara öykü anlatmada oldukça başarılı oldukları saptanmıştır (Erturan ve Zembat, 1991: 95-104).

Okul öncesi öğretmenlerinin çocukları tanımaya yönelik teknikleri hazırlamada, uygulamada ve bu bilgilerden yararlanarak çocuklar hakkında bazı kararları almada başarısız oldukları gözlenmektedir. Nerede ve hangi düzeyde olursa olsun etkili bir eğitim yapabilmek için bireyleri tanımaya gereksinim vardır. Bireylerin gelişim özelliklerini, ilgilerini, gereksinimlerini ve içinde buldukları çevre koşullarını bilmeden yapılacak bir eğitimle istenilen sonuca ulaşmak, başka bir deyişle de bireye istenilen davranışları kazandırmak güçtür. Sürekli gelişme, değişme içinde olan ve çevre uyarcılarından çabuk etkilenerek sık sık davranış değişikliği gösteren okul öncesi çocuklar düşünülecek olursa, uygun bir eğitim ortamını hazırlayabilmek için onları tanımının gerekliliği açıkça ortadadır. Ayrıca öğretmenlerin gerek eğitim programını düzenlemede ve gerekse etkinliklerde kullanacağı öğretim-öğrenme süreçlerini belirlemede isabetli kararlar verebilmesi için de çocuğu tanınması gerekmektedir.

Tablo 3'ten öğretmenlerin çoğunluğunun ana-baba eğitimi ile ilgili çalışmalarda kendilerini yetersiz olarak gördükleri anlaşılmaktadır. Bu bulgu eğitim için çok önemlidir. Bugün gelişmiş ülkelerin eğitim uygulamalarına bakıldığında çocuğa hem okul öncesi eğitim kurumlarında hizmet verildiği, hem de örgün ve yaygın eğitim programları ile ailelere destekleyici eğitim programlarının yeni bir yaklaşım şekli olarak ortaya çıktığı görülmektedir (Johnston, 1984: 8).

1996 yılında Selçuk Üniversitesi Uygulama Anaokulu'nda 4-5 yaşlarındaki çocukların annelerine bir eğitim programı uygulanmıştır. Uygulama sonucunda elde edilen bulgulardan; anne eğitimi annelerin iletişim becerilerinde ve çocuklarına karşı olumlu tutum, davranışlar geliştirmelerinde etkili olmuştur. Bu annelerin çocuklarında da bağımlılık eğilimine ilişkin davranışlarda bir azalma görülmüştür (Şen, 1997).

Sorumluluk duygusu gelişmiş, işbirliğine yatkın, kendi kendini kontrol edebilen bireyler yetiştirebilmeleri, öğretmenlerin çocuklarla kuracakları sağlıklı iletişime bağlıdır (Stephan, 1993: 25). Öğretmenler çocukların olumlu davranışları kazanabilmeleri için onlara rehber olmalıdır. Bu da öğretmenlerin çocukları dinlemeleri, onları anlamaları, duygularını paylaşmaları, olumsuz davranışlarında yargıç gibi davranmamalarıyla mümkündür. Bu nedenlerle öğretmenlerin çocuklarla sağlıklı ilişkiler kurabilmeleri için öncelikle iletişim bilgi ve becerisine sahip olmaları gerekir. Araştırmadan elde edilen bulgular öğretmenlerin, çocuklarla etkili bir iletişim konusunda fazla yeterli olmadıklarını göstermektedir.



Tablo 4 Yöneticilerin Öğretmenlerin Eğitim Sorunlarını Çözmede ve Gereksinimlerini Karşılama Gereken Rehberliği Yapmaları İle İlgili Yüzde ve  $\chi^2$  Değeri

	Seçenekler							
	Hiçbir zaman		Bazen		Her zaman		Toplam	
	F	%	F	%	F	%	F	%
Öğretmen	64	64	20	20	16	16	100	100
Yönetici	5	15	5	15	20	70	30	100

$\chi^2 = 22.273$

sd=2

P&lt;.05

Tablo 4'de görüleceği gibi, öğretmenlerin %64'ü yöneticilerin kendilerine hiçbir zaman rehberlik yapmadıklarını ifade etmektedirler. Yöneticilerin %70'i ise öğretmenlerin eğitim sorunlarını çözmede ve gereksinimlerini karşılamada gereken rehberliği her zaman yaptıklarını açıklamışlardır. Öğretmen ve yönetici görüşleri arasında istatistiksel olarak bir farkın olup olmadığı  $\chi^2$  ile sınımlanmıştır.  $\chi^2$  sınaması sonucunda elde edilen verilere göre, öğretmen ve yönetici görüşleri arasında  $P<.05$  düzeyinde anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür. Araştırmadan elde edilen bu bulgu, yöneticilerin öğretmenlere eğitimle ilgili olarak rehberlik yapmada yetersiz olduğunu düşündürmektedir. Her ne kadar bu yetersizlik öğretmenlere göreyse ve onların subjektif olabileceği düşünülürse de, yöneticilerin okul öncesi alanını tanımadıkları ve bu nedenle onlara gerektiği gibi rehberlik yapamayacakları da bir gerçektir. Sonuca bu açıdan bakıldığında, alan uzmanı olmayan yöneticilerin verdikleri yanıtlar, alanı yöneticilerden daha iyi tanıyan öğretmenlerin verdikleri yanıtlara göre, doğal olarak kendilerini savunacakları da hesaba katılacak olursa, daha subjektiftir. Nitekim tablo 1'de vurgulandığı gibi, yöneticilerin %80'i okul öncesi eğitimle ilgili hiçbir etkinliğe katılmamışlardır. Bunun yanı sıra yöneticilerin çoğunluğunu branş ve sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Bu bakımdan bir araştırmacı olarak, alanın uzmanı olan öğretmenlerin düşüncelerine katılmak daha yerinde olacaktır.

Yükseler'in bu konuda yaptığı bir araştırma da yukarıdaki görüşü destekler niteliktedir. Yükseler'e göre, günümüzde okul yöneticilerinin "kürek çeken değil, dümen tutan kişi" olması gerekir. Oysa okullarımızda yöneticiler dümen tutmaktan çok kürek çekme eylemi içerisinde bulunmaktadırlar. Bu da sonuçta, ayrıntılarla gereğinden fazla uğraşma ortamı yaratmakta; hedeflerin gözden kaçırılmasına ve bürokratik işlemlerin öncelik kazanmasına neden olmaktadır. Okul yöneticileri, öğretmenlik mesleğinin belli bir döneminden sonra yöneticiliğe gelmektedirler. Bu da uygulamada "yönetici rolü" ile "öğretmenlik rolü" nün çatışmasına neden olmaktadır. Eğitim yöneticisine "profesyonel yönetici" yaklaşımı ile bakılmamaktadır. Yöneticilerin ürünün verimliliği, niteliği üzerinde durmaktan çok, görevlerinde "günü kurtarma davranışı" gösterme eğilimi içerisinde oldukları gözlenmektedir (Yükseler, 1997: 15).

Öğretmenlere yöneticilerinin rehberliği ile ilgili beklentilerinin neler olduğu sorusuna öğretmenler şu yanıtları vermişlerdir:



**Tablo 5 Öğretmenlerin Yöneticilerinin Rehberliği ile İlgili Beklentilerine İlişkin Yanıtlarının Yüzde Değerleri**

Öğretmen Görüşleri	F	%
Yöneticiler okul öncesi eğitim alanında gereken rehberliği yapabilmesi için bu alana ilgi duymalı ve yeni gelişmeleri takip etmelidir.	80	80
Anasınıflarının fiziki koşullarını yöneticiler gözden geçirmeli, sınıflar çocuklara uygun hale getirilerek modern araç ve gereçlerle donatılmasında destek vermelidir.	68	68
Yöneticiler okulda anasınıfı öğretmenlerine daha anlayışlı olmalı ve onlara önem vermelidir.	68	68
Ana-Babalarla iyi ilişkiler kurma ile ilgili çalışmalarda öğretmen-yönetici koordineli olarak birlikte hareket etmelidir.	60	60
Yöneticiler çocuklarla ilgili problemlerin çözümünde öğretmenlere rehberlik etmelidir.	56	56
Yöneticiler sınıflardaki çocuk sayısını yeniden inceleyerek yönetmeliklerde belirlenen çocuk sayısını dikkate almalıdır.	52	52

Örnekleme alınan 100 öğretmenin, yöneticilerin rehberliği ile ilgili beklentilerinin neler olduğu sorusuna verdikleri yanıtlar tablo 5’de gösterilmiştir. Verilen yanıtlardan öğretmenlerin % 80’i yöneticilerin okul öncesi alanına ilgi duymalarını ve alanla ilgili yeni gelişmeleri izleyerek kendilerine rehberlik yapmalarını beklemektedirler.

#### SONUÇLAR

Bu bölümde araştırmadan elde edilen sonuçlardan çok önemli görülenler verilmiştir.

Yöneticilerin çoğunluğunun, İlköğretim kurumlarında yöneticilik yaptıkları, 21 yılın üstünde mesleki kıdeme sahip oldukları, önlisans mezunu oldukları, uzmanlık alanlarının sınıf öğretmenliği olduğu ve okul öncesi eğitim ile ilgili olarak hizmet-içi eğitim programlarına katılmadıkları görülmüştür. Öğretmenlerin çoğunluğunun ise, ilköğretim kurumlarında görev yaptıkları, 16-20 yıl arasında mesleki kıdeme sahip oldukları, lise ve önlisans mezunu oldukları, meslekleri ile ilgili olarak hizmet-içi eğitim programlarına bir defa katıldıkları saptanmıştır.

Öğretmenlerin çocuklara yönelik çeşitli etkinlikleri hazırlamada ve uygulamada eksiklikleri olduğu anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin büyük bir kısmı, eğitim gereksinimlerinin karşılanmasında ve gereken rehberliğin sağlanmasında okul yöneticilerinin yetersiz olduğunu belirtmişlerdir.

Öğretmen ve yöneticilerin çoğunluğunun mesleklerini geliştirici ve eğitici nitelikte yayınları takip edemedikleri görülmüştür.

Örnekleme alınan öğretmen ve yöneticilerin yarısından fazlası, diğer okullardaki meslektaşlarıyla okul öncesi eğitimle ilgili olarak gerekli bilgi alış-verişlerinde bulunmadıklarını açıklamışlardır.

Öğretmen ve yöneticilerin büyük bir çoğunluğu, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından okul öncesi eğitime ilişkin olarak çeşitli kurum ve kuruluşların yaptığı araştırma sonuçlarının kendilerine ulaştırılmadığını ifade etmektedirler.

Öğretmen ve yöneticilerin tamamına yakını hizmet-içi eğitim programlarının düzenlenmesinden önce, Milli Eğitim Bakanlığı düzeyinde okul öncesi öğretmenlerinin eğitim gereksinimlerinin saptanmasına ilişkin öğretmen ve yönetici görüşlerinin alındığı bir ön araştırmanın yapılmadığını açıklamaktadırlar.

Örnekleme alınan öğretmenlerin çoğunluğu, meslekleriyle ilgili olarak sürekli bir hizmet-içi eğitime gereksinim duyduklarını belirtmektedirler.



Öğretmenlerden lise ve önlisans mezunu olanların tamamı, lisans tamamlama konusunda kendilerine bir hak verilmesini istemektedirler.

Örnekleme katılan yöneticiler, okul öncesi eğitim ile ilgili hizmet-içi eğitime gereksinim duyduklarını ifade etmişlerdir.

Hizmet-içi eğitime katılan öğretmenlerin çoğunluğu varolan hizmet-içi eğitim programlarının gereksinimlerini karşılamaktan uzak olduğunu belirtmektedirler.

Öğretmenlerin tamamı okul yöneticisi ve müfettişlerin alan uzmanı olmalarını istemektedirler.

Yukarıda belirtilen sonuçların ışığı altında aşağıdaki öneriler sıralanabilir:

Milli Eğitim Bakanlığı'nca, Okul öncesi öğretmenlere yönelik hizmet-içi eğitimle ilgili ilkeler tespit edilmeli, öğretmenlerin nasıl, ne zaman, nerede hizmet-içi eğitime alınacağı belirlenmelidir. Bu eğitim yılın 12 ayında uygulanacak şekilde planlanmalıdır.

Bakanlık ile Üniversitelerin öğretmen yetiştiren Eğitim Fakülteleri okul öncesi öğretmenlerin hizmet içinde yetiştirilmeleriyle ilgili olarak işbirliğine giderek, bilim ve teknolojik gelişmelere, toplumun gereksinimlerine göre hizmet-içi eğitim programlarında gerekli düzenlemeleri acilen yapmalıdırlar.

Hizmet-içi eğitimi, etkili kılmak için alanla ilgili yükselmelerde, atama ve nakillerde, hizmet-içi eğitime katılım göz önünde bulundurulmalı; bazı görevlere yükselebilmek için hizmet-içi eğitim görme zorunluluğu getirilmelidir.

Eğitim Fakülteleri bünyesinde "Öğretmeni Hizmet-içinde Yetiştirme Merkezleri" kurulmalıdır. Öğretmenlerin hizmet-içi eğitim sorunlarının çözüme kavuşturulmasında, Yükseköğretim Kurulu ve Milli Eğitim Bakanlığı'nın yoğun bir işbirliğine girmesi gerekmektedir.

Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan yöneticiler okul öncesi eğitim konusunda ciddi ve kapsamlı bir hizmet-içi eğitimden geçirilmelidir.

Öğretmenlerin yetiştirilmesinde etkin rolü olan müfettişlerin alan uzmanı olanlar arasından seçilmesine gereken titizlik gösterilmelidir.

Diğer ülkelerin okul öncesi eğitimi ile ilgili çalışmaları yakından izlenmeli ve ülkemizde de adapte edilerek uygulanmalı; okul öncesi öğretmenlerine bilgi ve becerisini arttırmaları için yurt dışı olanakları sağlanmalıdır.

Öğretmenlerin hizmet-içi eğitime alınmadan önce, onların eğitim gereksinimleri saptanmalı ve hizmet-içi eğitim programları bu doğrultuda yapılmalıdır.

Okul öncesi eğitim alanında yapılan araştırma sonuçları yayın ve basın aracılığı ile öğretmenlere duyurularak öğretmenlerin bilgilenmesi sağlanmalıdır.

Okul öncesi öğretmenlerin, hizmet-içi eğitime katılmaları zorunlu olmalıdır.

Okul öncesi Genel Müdürlüğü bünyesinde bir araştırma birimi kurulmalı, alanla ilgili yapılan araştırmalar, yayınlayarak öğretmenlerin hizmetine sunulmalıdır.

Milli Eğitim Bakanlığı okul öncesi eğitim kurumlarına daha fazla mali kaynak ayırmalıdır.

Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmen ve yöneticilerin sağlıklı çocuk yetiştirme, iletişim gibi konularda ana-babalara destek sağlama çalışmalarına yer vermeleri gerekir. Bu nedenle kurumlarda görevli öğretmen ve yöneticilerin sağlıklı iletişim kurma ve ana-baba eğitimi çalışmaları konusundaki becerilerini geliştirmek amacıyla hizmet-içi eğitim programları düzenlenmelidir.



Dört yıllık lisans diplomasına sahip olmayan öğretmenlere lisans tamamlama eğitimi yaptırılmalıdır.

#### KAYNAKLAR

- AVCI, N. (1987) Anaokulu-Anasınıfı Öğretmenlerinin Program Konusundaki Bilgi Yeterlilikleri ve Hizmet-içi Eğitim Kurslarının Okul öncesi Eğitimi ve Program Bilgilerine Katkıları. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- BAŞARAN, İ. E. (1982) Örgütsel Davranış Yöntemi. Ankara: A.Ü. Eğitim Fakültesi Yayınları, No: 111.
- BÜYÜKKARAGÖZ, S.S. ; ŞEN, S. (1989) Konya İli Okul öncesi Eğitim Kurumlarında "Anadili Çalışmaları Eğitim Programlarının Değerlendirilmesi." Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı:3, 123-136.
- ERKAN, S. (1993) Okul öncesi Eğitim Kurumlarında Hizmet-içi Eğitim, 9. Ya-Pa Okul öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri. İstanbul: Ya-Pa Yayınları. 107-113.
- ERTURAN, N. ve ZEMBAT, R. (1991) Öykü Anlatmada Dilin Kullanımı Konusunda Bir Hizmet-içi Eğitim Örneği, 7. Ya-Pa Okul öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri. İstanbul: Ya-pa-Yayınları. 95-104.
- JOHNSTON, J. M. (1984) Problems of Prekindergarten Teachers Basis For Reexamining Teacher Education Practices . (y.y.) 33-37.
- OECD, (1993) Educational Evaluation and Reform Strategies, Country Report. The United Kingdom.
- OKTAY, A. (1991) Okul öncesi Öğretmen Özellikleri ve Öğretmen Yetiştirme. 7. Ya-Pa Okul öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri. İstanbul: Ya-Pa Yayınları. 55-59.
- ŞEN, S. (1997) İletişim Dilinin 4-5 Yaş Çocuklarının Bağımlılık Davranışlarına Etkisi Üzerine Deneysel Bir Çalışma. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- STEPHAN, H. (1993) Conflicted Resolution with Young Children. AECA Resource Book Series No: 2, Australian Early Childhood. Inc., Watson.
- TAYMAZ, H. (1981) Hizmet-içi Eğitim Kavram ve İlkeler. Ankara: A.Ü. Eğitim Fakültesi Yayınları.
- YÜKSELER, M.A. (1997) Bilgi Toplumunda Eğitim. Yönetici ve Öğretmen Gözüyle: Eğitimde Verimlilik Nasıl Sağlanır? Ankara: Milli Produktivite Merkezi Yayınları No:597. 9-20.

# OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN, ZİHİNSEL ENGELLİ ÇOCUKLARIN KAYNAŞTIRMA YOLUYLA EĞİTİMLERİNE İLİŞKİN SAHİP OLDUKLARI TUTUMLAR

Yrd.Doç.Dr.Ahmet ÜSTÜN\*  
Gülhan YILAN\*\*

## ÖZET:

Bu çalışmada, Amasya ilindeki okul öncesi öğretmenlerinin zihinsel engelli çocukların kaynaştırma yoluyla eğitimlerine ilişkin tutumları; meslek tercih sebepleri, yaş grupları, mesleki deneyimleri ve mezun oldukları okullar ve zihinsel engelli çocukların ana sınıflarında bulunması gerektiğine olan inanç değişkenleri bakımından incelenmiştir. Bu amaçla araştırmaya dahil olan okul öncesi öğretmenlerinin tutum ve davranışlarını belirlemek üzere Zihinsel Engelli Öğrencilere yönelik Öğretmen Tutum Ölçeği (ZÖYÖTÖ) anketi ve öğretmenler hakkında bilgi edinmek üzere de Kişisel Bilgi Formu uygulanmıştır.

Araştırmanın sonucunda zihinsel engelli çocukların kaynaştırma yoluyla eğitimlerine yönelik öğretmen tutumlarının olumsuz olduğu saptanmıştır.

**Anahtar Kelimeler :** Okul Öncesi Eğitim, Zihinsel Engelli Çocuklar, Kaynaştırma Eğitimi, Öğretmen Tutumları.

## ABSTRACT:

In this study; attitudes of pre-school teachers' working in the center of Amasya towards mentally retarded children's education by means of integrated education were investigated by taking into account of reasons for job preferences, age groups, job experiences, schools graduated from and beliefs whether mentally retarded children should be in pre-school classes.

For this purpose; a questionnaire for teachers' attitudes towards mentally retarded children to find out teachers' behaviors and attitudes and also Personal Information Sheet to get information about teachers have been carried out to the participants in this research.

The result of this research; it has been found out that teachers' attitudes towards mentally retarded children's integrated education are negative.

**Key Words :** Pre-School Education, Mentally Retarded Children, Integrated Education, Teachers' Attitudes.

## GİRİŞ

Genel anlamıyla eğitim, pek çok eğitim bilimcinin de üzerinde ortaklaştığı gibi, hedef davranışların bireylere kazandırılması sürecidir. Bu bağlamda düşünüldüğünde eğitimin amacı salt akademik becerilerin bireylere kazandırılması süreci değil aynı zamanda bireyde fiziksel, sosyal ve psikolojik gelişmelerin sağlanması ve bireyin ihtiyaç duyduğu eğitim hizmetinin sunulmasıdır. Eğitim sisteminin bir parçası olan özel eğitimin amacı ise, normal eğitimin gereklerini yerine getiremeyen bireylere eğitimde fırsat eşitliği sağlamaktır (Darıca, 2000).

Zihinsel Engelli Çocuklar (ZEÇ), özel eğitime ihtiyacı olan çocuklar arasında önemli bir yer tutmaktadır. Zihinsel engelli çocukların eğitimine geçmeden önce Zihinsel Engellilik tanımlarına göz atmak gerekir. Zihinsel engelliliğin tanımına ilişkin herkesin üzerinde ortaklaştığı bir tanım olmamasına rağmen, bu konuda önemli bir komite olan (Eripek, 1996) AAMR\*\*\* (American Association of Mental Retardation)'nin Zihinsel Engellilik tanımına temel teşkil eden iki önemli tanımdan söz edebiliriz. Bunlardan birincisi; Tregold'un tanımıdır. Tregold, zihinsel engelliliği;

\* Ondokuz Mayıs Üniversitesi Amasya Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Öğretim Üyesi

\*\* Amasya Teknik Lise ve Endüstri Meslek Lisesi Psikolojik Danışmanı

\*\*\* Amerikan Zihinsel Engelliler Birliği (AZEB)



Zihin gelişiminde çeşitli tür ve derecedeki eksikliklerin, bireyi yaşlarının bulunduğu çevreye, başkalarının yönetimi, denetimi ve yardımından bağımsız olarak uyum sağlamada yetersiz kılması durumu, olarak tanımlamaktadır (Akt. Eripek, 1996).

İkincisi ise, Doll'un tanımıdır. Doll'un tanımı Tredgold'un tanımından biraz daha açık bir ifade içermektedir. Doll'a göre zihinsel engelliliğin doğru tanımlanabilmesinde altı kriter vardır. Bunlar;

1. Zihinsel normal altılık
2. Bundan dolayı sosyal yetersizlik
3. Buna bağlı olarak gelişimsel durgunluk
4. Beraberinde olgunlaşmada durgunluk yada gerilik
5. Ve kalıtsal kaynaklı zihinsel gerilik
6. Tüm bunların sonucunda temelde iyileştirilemez bir durum' (Hutt & Gibby, 1961).

Bunların ışığında AAMR'nin tanımı ise şöyledir;

"Geri zekalılık hali hazırdaki işlevlerde önemli sınırlılıkları göstermektedir. Bu, zihinsel işlevlerde önemli derecede normal altı, bunun yanı sıra uyumsal beceri alanlarından (iletişim, özbakım, ev yaşamı, sosyal beceriler, toplumsal yararlılık, kendini yönetme, sağlık ve güvenlik, işlevsel akademik beceriler, boş zaman ve iş) iki ya da daha fazlasında sınırlılıklar gösterme durumudur. Geri zekalılık 18 yaşından önce ortaya çıkmaktadır" (Akt. Eripek, 1998).

Zihinsel engelli çocuk denildiğinde aklımıza tek tip bir birey gelmemektedir. Zihinsel engelli çocuklar da kendi içlerinde önemli farklılıklar göstermektedirler. Bu farklılıklarına göre çeşitli sınıflandırmalar yapılmıştır. Eğitim gereksinimlerine göre yapılan sınıflandırma sistemine göre zihinsel engelli çocuklar eğitilebilir, öğretilebilir, ağır ve çok ağır derecede zihinsel engelliler olmak üzere üç gruba ayrılır. Bu çalışmada zihinsel engelli çocuklar ifadesinden eğitilebilir zihinsel engelli çocuklar anlaşılmalıdır.

Erken ve doğru tanılama zihinsel engelli çocukların eğitimlerindeki en önemli adımların başında gelir. Çünkü çocuğun kapasitesine ve ihtiyacına göre alacağı eğitim bu tanılama süreciyle başlar. Skeel ve Dye'in 1939 yılında yaptıkları araştırmanın sonucunda da görüldüğü gibi, bu eğitim süreci ne denli erken yaşlarda başlarsa çocuktaki gelişmeler o denli fazla olmaktadır. Skeel ve Dye bu çalışmalarında zihinsel engelli 13 bebeği daha zengin uyarıcı bir ortama taşımış, bu imkana sahip olmayan bebeklerden de kontrol grubunu oluşturmuşlardır. 25 yıl sonra yapılan değerlendirmede gruplarının gelişim düzeyleri arasındaki farkın deney grubu lehine çok çarpıcı olduğu görülmüştür (Akt. Sucuoğlu, 1998).

Bu araştırma sonucunun da gösterdiği gibi, zihinsel engelli çocukların okul öncesi eğitimleri normal çocukların okul öncesi eğitimlerinden daha önemlidir. Çünkü erken çocukluk döneminde zihinsel engelli çocuklara ilgisizlik ve eğitim yetersizliği ileriki yaşlarda bu çocuklar için geri dönülemez ve telafi edilemez hasarların ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Bununla beraber 4 yaş grubundaki çocukların zihinsel kapasitelerini % 50 oranında geliştirebildikleri de bilinmektedir (Rothstein, 1971).

Gelişim teorileri okul öncesi yılların çocuktaki iletişim, motor, algılama ve kavrama becerilerinin hızlı gelişimi için en uygun dönemler olduğunu ifade etmektedir (Erickson, 1965).

Zihinsel engelli çocukların okul öncesi eğitimle kazanması beklenen bazı beceriler şunlardır: Sessizce oturup öğretmeni izleme, işitsel ve görsel uyaranları ayırt etme, verilen emirleri anlama ve yerine getirme, dil gelişimi sağlama, kaba ve ufak kas hareketlerinin gelişimi, özbakım becerilerini kazanma, yaşlılarıyla sosyal ilişkiler kurabilme.

Ayrıştırılmış eğitim uygulamalarının özel eğitimde beklenen yararları sağlamaktan uzak olduğunun anlaşılmasıyla beraber, özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin normal sınıflarda kaynaştırma yoluyla eğitilmelerine yönelik çalışmalar başlamıştır (Gürşimşek, 2000). Ülkemizde de kaynaştırma eğitimi 1983 yılı 2916 sayılı Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Yasası ile uygulamaya konulmuştur.

Ancak kaynaştırma eğitimindeki hatalı uygulamalar ve bununla beraber, okullarda eğitimi sürdüren öğretmenlerin gerekli ve yeterli bilgi donanımına sahip olmamaları nedeniyle etkili ve verimli bir uygulamadan uzaktır. Öyle ki kaynaştırma eğitiminin esas amacı, bu öğrencilerin duygusal ve sosyal gelişimlerine katkı sağlamak iken, hatalı uygulamalar nedeniyle bu çocuklar daha fazla toplum dışına itilmekte ve faydadan çok zarar görmektedirler. Kaynaştırma eğitiminden beklenen yararların sağlanabilmesi için öncelikle kaynaştırma eğitimine yönelik öğretmen tutumlarının olumlu olması büyük önem taşımaktadır.

Sargın'ın ( 2000 ) Konya ilinde yaptığı araştırma kaynaştırma eğitimine yönelik öğretmen tutumlarını ortaya koyması açısından önemlidir. Bu araştırma okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik öğretmen tutumlarının olumsuz olduğunu göstermektedir.

Amasya ölçeğinde yapılan bu araştırmanın sonuçlarının Sargın'ın araştırmasının aksine sonuçlar vermesini unumakla beraber ülkemizde özel eğitim alanında varolan uygulama yanlışları nedeniyle benzer sonuçlar çıkacağını düşünüyoruz.

#### **Problem Cümlesi**

Bu çalışmanın amacı; Amasya ilindeki okul öncesi öğretmenlerinin, zihinsel engelli çocukların kaynaştırma yoluyla eğitimlerine ilişkin tutumlarını belirlemektir.

#### **Alt Problemler**

Okul öncesi öğretmenlerinin zihinsel engelli çocukların kaynaştırma yoluyla eğitimlerine ilişkin tutumları;

1. Meslek tercih sebepleri,
2. Yaş grupları,
3. Mesleki deneyimleri,
4. Mezun oldukları okul

Zihinsel engelli çocukların ana sınıflarında bulunması gerektiğine olan inanç değişkenleri bakımından farklılık gösteriyor mu ?

#### **YÖNTEM**

Bu çalışma, bir problemi betimleme olduğu için Survey (tarama) yöntemi uygulanmıştır. Tarama modelindeki bu araştırmanın evrenini Amasya ili merkezinde bulunan toplam 26 okul öncesi öğretmen oluşturmaktadır. Evrenin tamamına ulaşılması amaçlandığından örneklem alınmasına gereksinim duyulmamıştır.



### Ölçme Araçları

Zihinsel Engelli Öğrencilere Yönelik Öğretmen Tutum Ölçeği (ZÖYÖTÖ) Sucuoğlu, Atay ve Çiftçi (1997) tarafından zihinsel engelli çocukların kaynaştırma yoluyla eğitimlerine yönelik öğretmen tutumlarını belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışması Sucuoğlu ve arkadaşları (1997) tarafından yapılmıştır.

Geçerlik çalışmasında 354 üniversite öğrencisine anket uygulanmış, yapı geçerliği çalışmasında faktör analizi yapılmıştır. İki faktör üzerinde yapılan çalışmalar sonucunda iki faktörde yük değerleri arasında en az  $r=.10$  bir ilişki saptanmıştır.

Güvenirlik çalışması tüm ölçek ve iki faktör için ayrı ayrı yapılmış, cronbach  $\alpha$  iç tutarlılık katsayısı ölçeğin tümü için  $r=.93$ , birinci faktör için  $r=.93$ , ikinci faktör için ise  $r=.88$  olarak bulunmuştur. Ölçekte zihinsel engellilere yönelik tutum ve zihinsel engelli çocukların kaynaştırmasına ilişkin tutum olmak üzere iki faktör bulunmaktadır.

### Kişisel Bilgi Formu

Bu çalışmada araştırmaya katılan deneklere ilişkin ayrıntılı bilgi edinmek amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilmiş bir bilgi formu da uygulanmıştır.

Öğretmenlerin tutumları meslek tercih sebepleri, yaş grupları, mesleki deneyimleri, mezun oldukları okullar ve zihinsel engelli çocukların ana sınıflarında bulunması gerektiğine olan inanç olmak üzere 5 grupta incelenmiştir.

### İşlem

Çalışmada Zihinsel Engelli Öğrencilere Yönelik Öğretmen Tutum Ölçeği (ZÖYÖTÖ) ve araştırmacılar tarafından geliştirilen bilgi formu deneklere uygulanmıştır.

Toplanan verilerin istatistiksel işlemlerinde SPSS paket programları kullanılmıştır. Deneklerinin tutumlarının meslek tercih sebepleri, yaş grupları, mesleki deneyimleri ve mezun oldukları okul değişkenleri açısından farklı olup olmadıkları nonparametrik tek yönlü varyans analizi olan Kruskal Wallis testi kullanılmıştır. "Ana Sınıfında Zihinsel Engelli Çocukların Bulunması Gerektiğine İnanıyor musunuz?" sorusuna öğretmenlerin katılım katılmadığına ilişkin tutumlarının ikili karşılaştırılması içinde Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Anlamlılık düzeyi 0.05 olarak alınmıştır.

### BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde çalışmada elde edilen bulgular yorumlanmıştır.

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin meslek tercih sebeplerine ilişkin bulgular Tablo 1'de sunulmaktadır.

**Tablo 1. ZEC'lerin Kaynaştırma Yoluyla Eğitimlerine İlişkin Öğretmen Tutumlarının, Öğretmenlerin Meslek Tercih Sebepleri Bakımından Karşılaştırılması.**

Değişken	Gruplar	N	$\bar{X}$	SS	Kruskal Wallis Testi		
					X <sup>2</sup>	sd	p
Meslek Tercih Sebepleri	Tesadüfi bir seçimdir	5	94.53	10.57	6.969	3	.073
	İdealim olduğu için severek	18	78.21	19.35			
	Aile Baskısıyla	1	93.16	0			
	Yaşadığım Şehirde Olduğu İçin	2	108.98	0.60			
	TOPLAM	26	84.29	19.28			

$p>0.05$

Tanımlayıcı istatistikler incelendiğinde meslek tercihlerine ilişkin en düşük ortalama "idealim olduğu için severek" seçenlerde gözlenirken (78.21), en yüksek ortalama ise, "aynı şehirde yaşayanlarda" (108.98) bulunmuştur (Tablo 1). Ailesinin olduğu ve doğup

büyük olduğu şehirde çalışanlar mesleklerine karşı olumlu tutum sergilemektedir. ZEC'lerin kaynaştırma yoluyla eğitimlerine ilişkin öğretmen tutumlarının, öğretmenlerin meslek tercih sebepleri bakımından Kruskall Wallis testi sonuçlarının karşılaştırılmasında, gruplar arasında anlamlı farklılık görülmemektedir. Diğer bir deyişle okul öncesi öğretmenlerinin zihinsel engelli çocuklara yönelik tutumları, öğretmenlerin meslek tercih sebepleri bakımından farklılık göstermemektedir. Denek sayısının azlığının da araştırma sonucunu etkileyebileceği göz önünde bulundurulmalıdır.

Deneklerin yaş gruplarına ilişkin bulgular Tablo 2'de verilmektedir.

**Tablo 2. ZEC'lerin Kaynaştırma Yoluyla Eğitimlerine İlişkin Öğretmen Tutumlarının, Öğretmenlerin Yaş Grupları Bakımından Karşılaştırılması.**

Değişken	Gruplar	N	$\bar{X}$	SS	Kruskall Wallis Testi		
					$\chi^2$	sd	p
Yaş (yıl)	20-25 yıl	5	88.38	14.01	5.786	4	.219
	26-30 yıl	8	76.82	19.81			
	31-35 yıl	6	86.75	21.49			
	36-40 yıl	4	78.21	24.28			
	41-45 yıl	3	100.57	9.38			
	Toplam	26	84.29	19.28			

p>0.05

Tablo 2'deki tanımlayıcı istatistikler incelendiğinde yaş grupları bakımından en düşük ortalama "26-30 yıl (76.82), en yüksek ortalama ise "41-45 yılları arasında (100.57) yoğunlaşmıştır. Yaş grupları arasında farklılık olup olmadığının Kruskall Wallis testi karşılaştırılmasında yaş grupları arasında anlamlı farklılık gözlenmemiştir.

Deneklerin mesleki deneyimlerine ilişkin bulgular Tablo 3'de verilmiştir.

**Tablo 3. ZEC'lerin Kaynaştırma Yoluyla Eğitimlerine İlişkin Öğretmen Tutumlarının, Öğretmenlerin Mesleki Deneyimleri Bakımından Karşılaştırılması.**

Değişken	Gruplar	N	$\bar{X}$	SS	Kruskall Wallis Testi		
					$\chi^2$	sd	p
Mesleki Deneyim Sırası	1-5 yıl	7	88.89	14.51	3.360	4	.499
	6-10 yıl	10	83.16	17.37			
	11-15 yıl	3	66.67	24.96			
	16-20 yıl	5	88.89	26.43			
	21-25 yıl	1	93.16	0,			
	Toplam	26	84.29	19.28			

p>0.05

Tablo 3 incelendiğinde mesleki deneyimleri bakımından öğretmen tutumlarının ortalaması en düşük "11-15 yıl (66.67), en yüksek ortalama ise "21-25 yılları" arasında (93.16) gözlenmiştir. Mesleki deneyimleri bakımından öğretmen tutumlarının karşılaştırılması Kruskall Wallis testi ile yapılmış olup, anlamlı bir sonuç çıkmamıştır. Bu durumda mesleki deneyimlerin ZEC'lerin kaynaştırma yoluyla eğitimlerine ilişkin öğretmen tutumları arasında anlamlı bir farklılığın ortaya çıkmadığı anlaşılmıştır.



Deneklerin mezun oldukları okullara ilişkin bulgular Tablo 4'te verilmiştir.

**Tablo 4. ZEC'lerin Kaynaştırma Yoluyla Eğitimlerine İlişkin Öğretmen Tutumlarının, Öğretmenlerin Mezun Oldukları Okullar Bakımından Karşılaştırılması.**

Değişken	Gruplar	N	$\bar{X}$	SS	Kruskall Wallis Testi		
					X <sup>2</sup>	sd	p
Mezun Olduğu Okul Türü	Kız Meslek Lisesi	5	94.02	15.95	1.381	2	.501
	Ön Lisans	10	79.57	24.43			
	Lisans	11	84.15	14.88			
	Toplam	26	84.29	19.28			

p>0.05

Okul öncesi öğretmenlerinin mezun oldukları okullar bakımından tanımlayıcı istatistikleri incelendiğinde; en düşük ortalamanın 79.57 ile "Ön Lisans", en yüksek ortalamanın ise 94.02 ile "Kız Meslek Lisesi" mezunları olduğu görülmektedir. Öğretmen tutumlarının mezun oldukları okullar bakımından karşılaştırması Kruskall Wallis testi sonucuna göre anlamsız çıkmıştır. Diğer bir ifadeyle öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumlarında mezun oldukları okulların önemli olmadığı sonucuna varılmıştır.

**Tablo 5. ZEC'lerin Kaynaştırma Yoluyla Eğitimlerine İlişkin Öğretmen Tutumlarının, Öğretmenlerin "Ana Sınıfında Zihinsel Engelli Çocukların Bulunması Gerektiğine İnanıyor musunuz?" Sorusuna İlişkin Verdikleri Yanıtlarla Karşılaştırılması.**

Değişken	Gruplar	N	$\bar{X}$	SS	Mann Whitney U Testi		
					*MWU	Z	p
Ana Sınıfında Zihinsel Engelli Çocukların Bulunması Gerektiğine İnanıyor musunuz?	Evet	5	90.60	17.53	40.000	-.814	.416
	Hayır	21	82.78	19.78			
	TOPLAM	26	84.29	19.28			

p>0.05

\*MWU, Mann Whitney U değeri

"Ana sınıfında ZEC'lerin bulunması gerektiğine inandırıyor musunuz?" sorusuna Evet diyen deneklerin standart sapma değeri 17.53, ortalama değeri ise 90.60; Hayır diyenlerin ise standart sapma değeri 19.78, ortalama değeri ise 82.78 olarak bulunmuştur. Her ne kadar Mann Whitney U Testi sonuçlarına göre iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark çıkmasa da, matematiksel olarak sonuç dikkat çekicidir (Tablo 5).

Tablo 1, 2,3 ve 4'deki bulguların da gösterdiği gibi, öğretmenlerin mesleki tercih sebepleri, yaş grupları, mesleki deneyimleri ve mezun oldukları okul değişkenleri öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine karşı tutumlarında bir farklılık oluşturmamakta, her hangi koşulda olursa olsun öğretmenler sınıflarında kaynaştırma öğrencisi istememekteler (Tablo 5). Kaynaştırma eğitimine karşı geliştirilen bu olumsuz tutumun sebebinin bu alandaki hatalı uygulamalar olduğunu düşünüyoruz.

Bu hatalı uygulamalarının başında ZEC'lerin uygun eğitim programına alınmaması gelmektedir. Öyle ki özel eğitim alması gerekirken çeşitli nedenlerden dolayı bu eğitimi alamayan öğrenciler 'hiç yoktan iyidir' anlayışıyla kaynaştırma programına alınmakta bu da kaynaştırmaya alınan öğrencilerin kapasitelerinin tartışılmasına neden olmaktadır, uygun eğitim programına yerleştirilemeyen ZEC'ler bu programdan umulan aksine, uygulamadan az da olsa yararlanmadan, daha da yaralanmış olarak ayrılmaktadırlar. Bu hatalı uygulamanın sonucu olarak da kapasitelerinin çok üzerinde bir sınıfa alınan öğrencilerin yaşadıkları sorunlar nedeniyle öğretmenler kaynaştırma eğitimine karşı olumsuz tutum geliştirmektedir.

Diğer bir olumsuzluk ise, öğretmen ve öğrencilerin gerekli yönlendirme ve bilgilendirilmeden yoksun olmalarıdır. Zihinsel Engelli Çocuklar normal öğrencilerin bulunduk-



ları sınıflara bırakılmakta ve sonrasında ne öğretmenler bu konuda yapacakları çalışmalar hakkında yönlendirilmekte, ne de çocuğun kaynaştırılmasına yönelik herhangi eğitimsel veya sosyal başka bir tedbir alınmamaktadır. Bunun sonucu olarak da öğrenci akademik ve sosyal becerilerinin yetersizliğinden dolayı sınıftan dışlanmakta, grup dışına itildiği için de ya saldırgan davranışlar göstermekte ya da içine kapanmaktadır. Saldırgan davranışlar gösterenler hem diğer öğrenciler, hem de öğretmenler açısından sorun yaratan, problemlili öğrenciler olarak görülmekte, içine kapananlar ise, bu eğitimden yarar sağlamaktan uzak; aksine sosyal olarak da yaralanmış bireyler olarak karşımıza çıkmaktadır. Kaynaştırma eğitiminin esas amacı, ZEC'lerin duygusal ve sosyal gelişimine katkı sağlamak olması gerekirken, hatalı uygulamalar nedeniyle bu çocuklar sosyal ve duygusal olarak daha da yaralanmaktadır.

### SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin zihinsel engelli çocukların kaynaştırma yoluyla eğitimlerine ilişkin meslek tercih sebepleri, yaş grupları, mesleki deneyimleri, mezun oldukları okul ve ana sınıfında zihinsel engelli çocukların bulunması gerektiğine olan inanç değişkenleri bakımından tutumları incelenmiş, yapılan tanımlayıcı istatistikler ve tutumlarının karşılaştırılmasına ilişkin Kruskal Wallis Testi ve Mann Whitney U Testi sonucunda 0.05 düzeyinde anlamlı bir farklılık gözlenememiştir. Bu durum yukarıda sözü edilen değişkenlerin, öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumlarında, önemli bir faktör olmadığı sonucunu ortaya çıkarmıştır. Bu araştırmanın sonuçları Sargın'ın (2000) araştırmasıyla da tutarlılık göstermektedir. Araştırmada zihinsel engelli çocukların kaynaştırma yoluyla eğitimlerine yönelik öğretmen tutumlarının olumsuz olacağı beklentisi doğrulanmıştır. Yapılan bu araştırmada denek sayısının azlığının da araştırma sonucunu etkileyebileceği göz önünde bulundurulmalıdır. Bu nedenle benzer araştırmalar yapılırken deneklerin farklı coğrafi özelliklerden ve çok sayıda olması araştırma sonucunun daha anlamlı çıkmasını sağlayacaktır.

Kaynaştırma eğitiminden beklenen yararın sağlanabilmesi için öncelikle;

- Kaynaştırma eğitimine alınacak öğrenciler titizlikle seçilmeli, kaynaştırma eğitiminden faydalanamayacak çocukların kendilerine uygun eğitim programlarına alınmalarının koşulları zorlanmalıdır.
- Kaynaştırma eğitiminin yapıldığı okullara bu konuda eğitim almış özel eğitim uzmanları görevlendirilmeli, öğretmenlerin bu uzmanlar tarafından sürekli yönlendirilmeleri ve çocukların gelişimlerinin takibi sağlanmalıdır.
- Günü kurtarmaya yönelik eğitim politikalarından vazgeçilmeli ve bu alana daha geniş kaynak aktarımının sağlanması gerekmektedir.

### KAYNAKÇA

- Darıca, Nilüfer, (2000). Özürlülere Hizmet Veren Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Kurum ve Kuruluşları İşbirliği ve Koordinasyon Toplantıları Sonuç Raporları, Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı Yayınları, Ankara.
- Erickson Marion J. (1965). The Mentally Retarded Child in The Classroom, The MacMillan Company, New York.
- Eripek , Süleyman (1996). Zihinsel Engelli Çocuklar. II.Baskı, Anadolu Üniversitesi Yayınları, No:41, Eskişehir.
- Eripek , Süleyman (1998). Özel Eğitime Giriş, "Geri Zekalı Çocuklar" 9.Baskı, Karatepe Yayınları.
- Gürşimşek, Işık (2000). Özel Eğitimde Aile Eğitimi Sempozyumu, 13-14 Nisan, Ankara.
- Hutt Max L.& Gibby, R. Gwyn (1961). "The Mentally Retarded Child Development, Education and Guidance", February, Allyn an Bacon Inc.
- Rothstein, H. Jerome (1971). Mental Reterdation Reading and Resources, Second Edition, Holt, Rinehort and Winston, Inc.
- Sargın, Nurten (2000). "Anasınıfında Bulunan Zihinsel Enge'li Çocuklara Yönelik Öğretmen Tutumlarına İlişkin Bir Çalışma". Selçuk Üniversitesi Araştırma Projesi, Konya.
- Sucuoğlu , Bulbin (1998). "Özel Eğitimde Erken Eğitim Programları", Destek Dergisi, Cilt I, Sayı 1, Ankara.



# OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ ALAN VE ALMAYAN 7-8 YAŞ GRUBU ÇOCUKLARDA YARATICI POTANSİYELİN DEĞERLENDİRİLMESİ\*

Yrd. Doç. Dr. Vesile YILDIZ\*\*  
Yrd. Doç. Dr. Neşe ÖZKAL\*\*\*  
Duygu ÇETİNGÖZ\*\*\*\*

## ÖZET:

*Bu araştırmanın amacı 7-8 yaş grubu çocukların okul öncesi eğitim alıp almamalarının yaratıcılık potansiyelleri (dönüştürme düzeyleri) üzerindeki etkileri ile bu etkilerin cinsiyet ve öğrenim gördükleri okulun sosyo-ekonomik durumu arasındaki ilişkilerin neler olduğunu belirlemektir. Araştırmanın deneklerini İzmir'de 4 ilköğretim okulunda 1. ve 2. sınıfta öğrenim görmekte olan 900 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada veriler Pickard'ın (1988) geliştirdiği şeklin çocuklara uygulanması ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda; okul öncesi eğitim alan çocukların almayanlara göre, üst sosyo-ekonomik düzeyde öğrenim gören çocukların orta ve alt düzeyde olanlara göre dönüştürme düzeylerinin dolayısı ile yaratıcılık potansiyellerinin anlamlı derecede farklı olduğu, çocukların cinsiyetlerine göre ise anlamlı farklılığın olmadığı belirlenmiştir.*

**Anahtar Sözcükler:** Okul Öncesi Eğitim, Yaratıcılık

## ABSTRACT:

*The purpose of this research is to study the effects of whether they have had any pre-school education or nor on the creativity levels of the students in İzmir, and the relationships between these levels and their pre-school education, gender and the socio-economic levels of their schools. The subject are 900 students, the first and second grades, of 4 primary schools. The data are collected in accordance with the scale developed by Pickard (1988). At the end of this research the students are found to be better who took pre-school education than the others without pre school education, the students from the better socio-economic classes than the other students from the other classes and there are no significant differences among students in terms of their gender.*

**Key Words:** Pre-School Education, Creative, Primary School

## GİRİŞ

Günümüzde meydana gelen hızlı bilimsel ve teknolojik gelişmeler insanların yeniliğe açık, yapıcı, üretken ve yaratıcı olmasını gerektirmektedir. 21. yüzyılın teknolojik gelişmelerle ve yaratıcılıkla biçimlendirileceği belirtilmektedir. Bu durum yaratıcılığın ve yaratıcı düşünmenin önemini bir kez daha ortaya çıkarmaktadır. Bu yüzden çocukların yaratıcılığını geliştirmek ve yaratıcı fikirler oluşturmada yeteneklerini kullanmalarını sağlamak önemli bir durumdur. Eğitim kurumları yaratıcı ve yaratıcı düşünen bireyler yetiştirme ve bireylerin varolan potansiyellerini koruma, geliştirme işlevini gerçekleştirme sorumluluğunu taşırlar. Çünkü yaratıcılık bütün insanların sahip olabileceği bir özelliktir (Adam, 1996). Fakat yaratıcılığın gelişimi, sürekliliği, derecesi ve ortaya çıkması her bireyde farklılıklar gösterebilir (Aral,1992).

Her bireyde var olan yaratıcılıkla ilgili birçok tanımlamalar yapılmıştır. Örneğin Weis'e (1993) göre yaratıcılık, "yeni fikirler ortaya koymak için zihni kullanma, zihne yeni bir şekil verme, zihni kullanarak yeni bir şeyin oluşmasını sağlama, yeni bir şey yapma, hayal gücünü kullanarak yeni fikirler üretme, yeni bir şey icat etmedir". Rawlinson'a göre (1995) yaratıcı düşünme, daha önceden aralarında ilişki kurulmamış nesnelere veya dü-

\* Araştırma 3-5 Mayıs 2002 İstanbul Erken Çocukluk Eğitimi Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

\*\* DEÜ Buca Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü

\*\*\* DEÜ Buca Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü

\*\*\*\* DEÜ Buca Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü



şünceler arasında bağlantı kurulmasıdır. Vygostky'e göre çocukların yaratıcılıkları öznel bir yapıya sahiptir, egosantriktir ve sosyal gerçekleri çok az hesaba alır. Yetişkinlerin yaratıcılığı ise daha olgun, objektif ve dış dünyayı daha çok dikkate alır. Nesnel ve öznel elemanları birleştirir, olgunluk ve tecrübe ile güçlendirir. Yani çocuklar kendileri için, yetişkinler hem dış dünya hem de kendileri için yaratırlar (Duffy, 1998). Torrance'e göre de yaratıcılık "sorunlara, yetersizliklere, bilgi eksikliğine, mevcut olmayan elemanlara, uyumsuzluklara karşı duyarlı olma, güçsüzlükleri belirleme, çözümler bulma, tahmin yapma veya eksikliklerle ilgili olarak hipotezler kurma ve bunları tekrar tekrar test etme ve ortaya çıkanları açıklama" olarak tanımlanmaktadır (Güven, 1999).

Yaratıcılığın araştırılmasında ve tanımlanmasında 4 farklı boyut göz önüne alınmaktadır. Bunlar: (1) Çok yaratıcıdan az yaratıcıya doğru değişen yaratıcı kişilik ve karakteristik özellikleri (2) Çeşitli strateji ve basamaklar içeren yaratıcı süreç. Yaratıcı sürecin incelenmesinde düşüncelerin sayısı, düşüncelerin yeniden yapılanması, transfer edilmesi, düşüncelerin genişletilip işlenmesi, düşüncelerin içsel olarak değerlendirilmesi yer almaktadır. (3) Bu alanda uzman kişiler tarafından belirlenmiş yaratıcı ürün. Yaratıcı ürünün değerlendirilmesinde orjinallik, faydalılık, karmaşıklık, anlaşılabilirlik, yeniden düzenleme. vb. araştırılmaktadır. (4) Yaratıcılığı etkileyen yaratıcı çevre (Adam, 1995; Fleith; 2000, Cropley, 2000, Hu ve Adey, 2002). Yaratıcılık testlerinde meydana gelen en büyük gelişme yalnız farklı düşünme yeteneğine değil aynı zamanda yaratıcı ürünün değerlendirilmesinin de yapılmasıdır (Cropley, 2000).

Özellikle erken çocukluk çağı olarak da adlandırılan 0-6 yaş dönemi çocuğun gelecekte göstereceği tüm özelliklerin (problem çözme, yaratıcılık ve üretkenlik, başarı, yaşam şekli, öğrenmeye karşı ilgi ve istek, kişilik gelişimi, vb.) kazanılmasında önemli olan bir evredir. Okul öncesi eğitimin amacı da gelişimin en hızlı olduğu bu dönemde çocuğun sosyal, duygusal, psiko-motor, zihinsel-dil ve yaratıcılığın gelişimini desteklemektir. Bunun içinde çocuğun yaşam alanını genişletecek onlara zengin deneyim olanakları sağlayacak değişik eğitim ortamlarının hazırlanması amaçlanmaktadır (Yıldız, 1998). Çünkü yaratıcılık doğuştan gelir, ancak ortaya çıkması ve gelişmesi için uygun bir ortamın bulunması gerekmektedir (Fisher, 1990). Geliştirici ve anlamlı bir çevrenin geliştirilmesi de yaratıcı potansiyelin artırılmasına olanak sağlar (Fleith, 2000). Eğer öğretmen de çocukların yaratıcı potansiyellerini nasıl ortaya çıkartacağını ve bunun için nasıl imkanlar verilmesi gerektiğini bilirse yaratıcılık okul ortamında geliştirilebilir. Okulöncesinden yükseköğrenime kadar tüm kurumlarda gerçekleştirilen eğitim durumlarının bireyin yaratıcılığı üzerindeki önemli etkileri birçok araştırmayla kanıtlanmıştır. (Johson ve Johson; 1989, Suwantura; 1994, Conti ve Amabile; 1995, Şen; 1999, Frieman; 2000, Hunter; 2000, Çetingöz; 2001).

Bu dönemde gerçekleştirilen eğitim durumları ile çocukların farklı düşünme yeteneklerini geliştirilebilir. Farklı düşünme yeteneğine sahip olan çocuklar yaratıcı problem çözme becerilerini etkili bir biçimde kullanmaktadırlar. Bir probleme birden fazla çözüm yolu bulabilmektedirler. Yaratıcı düşünme yeteneği gelişmiş bir çocuk çeşitli malzemeleri parçalara ayırır, yapısını benzerliklerini ve farklılıklarını anlar. Malzemeyi parçalayarak yeniden birleştiren çocuğun yaptığı, bir bakıma bilim adamının çalışmalarına benzemektedir. Analiz, sentez ve değerlendirmeyi içermektedir (Gönen ve diğ., 1998, Gönen, Ceylan, Çukur, 1997, Güneysu, Dinçer, Etiken; 1997). Özet olarak çağımızın yaratıcı düşünen bireylere gereksinmesi olduğunu, yaratıcı düşünen bireylerin uygun ortamlarda yetişebileceğini ve bu yetişme sürecinin en kritik basamaklarından birinin de okul öncesi eğitim dönemi olduğunu söyleyebiliriz. Bu nedenlerle bu araştırmada 7-8 yaş grubu çocukların okul öncesi eğitim alıp almamalarının yaratıcılık potansiyelleri üzerindeki etkileri incelenmiştir.



## 1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı 7-8 yaş grubu çocukların okul öncesi eğitim alıp almamalarının yaratıcılık potansiyelleri (dönüştürme düzeyleri) üzerindeki etkileri ile bu etkilerin cinsiyet ve öğrenim gördükleri okulun sosyo ekonomik durumu arasındaki ilişkilerinin neler olduğunu belirlemektir. Bu araştırma ile çocukların yaratıcılıklarını etkileyen etmenlerin belirlenmesine, bu etkenlerin olumsuz etkilerini giderilmesine, olumlu etkilerini geliştirmeye katkı sağlayacağı umulmaktadır. Ayrıca okul öncesi eğitimi program geliştirme çalışmalarına, ilgili alanyazına ve bu konuda yapılacak olan araştırmalara kaynak teşkil edeceği beklenmektedir.

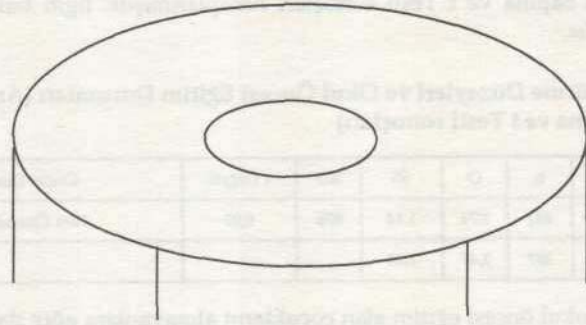
## 2. YÖNTEM

### 2.1 Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini 2001-2002 öğretim yılında İzmir ili metropol alanında bulunan resmi ilköğretim okullarında öğrenim görmekte olan 1. ve 2. sınıf çocukları oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini şans yöntemi ile rasgele seçilen 4 ilköğretim okulundaki 1. ve 2. sınıflardan 900 öğrenci oluşturmaktadır.

**2.2 Veri Toplama:** Araştırmada hazır ölçek kullanılmıştır. Veriler Pickard'ın (1988) geliştirdiği şeklin çocuklara uygulanması ile toplanmıştır. Verilerin toplanması sırasında her denekten Pickard'ın (1988) geliştirdiği Şekil'1 deki şeklin basit çizgilerini değişik şekillere dönüştürmeleri istenmiştir. Çalışma sırasında çocuklara çizgileri istedikleri gibi kullanabilecekleri, ancak fazladan bir şey eklemeleri ya da çıkarmamaları gerektiği söylenmiştir.

### Şekil 1



**2.3 Verilerin Kodlanması:** Çocukların verdikleri yanıtlar (oluşturdukları şekiller) 4 kategorili ölçekte değerlendirilmiştir.

Kategori 1- Uygulamayı yürütmekte yetersiz

Kategori 2- Şekli parçalara ayırabiliyor, ama seçenek önermekte yetersiz

Kategori 3- Seçenek önerebiliyor ama özgün şeklin dışına çıkamıyor

Kategori 4- Özgün şekli tam olarak yeniden uygulayabiliyor ve seçeneklerin üretiminde başarılı (Pickard, 1988).

**Veri Çözümleme Teknikleri:** Verilerin çözümlenmesi bilgisayarda SPSS-WIN istatistik programı kullanılarak Ortalama, Standart Sapma, t-Testi, Tek Yönlü Varyans çözümlemesi ve Scheffé Testi hesaplanarak gerçekleştirilmiştir.

### 3. BULGULAR VE YORUM

Bu araştırmada elde edilen verilerin istatistiksel çözümlenmeleri sonucunda elde edilen bulgular ve yorumları ilgili Çizelgelerle birlikte aşağıda verilmektedir.

#### 3.1 Dönüştürme Düzeyleri ve Okul Öncesi Eğitim Durumları

Çocukların okul öncesi eğitim durumlarına göre dönüştürme düzeyleri ve bunun sonucunda yaratıcılık potansiyellerini belirlemek için önce kategorilere göre yanıtlarının frekans ve yüzde dağılımları hesaplanmıştır. İlgili bulgular Çizelge 3.1'de verilmiştir.

**Çizelge 3.1 Dönüştürme Düzeyleri ve Okul Öncesi Eğitim Durumları (Dönüştürme Kategorileri Frekans ve Yüzde Dağılımları)**

Okul Öncesi Eğitim	1	2	3	4	Toplam
Almayan	330	27	65	69	491
%	67,2	5,5	13,2	14,1	100
Alan	146	16	123	102	389
%	37,7	4,1	31,8	26,4	100
Toplam	478	43	188	171	880
%	54,3	4,9	21,4	19,4	100

Çizelge 3.1 incelendiğinde hem okul öncesi eğitim alan hem de almayan çocukların dönüştürme düzeylerinin genel toplamda 1. kategoride yığılma gösterdiği görülmektedir. Ancak okul öncesi eğitim almayan çocuklar alanlara oranla daha yüksek oranda 1. kategoride yığılma göstermişlerdir.

Çocukların okul öncesi eğitim durumlarına göre dönüştürme düzeylerinin anlamlı farklılıklar gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla çocukların yanıtlarından Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t Testi sonuçları hesaplanmıştır. İlgili bulgular Çizelge 3.2'de yer almaktadır.

**Çizelge 3.2 Dönüştürme Düzeyleri ve Okul Öncesi Eğitim Durumları (Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t Testi sonuçları)**

Okul Öncesi Eğitim	n	O	SS	SD	t Değeri	Önem Denetimi
Almayan	491	1,74	1,14	876	9,02	Fark Önemli P<,05
Alan	387	2,47	1,24			

Çizelge 3.2'ye göre okul öncesi eğitim alan çocukların almayanlara göre daha yüksek Aritmetik Ortalamaya sahiptirler. Aritmetik Ortalamalar arasında fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan t Testi sonucunda da okul öncesi eğitimi alan grup lehine gruplar arasındaki farkın anlamlı olduğu saptanmıştır.

Buna göre okul öncesi eğitim alan çocukların almayanlara oranla dönüştürme düzeylerinin dolayısıyla yaratıcılık potansiyellerinin daha yüksek olduğunu ve okul öncesi eğitimin çocukların yaratıcılık düzeylerini artırmada olumlu etkilerinin olduğunu göstermektedir. Bu araştırma da ulaşılan sonuç alanyazında yer alan araştırma bulguları ile desteklenmektedir (Çetingöz; 2002).



### Dönüştürme Düzeyleri ve Cinsiyet

Bu problemin çözümüne hazırlık olması amacı ile genel olarak kız ve erkek çocukların kategorilere göre yanıtlarının frekans ve yüzde dağılımları hesaplanmıştır. İlgili bulgular Çizelge 3.3'te verilmiştir.

Çizelge 3.3 incelendiğinde hem kızlar hem de erkek çocukların dönüştürme düzeylerinin genel toplamda 1. Kategoride yığılma gösterdiği görülmektedir. Ancak kız çocuklar erkeklere oranla daha yüksek oranda 1. kategoride yığılma göstermişlerdir.

**Çizelge 3.3 Dönüştürme Düzeyleri ve Cinsiyet (Dönüştürme Kategorileri Frekans ve Yüzde Dağılımları)**

Cinsiyet	1	2	3	4	Toplam
Kız	247	22	85	76	430
%	57,4	5,1	19,8	17,7	100
Erkek	231	21	103	95	450
%	51,3	4,7	22,9	21,1	100
Toplam	478	43	188	171	880
%	54,3	4,9	21,4	19,4	100

Çocukların cinsiyetlerine göre dönüştürme düzeylerinin anlamlı farklılıklar gösterip göstermediğinin belirlemek amacıyla çocukların yanıtlarından Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t Testi sonuçları hesaplanmıştır. İlgili bulgular Çizelge 3.4'te yer almaktadır.

**Çizelge 3.4 Dönüştürme Düzeyleri ve Cinsiyet (Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t Testi sonuçları)**

Cinsiyet	n	O	SS	SD	t Değeri	Önem Denetimi
Kız	430	1,98	1,22	878	1,93	Fark Önemsiz
Erkek	450	2,14	1,25			

Çizelge 3.4'e göre erkekler kızlara göre daha yüksek Aritmetik Ortalamaya sahiptirler. Ancak Aritmetik Ortalamalar arasında fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan t Testi sonucunda gruplar arasındaki farkın anlamlı olmadığı saptanmıştır. Bu sonuca göre cinsiyetin kız ve erkek çocuklar üzerinde dönüştürme düzeyleri açısından bir farklılık göstermediği durumu ortaya çıkmıştır. Bu sonuç alanyazınla paralellik göstermektedir (Gönen, Ceylan ve Çukur, 1997, Süzen, 1987, Aral, 1992).

Çocukların okul öncesi eğitim alıp almamalarının yaratıcılık potansiyelleri üzerindeki etkileri ile bu etkilerin cinsiyetlerine göre dönüştürme düzeylerinin anlamlı farklılıklar gösterip göstermediğinin belirlemek amacıyla çocukların yanıtlarından Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları hesaplanmış ve ilgili bulgular Çizelge 3.5'te yer almaktadır.

**Çizelge 3.5 Okul Öncesi Eğitim Alan ve Almayan Çocukların Cinsiyetlerine Göre Dönüştürme Düzeyleri (Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları)**

Okul öncesi Eğitim Durumu	Cinsiyet	n	O	SS
Almayan	Kız	242	1,64	1,08
	Erkek	249	1,83	1,18
Alan	Kız	188	2,39	1,25
	Erkek	201	2,52	1,22

Çizelge 3.5'e göre hem okul öncesi eğitim alan hem de almayan erkek çocukların kızlara göre Aritmetik Ortalamaları daha yüksektir. Ortalamalar arasında anlamlı farklılıklar olup olmadığını belirlemek amacıyla Varyans çözümlemesi yapılmış ve sonuçlar Çizelge 3.6'da verilmiştir.

**Çizelge 3.6 Okul Öncesi Eğitim Alan ve Almayan Çocukların Cinsiyetlerine Göre Dönüştürme Düzeyleri (Varyans Analizi Sonuçları)**

VK	KT	KO	SD	F	Önem Denetimi
GA	117,598	39,199	3	27,933	Fark Önemli P<,05
GI	1229,329	1,403	876		
GN	1346,927		879		

Çizelge'ye göre okul öncesi eğitim alan ve almayan çocukların cinsiyetlerine göre dönüştürme düzeylerinin anlamlı farklılıklar gösterdiği belirlenmiştir. Gruplar arasındaki farkın kaynağını belirlemek için Scheffé Testi uygulanmış ve sonuçlar 3.7'de verilmiştir.

**Çizelge 3.7 Okul Öncesi Eğitim Alan ve Almayan Çocukların Cinsiyetlerine Göre Dönüştürme Düzeyleri (Scheffé Testi Sonuçları)**

Okul Öncesi Eğitim	Alan		Almayan	
	Kız	Erkek	Kız	Erkek
Almayan	Kız	Fark Önemli*		
	Erkek	Fark Önemli*	Fark Önemli*	
Alan	Kız			
	Erkek	Fark Önemli*		

Çizelgede görüldüğü gibi okul öncesi eğitim alan kız ve erkek çocuklar ile almayan çocuklar arasında farklılık görülmektedir. Buradan da okul öncesi eğitim alanın kız ve erkek çocuklar üzerinde aynı etkiye sahip olduğu sonucu çıkartılabilir. Fakat okul öncesi eğitim alan kız ve erkek çocuklar arasında ise erkekler lehine farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Alanyazında yer alan araştırma bulgularında ise bu sonucu destekleyen ve desteklemeyen bulgulara rastlanmaktadır (Dunn ve Herwig, 1992, Dudek, Strobel ve Runco, 1993, Guilford,1968).

#### Dönüştürme Düzeyleri ve Sosyo-Ekonomik Durum

Çocukların öğrenim gördükleri okulun sosyo-ekonomik durumuna göre dönüştürme yeteneklerini ve bunun sonucunda yaratıcılık potansiyellerini belirlemek için önce kategorilere göre yanıtlarının frekans ve yüzde dağılımları hesaplanmıştır. İlgili bulgular Çizelge 3.8'de verilmiştir.

**Çizelge 3.8 Dönüştürme Düzeyleri ve Sosyo-ekonomik Durum (Dönüştürme Kategorileri Frekans ve Yüzde Dağılımları)**

Sosyo-Ekonomik Durum	1	2	3	4	Toplam
Alt	184	15	2	30	231
%	79,7	6,5	,9	13	100
Orta	243	21	144	92	500
%	48,6	4,2	28,8	18,4	100
Üst	51	7	42	49	149
%	34,2	4,7	28,2	32,9	100
Toplam	478	43	188	171	880
	54,3	4,9	21,4	19,4	100

Çizelge 3.8 incelendiğinde alt (79,7), orta (48,6) ve üst (34,2) sosyo-ekonomik düzeylerin tümünde çocukların 1. kategoride (54,3) yığılma gösterdiği görülmektedir. Ancak en yüksek oranda alt sosyo ekonomik okullarda öğrenim gören tüm çocukların dönüştürme düzeylerinin genel toplamda 1. kategoride yığılma gösterdiği görülmektedir.

Çocukların öğrenim gördükleri okulun sosyo-ekonomik durumuna göre dönüştürme düzeylerinin anlamlı farklılıklar gösterip göstermediğinin belirlemek amacıyla çocukların yanıtlarından Aritmetik Ortalama, Standart Sapma sonuçları hesaplanmıştır. İlgili bulgular Çizelge 3.9'da yer almaktadır.

**Çizelge 3.9 Dönüştürme Düzeyleri ve Okulun Sosyo-Ekonomik Durumu (Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları)**

Sosyo-Ekonomik Düzey	n	O	SS
Alt	231	1,47	1,02
Orta	500	2,17	1,22
Üst	149	2,60	1,26

Çizelge 3.9 incelendiğinde en yüksek Aritmetik Ortalamaya üst sosyo-ekonomik düzeyde öğrenim gören çocukların sahip olduğu görülmektedir. Bu düzeyi orta ve alt düzeyler takip etmekte-



dir. Aritmetik Ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemesi amacıyla Varyans Çözümlemesi uygulanmış ve sonuçlar Çizelge 3.10'de verilmiştir.

**Çizelge 3.10 Dönüştürme Düzeyleri ve Okulun Sosyo-Ekonomik Durumu (Varyans Çözümlemesi Sonuçları)**

VK	KT	KO	SD	F	Önem Denetimi
GA	128,97	64,49	2	46,43	Fark Önemli
Gİ	1217,96	1,39	877		P<,05
GN	1346,93		879		

Çizelge 3.10'de görüldüğü gibi gruplar arasındaki fark anlamlıdır. Gruplar arasındaki farkın kaynağını belirlemek için Scheffé Testi uygulanmış ve sonuçlar 3.11'de verilmiştir.

**Çizelge 3.11 Okulun Sosyo-Ekonomik Durumuna Göre Scheffé Testi Sonuçları**

Sosyo-Ekonomik Düzey	Alt	Orta	Üst
Alt			
Orta	*		
Üst	*	*	

Çizelge 3.11'de görüldüğü gibi üst düzey alt ve orta düzeyden, orta düzeyde alt düzeyden anlamlı derecede farklılaşmanın kaynağıdır.

\* (P<,05)  
Çocukların okul öncesi eğitim alıp almamalarının yaratıcılık potansiyelleri üzerindeki etkileri ile bu etkilerin okulun sosyo ekonomik durumuna göre dönüştürme düzeylerinde anlamlı farklılıklar gösterip göstermediğinin belirlemek amacıyla çocukların yanıtlarından Aritmetik Ortalama, Standart Sapma sonuçları hesaplanmıştır. İlgili bulgular Çizelge 3.12'de yer almaktadır.

**Çizelge 3.12 Okul Öncesi Eğitim Alan Almayan Çocukların Okulun Sosyo-Ekonomik Durumuna Göre Dönüştürme Düzeyleri (Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları)**

Okul Öncesi Eğitim Durumu	Sosyo-Ekonomik Düzey	n	O	SS
Almayan	Alt	222	1,47	1,02
	Orta	227	1,87	1,15
	Üst	42	2,45	1,25
Alan	Alt	9	1,44	1,01
	Orta	273	2,41	1,22
	Üst	107	2,05	1,27

Çizelge 3.12'ye göre üst ve orta sosyo-ekonomik düzeyde okul öncesi eğitim alan çocukların almayanlara göre daha yüksek Aritmetik Ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Ortalamalar arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için Varyans Çözümlemesi yapılmış ve sonuçlar Çizelge 3.13'de verilmiştir.

**Çizelge 3.13 Okulun Sosyo-Ekonomik Durumuna Göre Okul Öncesi Eğitim Alan ve Almayan Çocukların Dönüştürme Düzeyleri (Varyans Çözümlemesi Sonuçları)**

VK	KT	SD	KO	F	Önem Denetimi
GA	167,066	5	33,413		Fark Önemli
Gİ	1179,861	874	1,350	24,751	P<,05
GN	1346,927	879			

Çizelge 3.13' incelendiğinde gruplar arasındaki fark anlamlıdır. Gruplar arasındaki farkın kaynağını belirlemek için Scheffé Testi uygulanmış ve sonuçlar 3.14'de verilmiştir.

**Çizelge 3.14** Okul Öncesi Eğitim Alan ve Almayan Çocukların Okulun Sosyo-ekonomik Durumuna Göre Dönüştürme Düzeyleri (Scheffé Testi Sonuçları)

Okul Öncesi Eğitim		Alan			Almayan		
		Alt	Orta	Üst	Alt	Orta	Üst
Alma-yan	Alt						
	Orta						
	Üst	Fark Önem-li*			Fark Önem-li*		
Alan	Alt						
	Orta				Fark Önem-li*	Fark Önemli*	
	Üst				Fark Önemli*	Fark Önemli*	

Çizelgede orta ve üst sosyo ekonomik düzeydeki çocukların alt sosyo ekonomik düzeye göre dönüştürme düzeylerinin daha başarılı olduğu görülmektedir. Bunun yanısıra okul öncesi eğitim alan alt sosyo ekonomik düzeydeki çocukların dönüştürme düzeyleri okul öncesi eğitimi almamış üst sosyo ekonomik düzeydeki çocuklarınkinden daha düşüktür. Ayrıca okul öncesi eğitimi alan orta sosyo ekonomik düzeydeki çocukların dönüştürme düzeyleri almayanlara göre daha yüksek çıkmıştır.

Bu sonuçlara göre sosyo-ekonomik düzey çocukların dönüştürme düzeyleri dolayısıyla yaratıcılık potansiyelleri üzerinde anlamlı etkiler yapabilen bir faktör olarak karşımıza çıkmıştır. Bu sonuç yapılan diğer araştırma bulguları ile benzerlik göstermektedir (Genet, 1993). Buradan yaratıcılığın çevresel faktörlerin geliştirilmesi ile artırılacağı sonucuna ulaşabiliriz. Bunun yanısıra okul öncesi eğitim alanın çocukların yaratıcı potansiyellerinin geliştirilmesinde önemli bir rol oynadığı söylenebilir.

#### ÖNERİLER

Yukarıda yer alan sonuçlara göre aşağıdaki önerilere yer verilmiştir.

- ❖ Okul öncesi dönemde yaratıcılığı geliştirici etkinliklere daha fazla yer verilmelidir.
- ❖ Yapılan etkinliklerde öğretmen müdahalesi azaltılmalıdır.
- ❖ Okul öncesi öğretmenlerine yaratıcılığın geliştirilmesine yönelik hizmet-içi ve öncesi eğitim verilmelidir.
- ❖ Ailelerin çocuklarını bu konuda geliştirebilmeleri için kitle iletişim araçları ve halk eğitim merkezleri aracılığıyla yaygın eğitim programları düzenlenmelidir.
- ❖ Yaratıcı etkinlikleri içeren ailelere ve öğretmenlere yönelik el kitapçıkları hazırlanmalıdır.
- ❖ Okul öncesi eğitimde kaliteyi artırıcı önlemler alınmalıdır.

#### KAYNAKÇA

- Adam, (1996). Fostering creativity in student teachers, Community Review, 14, 52-59.
- Aral, N. (1992). Farklı Sosyo-Ekonomik Düzeydeki Ortaokul Son Sınıfa Devam Eden Çocukların Yaratıcılıkları ile İlgili Alanlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara:HIÜ Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Aral, N., Mangır, A. (1992). Çocukta yaratıcılık ve yaratıcılığın geliştirilmesi. Bursa: 8. Ya-Pa Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırma Semineri, 192-195.
- Baer J.(1995), Creative Teachers, Creative Students, London: Allynond Bacon.
- Cropley, (2000). Defining and measuring creativity: are creativity tests worth using, Roeper Review, 23, 2.



- Conti, R. ve Amabile, T. M. (1995). The positive impact of creative activity: Effects of creative task engagement and motivational, *Personality & Social Psychology Bulletin*, 21, 10, 1107.
- Çetingöz, D. (2001). Okul öncesi öğretmenliği öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerilerinin gelişiminin incelenmesi. Yüksek Lisans tezi, dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Dudek, S.Z., Strobel, M. G. ve Runco, M. A. (1993). Cumulative and proximal influences on the social environment and children's creative potential, *J. Genet Psychol*, 154, 4, 487-99.
- Duffy, B. (1998). Supporting creativity and imagination in the early years. Buckingham: Open University Press.
- Dunn, L. ve Herwig, J. E. (1992) Play behaviors and convergent and divergent thinking skills of young children attending full-day preschool, *Child Study Journal*, 92,22, 1
- Fleith, D. (2000). Teacher and student perceptions of creativity in the classroom environment, *Roeper Review*, 22, 3.
- Fisher, R. (1990), *Teaching Children to Think*, Basil Blackwell Ltd.
- Frieman, S. (2000). Learning activities to raise creativity: an evaluation of a gifted program. PsyD.
- Genet, J. (1993), Gradually increasing factor on the potential creativity of the kids and the social environment, *Psychol*, 154:4, 487-99
- Gönen, M. (1998), Gönen, M., Şahin, S., Tanju, E., İpek, A., (1998), *Çocuklar İçin Yaratıcı Etkinlikler*, Ankara
- Gönen, M., Ceylan, S. ve Çukur, A. (1997). Kurum altında bulunan korunmaya muhtaç 6-13 yaş grubu çocuklarda yaratıcı potansiyelin değerlendirilmesi, I. Ulusal Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Kongresi, Ankara
- Guilford, J. P. (1968). *Intelligence, creativity and their educational implications*, UK: The British Printing Corporation.
- Güneysu, S., Dinçer, Ç., Etiken, İ. (1997). 57-78 Aylık çocukların kişilerarası problemlere getirdikleri çözümleri etkileyen faktörler. I. Ulusal Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Kongresi, Ankara
- Güven, Y. (1999). Erken çocuklukta yaratıcılık yeteneğini tanıma ve geliştirme: Marmara Üniversitesi anaokulu/anasınıfı öğretmeni el kitabı. İstanbul: Ya-pa Yayınları.
- Hu, S. ve Adey, P. (2002). A scientific creativity test for secondary school students, *International Journal of Science Education*, 24, 4, 389-403.
- Hunter, J. D. (2000). *The heart of learning*. PhD <http://wwwlib.umi.com/dissertations/gateway>.
- Johnson, D. W., Johnson R. J. (1993). Creative and critical thinking through academic controversy. *American Behavioral Scientist*, 37,1,14-40. <http://wwwlib.umi.com/dissertations/gateway>.
- Pickard E. (1988), The evaluation of creative potential, *The Creative Child and Adult Quarterly*, 13:4, 210-222
- Rawlinson, J. G. (1995). *Yaratıcı düşünme ve beyin fırtınası*. İstanbul: Rota Yayınları.
- Suwantra, P. (1994). Effects of the creativity training program on preschoolers. PhD. <http://wwwlib.umi.com/dissertations/gateway>.
- Şen, H. (1999). Yaratıcı düşünmenin hemşirelik yüksekokulu öğrencilerinde incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Süzen, D. (1987). İlkokul 5. Sınıf Çocuklarında Yaratıcı Düşünme Yeteneği ile Benlik Kavramı Arasındaki İlişki, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara:HÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Weis, D.,H. (1993). *Problem Çözümünde Yaratıcılık*, Rota Yayınları, İzmir
- Yıldız, V., (1998). İşbirlikli Öğrenme ve Geleneksel Öğretimin Okul Öncesi Çocuklarının Temel Matematik Başarıları Üzerindeki Etkileri ve Mevcut Uygulamalarla İlgili Öğretmen Görüşleri, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İzmir:DEÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü



## “İDEAL” BİR OKUL MÜDÜRÜ PORTRESİ A PORTRAIT OF AN IDEAL SCHOOL PRINCIPAL

Yrd. Doç. Dr. Mustafa ÇELİKTEN\*

### ÖZET:

*Bu çalışmada araştırmacı ideal bir okul müdürü portresi çizmeyi amaçlamıştır. Araştırmada eğitim yöneticiliği kursu için bir araya gelen müdür adayları “hazır örneklem” grubu kullanılmıştır. Araştırmaya katılanlara göre müdür etkili karar verme becerisine sahip, çevresiyle çift yönlü sağlıklı iletişim kurabilen, değerlendirmelerinde şeffaf, zamanını etkili kullanan, sağlam bir ahlak yapısına sahip, Türk Milli Eğitimi’nin amaçlarını benimsemiş, bilimsel gelişmeleri zamanında okul ortamına taşıyabilen vizyon sahibi biri olmalıdır. Deneklerden niteliksel yollarla elde edilen bilgiler ilgili literatürle karşılaştırıldıktan sonra eğitim yönetimi alanında çalışanlara bir takım öneriler sunulmuştur.*

*Anahtar Kelimeler: İdeal, Okul Müdürü, Portre.*

### ABSTRACT:

*In this study the researcher attempted to portray of an ideal school principal. The candidate principals who had gathered for a course of educational administration were used as “convenience sampling” group. Based on this group members, an ideal principal must have the ability of effective decision making, be a good at interactive communication with the people, be transparent in evaluation, use time effectively, have strong moral values. S/he must also agree with the aims of Turkish National Education System and have a vision that can bring the scientific developments to the school environment. After comparing the data taken from the sampling group quantitatively with the related literatures, some recommendations were made to the ones who work in the field of educational administration.*

*Key Words: Ideal, School Principal, Portrait*

### GİRİŞ

“İdeal” sözcüğü kişiden kişiye göre değişebilen subjektif bir kavram olup, farklı amaçlar için değişik biçimlerde tanımlanmıştır. Meydan Larousse Ansiklopedisi’nde (1996:387) “tasarlanabilen bütün üstünlükleri kendinde toplayan, hayal edilen ancak tamamen ulaşılamayan” anlamına gelen sözcük, Ana Britannica Genel Kültür Ansiklopedisi’nde (1998:258) “kusursuz”, Örnekleriyle Türkçe Sözlük’te (2000:1342) ise “en üstün vasıflara sahip, mükemmel” anlamında kullanılmıştır. Bu sözcük okul müdürü kavramı ile birlikte kullanıldığında görecelilik daha da belirginleşmektedir. Bunun nedenleri ise anılan kavramın tanımlanmasında, ülke eğitiminin amaçları, toplumun öncelikleri, devletten beklentiler, ülkede yetiştirilmeye çalışılan insan modeli, ülkenin milli amaçları, kültürü, öğrenci ve öğretmenlerin kapasiteleri gibi etmenler sayılabilir.

Okul müdürünün sorumlulukları ile hizmet verdiği toplumun özellikleri ve beklentileri arasında yakın ilişki olduğunu savunan Kaya’nın (1999:134) görüşleri yukarıdaki fikirlerle koşutluk göstermektedir. Anılan araştırmacıya göre, okul müdürü eğitim sistemini düzenleyen ilgili yasaların, eğitim politikalarının ve çağdaş eğitim anlayışının beklentileri doğrultusunda okulu amaçlarına ulaştırmakla görevlidir. Peker (1994:1) de, okul örgütlerinin amaçlarına ulaştırılmasında en önemli sorumluluğu, okulu idare eden yöneticilerden beklendiğinin altını çizerek örgütlerin, ellerindeki madde ve insan kaynaklarını etkin ve verimli bir biçimde kullanarak amaçlarına ulaşmalarının temelinde; yöneticile-

\* Yrd. Doç. Dr., Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi, Kayseri.



rin yönetim bilgileri, becerileri, tutumları ve sorun çözme yeterliklerine sahip olmalarının yattığını savunur. Bu nedendir ki, eğitim yöneticileri, eğitim sürecinin etkili anahtarları, (OECD, 1991:108), okulun yasal liderleri, okulda otorite ve gücün en önemli simgesi ve sahibidirler (Güçlüol (1985:19).

Zira bir okulun müdürü, o eğitim kurumundan elde edilebilecek en üst seviyedeki verime ulaşılmasında önderlik edecek ve bu başarının gerçekleşmesine olanak sağlayabilecek en önemli kişidir. Şişman'a (2002:110) göre okul müdürü, yasa ve yönetmeliklerin kendisine verdiği yetkiye bağlı olarak okulun her türlü girdilerinin sağlanmasından, okul amaçlarını gerçekleştirme yönünde etkili olarak kullanılmasından sorumlu olan kişidir.

Kıt kaynakların etkili ve dengeli bir biçimde kullanımı, gelişmekte olan ülkelerin ekonomik yönden ilerlemesinde daha fazla özen gerektirir. Bu kullanım için çağdaş bir yönetim yapısı ve her düzeyde yetiştirilmiş yeteri kadar yöneticiye gereksinim olduğuna dikkati çeken Peker (1994:10), yöneticinin görevinin, örgütü amaçları yönünde yaşatmak olduğunun altını çizen Başar'la (1995:29) benzer fikirleri savunmaktadır. Başar'a göre yönetici, kararlar verir, bu kararların uygulanışını planlar, planların yürütülmesi için gerekli örgütsel düzenlemeleri yapar, çalışmaların yürütmesi için yetki ve etkisini kullanır, çalışanlar arasında iletişim kurar, çalışanları eşgüdümle ve yapılanları değerlendirir. Bütün bu temel görevlerin etkili bir biçimde yapılabilmesi için de okul müdürünün gerekli nitelik ve performansa sahip olması gerekir.

#### Amaç

Çağdaş eğitim ve öğretim; etkin, demokratik, katılımcı, sorgulayan, sorgulama sonuçlarını değerlendiren, ulusal ve insani değerlerle donanmış, görevleri konusunda sorumluluk sahibi başarılı bireyler yetiştirmeyi amaçlar. Çocuklarımıza ve gençlerimize bu değerleri kazandırabileceğimiz kurumların başında okullar; okulların başında da okul müdürleri gelmektedir. Müdürlerin yaptığı hareketler, sorulara verdiği yanıtlar, acil durumlar karşısında aldığı ya da almadığı kararlar, çevreyle olan ilişki biçimleri, sorunlara getirdiği çözüm önerileri, öğretmenleri, öğrencileri ve diğer işgörenleri güdüleme şekilleri başkaları tarafından hep dikkatle izlenmekte; beğenilmeyen davranışları eleştirilmekte, beğenilen davranışları ise işgörenler tarafından onanmaktadır.

Okullar ve özellikle yöneticileri toplumun bütün kesimleri için adeta "ilgi odağı" durumundadır. Okulun başarı ve etkililiğinde birinci derecede sorumlu olduğu söylenen müdürlük mesleğiyle ilgili binlerce makale ve ciltlerce kitap yazılarak bir çok bilimsel toplantıya konu edilmiş, müdürün yetiştirilmesi ve atanması konusunda Türkiye'de son yıllarda yeni yasal düzenlemeler de yapılmıştır. Bu çalışmanın amacı, okuldaki pek çok sorunla doğrudan ya da dolaylı olarak ilgisi olduğu savlanan müdürlük mesleğini incelemek, bu mesleği yapacak kişilerde bulunması gerekli nitelikleri yine o makamı dolduracak kişilerin verdikleri yanıtlara göre "ideal bir okul müdürü portresi" çizmeye çalışmaktır.

#### Önem

Okul müdürünün etkililiği, öğrencilerin başarılarında ve işgörenlerin performanslarında görülen olumlu yöndeki başarı ve ilerlemeleriyle ölçülür. Etkili ve becerikli okul müdürü, örgütü ve çalışanları için hem örnek davranışlarda bulunur hem de ulaşılabilir hedefler belirler (Terry, 1999: 28). Terry'ye göre; okulun ikliminin birlikte çalışmaya uygun olması, öğrencilerin bu uygun ortamda bulunmaktan ve öğretmenlerce yönlendirilmekten memnun olması önemlidir.

Günümüzde okul müdürlerinin görevleri çok karmaşık ve yoğunudur. Görevleri arasında okulda vizyon oluşturma ve geliştirme, öğretim liderliği, işgörenlerin geliştirilmesi için programlar yapmak, öğretmenlere rehberlik etmek, denetleme ve değerlendirme, disip-



lin sorunlarını çözmek, değişik faaliyetlere katılmak, vb. gibi çok çeşitli görevler vardır (Richard, 2000). Bu kadar çeşitli görevlere sahip olan müdürlerle ilgili eğitim yönetimi literatüründe ulusal düzeyde bir çok araştırmalar yapılmıştır. Bu çalışmaların çoğunluğu müdürlerin değişim yönetimi, (Çelikten, 2001); engelleri; (Altınışık, 1995); rolleri; (Cerit, 2001) gibi konuları ele almıştır.

İşte bu çalışmanın yukarıda altı çizilmeye çalışılan boşluklara ışık tutacağı, okul müdürlüğü yapacak kişilerde bulunması gereken özelliklerin saptanmasına yardımcı olacağı, belki de nesnel bir şablon geliştirilip bu ölçüte en fazla uyan kişilerin seçilmesini katkı sağlayacağı beklenilmektedir.

### İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Okul müdürleri/yöneticileri konusunda eğitim yönetimi alanında yayımlanan ulusal ve uluslar arası yayınlar taranmış, araştırma konusuyla doğrudan ilişkisi olduğu düşünülen kaynaklar incelenmiştir. İncelenen kaynaklarda ideal bir okul müdürü portresi konusunda kaynak kıt olmasına karşın literatürde daha çok değişim yönetimi, etkili okul, öğretimsel liderlik gibi konularının ön plana çıktığı saptanmıştır.

Eğitim alanında yapılacak olan değişiklikler için merkez konumunda olan okulun etkili ve verimli olmasının müdürün değişim konusundaki bilgi ve becerisi ile doğru orantılı olduğunu belirten Lipham ve Daresh, (1979), müdürün desteğini almadan da değişim hareketlerinin başarıya ulaşmasının olanaksızlığına işaret etmektedir. Anılan yazara göre, müdürün değişim konusundaki önerileri duyulmalı, tartışılmalı, yerine getirilmeli ve değerlendirilmelidir.

Yapılan bütün değişim hareketlerinin ilerleme getirmeyeceğini savunan Glickaman, Gordon, ve Ross-Gordon (1998:431), ilerlemenin olabilmesi için de mutlaka değişimin olması gerektiğinin vurgulamaktadır. Anılan yazarlara göre, okulların etkili yönetiminde müdürlerin yönetim bilgisi yanında teknik bilgiye de sahip olması gerektiğini; örgütün ve işgörenlerin gereksinimlerini karşılamada denge gözetmesi gerektiğini savunmaktadır.

Diğer örgütlerle karşılaştırıldığında okulların daha karmaşık bir yapıya sahip olduğunu, bunun da okulların yönetiminden sorumlu müdürün işlerini güçleştirdiğini belirten Handy (1986:32), toplumun baskılarını, isteklerini karşılamak ve değişimi yönetmenin bugün okulların karşılaştıkları başat sorunlardan olduğuna dikkati çekmiştir.

Okul müdürlerinin eğitimsel değerler üzerinde anlaşmaya varması ve onları okul çapında amaçlar ve hedefler haline getirmesi okulun başarıya ulaşmasında çok önemli olduğunu vurgulayan Lipham, Rankin ve Hoeh (1985), ülke genelinde yaptıkları deneysel etkili okul araştırmasında okulun hedeflerinin belirlenmesinde müdürün merkezi rol oynadığına dikkati çekmektedirler.

Reilly'nin görüşleri (1980:40) de okulun başarısında müdürünün önemli rolü olduğunu vurgulayan yukarıdaki görüşü desteklemektedir. Anılan yazara göre başarılı okulların etkili okul müdürlerine sahip olduklarını ve müdürlerin de işgörenler ve öğrencilerden yüksek beklentileri olduğunu, işlerini çok iyi bildiğini ve okulları için ulaşılabilir amaçlar seçtiğini dikkati çekmektedir.

Ulusal literatürde araştırma konusuyla doğrudan ilgili olabilecek çalışmaları saptamak amacıyla Türkiye'deki üniversitelerde 1990-2002 yılları arasında yapılan ve bir örneği YÖK Dökümantasyon Merkezi'ne gönderilen doktora tezleri de incelenmiştir. Sonuçta, anılan tarihler arasında "okul müdürü/yöneticisi" kavramlarıyla ilgili 29 doktora tezinin yapıldığı saptanmıştır. Bu tezlerde işlenen konuların okul müdürlerinin rolleri, Cerit, 2001; müdürlerin yönetim işlerine verdikleri önem, Kaykanacı, 2000; Okul müdürlerinin öğretimsel liderliği, Akgün, 2001; Okul yöneticilerinin öğretmenleri etkilemekte kullandıkları güçler, Üstüner, 1999; Okul müdürlerinin etkililiği ve okul iklimi, Aksu, 1994 vb.



konular üzerinde yoğunlaştığı belirlenmiş; fakat ele alınacağı genişlikte bir "okul müdürü portresi" çizilmemiştir.

Okul müdürleriyle ilgili çalışmalardan biri Üstün (1998) tarafından yapılmıştır. Anılan araştırmacı, resmi ve özel ortaöğretim kurumlarındaki müdür ve müdür yardımcılarının işletmecilik alanındaki görevlerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlarken, Ada (1997)'da okul yöneticilerinin hizmet öncesinde ve hizmet içinde yetiştirilmesinde, Milli Eğitim Bakanlığı ve üniversitelerin işbirliği ile uygulanabilir bir model ortaya koymayı amaçlamıştır.

Altınışık'ın (1989) çalışmasında ise kadın öğretmenlerin sayısına göre kadın müdürlerin düşük oranda bulunmasının nedenlerinin saptanması amaçlanmış, kadın müdürlerin oranının, kadın öğretmenlerin oranına daha uygun duruma getirilmesi ve öğretmenlerin okul müdürlüğüne olan isteksizliklerinin giderilmesi konusunda öneriler getirilmesi düşünülmüştür. Niteliksel yöntem kullandığı araştırmasında Cerit (2001) de bilgi toplumunda ilköğretim okulu müdürlerinin rollerinin neler olduğu ile ilgili ilköğretim okulu müdürleri ve öğretmenlerinin görüşlerini belirlemektedir.

Akgün'ün (2001) çalışmasının amacı da ilköğretim okulu müdürlerinin öğretimsel liderliğine ilişkin davranışlarının neler olduğu ile ilgili ilköğretim okulu müdürleri ve öğretmenlerinin görüşlerini belirtmektedir. Anılan yazara göre okul müdürleri ve öğretmenler arasında çoğunlukla görüş birliği olduğu tespit edilirken, varlığını hissettirme, öğretmenleri mesleki gelişmelerini sağlama ve akademik standartlar geliştirme ve uygulama görevleri ile ilgili görüş farklılığı olduğu saptanmıştır.

Kaykanacı (2000)'da araştırmasında Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilköğretim okulu müdürlerinin yönetim işlerine verdikleri önem ve harcadıkları zamanı saptayarak, ilköğretim alanına bir katkı getirme amaçlanmıştır. Araştırma bulgularına göre; yönetim işlerini planlamak, derslerin amaçlara uygun olarak yürütülmesini denetlemek, başarıyı değerlendirmek, devam işleriyle uğraşmak, toplantılara katılmak okul müdürlerince pek çok derecede önemli bulunmuş ve çok zaman alan konular olmuştur.

Erçetin'e (2001:37) göre ise vizyon, okul yöneticilerinin liderlik özelliklerinde yeni ve önemli bir boyut olarak ortaya çıkmıştır. Bu boyut işlevsel olarak kişisel ve örgütsel vizyon oluşturmaya kapsayan iki aşamalı bir süreci ifade etmektedir. Halen görev yapmakta olan okul yöneticilerinin vizyon geliştirmek açısından yeterlilik düzeyleri ise eğitim yönetimi için enformasyon yetersizliğinin yoğun olduğu bir alandır.

Özetle, okul müdürlerinin eğitim sistemindeki işlevleri, görevleri, sorumlulukları ve yetiştirilme süreçlerini kapsayan ulusal ve uluslararası literatürde çok sayıda araştırmalar yapılmıştır. Bu araştırmalar bazen lisans üstü çalışmaların, bazen bilimsel bir makalenin ve bazen de bir konferansın konusu olmuştur. Her ne amaçla olursa olsun bütün bu işlev ve etkinliklerin temelinde eğitim sisteminden en yüksek verimi alabilme çabası olagelmış ve gözler de okul müdürüne çevrilmiştir.

## YÖNTEM

Bu bölümde, araştırma modeli, evren ve örneklem, verilerin toplanması ve yorumlanması konuları açıklanmıştır.

### Araştırma Deseni

Araştırmaya katılan deneklerin düşüncelerine göre, ilköğretim okullarında görev yapan okul müdürlerinin taşıması gereken özellikleri saptamayı, "ideal bir okul müdürü portresi" çizmeyi amaçlayan çalışma var olan durumu ortaya koyucu tarama türü bir araştırmadır.



### Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evreni Kayseri'deki ilköğretim okullarında görev yapan okul müdürü adaylarının tamamıdır. Örneklem belirlemede araştırmacı aktif rol oynamamış; araştırmacının bilgisi dışında Milli Eğitim Bakanlığı'nca Eğitim Yöneticiliği Kursu için seçilen ilk öğretim okul müdürü adayları hazır grubu üzerinde veri toplama yoluna gidilmiştir. Kayseri İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nde 02 Temmuz-13 Eylül 2002 tarihleri arasında düzenlenen "Eğitim Yöneticiliği Kursu"na katılan okul müdürü adayları araştırma için "uygun örnekleme" (convenience sampling) oluşturmuştur. Niteliksel araştırmalar konusunda çalışmalar yapan Henry, 1990 ve Patton, 1990'a göre bu örnekleme yönteminde araştırmacı denekleri "o anda orada oldukları" için seçmiştir. Mertens'a göre (1997: 265) ise bu örnekleme türünün araştırmacılar tarafından en son kullanılması gereken bir örnekleme yöntemi olmasına rağmen en çok kullanılan bir örnekleme türü olduğuna işaret etmektedir. Aynı araştırmacı bu örneklemin sınırlılıklarından dolayı örneklem alınan grubun dışındaki evrene genellemede çok dikkatli olunması gerektiğine de dikkati çekmektedir.

### Verilerin Toplanması

Kursa katılan 129 aday, müdür yardımcısı, müdür vekil öğretmen ya da en az 5 yıllık tecrübeye sahip olan 13 kadın ve 116 erkek öğretmenden oluşmuştur. Deneklere sözlü olarak yapılan ön açıklamalardan sonra üzerinde "İdeal bir okul müdürünün taşıması gereken nitelikleri tartışınız" sorusunun yanıtını yazmaları istenmiştir. Bu soruyu araştırmanın yapıldığı gün derse katılan 119 müdür adayının tamamı yanıtlamıştır.

### BULGULAR VE YORUM

"İdeal" bir okul müdüründe olması beklenen özellikler konusunda bu araştırmanın ilgili bölümünde belirtilen müdür adaylarının görüşlerine başvurulmuş, elde edilen sonuçlar literatür taraması ile de karşılaştırılarak birbirleriyle binişen özellikler saptanmaya çalışılmıştır. Denekler tarafından sürekli tekrarlanan, dikkati çekilen nitelikler araştırmacı tarafından tasnif edilmiş ve deneklerin görüşlerine uygun ideal bir okul müdürü portresi çizilmeye çalışılmıştır. Bu noktadan hareketle ideal olarak nitelendirilebilecek bir okul müdürünün taşıması gereken nitelikleri şöyle sıralanabilir:

Her şeyden önce müdürün karar verme becerisi gelişmiş olmalı, yönetim kararlarına işgörenleri etkili olarak katmalı ve onlardan kendini soyutlamamalı, örgütünün önceliklerini iyi değerlendirmelidir. Örgütteki tüm sorumlulukları kendisi üstlenmeye çalışmamalı, onların bir kısmını aslarına uzmanlık alanlarını da gözeterek dağıtmalı, işgörelere sorumluluklar vererek yönetime katılımlarını sağlamalı ama yine de kontrolü hiçbir zaman tamamen elden bırakmamalıdır.

Çevreyi iyi tanıyan, insan ilişkilerinde başarılı, iletişim kurabilen ve kurulabilen, çevre ile sürekli yapıcı, sağlıklı çift yönlü bir iletişim ağı kuran, özellikle okul-aile-çevre üçgeninde çocuğun olumlu gelişimine katkı sağlayacak etkinliklere önem veren, eğitimin sadece öğretim boyutundan ibaret olmadığını ilgililere anlatmayı sürekli ve önemli bir görev saymalıdır. Bu anlamda öğretmenlerini de bu konunun önemine inandırmalı, gerekli rehberliği yapabilmelidir. Yazılı ve sözlü iletişim yeteneğine sahip, en az bir yabancı dili alanıyla ilgili literatürü takip edecek derecede bilen, hızlı düşünüp, çabuk değerlendiren yapan, pratik, sorunlara yaratıcı çözümler üretebilen biri olmalıdır.

Öğretmenlerin, öğrencilerin ve diğer işgörenlerin karşılaştığı sorunlarına gününbirlik ve geçici çözümler bulmak yerine uzun vadeli çözüm yollarına başvurmalı, değerlendirmelerinde şeffaf olmalı, bilgi eksikliklerinden kaynaklanan aksaklıkları görebilmeli ve bunları gidermek için kurslar ve konferanslar düzenlemek yoluyla onlara yol gösterebilme-



lidir. Örgütte çalışan işgörenleri her yönüyle tanımalı, onların daha verimli çalışabilmeleri için gerekli güdüleyicileri saptayıp gerektiğinde ustaca kullanabilmelidir.

İki binli yılların okul müdürü sürekli kendini yenileyen, karşılaştığı sorunlar karşısında yaratıcı çözümler üretebilen ve bu sorunlar karşısında sakin tavrını koruyarak yönettiği insanları kontrol altında tutabilen, zamanını, örgütün kaynaklarını akıllıca kullanabilen, yaptığı değerlendirmelerinde şeffaf olan, "doğru işler" yapan, istikrarlı, yetkiden önce etkisini kullanabilen, yetkinin sürekli olarak kullanmakla etkisinin azalacağını bilincinde olan, sorumlu olduğu okulunu dışarıda başarılı bir şekilde temsil edebilmelidir.

Kişilik sahibi, görevine sadık, kültürlü, güvenilir, sağlam bir ahlak yapısına ve yüksek ideallere sahip, Türk Milli Eğitimi'nin amaçlarını benimsemiş, milli ve manevi değerlere saygılı, demokrasiye inanmış, Atatürk ilke ve inkıplalarının savunucusu olmalıdır.

Çevre imkanlarından kurumun, kurumun imkanlarından da çevrenin eğitim amaçlı olarak yararlanmasını sağlamalı, kaynakların temini ve kullanımını konusunda iyi bir planlayıcı olmalıdır. Özellikle kaynakların kullanımında okul şartlarına göre öncelikleri iyi belirlemeli, yetersiz olan kaynakları en verimli şekilde kullanmaya dikkat göstermelidir. Tasarruf istiyorsa kendisi ilk örnek olarak israfçı olmamalı, düzen istiyorsa kendisi düzene uymalı, temizlik istiyorsa kendisi temiz olmalı, istenen kimlik ve kişilik için kendisi örnek olmalıdır.

Bilimsel gelişmeleri, yeni eğitim teknolojilerini takip etmeli ve ettirmeli, girişimleri ile yenilikleri eğitim-öğretim alanına taşıyabilmelidir. Müdür ve yöneticiler, yönettikleri okulda yürütülen eğitim öğretim faaliyetlerini belirli zaman aralıklarıyla denetlemeli, denetlemeler sonucunda elde edilen verileri değerlendirip aksaklıkları saptayarak bunların giderilmesi için gerekli önlemleri almalıdır. Denetlemeler sadece bilgi yönüyle değil, bilginin kullanımı ve davranış yönleriyle de yapılmalıdır.

## SONUÇLAR VE ÖNERİLER

### Sonuçlar

Okul müdürü okul yönetiminden sorumlu olduğu için Milli Eğitim ve okullarla ilgili mevzuat ve tüzükleri çok iyi bilmeli, yaptığı işin önemini ve sorumluluğunun farkında olmalıdır. Müdür okulda çocuklara en iyi eğitim-öğretim yapılacak ortamı hazırlamalıdır. Bunun için elindeki olanakları en iyi şekilde değerlendirmeli ve öğrencilerin modern bir ortamda yetişmelerine olanak sağlamalıdır.

Müdürün karşılaştığı sorunlar; haftada yaklaşık ortalama 60-80 saate varan uzun çalışma süreleri; işlerin çok karmaşık ve stresli oluşu; mesai dışında akşam ya da hafta sonları çalışma zorunda kalınması; öğretmenlerden pek de fazla olmayan maaş farklılığı; hemen her kesimin okul müdüründen yüksek seviyelerde beklentilerinin olması ve bürokrasinin gereği çok fazla yazışmalar. Bütün bunları bilen ve yaşayan okul müdürleri, müdürlük mesleğinin artılarının stresli çalışma ortamına değmeyeceğini dikkati çekmektedirler.

Bu cümleden hareketle "geleceğimizin yegane temsilcisi" olarak görülen öğrencilerimizin eğitimlerinden birinci derecede sorumlu olduğu savunulan okul müdürlerinin yetiştirilmesi her zamankinden daha fazla önemli görülmektedir. Okul müdürlerinin nitelikli olarak yetiştirilmesi, etkili okul müdürü özelliklerine sahip olması ve ikibinli yılların sorunlarıyla başa çıkabilecek bilgilerle teçhiz edilmesi artık kaçınılmaz olmuştur.

### Öneriler

21. yüzyıl okul müdürü karşılaşılan sorunları meslektaşlarıyla birlikte ve karşılıklı görüş-alışverişi yaparak çözmek zorundadır. Okul yönetiminin anlamı "ben ne söylersem olur, emirlerim sorgusuz-sualsiz yapılacaktır" anlayışı artık geçerliğini yitirmiş ve yerini birlikte karar alma, bilimsel yöntemleri kullanma, açık olma, yetersiz olunan konularda daha iyi bilen uzmanlardan yararlanma ve planlı olarak değişmeye bırakmıştır.



Kaliteli, bilgili, vizyon sahibi, başarılı adayların okul müdürü olmalarını cazip hale getirmek için öğretmenden pek de farklı olmayan maaş ve özlük haklarının yeniden düzenlenmesi ve iyileştirilmesi şarttır. Çift öğretim yapan bir okulda bir öğretmen günde ortalama 6 saat mesai karşılığında maaşını hak ederken aynı okulda görev yapan bir okul müdürü en azından ortalama 9-10 saat okula bulunmak zorundadır ve bunun karşılığı ise sadece haftada 6 saatlik ders ücretidir. Bu ve benzeri güdüleyicilerin artık modası geçmiştir. Şu anda büyük bir özveriyle çalışan yöneticilerimiz maddi beklentilerinin dışında bir takım idealleri için bu zor görevi yapmaktadırlar. Onun için zaman çok geç olmadan bu fedakar insanlar için gerekli maddi ve manevi düzenlemeler yapmak eğitim yönetimlerimizde her zamankinden daha hayati bir önem kazanmıştır.

#### KAYNAKLAR

- Ada, Ş. (1997). Okul Yöneticilerinin Yetiştirilmesinde Milli-Eğitim Bakanlığı-Üniversite İşbirliği,, H.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi
- Akgün, N. (2001). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretimsel Liderliği, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Aksu, A. (1994). Okul Müdürlerinin Etkililiği ve Okul İklimi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Altınışık, S. (1988). Kadın Öğretmenlerin Okul Müdürü Olmasının Engelleri, H.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Ana Britannica Genel Kültür Ansiklopedisi, Cilt 16, Ana Yayıncılık Aş. Inc. ss.258.
- Başar, H. (1995). Eğitim Denetçisi, 3. Basım, Ankara: PEGEM.
- Cerit, Y. (2001). Bilgi Toplumunda İlköğretim Okulu Müdürlerinin Rollerini, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Çelikten, M. (2000). "Okul Müdürlerinin Değişim Yönetimi Becerileri", Eğitim ve Bilim, Cilt 26, Sayı 119, ss.14-20
- Erçetin, Ş. (2001). "İlköğretim Okulu Yöneticilerinin 21. Yüzyıl İçin Kişisel Vizyonları," Eğitim ve Bilim, sayı 120, ss..37-43.
- Glickman, C.D; Gordon, S.P; Ross-Gordon, M. (1998). Supervision of Instruction: A Developmental Approach. Boston: Allyn and Bacon.
- Güçlüoğlu, K. (1985). Eğitim Yönetiminde Karar ve Örnek Olaylar, Kadioğlu Matbaası, Ankara.
- Handy, C. ve Aitken, R. (1986). Understanding Schools As Organizations. Penguin, N.Y. pp.32.
- Henry, G.T. (1990). Practical Sampling. Newbury Park, CA:Sage.
- Kaykanacı, M. (2000). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Yönetim İşlerine Verdikleri Önem ve Harcadıkları Zaman, G.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Lipham, J. M. ve Daresh, J.C. (1979). Administrative and staff relationships in education: Research and Practice in IGE schools. Madison, WI: Wisconsin Research and Development Center for Individualized Schooling.
- Lipham, M.J.; Rankin, R.E.; ve Hoeh, J. A. (1985). The Principalship: Concepts, Competencies, and Cases. New York: Longman.
- Mertens, D.M. (1997). Research Methods in Education and Psychology. Integrating Diversity With Quantitative and Qualitative Approaches. New York: SAGE Pub.
- Meydan Larousse Büyük Lügat ve Ansiklopedisi, 1989 ss. 387.
- Şişman, Mehmet (2002). Öğretmenliğe Giriş, Ankara: PEGEM A Yayıncılık, 4. Baskı, s.110.
- OECD, Ireland: Review of National Policies For Education, Paris, 1991.
- Örnekleleriyle Türkçe Sözlük, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul, 2000:1342
- Patton, M.Q. (1990). Qualitative evaluation and research methods. Newbury Park, CA:Sage.
- Peker, Ö. (1994). Yönetici Eğitimi, 2. Baskı, Ankara: TODAİE.
- Reilly, W. (1980). Effective leaders a major factor in good schools. In D. Brundage (Ed.), The Journalism research fellows report: What makes an effective school? Washington, D.C. George Washington University.
- Richard, A. (2001). "Panel Calls for Fresh Look at Duties Facing Principals." Education Week, 8-11.
- Kaya, Y.K. (1993). Eğitim Yönetimi, Kuram ve Uygulamalar, Set Matbaacılık Ltd., Ankara.
- Terry, M. (1999). "Essential skills for principals". Thrust for Educational Leadership, 29, (1), p.28.
- Üstün, A. (1998). Resmi ve Özel Ortaöğretim Kurumlarındaki Yöneticilerin İşletmecilik Alanındaki Görevlerini Gerçekleştirme Düzeylerinin Değerlendirilmesi, H.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Üstüner, M. (1999). Okul Yöneticilerinin Öğretmenleri Etkilemekte Kullandıkları Güçler ve Öğretmen Morali, H.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi..



## SUMMARY

## A PORTRAIT OF AN IDEAL SCHOOL PRINCIPAL

Mustafa CELIKTEN\*

Principals are crucial to the development and maintenance of effective schools. In light of their important roles, school reform efforts in the last several years frequently propose a single concept that the principal needs to be an ideal principal. This single and idealized view of the principal's role in a reforming school ignores both the complexity and contextual nature of school leadership. Most administrators and policymakers agree there is no single style of leadership that fits all schools, but standards for principal preparation assume role uniformity.

An idealized view of the principal's role ignores the importance that context plays in defining and influencing who principals are and what they do. Context influences the demands on the principal's time, the range of possibilities for reform, and a host of other constraints and opportunities that at least partially define the principal's role.

Although an idealized view of the principalship is both impossible and inappropriate, there are some things that good principals know and do. First, good principals understand the importance of context for the performance of their role. Second, good principals understand themselves-their values, skills, and knowledge. Third, good principals fulfill their roles in ways that focus on what is the best for students.

Given the high expectations placed on schools and school leaders, the diverse and large number of stakeholders with whom they must work, and the complexity of schooling, serving as a principal is a demanding and stressful role. In short, ideal principals must see themselves more as negotiators of the environment and less as managers of a school system. The once-held assumption and common practice that any licensed principal can be moved at will from school to school is no longer valid. Ideal principals must focus intensely on their interpersonal skills, capacity to read and adjust to the environment, and ability to understand and cope with far-ranging issues. They must be politically astute, prepared to adjust their leadership styles, and ethically grounded. Its researcher's belief that more than ever before, a single, ideal portrait of the principalship does not exist. Public school administration has become a gallery of many desirable portraits

---

\* Address for Correspondence: Assist. Prof., University of Erziyes, School of Education, Kayseri, Turkey.

# BİLİŞSEL STİL BOYUTLARINA UYGUN OLARAK HAZIRLANAN ÖĞRETİM ETKİNLİKLERİNİN AKADEMİK BAŞARI VE TUTUMLAR ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

BÜLENT GÜVEN\*

## ÖZET:

*Bu araştırmaya, İlköğretim 5.sınıfta Sosyal Bilgiler dersinde alan bağımlılık - alan bağımsızlık bilişsel stil boyutlarına uygun olarak hazırlanan öğretim etkinliklerini uygulamanın, öğrencilerin derse ilişkin tutumlarına, başarılarına etkisini belirlemek amacıyla, deneme modellerinden öntest - sontest kontrol gruplu model' e göre desenlenmiş ve gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplamak amacıyla öğrencilerin akademik başarı düzeyini ölçecek bir başarı testi, ayrıca, Sosyal Bilgiler dersinin alan bağımlılık - alan bağımsızlık bilişsel stil boyutlarındaki öğrencilerin özelliklerine göre işlenebilmesi için ders planları, ders notları ve sınıf içi etkinlikler için öğretim materyalleri geliştirilmiştir.*

*Anahtar Kelimeler: Bilişsel Stil, Alan Bağımlılık, Alan Bağımsızlık, Sosyal Bilgiler.*

## ABSTRACT:

*This study aimed at revealing the learner attitudes toward this course and efficiency of the course to academic success with the application of the course that is carried out appropriate to field dependent and field independent cognitive style dimensions in the 5<sup>th</sup> grade of the social studies course in elementary school. The design of the study was based on experimental and control group pre / post test model. Throughout the study, teaching materials were developed by the researcher considering the cognitive styles of field dependent and field independent learners and were utilized in presenting the course.*

*Key Words: Cognitive Style, Field Dependent, Field Independent, Social Studies.*

## Problem Durumu

Bireyler genelde bedensel, zihinsel, sosyal, duygusal yönlerden ve öğrenme özellikleri bakımından farklılıklar göstermektedir. Bireylerin bedensel, zihinsel, sosyal ve duygusal farklılıkları öğrenmelerini de etkilemektedir. İnsanların öğrenmesi onların çevreleriyle etkileşimi sonucunda oluşmaktadır. Bireylerin dış dünya ile gerçekleştirdikleri etkileşim kendi bedensel, zihinsel, sosyal, duygusal özelliklerine ve yaşantılarının geçtiği ortamlara bağlı olarak farklılaşmaktadır. Bir başka deyişle, bireylerin bireysel ve çevresel özelliklerinden dolayı öğrenmeleri de farklılaşmaktadır.

Bilişsel süreçler temel alındığında, öğrenme çevrede oluşan olay ve olguların, merkezi sinir sistemine aktarılması biçiminde ele alınmaktadır. Bu aktarılma işi duyuşsal kayıttır. Duyu organları aracılığıyla kayıt edilen uyaranları izleyen süreçler algılama, depolama, bütünleştirme gibi işlemlerden oluşur. Bireyin kendi içinde geçen bu süreçler de kendi duyuşsal kayıt, uyarılma, algılama ve düzenleme özelliğine bağlı olarak değişiklik gösterir. Bu farklılıklar bilişsel stil (tarz) olarak adlandırılmaktadır. Bilişsel stil kavramı genelde bireyin problemlere yaklaşım biçimini ortaya koyar (Witkin ve diğerleri, 1977).

Bireylerin çevreyi algılaması ve bütünleştirmesinin farklı olması, onların öğrenmelerini sağlayacak yaşantıların, materyal ve öğretim ortamlarının da farklı olması gerektiği izlenimini vermektedir. Öğrencilerin bilişsel stillerinin bilinmesi onlar için hazırlanacak olan programların etkililiğini artıracak, öğretmenlerin öğrencilerini daha iyi tanımasını ve

\* Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi



anlamalarını sağlayacaktır. Bunların yanı sıra hem öğretmen öğrencileriyle daha uzun süre ilgilenebilecek, hem de öğrencilerin öğrenme başarılarında olumlu gelişmeler gözlenebilecektir. Farklı bilişsel stillere sahip öğrencilerin öğrenme özelliklerinin de farklı olması çok doğaldır. Öğrenme özelliklerindeki farklılıkların bilişsel stillere göre nasıl bir dağılım gösterdiği belirlendiğinde öğrencilerin stil grupları ile birlikte öğrenmeleri ve birlikte çalışmalarını sağlanabilir.

İlköğretim sistemine gelen öğrencilerin de bilişsel stillerinin farklı olduğu düşünüldüğünde, öğretim sürecinin düzenlenmesi ayrı bir önem taşımaktadır. Yapılan araştırmalarda bilişsel stillerin küçük yaşlarda ortaya çıktığı ve gelişerek devam ettiği ortaya konmuştur. Özellikle, 10 - 11 yaşlarında bu stiller iyice belirginleşmeye başlamaktadır. Bu yaşlar ilköğretim 4. ve 5. sınıflara denk düşmektedir. Bu devre çocuklarının karşılaştığı iki mihver dersten biri olan Sosyal Bilgiler dersi, bireye içinde yaşadığı toplumun ideallerini kazandırmayı amaçlamakta ve aynı zamanda bireyin toplumsallaşmasına da yardımcı olmaktadır.

İlköğretim basamağında demokratik yaşantıların kazandırılması görevini de üstlenen Sosyal Bilgiler dersi bireye toplumsal yaşamla ilgili öğrenme yaşantıları sağlamakta ve yaşamsal değeri çok yüksek olan bir ders olarak işlevini gerçekleştirmektedir. Ayrıca, bu ders, öğrencileri yaşamlarının çeşitli dönemlerinde karşılaşılabilecekleri problemleri etkili bir şekilde çözebilmeleri konusunda eğiterek, onları gerekli bilgi ve becerilerle de donatır. Öğrencilerin geçmişle ilgili bir biçimde bilgilendirilmesini, bugünü daha iyi anlamalarını sağlar ve geleceğin daha iyi planlanmasına yardımcı olur. İlköğretim çağındaki çocuklara bu özellikleri kazandırması bakımından Sosyal Bilgiler dersi ve öğretimi oldukça önemlidir.

Böylesine önemli bir dersin işlevselliğini artırabilmek için, bilişsel stillerin öğretilmesi iyi bilinmesi, bunların sınıf içindeki dağılımının nasıl olduğunun ortaya çıkarılması ve öğrencilere bu özelliklere uygun öğrenme etkinliklerinin sunulması önemli bir gerekliliktir. Öte yandan, öğrencilerin akademik başarılarında ve derslere yönelik tutumlarında yukarıda sözü edilen bilişsel stillerin nasıl bir etki yapacağı konularının araştırılması, göz ardı edilmemesi gereken bir noktayı oluşturmaktadır. Sosyal Bilgiler dersinde bilişsel stil boyutlarına uygun etkinlikler sunmanın, akademik başarı ve tutumlar üzerindeki etkisini sınanan bu araştırma, sözü edilen bu gereksinimlerden kaynaklanmıştır.

#### **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı; ilköğretim 5. sınıfta alan bağımlılık - alan bağımsızlık bilişsel stil boyutlarındaki öğrencilerin özelliklerine uygun olarak hazırlanan öğretim etkinliklerini uygulamanın, Sosyal Bilgiler dersindeki akademik başarı ve tutumlar üzerindeki etkisini saptamaktır.

Belirtilen bu temel amaç bağlamında aşağıdaki denenceler kurularak sınanmıştır.

1. Sosyal Bilgiler dersinde alan bağımlılık - alan bağımsızlık bilişsel stil boyutlarındaki öğrencilerin özelliklerine uygun olarak hazırlanan öğretim etkinliklerinin uygulandığı deney grubu ile, geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin akademik başarıları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.
2. Sosyal Bilgiler dersinde alan bağımlılık - alan bağımsızlık bilişsel stil boyutlarındaki öğrencilerin özelliklerine uygun olarak hazırlanan öğretim etkinliklerinin uygulandığı deney grubu ile, geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin dersle ilişkin tutumları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.



### Araştırma Modeli

Bu araştırmada, alan bağımlılık ve alan bağımsızlık bilişsel stil boyutlarındaki öğrencilerin özelliklerine uygun olarak hazırlanan öğretim etkinliklerini uygulamanın, Sosyal Bilgiler dersi akademik başarılarında ve bu derse ilişkin tutumlarında nasıl bir etki yapacağını belirleyebilmek için deneme modellerinden "öntest - sontest kontrol gruplu model" kullanılmıştır. Model, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ve normal öğretim yapan bir ilköğretim okulunda, şube şeklinde yapılandırılmış iki sınıfta uygulanmıştır. Bu amaçla bir deney, bir de kontrol grubu oluşturulmuştur.

### Denekler

Deneyisel nitelikteki bu araştırma 2002 - 2003 eğitim öğretim yılında Eskişehir İlindeki Kazım Karabekir İlköğretim okulunun 5-A ve 5-B sınıflarında öğrenim gören toplam 41 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Bu sayı denkleştirme işlemleri sonunda 36 öğrenciye düşmüştür. Okulda iki adet 5. sınıf şubesi bulunmaktadır. Deney ve kontrol gruplarının belirlenmesinde, yansız atama yöntemi benimsenmiş ve bu amaçla 5/A ve 5/B sınıfları arasında kura çekilmiştir. Çekilen kura sonucu 5/B sınıfı deney grubu, 5/A sınıfı kontrol grubu olarak belirlenmiştir.

### Deney ve Kontrol Gruplarının Oluşturulması

Bu araştırma ile alan bağımlılık - alan bağımsızlık bilişsel stil boyutlarında bulunan bireylere uygun olarak hazırlanan öğretim etkinliklerinin, Sosyal Bilgiler dersi akademik başarıları ve derse yönelik tutumlar üzerindeki etkisi saptanmak istendiğinden deney ve kontrol gruplarındaki denekler belirli özellikler bakımından birbirleriyle denkleştirilmeye çalışılmıştır. Araştırma kapsamına giren deneklerin denkleştirilmesinde dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler dersi karne notları ile gizlenmiş şekiller grup testi uygulaması sonucu elde edilen verilerden yararlanılmıştır. Deneklerin tutumlar yönünden de denkleştirilmesi yapılmak istenmiş ise de, bir önceki denkleştirmede eşleştirilen denek çiftleriyle uyumlu tutum puanlarına sahip yeterince denek olmadığı görülmüştür. Bu nedenle deney öncesinde deneklerin öntest tutum puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığına bakılarak, tutum puanları arasında anlamlı bir fark olmaması halinde deneklerin öntest tutum düzeylerinin eşit olacağına, aksi halde deney sonrası istatistiksel çözümlerinin covarians analizi ile gerçekleştirileceğine karar verilmiştir. Sonuçta deneklerin deney öncesi tutum puanlarının birbirine çok yakın olduğu görülerek, deney öncesi tutum puanları açısından eşit oldukları kabul edilmiştir. Deneklerin denkleştirilmesi amacıyla kullanılan Sosyal Bilgiler dersi karne notlarına göre durumları Tablo 1'de gösterilmiştir.

**Tablo 1. Deneklerin Denkleştirme Amacıyla Kullanılan Sosyal Bilgiler Dersi Karne Notlarına Göre Durumu**

Öğrenci Grupları	Denek Sayısı (N)	Aritmetik Ortalama (X)	Standart Sapma (SS)	t değeri	Serbestlik Derecesi (Sd)	Anlamlılık Düzeyi (p)
Deney Grubu	18	4.05	2.35			
				0.063	34	> .05
Kontrol Grubu	18	4.00	2.23			

Tablo 1 incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerle kontrol grubundaki öğrencilerin denkleştirilmesi amacıyla kullanılan Sosyal Bilgiler dersi karne notlarının aritmetik ortalamaları arasında deney grubu lehine .05 puanlık bir fark görülmektedir. Bu farkın an-



lamli olup olmadığını sınamak amacıyla t testi uygulanmış ve  $t = .063$  değeri bulunmuştur. Bu değer 34 serbestlik derecesinin .05 anlamlılık düzeyindeki 1.68 Tablo değerinin oldukça altında bulunmaktadır. Bu sonuç, her iki grubun aritmetik ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığını göstermektedir. Bu sonuca göre deney ve kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersi dördüncü sınıf karne notlarına göre birbirine denk olduğu söylenebilir.

Deneklerin, denkleştirme amacıyla kullanılan gizlenmiş şekiller grup testinden elde ettikleri puanlara göre durumları da Tablo 2’de gösterilmiştir.

**Tablo 2. Deneklerin Denkleştirme Amacıyla Kullanılan Gizlenmiş Şekiller Grup Testi Puanlarına Göre Durumu**

Öğrenci Grupları	Denek Sayısı (N)	Aritmetik Ortalama (X)	Standart Sapma (SS)	t değeri	Serbestlik Derecesi (Sd)	Anlamlılık Düzeyi (p)
Deney Grubu	18	7.77	3.86			
				0.598	34	> .05
Kontrol Grubu	18	7.05	3.12			

Tablo 2 incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerle kontrol grubundaki öğrencilerin denkleştirilmesi amacıyla kullanılan gizlenmiş şekiller grup testi puanlarının aritmetik ortalamaları arasında deney grubu lehine 0.72 puanlık bir fark görülmektedir. Bu farkın anlamlı olup olmadığını sınamak amacıyla t testi uygulanmış ve  $t = 0.598$  değeri bulunmuştur. Bu değer 34 serbestlik derecesinin .05 anlamlılık düzeyindeki 1.68 tablo değerinin oldukça altında bulunmaktadır. Bu sonuç her iki grubun aritmetik ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığını göstermektedir. Bu sonuca göre deney ve kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin gizlenmiş şekiller grup testinden aldıkları puanlara göre birbirine denk olduğu söylenebilir.

#### Veriler ve Toplanması

Araştırmada ele alınan problemin çözümüne yönelik olarak çeşitli veri toplama araçları kullanılmıştır. Akademik başarı değişkeniyle ilgili veriler, ilköğretim 5.sınıf Sosyal Bilgiler dersinde işlenen “Vatan ve Millet” ünitesiyle “Cumhuriyete Nasıl Kavuştuk” ünitesinin davranışsal amaçların kazanılma derecesini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan iki adet ünite başarı testiyle toplanmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin alan bağımlılık ve alan bağımsızlık durumları ile ilgili veriler, Witkin ve arkadaşlarınınca geliştirilen, Okman tarafından Türkçe’ye çevrilen “Gizlenmiş Şekiller Grup Testi” uygulanarak elde edilirken, Sosyal Bilgiler dersine ilişkin öğrenci tutumlarıyla ilgili veriler ise bir başka araştırmacıyla birlikte geliştirilen “Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır.

#### Uygulama

Veri toplama araçlarının ve öğretim etkinlik planlarının hazırlanmasından sonra uygulamaya başlanmıştır. Dersler deney grubunda alan bağımlılık – alan bağımsızlık bilişsel stil boyutundaki öğrenci özelliklerine uygun öğretim etkinlikleriyle işlenmiştir. Deney grubunda gerçekleştirilen alan bağımlılık – alan bağımsızlık bilişsel stil boyutuna uygun etkinliklerin gerektiği biçimde yapıp yapılmadığı araştırmacı tarafından izlenmiştir. Doldurulan gözlem formu raporlarının değerlendirilmesi sonucunda uygulamanın belirlenen ilkeler doğrultusunda gerçekleştirildiği görülmüştür.

Kontrol grubunda ise, öğrencilerin Sosyal Bilgiler ders kitabındaki ilgili konuları okumaları, anlatmaları ve öğretmenlerinin konu ile ilgili açıklamalarını dinlemelerine yönelik öğretmen merkezli geleneksel bir öğretim gerçekleştirilmiştir.



### Verilerin Çözümü ve Yorumu

Araştırma kapsamına giren deneklerle ilgili ölçme işlemleri tamamlandıktan sonra verilerin çözümlenmesine geçilmiştir. İstatistiksel hesaplamalar deney grubundan 18, kontrol grubundan 18 olmak üzere toplam 36 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Deneklerin öntest ve sonteste ilişkin yanıt kağıtları araştırmacı tarafından elle puanlanmıştır. Deney ve kontrol gruplarının ön test - son test puanları elde edildikten sonra grupların ortalama puanları ile puan dağılımlarının standart sapmaları hesaplanmıştır. Gruplar arası karşılaştırmalarda t testinden yararlanılmış ve grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığı .05 düzeyinde yorumlanmıştır.

### Bulgular

Araştırmada ilk olarak "Sosyal Bilgiler dersinde alan bağımlılık - alan bağımsızlık bilişsel stil boyutlarındaki öğrencilerin özelliklerine uygun olarak hazırlanan öğretim etkinliklerinin uygulandığı deney grubu ile, geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin akademik başarıları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır," denencesi sınanmak istenmiştir. Bunun için, önce deney ve kontrol grubundaki deneklerin öntest uygulamasından aldıkları puanların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmış, ortalamalar arası fark t testi ile sınanmıştır. Deney ve kontrol gruplarının Sosyal Bilgiler dersi başarı testinden aldıkları öntest puanlarıyla ilgili bulgular Tablo 3' de gösterilmiştir.

**Tablo 3. Gruplardaki Deneklerin Sosyal Bilgiler Dersi Başarı Testinden Aldıkları Öntest Puanlarına Göre Durumları**

Öğrenci Grupları	Denek Sayısı (N)	Aritmetik Ortalama (X)	Standart Sapma (SS)	t değeri	Serbestlik Derecesi (Sd)	Anlamlılık Düzeyi (p)
Deney Grubu	18	36.75	7.06			
				.008	34	> .05
Kontrol Grubu	18	36.78	12.49			

Tablo 3'den anlaşılacağı üzere, deney grubundaki öğrencilerle kontrol grubundaki öğrencilerin öntestten elde ettikleri puanların aritmetik ortalaması arasında kontrol grubu lehine 0.03 puanlık bir fark vardır. Bu farkın anlamlı olup olmadığını sınamak amacıyla, grupların ortalama puanlarına t testi uygulanmış ve  $t = .008$  değeri bulunmuştur. Bu değer 34 serbestlik derecesinin .05 anlamlılık düzeyindeki 1.68 değerinin oldukça altında bulunmaktadır. Bu sonuç, her iki grubun aritmetik ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığını göstermektedir. Öntest puanlarından elde edilen bulgulara göre deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersi "Vatan ve Millet" ve "Cumhuriyete Nasıl Kavuştuk?" üniteleri akademik başarı düzeyleri bakımından deney öncesi durumları arasında anlamlı bir fark yoktur.

Uygulama sonrasında deneyin etkililiğini gözlemek amacıyla her iki grupta yer alan deneklerin sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın bulunup bulunmadığına bakılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının sontest puanlarıyla ilgili bulgular Tablo 4'de gösterilmiştir.



**Tablo 4. Gruplardaki Deneklerin Sosyal Bilgiler Dersi Başarı Testinden Aldıkları Sontest Puanlarına Göre Durumları**

Öğrenci Grupları	Denek Sayısı (N)	Aritmetik Ortalama (X)	Standart Sapma (SS)	t değeri	Serbestlik Derecesi (Sd)	Anlamlılık Düzeyi (p)
Deney Grubu	18	69.85	16.41	2.23	34	> .05
Kontrol Grubu	18	59.52	10.78			

Tablo 4'den anlaşılacağı üzere, deney grubundaki öğrencilerle kontrol grubundaki öğrencilerin sontestten elde ettikleri puanların aritmetik ortalaması arasında deney grubu lehine 10.33 puanlık bir fark vardır. Bu farkın anlamlı olup olmadığını sınamak amacıyla, grupların ortalama puanlarına t testi uygulanmış ve  $t = 2.23$  değeri bulunmuştur. Bulunan bu değer 34 serbestlik derecesinin .05 anlamlılık düzeyindeki 1.68 değerinin üzerinde bulunmaktadır. Bu sonuç, deney ve kontrol gruplarında uygulanan öğretimin birbirinden önemli derecede farklı etkililiğe sahip olduğunu göstermektedir. Başka bir deyişle, bu araştırma, Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilerin başarılarını artırmada, alan bağımlılık - alan bağımsızlık bilişsel stil boyutlarına göre hazırlanan etkinlikleri uygulamanın geleneksel öğretimden daha etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Böylece, Sosyal Bilgiler dersinde alan bağımlılık - alan bağımsızlık bilişsel stil boyutlarına göre hazırlanan etkinliklerin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin akademik başarıları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğunu ileri süren birinci denence doğrulanmıştır.

Bu bulgu, Yürür (2001)'ün "örtük sorular üzerine verilen eğitimin etkisi ve bu etkinin farklı bilişsel tiplere sezdirimi" adlı araştırmasının bulgularıyla paralellik göstermektedir.

Araştırmada ikinci olarak "Sosyal Bilgiler dersinde alan bağımlılık - alan bağımsızlık bilişsel stil boyutlarındaki öğrencilerin özelliklerine uygun olarak hazırlanan öğretim etkinliklerinin uygulandığı deney grubu ile, geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin derse ilişkin tutumları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır," denencesi sınanmak istenmiştir. Bu amaçla deney ve kontrol grubundaki deneklerin Sosyal Bilgiler derisi tutum ölçeğinden aldıkları tutum puanlarının, aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmış, ortalamalar arası fark t testi ile sınanmıştır. Deney ve kontrol gruplarının Sosyal Bilgiler derisi tutum ölçeğinden aldıkları öntest puanlarıyla ilgili bulgular Tablo 5'de gösterilmiştir.

**Tablo 5. Gruplardaki Deneklerin Deney Öncesi Uygulanan Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeğinden Elde Ettikleri Tutum Puanlarına Göre Durumları**

Öğrenci Grupları	Denek Sayısı (N)	Aritmetik Ortalama (X)	Standart Sapma (SS)	t değeri	Serbestlik Derecesi (Sd)	Anlamlılık Düzeyi (p)
Deney Grubu	18	114.27	12.26	0.187	34	> .05
Kontrol Grubu	18	114.94	8.86			

Tablo 5'den anlaşılacağı üzere, deney grubundaki öğrencilerle kontrol grubundaki öğrencilerin deney öncesi uygulanan tutum ölçeğinden elde ettikleri puanların aritmetik ortalaması arasında deney grubu lehine 0.67 puanlık bir fark vardır. Bu farkın anlamlı olup olmadığını sınamak amacıyla, grupların ortalama puanlarına t testi uygulanmış ve  $t = 0.187$  değeri bulunmuştur. Bu değer 34 serbestlik derecesinin .05 anlamlılık düzeyin-



deki 1.68 değerinin çok altında bulunmaktadır. Bu sonuç, her iki grubun aritmetik ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığını göstermektedir. Deney öncesi Sosyal Bilgiler dersi tutum ölçeği uygulamasından elde edilen puanlara göre deney ve kontrol grubunun tutum düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Başka bir deyişle deney ve kontrol grubunda bulunan öğrenciler Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumları yönünden birbirlerine denktir.

Gerçekleştirilen deneyin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumlar üzerindeki etkililiğini gözlemek amacıyla deneklere "Sosyal Bilgiler dersi tutum ölçeği" bir kez daha uygulanmıştır. Deney ve kontrol gruplarındaki deneklerin Sosyal Bilgiler dersi tutum ölçeğinden elde ettikleri sonuç puanlarıyla ilgili bulgular Tablo 6'da gösterilmiştir.

**Tablo 6. Gruplardaki Deneklerin Deney Sonrası Uygulanan Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeğinden Elde Ettikleri Tutum Puanlarına Göre Durumları**

Öğrenci Grupları	Denek Sayısı (N)	Aritmetik Ortalama (X)	Standart Sapma (SS)	t değeri	Serbestlik Derecesi (Sd)	Anlamlılık Düzeyi (p)
Deney Grubu	18	120.78	13.28			
				1.26	34	> .05
Kontrol Grubu	18	115.67	10.90			

Tablo 6'dan anlaşılacağı üzere, deney grubundaki öğrencilerle kontrol grubundaki öğrencilerin deney sonrası uygulanan tutum ölçeğinden elde ettikleri puanların aritmetik ortalaması arasında deney grubu lehine 5.11 puanlık bir fark vardır. Bu farkın anlamlı olup olmadığını sınamak amacıyla, grupların ortalama puanlarına t testi uygulanmış ve  $t=1.26$  değeri bulunmuştur. Bu değer 34 serbestlik derecesinin .05 anlamlılık düzeyindeki 1.68 değerinin altında bulunmaktadır. Bu sonuç, her iki grubun aritmetik ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığını göstermektedir. Deney sonrası Sosyal Bilgiler dersi tutum ölçeği uygulamasından elde edilen puanlara göre deney ve kontrol grubunun tutum düzeyleri arasında anlamlı bir fark oluşmamıştır. Başka bir deyişle "Sosyal Bilgiler dersinde alan bağımlılık - alan bağımsızlık bilişsel stil boyutlarındaki öğrencilerin özelliklerine uygun olarak hazırlanan öğretim etkinliklerinin uygulandığı deney grubu ile, geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin derse ilişkin tutumları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır," denencesi reddedilmiştir. Ortaya çıkan bu sonuçla, tutumların yaşam içerisinde kazanıldığı ve bunları kısa bir sürede değiştirmenin çok kolay olmadığını görüşünün doğrulandığı düşünülebilir.

#### Sonuçlar ve Öneriler

- 1) Sosyal Bilgiler dersinde alan bağımlılık - alan bağımsızlık bilişsel stil boyutlarındaki öğrencilerin özelliklerine uygun olarak hazırlanan öğretim etkinliklerinin uygulandığı deney grubu ile, geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin akademik başarıları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.
- 2) Sosyal Bilgiler dersinde alan bağımlılık - alan bağımsızlık bilişsel stil boyutlarındaki öğrencilerin özelliklerine uygun olarak hazırlanan öğretim etkinliklerinin uygulandığı deney grubu ile, geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin derse ilişkin tutumları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark oluşmamıştır.

Gerçekleştirilen bu araştırmanın ortaya koyduğu bulgular ışığında şu öneriler getirilmiştir:



- 1) İlköğretim Sosyal Bilgiler dersinde; öğrencilerin derse ilişkin akademik başarılarını artırmada, alan bağımlılık - alan bağımsızlık bilişsel stil boyutlarına uygun olarak hazırlanan etkinliklerden yararlanma yoluna gidilebilir.
- 2) Alan bağımlılık-alan bağımsızlık bilişsel stil boyutlarına uygun olarak hazırlanan etkinliklerin kullanılmasına yönelik olarak bu araştırmada geliştirilen materyaller, öğretmenler tarafından Sosyal Bilgiler derslerinde uygulanmak üzere örnek alınabilir.
- 3) Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler dersinde bilişsel stil boyutlarına uygun olarak hazırlanan etkinlikleri uygulayabilmeleri için öğretmenlere bilişsel stiller ve bireysel farklılıklar konularında hizmet içi eğitim verilebilir.
- 4) Sosyal Bilgiler dersinin dışında, diğer dersler içinde bilişsel stil boyutlarına uygun etkinlikler hazırlanabilir.

#### KAYNAKÇA

- Sönmez, Veysel. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretmen Kılavuzu. Ankara : Pegem Yayınları, 1998.
- Sözer, Ersan. "Sosyal Bilimler Kapsamında Sosyal Bilgilerin Yeri ve Önemi," Sosyal Bilgiler Öğretimi. Editör: Gürhan Can. Eskişehir : Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları, 1998, ss. 3 - 8.
- Witkin, H.A., C.A. Moore, D. R. Goodenough ve P. W. Cox. "Field dependent and Field Independent Cognitive Styles and Their Educational Implications," Review of Educational Research, 47, 1977, ss. 1 - 67.
- Yürür, E. Tuba. "Örtük Sorular Üzerine Verilen Eğitimin Etkisi ve Bu Etkinin Farklı Bilişsel Tiplere Sezdirmesi."Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2001.

## THE EFFECT OF TEACHING ACTIVITIES DESIGNED FOR COGNITIVE STYLE ON THEIR ACADEMIC ACHIEVEMENT AND ATTITUDES

### (SUMMARY)

Although teachers believe that they have been doing their best to accelerate the learning achievement in their classrooms, they have always been complaining about the fact that they cannot have a kind of successful learning on the desired level. In fact, teachers might not have an acceptable level of learning success even though they do a great deal of preparation before class and bring classroom various materials. One of the reasons of this is that just as students in a classroom have different physical characteristics they all possess different cognitive styles and learning peculiarities. That teachers are aware of the fact that they have students having varying cognitive styles in their teaching approaches.

Learner characteristics, which are called cognitive styles, emerge and have a form in the first grade of the elementary school. The teaching of social studies course responsible to instruct learners the socialising and social ideals in this level, it is considered that to carry out such a study which takes into consideration of the cognitive style dimensions would be beneficial to teachers who have been engaging in teaching this course.

This study aimed at revealing the learner attitudes toward this course and efficiency of the course to their academic success when the application of the course was carried out appropriate to field dependent and field independent cognitive style dimensions in the 5<sup>th</sup> grade of the social studies course in elementary school.

The design of the study was based on experimental and control group pre / post tests model. The application related to the study was realized in the fall term of 2002 - 2003 academic year with the collaboration of Eskişehir Kazım Karabekir Elementary School and in the classrooms of 5-B and 5-A experimental and control group respectively. Throughout the study, teaching materials were developed by the researcher considering the cognitive styles of field dependent and field independent learners and were utilized in presenting the course.

In order to collect data, an achievement test that would evaluate learners academic achievement and an attitude scale which was developed in collaboration with another researcher were used.

The data obtained was analysed by a computer programme SPSS; with a significance level of .05 as the level of arithmetic mean, standart deviation, t test, percentage and differences between percentages were made use of to analyze the data.

After statistical analysis, in this research, the following results were obtained:

1. There was a significant difference between the success of control group and experimental group, experimental group being more successful than the control group.
2. There was not a significant difference between the attitudes of control group students and those of experimental group.



# EPİSTEMOLOJİK İNANÇLAR İLE PROBLEM ÇÖZME STRATEJİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİLER: EĞİTİM FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİ ÜZERİNDE BİR ÇALIŞMA

Yrd. Doç. Dr. Demet ÖNGEN\*

## ÖZET:

Bu araştırmanın iki amacı vardır. Birincisi, eğitim fakültesi öğrencilerinin epistemolojik inançlarının cinsiyet ve sınıf düzeyine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemektir. İkincisi, Eğitim Fakültesi öğrencilerin epistemolojik inançlarından problem çözme stratejilerinin ne kadar yordanabileceğini incelemektir. Bu amaçla 155 öğrenciye 35 maddelik, "Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç", "Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç" ve "Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç" boyutlarından oluşan Epistemolojik İnanç Ölçeği ve Problem Çözme Envanteri uygulanmıştır. "Varyans analizi sonuçları epistemolojik inançların üç boyutunun da sınıf düzeyine bağlı olarak gelişim göstermediğini ve kızların öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna ilişkin daha gelişmiş epistemolojik inançlarının olduğunu göstermektedir. Regresyon analizi sonuçları "Öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç" boyutunun problem çözme stratejilerinin yordanmasında önemli bir değişken olduğunu ortaya çıkarmıştır.

*Anahtar Kelimeler:* Epistemolojik İnanç, Problem Çözme, Cinsiyet

## ABSTRACT:

The purpose of this study is twofold. First purpose is to investigate whether the epistemological beliefs of teacher education students vary according to gender and grade level. Second purpose is to examine the contribution of epistemological beliefs to the prediction of problem solving strategies. For this purpose, 155 students were administered Problem Solving Inventory, and 35-item Epistemological Belief Questionnaire in which three belief dimensions-"The ability to learn is acquired through effort", "The ability to learn is genetically predetermined", and "The knowledge is absolute"- have been identified. ANOVA comparisons didnot yield main effects for grade level in three epistemological belief dimensions. Girls adopted a more sophisticated view point about "The ability to learn is genetically predetermined", dimension. Regression analysis results indicate "The ability to learn is acquired through effort" dimension is an important variable in the prediction of problem solving strategies.

*Key Words:* epistemological beliefs, problem solving, gender

## GİRİŞ

Son yıllarda öğretmen eğitimindeki araştırmalar, öğretmenlerin sınıf içi davranış ve öğretim becerilerini incelemekten, düşünce ve inançlarını incelemeye doğru bir yönelim göstermiştir. Öğretmenlerin sahip oldukları inançlardan bilginin ve öğrenmenin doğasına ilişkin olanlar, diğer bir ifadeyle epistemolojik inançlar, hangi öğretim yöntemi ve tekniklerinin kullanılacağı, sınıfın nasıl yönetileceği, öğrenmede neye odaklanılacağı gibi, öğretmenlerin sınıf içindeki eğitim ve öğretim etkinliklerini büyük oranda etkilemektedir. Eğitim konusunda gerçekleştirilecek reformlara engel oluşturan etmenlerin temelinde de, büyük oranda öğretmenlerin değişime ne derece eğilimli olduklarını belirleyen inançları yatmaktadır. Bu nedenle, öğretmen eğitimindeki programların düzenlenmesinde ve uygulanmasında öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının bilinmesi önemli görünmektedir.

Schommer'a (1990; 1994) göre epistemolojik inançlar, bilmenin sınırlarını, kesinliğini ve ölçütünü kapsayan bilginin ve öğrenmenin doğasına ilişkin temel varsayımlardır. Bu i-

\* Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi



nançlar, bireyin bilginin kaynağına, kesinliğine ve organizasyonuna ilişkin inançlarının yanı sıra öğrenmenin kontrolüne ve hızına ilişkin inançlarını da kapsamaktadır. Zihinsel görevlerin doğasını ve karmaşık ve güç koşullarla başa çıkmak için hangi stratejilerin uygun olduğuna kara vermeyi etkiledikleri için epistemolojik inançların çalışma becerileri ve öğrenme stratejileri olan üst bilişle ilişkili olduğu söylenebilir.

Epistemolojik inançlar üzerinde yürütülen araştırmalar 1990'lı yıllara kadar sınırlı görünmektedir. Bu çalışmalara başlangıç sayılan Perry'nin (1968, aktaran; Chan ve Elliott, 2001) üniversite öğrencileri üzerindeki çalışmasında, epistemolojik inancın evresel bir gelişim çizgisi izlediği görüşü savunulmuştur: İlk aşamalarda öğrenciler bilginin ya doğru ya da yanlış olduğuna ve otorite figürlerinin doğruyu bildiğine; gelişimin ileri aşamalarında ise bilgiye ulaşmak için birçok olası yolun olduğuna ve bazı fikirlere güçlü ama geçici bağlanımların yapılması gerektiğine inanmaktadırlar. Ryan (1984) Perry'nin şemasına paralel olarak geliştirmiş olduğu dualizm ölçeğiyle öğrencileri, dualist ve relativist olarak sınıflandırmış ve epistemolojik inançları akademik performansla ilişkilendirmiştir. Kitchener'in (1981) geliştirdiği yansıtıcı akıl yürütme modeliyle gerçekleştirilen araştırmalarda da, yansıtıcı akıl yürütmenin yaş ve eğitimle geliştiği ve evresel bir özellik taşıdığı (Kitchener, King, Wood ve Davidson, 1989) ortaya konmuştur. Schommer'ın (1990) çalışmasında ise, anılan araştırmalardan farklı olarak, epistemolojik inançlar birbirinden az çok bağımsız boyutları olan bir inanç sistemi olarak yeniden ele alınmıştır. Böylece, bireyin bazı inançlarının gelişmiş/ olgunlaşmış olabilirken diğerlerinin olgunlaşmamış/gelişmemiş olabileceği kabul edilmektedir. Böyle bir yapının doğurgusu, epistemolojik inançların ayrı ayrı ve çeşitli kombinasyonlar halinde ele alınabilir olmasıdır.

Schommer'a (1990) göre, ilk boyut bilginin kaynağıyla ilgilidir; bilgi her şeyi bilen bir otoriteden aktarılmakta ya da nesnel ve öznel zihinsel araçlarla akıl yürütülerek kazanılmaktadır (bilginin kaynağı). İkincisi, bilgi mutlaktır ya da bilgi sürekli evrim halindedir (bilgi kesindir). Üçüncüsü, bilginin organizasyonuna ilişkindir: Bilgi parça parçadır, ya da bilgi iç içe geçmiş ve bütünleşmiştir (bilgi basittir). Dördüncüsü, öğrenmenin kontrol edilmesiyle ilgilidir; öğrenme yeteneği genetik olarak önceden belirlenmiştir, ya da öğrenme yeteneği deneyim sonucu kazanılmaktadır (öğrenme yeteneği doğuştandır). Beşincisi, öğrenmenin hızıyla ilgilidir; öğrenme hemen ya da aşama aşama gerçekleşir (öğrenme hemen gerçekleşir).

Schommer (1989, 1990) ve Qian ve Alverman (1995) epistemolojik inançların, okuduğunu anlama, aktif araştırma ve öğrenilen malzemenin bütünleştirilmesi gibi üst biliş becerileriyle ilişkili olduğunu ortaya koymuşlardır. Chan ve Sachs (2001) ilk öğretim öğrencilerinin epistemolojik inançlarıyla üst biliş becerileri ve bilgiyi yapılandırılmaları arasındaki ilişkileri inceledikleri çalışmada, daha büyük öğrencilerin öğrenmeye ilişkin daha yapısal bir görüşe sahip olduklarını ve böylece bilgiyi işleme süreçlerinde daha başarılı olduklarını bulmuşlardır. Phillips (2001), öğrencilerin epistemolojik inançları, çalışma stratejileri ve yapılanmamış problem çözüme performansları arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırmada, aynı bilgi parçasına sahip öğrencilerin yapılanmamış problemler karşısındaki tepkilerinin, epistemolojik inançlarındaki olgunlaşmaya bağlı olarak, basit yanıtlara odaklanmaktan, karmaşık ve bütünleyici sonuçlara açık olmaya doğru gelişim gösterdiği ortaya konmuştur. Schommer ve Hutter (2002) epistemolojik inançlarla gündelik yaşamdaki tartışmalı konular arasındaki ilişkileri inceledikleri çalışmada; bilginin karmaşık olduğuna ve mutlak olmadığına inanma düzeyi arttıkça, insanların daha fazla perspektif alabildiklerini, düşüncelerini değiştirmeye daha açık olduklarını ve tüm verilere ulaşmaya kadar son bir karara varmaktan kaçındıklarını bulmuşlardır.

Kardash ve Scholes (1996), öğrencilerin bilginin kesinliğine ilişkin inançlarıyla ilişkili bilgi parçalarını yorumlama çabaları arasındaki ilişkileri incelemişlerdir. Bilginin kesin



olduğuna inanmayan öğrencilerin daha fazla çaba harcadıklarını ve kendilerine verilen çelişkili bilgilerin doğasını yansıtan aynı doğrultuda tam bir sonuca varmayan sonuçlara ulaştıklarını bulmuşlardır. Schommer'ın (1993) lise öğrencilerinin epistemolojik inançlarıyla akademik başarıları arasındaki ilişkileri incelediği çalışmada, bilginin basit, kesin ve öğrenmenin çabuk olduğuna inancın lise yılları boyunca gittikçe azaldığını ve öğrencilerin gelişmiş epistemolojik inançlarının lise başarısını yordamada önemli bir değişken olduğunu saptamıştır.

Epistemolojik inançlar ve kültür arasındaki ilişkinin araştırılması, Schommer (1990) tarafından geliştirilen Epistemolojik İnanç Ölçeğinin farklı kültürlerde uygulanması sonucunda ortaya çıkan yeni boyutların/faktör örüntülerinin incelenmesi şeklinde olmuştur. Bu çalışmalarda (2001, aktaran Chan ve Elliott) örneğin Arredondo ve Rucinski (1996) Şili, Lee (1995) Kore, ve Mori (1997) Japon kültürlerindeki uygulamalarda Schommer'ın önerdiğinden farklı boyutların olduğunu saptamışlardır. Arredondo ve Rucinski (1996) Schommer'ın faktör yapılarının Şili'deki eğitimciler arasında Amerikalılar arasında olduğundan daha az durağan olduğunu bulmuştur. Lee'nin (1995) Koreli yüksek lisans öğrencileri üzerindeki çalışmasında, öğrencilerin ders kitabı ve akademisyenler gibi epistemolojik otoritelerin baskın rolüne inandıkları ortaya çıkmıştır. Ancak Schommer'ın (1989, 1990) Kuzey Amerika'daki çalışmalarında her şeyi bilen otorite boyutu görgül olarak saptanmamış ve kuramsal çerçeve içinde yerini almamıştır.

Türk üniversite öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarında ölçeğin özgün ölçekten farklı olarak üç faktörlü bir yapı gösterdiği ve 35 maddeden oluştuğu saptanmıştır (Deryakulu ve Büyüköztürk, 2002). Bu boyutlar "Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç", "Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç" ve "Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç" olarak adlandırılmıştır. Görüldüğü gibi epistemolojik inançların kuramsal yapısındaki boyutlar kültürlere göre farklılık gösterebilmektedir. Yukarıda anılan araştırmaların bulgularına göre de epistemolojik inançların akademik başarı, aktif araştırma, üst biliş becerileri, bilgiyi yapılandırma, çalışma ve problem çözme stratejileri, perspektif alma, değişime açık olma gibi birçok değişkenle ilişkisi bulunmaktadır.

Bu araştırmanın birinci amacı Eğitim Fakültesi öğrencilerinin epistemolojik inançlarının cinsiyet ve sınıf düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemektir. Araştırmanın ikinci amacını ise, epistemolojik inançların problem çözme stratejilerinin seçilmesinde ne derece yordayıcı olduğunun incelenmesi oluşturmaktadır.

## YÖNTEM

### Çalışma Grubu

Araştırmaya Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği Bölümünde okuyan toplam 155 öğrenci katılmıştır. Çalışma grubundaki öğrencilerin sınıf ve cinsiyete göre dağılımı Tablo 1'de görülmektedir.

Tablo1. Deneklerin Sınıf ve Cinsiyete Göre Dağılımı

sınıf	kız	erkek	toplam
1.sınıf	18	23	41
2.sınıf	26	18	44
3.sınıf	19	17	36
4.sınıf	24	10	34
toplam	87	68	155

### Araçlar ve Uygulama

Araştırmada öğrencilerin epistemolojik inançlarını ölçmek amacıyla Schommer (1990) tarafından geliştirilen ve Deryakulu ve Büyüköztürk (2002) tarafından Türk üniversite



öğrencileri üzerinde geçerlik ve güvenilirliği saptanan Epistemolojik İnanç Ölçeği (EİÖ) kullanılmıştır. Ölçek "Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç", "Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç" ve "Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç" olmak üzere üç faktörden oluşmaktadır. Ölçeğin Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencilerinden elde edilen verilere göre Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları birinci faktör için .55, ikinci faktör için .67, üçüncü faktör için .75, ve tüm ölçek için .67 olarak saptanmıştır. "Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç" alt ölçeğinden alınabilecek en düşük puan 18, en yüksek puan 90; "Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç" alt ölçeğinden alınabilecek en düşük puan 8, en yüksek puan 40; "Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç" alt ölçeğinden alınabilecek en düşük puan 9, en yüksek puan 45'dir. Ölçeklerden alınan düşük puan olgunlaşmış, yüksek puan ise olgunlaşmamış epistemolojik inanç anlamına gelmektedir.

Öğrencilerin problem çözme becerilerini ölçmek için, Heppner ve Petersen tarafından geliştirilen ve Şahin, Şahin ve Heppner (1997) tarafından geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları gerçekleştirilen Problem Çözme Envanteri kullanılmıştır. Envanter, kendine güvenli yaklaşım, düşünen yaklaşım, kaçınan yaklaşım, değerlendirici yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım ve planlı yaklaşım olmak üzere 6 alt ölçekten oluşmaktadır. Ölçeklerden alınan yüksek puan problem çözme becerisinin yüksek, düşük puan ise problem çözme becerisinin düşük olduğu anlamına gelmektedir.

Ölçekler 2002-2003 eğitim öğretim yılının güz dönemi sonunda araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde SPSS Paket Programından yararlanılmıştır. Öğrencilerin epistemolojik inançları ve problem çözme becerileri üzerinde sınıf düzeyi ve cinsiyetin etkisi olup olmadığını saptamak amacıyla iki yönlü varyans analizi; epistemolojik inançların problem çözme stratejilerini yordamada katkılarını belirlemek amacıyla regresyon analizi tekniği kullanılmıştır.

#### BULGULAR

EİÖ'nin alt ölçekleri (öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç, öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inanç ve tek bir doğrunun var olduğuna inanç) üzerinde sınıf düzeyi ve cinsiyetin etkisini incelemek amacıyla 4 (sınıf düzeyi) X2 (cinsiyet) ANOVA çözümü yapılmıştır. Sınıf düzeyi ve cinsiyet değişkenlerine göre deneklerin EİÖ alt ölçek puanlarının aritmetik ortalama ve standart sapmaları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2 Değişkenlere göre deneklerin EİÖ alt ölçek puanlarının ortalamaları ve standart sapmaları

cinsiyet	sınıf	N	Ölçek 1		Ölçek 2		Ölçek 3	
			X	SS	X	SS	X	SS
Kız	1.sınıf	18	34,66	4,66	16,55	4,11	26,00	4,62
	2.sınıf	26	34,34	5,85	19,00	4,76	26,53	4,68
	3.sınıf	19	35,36	4,57	18,63	3,21	25,57	5,91
	4.sınıf	24	32,33	4,77	16,54	3,91	24,87	5,44
	Toplam	87	34,08	5,10	17,73	4,19	25,75	5,12
Erkek	1.sınıf	23	35,00	5,10	17,30	4,00	26,65	5,68
	2.sınıf	18	34,72	4,71	17,44	3,39	26,77	6,59
	3.sınıf	17	35,64	5,72	23,35	4,45	29,29	6,59
	4.sınıf	10	34,50	5,75	18,00	3,39	26,30	6,65
	Toplam	68	35,01	5,75	18,95	4,59	27,29	6,19
Toplam	1.sınıf	41	34,85	4,86	16,97	4,02	26,36	5,19
	2.sınıf	44	34,50	5,36	18,36	4,28	26,63	5,34
	3.sınıf	36	35,50	5,07	20,86	4,48	27,33	6,43
	4.sınıf	34	32,97	5,09	16,97	3,77	25,29	5,76
	Toplam	155	34,49	5,13	18,27	4,39	26,43	5,65



Öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç (Ö1), Öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inanç (Ö2) ve Tek bir doğrunun var olduğuna inanç (Ö3) puanlarına uygulanan ANOVA sonuçları Tablo 3'te sunulmuştur.

**Tablo 3: EİÖ alt ölçek puanlarına uygulanan ANOVA Sonuçları**

Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	Serbestlik derecesi	Ortalama kareler	F	Anlamlılık düzeyi	LSD
Ö1 cinsiyet	22,306	1	22,306	,840	,361	
	sınıf	71,265	3	23,755	,895	,445
cinsiyet x sınıf	19,242	3	6,414	,242	,867	
Ö2 cinsiyet	64,702	1	64,702	4,020	,047*	
	sınıf	365,569	3	121,856	7,571	,000*
cinsiyet x sınıf	194,540	3	64,847	4,029	,009*	
Ö3 cinsiyet	81,540	1	81,540	2,546	,113	
	sınıf	56,886	3	18,962	,592	,621
cinsiyet x sınıf	68,042	3	22,681	,708	,549	

\* p<.05

Tablo 3'te görüldüğü gibi, yapılan varyans analizi sonucuna göre öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç puanları üzerinde cinsiyet ( $F(1-155) = .840$   $p > .05$ ) ve sınıf ( $F(1-155) = .895$   $p > .05$ ) değişkenlerinin temel etkileri anlamlı değildir. Bu alt ölçekten elde edilen puan ortalaması 34,49'dur. Öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inanç puanları üzerinde ise cinsiyet ( $F(1-155) = 4,020$   $p < .05$ ) ve sınıf ( $F(1-155) = 7,571$   $p > .05$ ) değişkenlerinin temel etkileri anlamlıdır. Anlamlı bulunan cinsiyet ve sınıf değişkenlerinin temel etkileri incelendiğinde kızların puan ortalamasının erkeklerinkinden daha düşük, 3. sınıfın puan ortalamasının diğer sınıflarinkinden daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu alt ölçekten elde edilen puan ortalaması 18,27'dur. Tek bir doğrunun var olduğuna inanç puanları üzerinde cinsiyet ( $F(1-155) = 2,546$   $p > .05$ ) ve sınıf ( $F(1-155) = .592$   $p > .05$ ) değişkenlerinin temel etkileri anlamlı değildir. Bu alt ölçekten elde edilen puan ortalaması ise 26,43'dür.

Epitemolojik inançların problem çözme stratejilerini yordamada katkılarını belirlemek amacıyla regresyon analizi tekniği kullanılmıştır. Sınıf düzeyi ve cinsiyet değişkenlerine göre deneklerin PÇE alt ölçek puanlarının aritmetik ortama ve standart sapmaları tablo 4'te verilmiştir. Regresyon analiz sonuçları tablo 5'te görülmektedir.

**Tablo 4: Değişkenlere göre deneklerin PÇE alt ölçek puanlarının ortalamaları ve standart sapmaları**

cinsiyet sınıf	N	Kendine güvenli yaklaşım Ölçek 1		Planlı yaklaşım Ölçek 2		Aceleci yaklaşım Ölçek 3		Düşünen yaklaşım Ölçek 4		Kaçıngan yaklaşım Ölçek 5		Değerlendirici yaklaşım Ölçek 6		
		X	SS	X	SS	X	SS	X	SS	X	SS	X	SS	
Kız	1.sınıf	18	19,50	4,79	10,66	3,34	36,83	6,17	13,05	3,18	17,05	3,90	6,72	2,10
	2.sınıf	26	17,46	2,84	9,53	2,64	39,65	5,44	11,00	3,05	19,53	3,06	6,26	1,92
	3.sınıf	19	17,26	3,12	9,47	2,43	38,84	6,48	12,15	2,52	18,52	2,54	7,31	2,13
	4.sınıf	24	16,20	3,06	8,58	3,11	38,12	6,48	11,16	3,53	16,25	3,37	6,12	2,34
	Top.	87	17,49	3,57	9,49	2,93	38,47	5,67	11,72	3,17	18,72	3,31	6,55	2,12
Erkek	1.sınıf	23	18,69	3,78	10,34	3,68	33,00	6,87	13,52	4,71	17,95	3,44	8,82	3,27
	2.sınıf	18	16,83	3,32	8,77	2,23	37,33	7,93	10,61	2,70	20,00	3,16	6,50	2,22
	3.sınıf	17	17,88	4,04	10,29	3,85	30,64	5,67	14,70	4,94	18,23	4,17	8,76	3,09
	4.sınıf	10	15,30	4,76	8,90	2,68	37,40	4,35	11,10	4,50	17,90	3,17	7,20	3,01
	Top.	68	17,50	3,97	9,70	3,28	34,20	7,03	12,69	4,53	18,55	3,56	7,95	3,05
Toplam	1.sınıf	41	19,04	4,21	10,48	3,50	34,68	6,76	13,31	4,07	17,56	3,63	7,90	2,98
	2.sınıf	44	17,20	3,03	9,22	2,48	38,70	6,59	10,84	2,89	19,72	3,07	6,36	2,03
	3.sınıf	36	17,55	3,54	9,86	3,16	34,97	6,42	13,36	4,01	18,38	3,36	8,00	2,69
	4.sınıf	34	15,94	3,59	8,67	2,96	37,91	5,88	11,14	3,77	18,85	3,33	6,44	2,56
	Top.	155	17,49	3,74	9,58	3,08	36,60	6,63	12,14	3,84	18,65	3,41	7,16	2,66



Tablo 5: Epistemolojik inançların problem çözme stratejilerini yordamadaki katkıları

Yordayıcı değişken	Yordanan değişken	R	R <sup>2</sup>	F	Beta	T	p
Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç	PÇE toplam	.182	.033	5,219	.182	2,285*	.024
	kendine güvenli	.236	.055	8,988	.236	2,998**	.003
	planlı	.201	.041	6,473	.201	2,554*	.012
	aceleci	.048	.002	.355	-.048	-.596	.552
	düşünen	.245	.060	9,793	.245	3,129**	.002
	kaçınan	.215	.046	7,421	-.215	-2,724**	.007
	değerlendirici	.206	.042	6,763	.206	2,600*	.010
	PÇE toplam	.017	.000	.043	.017	.208	.836
Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç	kendine güvenli	.063	.004	.612	.063	.782	.435
	planlı	.155	.024	3,752	.155	1,937	.055
	aceleci	.172	.030	4,673	-.172	-2,162*	.032
	düşünen	.160	.026	4,017	.160	2,004*	.047
	kaçınan	.162	.026	4,146	-.162	-2,036*	.043
	değerlendirici	.195	.038	5,057	.195	2,461*	.015
	PÇE toplam	.049	.002	.367	.049	.605	.546
	Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç	kendine güvenli	.111	.012	1,917	.111	1,384
planlı		.072	.005	.791	.072	.889	.375
aceleci		.025	.001	.097	-.025	-.311	.756
düşünen		.006	.000	.0005	.006	-.074	.941
kaçınan		.029	.001	.133	-.029	-.364	.716
değerlendirici		.041	.002	.260	.041	.510	.611

\* p&lt;.05 \*\*p&lt;.01

Tablo 5'te, öğrencilerin problem çözme stratejilerini yordamada "Öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç" boyutunun kendine güvenli, planlı, düşünen ve değerlendirici stratejilerin seçilmesinde ancak kaçınan yaklaşımın tercih edilmemesinde anlamlı katkısının olduğu görülmektedir. Ayrıca problem çözme stratejileri bir bütün olarak analize alındığında "Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç" boyutunun genel problem çözme becerilerini yordayan bir değişken olduğu anlaşılmaktadır. "Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç" boyutunun genel problem çözme becerisini yordayıcı bir değişken olmadığı, ancak düşünen ve değerlendirici stratejilerin seçilmesini, diğer taraftan aceleci ve kaçınan yaklaşımlardan uzak kalınmasını yordayan bir değişken olduğu görülmektedir. "Tek bir doğrunun var olduğuna inanç" boyutunun ise, öğrenme stratejilerini yordamada bir katkıya sahip olmadığı anlaşılmaktadır.

#### TARTIŞMA

Epistemolojik inançlardan "Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç" boyutu ele alındığında, kız öğrencilerin puan ortalamasının erkeklerinkine karşılaştırıldığında daha düşük olduğu, ancak puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı gözlenmektedir. Bu epistemolojik inanç boyutunda en düşük puan ortalamasının 4. sınıfa devam eden öğrencilere ait olmasına karşın, sınıf düzeyi değişkene göre de istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Öğrencilerin bu alt boyuttan elde ettikleri puanların ortalaması 34,49'dur. Bu alt boyuttan elde edilebilecek en düşük puanın 18, en yüksek puanın da 90 olduğu göz önüne alındığında öğrencilerin puan ortalamasının düşük olduğu söylenebilir.

"Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç" boyutu ele alındığında, öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterdiği; kızların erkeklerle karşılaştırıldığında daha olgunlaşmış/ gelişmiş epistemolojik inanca sahip oldukları görülmektedir. Kızların epistemolojik inançlarının erkeklerinkinden daha olgunlaşmış olmasını, toplumumuzda başarılı olmak için erkeklere tanınan daha fazla şans karşısında kadınların daha fazla çaba harcamak zorunda olmalarıyla açıklayabiliriz. Böylece, kız öğrenciler öğrenme yeteneğinin doğuştan getirilmediğini sonradan geliştirilebileceğini öğrenmektedirler. Bu epistemolojik inanç boyutunda sınıf değişkenine göre de anlamlı bir farklılık gözlenmiştir: Dördüncü sınıfın üçüncü sınıftan, birinci sınıfın üçüncü sınıftan ve ikinci sınıfın üçüncü sınıftan daha gelişmiş inanca sahip oldukları görülmektedir. Ancak sınıf değişkenine



bağlı olarak gözlenen farklılık son sınıfa doğru, doğrusal bir gelişim izlememektedir. Diğer bir anlatımla, öğrencilerin epistemolojik inançlarının son sınıfa doğru daha olgun hale gelmediği gözlenmektedir. Bu alt ölçekten alınabilecek en düşük puanın 8, en yüksek puanın 40 olduğu ve genel ortalamasının da 18,27 olduğu göz önüne alındığında öğrencilerin "Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç" boyutunda gelişmiş epistemolojik inançlara sahip olduğu söylenebilir.

"Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç" boyutu ele alındığında öğrencilerin cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği ortaya çıkmaktadır. Bu boyuttan elde edilebilecek en düşük puanın 9, en yüksek puanın 45 olduğu ve genel ortalamasının da 26,43 olduğu göz önüne alındığında, öğrencilerin bu boyuttaki inançlarının diğer iki boyut kadar gelişmiş olduğu söylenemez. Bu bulgu Perry'nin (1968) üniversite öğrencilerinin, tek bir doğrunun var olduğuna inançlarının, üniversite eğitimi boyunca bilginin mutlak ve kesin olmayacağı doğrultusunda geliştiğine ilişkin bulgusuyla çelişmektedir. Ancak doğru kültüründe yürütülen Lee'nin (1995) Koreli yüksek lisans öğrencileri üzerindeki çalışmasında, öğrencilerin ders kitabı ve akademisyenler gibi epistemolojik otoritelerin baskın rolüne inandıkları ortaya çıkmıştır. Bizim öğrencilerimizin tek bir doğrunun var olduğuna inanç konusundaki yeterince gelişmemiş epistemolojik inançlarını, öğrencilerin ulaşabilecekleri kaynakların fazla olmaması, öğretim elemanının öğrenciler tarafından tek otorite figürü olarak algılanması ve mutlak bir doğru yanıtla tepki verme şeklinde düzenlenen sınav sistemleri gibi nedenlerle açıklayabiliriz.

Sınıf düzeyi değişkenine ilişkin sonuçlar topluca değerlendirildiğinde, "Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç" ve "Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç" boyutlarında Eğitim Fakültesi öğrencilerinin gelişmiş epistemolojik inançlara sahip oldukları ancak sınıf düzeyi ilerledikçe öğrencilerin epistemolojik inançlarının gittikçe daha olgun hale gelmediği söylenebilir. Bu durumun bir nedeni, öğrencilerin epistemolojik inançlarında gelişimi sağlayacak bilişsel yaklaşım, öğrenmeyi öğrenme, üst biliş becerilerinin geliştirilmesi, bilgi felsefesi, bilimsel araştırma yöntem ve teknikleri vb. alanlardaki derslerin öğretmen yetiştirme programında yeterince yer almaması olarak gösterilebilir. Epistemolojik inançların eğitim sürecinde daha da olgun hale gelebilmesi için programların, anılan konularda kuram ve uygulamalara ağırlık veren derslerle desteklenmesi gerektiğini söyleyebiliriz.

Regresyon analizine ilişkin bulgular ele alındığında; öğrencilerin epistemolojik inançlarından, "Öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inancın" problem çözme stratejilerini yordamada önemli bir değişken olduğu görülmektedir. Öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanan öğrencilerin toplam problem çözme becerileri yüksek olmakla beraber, kendine güvenli, planlı düşünen ve değerlendirci olarak nitelenen olumlu bir çok stratejiyi yeğledikleri ve aceleci yaklaşımdan kaçındıkları gözlenmektedir. Öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inanç boyutunun ise, toplam problem çözme becerilerini yordamada önemli bir değişken olmadığı, ancak aceleci ve kaçınan yaklaşımların yeğlenmemesinde etkili olduğu gözlenmiştir. Bu bulgular topluca değerlendirildiğinde, problem çözmenin yetenekten çok çaba göstermeyle yakından ilişkili olduğunu söyleyebiliriz. Diğer bir anlatımla "Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç" boyutunda gelişmiş bir epistemolojik inanca sahip olmak, istedik problem çözme stratejilerinin yordayıcısı olmaktadır. Tek bir doğrunun var olduğuna inanç boyutunun ise, öğrenme stratejilerini yordamada önemli bir değişken olmadığı gözlenmektedir.

Sonuç olarak, bu çalışmada Eğitim Fakültesi öğrencilerinin epistemolojik inançlarının gelişmiş/olgun olduğunu ancak, eğitimin ileri kademelerine doğru ilerledikçe daha gelişmediğini, kız öğrencilerin erkeklerle karşılaştırıldığında, öğrenme yeteneğinin doğuş-



tan gelmediğine inandıkları, öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç boyutundaki gelişmiş epistemolojik inancın daha fazla problem çözme stratejisinin kullanılmasını yordayan önemli bir değişken olduğunu destekleyen bulgular elde edilmiştir. Eğitim Fakültesi öğrencilerinin epistemolojik inançlarını geliştirecek, öğrenmede bilişsel yaklaşım, öğrenmeyi öğrenme, üst biliş becerilerinin geliştirilmesi, bilgi felsefesi, bilimsel araştırma yöntem ve teknikleri gibi konulara öğretmen yetiştirme programlarında daha fazla yer verilmesi önerilebilir.

#### KAYNAKÇA

- Chan, K.& Elliot R.G. (2001). Exploratory study of Hong Kong teacher education Students' epistemological beliefs: cultural perspectives and implications on beliefs research. *Contemporary Educational Psychology*, 27, 392-414.
- Chan, K.& Sachs, J. (2001). Beliefs about learning in children's understanding of science texts. *Contemporary Educational Psychology*, 26, 192-210.
- Deryakulu, D.& Büyüköztürk, Ş. (2002). Epistemolojik inanç ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması, *Eğitim Araştırmaları*, 8, 111-125.
- Kardash, C.,M.& Scholes R. (1996). Effects of preexisting beliefs, epistemological beliefs, need for cognition on interpretation of controversial issues, *Journal of Educational Psychology*, 88, 260-271.
- Kitchener, K.S.(1981). Reflective judgement concepts of justification and their relation to age and education. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 2, 89-116.
- Kitchener, K.S., King, P.M., Wood, P.K.,& Davison, M.L (1989). Sequentially and in the development of reflective judgement. A six year longitudinal study. *Journal of Developmental Psychology*, 10, 73-95. Phillips F. (2001). A research note on accounting students' epistemological beliefs, study strategies and unstructured problem-solving performance, *Issues in Accounting Education*, 16, 21-29. Quian, G.,& Alvermann, D. (1995). Role of epistemological beliefs and learned helplessness in secondary school students' learning science concepts from text. *Journal of Educational Psychology*, 87, 282-292. Ryan, M.P. (1984). Monitoring text comprehension: individual differences in epistemological standards. *Journal of Educational Psychology*, 76, 1226-1238.
- Savaşır, I. & Şahin (1997). Bilişsel davranışsal terapilerde değerlendirme: Sık kullanılan ölçekler, Ankara: Özyurt matbaacılık. Schommer, M. (1989). Students' beliefs about the nature of knowledge. what are they and how do they affect comprehension. (Technical Report No:484)
- Schommer, M. (1990). Effects of beliefs about the nature of knowledge on comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 82, 498-504.
- Schommer, M. (1993). Epistemological development and academic performance among secondary students. *Journal of Educational Psychology*, 85, 1-6.
- Schommer, M. (1994). Synthesizing epistemological belief of research: tentative understanding and provocative confusions, *Educational Psychology Review*, 6, 293-319. Schommer M., & Hutter, R. (2002). Epistemological beliefs and thinking about everyday controversial issues. *The Journal of Psychology*, 1, 5-20



## EPISTEMOLOGICAL BELIEFS AND PROBLEM SOLVING STRATEGIES OF TURKISH TEACHER EDUCATION STUDENTS INTRODUCTION

### SUMMARY

Demet ÖNGEN

In the last two decades, there has been a change of research interest in teacher education from studying teachers' classroom behavior and teaching skills to examining teachers' thoughts and beliefs. In particular, the view points and beliefs of teachers in the nature of knowledge and knowing (epistemological beliefs) are likely to affect the way they organize and transmit information. In fact it has been recognized that many of the obstacles to educational reform have their basis in existing beliefs of teachers as they determine whether the teachers are inclined towards a particular change or not.

Epistemological beliefs are fundamental assumptions about nature of knowledge and learning, involving knowledge about the limits of knowing, the certainty of knowing, and the criterion of knowing (Schommer, 1990; 1994). That is, they refer to the individuals' beliefs about the source, certainty, and knowledge, as well as the control and speed of learning. Since such beliefs undoubtedly influence how individuals understand the nature of intellectual tasks and decide what kind of strategies are appropriate for dealing with complex and ill-structured situations, it is likely that epistemological beliefs are related to metacognition, i.e., study skills and learning strategies. Consequently, to understand the classroom performance of teachers and to promote any new changes in educational practice, it is important to know what teachers think and believe.

The purpose of this study is twofold. First purpose is to investigate whether the epistemological beliefs of teacher education student vary according to gender and grade level. Second purpose is to examine the contribution of epistemological beliefs to the prediction of problem solving strategies.

### METHOD

#### Participants

One hundred and fifty five teacher education students of Education Faculty of Akdeniz University, 41 from grade 1, 44 from grade 2, 36 from grade 3 and 34 from grade 4 participated in this study; % 56 of the participants were female.

#### Materials and Procedure

Turkish version of Schommer's Epistemological Beliefs Questionnaire (1990) and Heppner's and Petersen's Problem Solving Inventory (1986) were used for data collection. "The ability to learn is acquired through effort", "The ability to learn is genetically predetermined" and "The knowledge is absolute" are the three factors extracted in 35 item Turkish version of Epistemological Beliefs Questionnaire. Internal consistency reliabilities for the subscales and total scale were .55, .67, .75 and .67 for this sample. Questionnaires were administered to teacher education students at Akdeniz University, in regular class sessions. All analyses were performed using SPSS 10.00 version. Two 2 (sex)X 4 (grade level) ANOVA analyses were performed with each of the epistemological belief factor scores as dependant variables. Regression analyses were calculated in order to determine the predictive value of epistemological beliefs for problem solving strategies.

## LİDERLİK TARZLARI VE OKUL YÖNETİCİLERİNİN LİDERLİK EĞİTİMİ

Yrd. Doç. Dr. Fatma ÖZMEN\*

### ÖZET:

21. yüzyılın taleplerine yanıt verebilecek etkili eğitimi gerçekleştirebilmenin çareleri aranırken, araştırmacılar, etkili eğitimin gerçekleştirilmesinde okul müdürlerinin anahtar role sahip oldukları yönünde ortak bir görüşü paylaşmaya başladılar. Bununla beraber, örgütsel öğrenmeyi hızlandıracak, örgüt üyeleri arasında birlik ruhunu oluşturacak ve dönüştürücü öğrencilerin performanslarını ve başarılarını artıracak uygun koşulları yaratmak okul müdürleri tarafından güçlü bir liderliği gerektirir. Güçlü liderliğin öneminin farkedilmesiyle, gelişmiş ülkelerde okul müdürlerinin liderlik bilgi ve becerilerinin geliştirilmesine yönelik olarak, birçok eğitim programı aracılığıyla çokça çaba sarfedilmektedir.

Bu makale, alan yazına dayalı olarak, liderlik tarzlarını ve liderlik geliştirme çabalarını belirlemek; ve etkili eğitimlerin gerçekleştirilmesinde önemli rolü olan okul yöneticilerinin liderlik eğitimine yönelik öneriler geliştirmek amacıyla gerçekleştirilmiştir.

**Anahtar sözcükler:** Etkili Eğitim, Okul Müdürü, Liderlik, Yetiştirme

### ABSTRACT:

While the ways of achieving effective educations responwise to the requirements of the 21st century have been searched out, the researchers have begun to share a common vision that the principal has the key role for the achievement of that mission. However, to create the appropriate conditions that will foster organizational learning and a sense of unity among the organization's members that in turn will enhance students' performance and success in the school, require a strong leadership on the part of the principals. On the recognition of the importance of strong leadership, a lot of efforts have been devoted to the improvement of leadership skills and knowledge of the administrators via various training programs in developed countries.

This study, depending on the literature, aimed to specify the leadership styles and leadership improvement efforts in education, and to develop recommendations that may be helpful for prospective leadership training programs of the principals in our country.

**Key words:** Effective Education, Principal, Leadership, Training

### GİRİŞ

Etkili okullar ile ilgili yapılan araştırmalar, güçlü okul liderliğinin öğrenci başarısını ve performansını artırmayı sağlayan önemli unsurlardan birisi olduğunu ortaya koymaktadır. (Woods, 2000, s. 1; Leithwood and Jantzi, 1999, ss. 696-697; Devos et al, 1998, ss.700-705) Eğitim politikası dünyasının dikkatlerini sistemi çalıştıranlar üzerine çevirmiş bulunduğu işaret eden Olson (2000, ss. 1-2), şimdiye kadar eğitimde güçlü ve etkili liderliğin önemi kadar üzerinde durulan başka bir odak bulunmadığını belirtmekte ve okul yöneticilerinin eğitimini yeniden biçimlendirmek ve onları etkili liderlik için hazırlamak amacıyla milyonlarca dolar harcanmakta olduğunu ileri sürmektedir.

Okul yöneticilerinin liderlik özellikleriyle ilgili şimdiye kadar sayısız araştırma yapılmış ve etkili eğitimlerin gerçekleştirilmesini sağlamak için birçok liderlik tarzı literatürde yer almıştır. Dayandıkları anahtar varsayımlara ve liderliğin doğasına göre bu liderlik biçimleri çeşitli isimler altında incelenmiştir. Bu liderlik yaklaşımlarından hangisinin en i-

\* Fırat Üniversitesi, Teknik Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü



yisi olduğu yolunda kesin veriler bulunmamakla beraber, her biri öne çıkan bir takım özelliklere sahiptir. Araştırmacılar, her bir liderlik yaklaşımının uygulanabileceği belirli koşullar olabileceğini belirtmekte ve etkili okul yönetimi için gerçekte birçok liderlik yaklaşımının bir arada kullanılabilmesine dikkat çekmektedirler (Leithwood and Jantzi, 1999, ss. 679-680; CASAA, 2000, s.1). Alan yazındaki bilgilere dayalı olarak, bu makalede, etkili eğitimin gerçekleştirilmesinde okul yöneticilerinin liderlik nitelikleri, liderlik tarzları ve liderlik eğitimi hakkında genel bir bilgi vermek; ve Türkiye’de okul müdürlerinin liderlik eğitimine yönelik öneriler geliştirmek amacı güdülmüştür.

#### EĞİTİM KURUMLARINDAKİ GELENEKSEL YAPI

Bürokratik bir yapılanma gösteren okullarda, yönetim hiyerarşik bir özellik gösterir. Karar verme ve sorumluluk alma işlemleri tepeden tabana doğru giden bir yetki dağılımı içinde yer alır. Yapılan araştırmalar, bürokratik yapılanma gösteren örgüt yönetiminin kişilerin yaratıcılığı ve çalışma şevkini azalttığı, çağın gereklerine uygun etkili öğretimlerin gerçekleştirilmesinde etkisiz kaldığı yönünde bulguları ortaya koymaktadır. Bürokratik yönetim şeklinin olumsuzluklarını olabildiğince azaltarak, işbirliği ve paylaşımaya dayalı ekip çalışmalarıyla tüm örgütün sorumluluk almasını sağlamanın ancak güçlü bir liderlikle başarılabilmesi öne sürülmektedir (Lashaw, 1996, s. 2; Murphy and Shipman, 1998, ss.7)

Türkiye’deki eğitim sistemine dikkatlerimizi çevirdiğimizde, yapısal olduğu kadar, ekonomik, sosyal ve kültürel sorunların eğitime de yansmasıyla ortaya çıkan yetersiz alt yapı, eğitim kadrosunun yetiştirilmesindeki sorunlar, eğitim yaşındaki genç nüfusun çokluğu, araştırma ve geliştirme etkinliklerinin sınırlı oluşu, her şeyi devletten bekleme anlayışı ve tek merkezden yönetimle devletin tüm sorunlara yetişememesi gibi birçok sorunun bulunduğu görülmektedir. Bu sorunlar içinde etkili eğitimi gerçekleştirecek güçlü liderlik sergileyen okul yöneticilerine büyük gereksinim duyulmaktadır. Ancak okul müdürleri tatminkar olmayan maaşları yanında okulun yönetsel sorunlarını halletmeye çalışırken, etkili eğitimin gerçekleştirilmesine yönelik fazla odaklaşmamaktadırlar. Yapılan araştırmalar, etkili öğretimlerin gerçekleştirilmesine olanak sağlayan demokratik, paylaşımcı, işbirliğine dayalı ortamların oluşturulmasında okul yöneticilerinin çok etkili olamadıklarını ortaya koymaktadır (Balci, 1998, s. 36; Çelik, 1997, ss. 106-109; Güçlü, 1998; s.751; Pehlivan, 1998, ss.182-186).

#### LİDERLİĞİN TANIMI

Kişilerin nasıl lider olabildikleriyle ilgili olarak Clark (2000, s. 1), Bass’ın öne sürdüğü üç temel yol olduğu görüşüne yer vermektedir. Bunlardan birincisi, bazı insanlarda bulunduğu düşünülen ve doğal olarak liderlik yapmalarına yol açan bir takım kişilik özelliklerdir. İkincisi, olağan üstü bir durumun, sıradan bir insandaki liderlik özelliklerini açığa çıkarmasıdır. Üçüncüsü ise, insanların, liderlik bilgi ve becerisini öğrenerek lider olabilmeleridir. Araştırmacıların büyük çoğunluğu bu üçüncü fikri destekleyerek, liderliğin öğrenilebileceğini savunmaktadırlar. Dolayısıyla, liderliğe götüren birtakım bilgi, anlayış, düşünme yolu, beceriler ve davranışların geliştirilebileceği öne sürülmektedir (Clark, 2000, s.1; Palmer, 1997, s.1; White Stag, 2000, s.1).

Drucker (2001, s. 1), liderliğin tanımının, tanımlayan her bir kişiye göre değişecek şekilde çeşitlilik gösterebileceğini belirtirken, tüm tanımlarda ortak olabilecek bir tema olarak “etki” sözcüğünü öne çıkarmakta ve liderlerin kendini izleyecek olanların davranış ve duygularına etki ettikleri sürece var olabileceklerini dile getirmektedir.

Liderliğin tanımlanmasında dikkat çeken bir husus diğerleriyle birlikte veya diğerleri aracılığıyla iş yaptırma ve bunun yanında işgörenlerin güvenini, saygısını, bağlılığını ve işbirliği isteğini kazanma yeteneği olarak belirtilmesidir. Bu tanımlamadaki iş yaptırma



yeteneğinin yöneticiyi, ancak hem işi yaptırma hem de insan ilişkilerini geliştirmenin lideri tanımladığına işaret edilmektedir (Palmer, 1997, s.1). Sergiledikleri tutum ve davranışlar açısından, yönetici ile lider arasındaki farklara dikkat çeken White Stag Liderlik Geliştirme Programı (2000), yöneticinin otoriteye dayandığını, korku yarattığını, "ben" sözünü kullandığını; buna karşılık liderin iyi niyete dayandığını, coşku yarattığını ve "biz" sözünü kullandığını belirtmektedir. yönetici ve lider arasındaki farkı ortaya koymaya çalışan birçok araştırmacı için, Warren Benis'in "Yöneticiler işleri doğru yapan insanlardır, liderler ise doğru işleri yaparlar" sözü liderliğin tanımlanması bakımından başvuru bir referans oluşturmaktadır (Clark, 2000, s.1).

### LİDERLİK TARZLARI

Etkili örgüt yönetiminin gerçekleştirilebilmesi yolunda zaman içinde gelişen çeşitli örgüt yönetimi yaklaşımları eşliğinde birtakım liderlik kuramlarının ve tarzlarının da öne çıktığı görülmektedir. Okullarda etkili eğitimin gerçekleşmesini sağlayabilmek için, liderlerin, genellikle uygun ortamları oluşturan değişimci ve kolaylaştırıcı liderler olmalarının yeğlendiği gözlenmektedir. Bununla birlikte, yöneticilerin liderlik tarzının içinde bulunulan durumun koşullarına göre değişebileceği ve bir okul yöneticisinin birden fazla liderlik tarzını kullanabilmesinin etkili örgüt yönetimi bakımından gerekli olduğuna da işaret edilmektedir (Liontos, 1992, s.1; Lashaw, 1996, s. 1; Devos et al 1998, s. 700, Clark, 2000, ss.5-8). Bu bağlamda, gelişen görüşler eşliğinde, iş ve/veya işgörene verilen öneme veya değişen çeşitli etkenlere göre alan yazında yer alan liderlik tarzlarından bazıları aşağıda açıklanmaktadır:

**Michigan çalışmaları:** 1948 yılında, ABD'deki Michigan Üniversitesi'nde bir grup araştırmacı tarafından yürütülen bir çalışma ile, örgütlerde liderlerin, ya iş merkezli veya işgören merkezli, birbirinden farklı ve birbirine zıt iki liderlik tarzından birini benimzedikleri şeklinde bir sonuca varıldığı görülmektedir (Hitt, et al. 1979, s. 270; Hoy and Miskel, 1982, ss. 233-234).

**Ohio State çalışmaları:** Michigan Üniversitesi'ndeki çalışmaların yapıldığı yıllarda Ohio State Üniversitesi'nde yürütülen benzer bir araştırma ile, örgütsel yapıyı ve işgörenlere karşı ilgiyi temel alan iki liderlik tarzı öne çıkarılmaktadır. Bu araştırmanın Michigan araştırmasından ayrılan yanı, bu iki liderlik tarzının birbiriyle zıtlık oluşturmadığı; ve bir liderin her iki tarzı da değişen düzeylerde kullanabileceği sonucuna varılmasıdır (Griffin, 1984, ss.422-423; Hoy and Miskel, 1982, ss. 226-229).

**"Yönetsel ağ" Modeli:** Blake ve Mouton tarafından 1964 yılında geliştirilen "yönetsel ağ" modeli, Michigan ve Ohio State çalışmalarında olduğu gibi, liderlik tarzını iki boyutta ele almaktadır. Dikey ve yatay doğrultuda 9 bölmeli bir kareden oluşan "yönetsel ağ" modelinde, düşey eksen insan ilişkilerini, yatay eksen ise yapılan işi veya üretimi temsil etmektedir. Yatay ve düşey doğrultunun kesişim noktaları olan . "1, 1" insan ilişkileri açısından olduğu kadar görev açısından da "etkisiz" bir lideri; bunun karşısı olan "9, 9" ise, hem görev hem de insan ilişkileri düzeyi yüksek olan bir "takım" liderliği tarzını yansıtmaktadır. Yönetsel ağ modeli ile liderlik davranışlarının birçok kombinasyonunun elde edilebileceği, fakat çoğu durumda, "9, 9" ile gösterilen liderlik davranışının hem işi hem ilişkileri geliştirmesi bakımından en iyisi olduğu vurgulanmaktadır. (Hitt et al. 1979, ss. 272-273).

**Durumsal Liderlik (Situational Leadership):** Liderlerin işe veya ilişkilere ağırlık verme durumlarının mevcut koşullara göre değişebileceği, bir durumda işe ağırlık veren liderin, diğer bir durumda ilişkileri ön planda tutabileceği görüşüne dayanan bir liderlik tarzını yansıtmaktadır. White Stag Liderlik Geliştirme Programı (2000, ss. 3-7), durumsal



liderlikte liderlerin, söyleyen (telling), satan (selling), danışan (consulting), atayan (delegating), ve katılan (joining) durumlarda bulunabileceklerini işaret etmektedir. Bu durumlarda liderlerin şu özellikleri sergileyebilecekleri belirtilmektedir:

**Söyleyen:** Lider yapılacak işe daha çok önem verir, ilişkiler ise fazla önem taşımaz. Lider sorun hakkında bilgi verir ve diğerlerine ne yapmaları gerektiğini söyler. Grup üyelerinin bu karar hakkında ne düşündükleri lideri ilgilendirmez.

**Satan:** Lider hem yapılacak işi hem de ilişkileri önemser. Lider genellikle sorunu belirtir ve ne yapılacağına karar verir, ancak bu kararın çoğunluk tarafından da desteklenmesini sağlamak için, verdiği kararın isabetliliği hakkında grubu ikna etmeye çalışır.

**Danışan:** Lider sorunu gruba bildirir ve grup üyelerine danışarak en iyi fikrin ne olduğuna karar verilmesini sağlar. Lider ilişkilere yapılacak işten daha çok önem verir. İki yönlü iletişim yoğunudur ve grup üyeleri işin nasıl yapılacağına karar vermede sorumluluk taşırlar.

**Atayan:** Lider genellikle sorunu belirtir, ve karar verme işini grup üyelerine havale eder. Lider ne işin ne de ilişkilerin üzerine yoğunlaşır. Bu tür bir yaklaşımın grup üyelerinin ne yapacaklarını gerçekten bilen kişiler olduğunda yarar sağlayabileceğine dikkat çekilmektedir.

**Katılan:** Lider, sorunla ilgili olarak, grup üyeleriyle birlikte tartışır ve anlaşmaya birlikte varırlar. Bu tür liderlikte lider de grubun bir üyesi gibi davrandığından, işe veya ilişkiye yoğunlaşma geçerliliğini kaybeder. İlişkilerin de işin de sorumluluğu grup üzerindedir. Kararlar anlaşmayı gerektirdiğinden fazla zaman gerektiren bir yaklaşım olarak görülmektedir.

**Dört çerçeve modeli:** Bolman ve Deal (1991) örgüt yönetimini yapısal, insan kaynağı, politik, ve sembolik olarak, dört ayrı çerçeve kapsamında ele almakta ve etkili veya etkisiz liderlik davranışına göre irdelemektedir (Clark, 2000).

**Hiyerarşik Liderlik (Hierarchical Leadership):** Hiyerarşik liderlik tarzında, yöneticiler planlayıcı, kaynak dağıtıcı, denetleyici ve bilgi dağıtıcı gibi rolleri gerçekleştirirken, yetki ve sorumluluk üstten tabana doğru işler. Bu tarz liderliğin örgüt içinde çalışanların yaratıcılık ve sorumluluk düzeylerini azalttığı vurgulanmaktadır. Özellikle, yakın ilgi ve destek gerektiren okul ortamlarında, bu tür yöneticilerin uzak bir otorite olarak fazla etkili olamayacağı vurgulanmaktadır (Lashaw, 1996, ss. 1-2).

**Ahlaki Liderlik (Ethical Leadership):** Örgüt içi ve örgüt dışı insan ilişkilerinde doğruluğa ve haklılığa önem veren liderlik tarzı olarak tanımlanmaktadır. Okulların, ürünlerinin değer ağırlıklı olması, diğer taraftan toplumsal normları yüceltmek ve iyileştirmek için tasarlanmış kuruluşlar olması bakımından ahlaki liderlik daha bir önem taşımaktadır (Lashaw, 1996, s.1).

**Dönüşümcü Liderlik (Transformational Leadership):** İkna, idealizm ve entelektüel bir heyecana dayanan dönüşümcü liderlik tarzının, örgüt üyelerini değerler, semboller ve paylaşılan bir gelecek görüşü ile güdülediği ve insanları belirlenen amaçları gerçekleştirmekte harekete geçirdiği belirtilmektedir. Özellikle, örgütlerin önemli değişimler geçirdiği zamanlarda etkili olan bu liderlik yaklaşımının, oldukça gelişmiş entelektüel becerileri gerektirmesi bakımından zor bir liderlik tarzı olduğu da ifade edilmektedir (Lashaw, 1996, s.2).

**Kolaylaştırıcı Liderlik (Facilitative Leadership):** Dönüşümcü liderlik tarzıyla benzerlikler gösteren kolaylaştırıcı liderlik yaklaşımında, işgörenlerin karar verme sürecinde etkin



bir şekilde yer almalarının önemi vurgulanmakta, ortak nedenler etrafında enerji ve gayretin toplanmasının gerektiği belirtilmektedir. Liderin olanaklar yaratan, cesaretlendiren kolaylaştırıcı rolü önemli görülmektedir. Öğretim bağımsızlık ve farklılık gerektirdiğinden, okulların bu tür liderlik tarzları için uygun alanlar oluşturduğu vurgulanmaktadır (Macmillan, 1998).

**Paylaşımçı Liderlik (Sharing Leadership):** Kararların örgüt işgörenleriyle ortaklaşa alındığı paylaşımçı liderlik bugünün karmaşık toplum yapısında en etkili liderlik tarzı olarak görülmektedir (Liontos, 1994, s.2; White Stag, 2000, s.1.). Kararların ortaklaşa alınması ile, moral, özveri ve güven düzeyinin yükseleceği; yönetici ve işgörenlerin yeni beceriler geliştirecekleri ve giderek okulun etkililiğinin artacağı ileri sürülmektedir (Liontos, 1994, s.2).

**Gelecek Görüşlü Liderlik (Visionary Leadership):** Gelecek görüşlülük, bir örgütteki işgörenlerin değerler, inançlar, niyetler ve amaçlar üzerinde açık bir anlaşmayı paylaşmaları veya daha kısa bir anlatımla "içsel bir pusula" oluşturmaları şeklinde tanımlanmaktadır. Örgütlerde gelecek görüşü oluşturma, örgütsel ilerlemeye ivme kazandırması bakımından gerekli ve önemli bulunmaktadır (Lashaw, 1997, ss. 1-2).

#### OKUL MÜDÜRLERİNİN LİDERLİK NİTELİKLERİ NASIL GELİŞTİRİLEBİLİR?

Etkili eğitimin gerçekleştirilmesinde okul yöneticilerinin önemli rollerinin anlaşılmasıyla, özellikle gelişmiş ülkelerde okul müdürlerinin liderlik niteliklerini geliştirmeğe yönelik birtakım girişimlerde bulunulduğu, çeşitli liderlik eğitim programları geliştirildiği görülmektedir.

ABD'de, okulların değişme ve gelişme yönünde etkili kararlar alabilmeleri, gerekli parasal desteği sağlayabilmeleri, etkili eğitimleri gerçekleştirecek yetenekli, istekli ve gayretli öğretim kadrosunu oluşturabilmeleri için, merkezi yönetim yerine, gittikçe artan oranlarda yerel yönetim şeklinin benimsendiği belirtilmektedir (Lashaw, 2001, s.1-2). Bunun yanı sıra, etkili öğretimleri gerçekleştirebilmeleri için, öğretmenlere getirilen standartlar yanında, okul müdürleri için de "yönetici standartları" geliştirilmeye başlanmıştır (Lashaw, 1997, s.1). Bu standartların yönetici adaylarının seçilmesinde, yöneticilerin liderlik nitelikleriyle ilgili olarak lisans ve sertifika temininde, mevcut standartların geliştirilmesinde ve okulun başarısını ölçmede veri temin edici olarak kullanıldığı belirtilmektedir (Klauke, 1988, s.1; Lashaw, 1998, ss.1-8; Murphy ve Shipman, 1998, ss. 17-25). Hükümet yetkililerinin, eğitim kurumlarının, hayır kuruluşlarının, iş dünyası ve sendika temsilcilerinin bir araya geldiği oturumlarda okul müdürlerinin liderlik niteliklerini artırmanın çarelerinin aranmaktadır. Gerçekleştirilen girişim ve etkinliklerden bazıları şunlardır (Olson, 2000, ss. 4-7):

- ❖ Okul müdürlerinin mesleki gelişimlerini artırmak ve daha iyi maaşlar almalarını sağlamaya yönelik girişimler;
- ❖ Girişimci ve yenilikçi liderlerin yetişmesi için burs temini;
- ❖ Yönetici yetiştirilmesine yönelik programlar geliştirme (özellikle örgüt kuramı, stratejik düşünme, halkla bütünleşme, ve değişim sistemleri vb. konular hakkında);
- ❖ Okul müdürleri için standartlar geliştirme;
- ❖ İnternet aracılığıyla kurs imkanları sağlanma;

Üniversitelerde liderlik eğitim programlarının açılmasını teşvik etme. programlarının, müdürlerin yetiştirilmesinde, pek etkili olamadığı yönündeki eleştiriler karşısında son zamanlarda yeni öğretim metodlarının uygulanmaya başlanması, üniversite ve okullar



arasında yakın ilişkilerin kurulması, ve yönetici yetiştirme standartlarının geliştirilmesiyle daha iyi sonuçlar alınmaya başlandığı belirtilmektedir. Bazı yörelerde, yönetici adaylarının seçimi ve yetiştirilmesi için, okul ve okul bölgesinin birlikte çalışarak, yetişkin kişilerin öğrenmesi ilkelerine, yansıtıcı etkinliklere, gözleme, gerçekçi değerlendirmeye ve klinik öğrenmeye dayalı programlar geliştirdiklerine dikkat çekilmektedir (ERIC, 2001, s.1).

Benzer şekilde Devos ve diğ. (1998, s.714), Belçika'daki okul müdürlerine yönelik hizmet öncesi ve hizmet içi geleneksel yetiştirme programlarının, öğretim stratejilerinin, gerçek okul yaşamından uzak, birbiriyle ilişkisiz teorik kurs konularından oluştuğu nedeniyle şiddetle eleştirildiğine dikkat çekmekte; örnek olay incelemesine, sorun çözmeye ve uygulamaya dayalı, öğrenen merkezli eğitim programlarının geliştirilmesi yönünde çalışmalara ağırlık verildiğini ifade etmektedir. 1993 yılından beri Belçika'da Ghent üniversitesinde, okullardaki bireysel ve örgütsel öğrenmeyi hızlandırmak ve okul müdürlerinin mesleki gelişim düzeylerini yükseltmek için, yönetim alanında yarışma programları düzenlendiği belirtilmektedir. Okul müdürlerinin okullarındaki günlük uygulamaları ve yerel çevrenin okula yönelik yaklaşımları üzerine odaklanan bu programlarda her okul, uyguladığı stratejiler bakımından değerlendirilmekte ve etkililiğine göre ödüllendirilmektedir.

Türkiye'de de okul müdürlerinin daha etkili olmalarını sağlamaya yönelik, birtakım yeni düzenlemelere gidildiği görülmektedir. 2494 sayılı 'Tebliğler Dergisi'nde yayımlanan bir yönetmelik ile (MEB, 1999, ss. 1397-1401), Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı her derece ve türdeki örgün ve yaygın eğitim kurumlarının yöneticilerinin atanması, yer değiştirilmesi ve değerlendirilmesi esaslarıyla ilgili yeni birtakım ölçütler oluşturulmuştur. Getirilen bu ölçütlerle genel olarak yöneticilere görev öncesi hazırlık, mesleki gelişim olanağını sunmak, güvenilirlik, tarafsızlık ve iş doyumunu sağlayarak kurumsal etkililik ve verimlilik düzeyini artırmak amaçlanmaktadır. Kurum niteliğine göre, belirlenmiş olan A, B, C tipi okul yöneticiliğine atanmada, müdür olarak atanacaklar için, yapılacak seçme sınavında yüz üzerinden en az 70 puan almak, en az 120 saatlik bir yetiştirme kursuna katılmak; kurs sonunda yapılacak değerlendirme sınavında C tipi okul yöneticiliği için en az 70; B tipi okul yöneticiliği için en az 75; ve A tipi okul yöneticiliği için en az 80 puan alınmış olması koşulu bulunmaktadır. Bunun yanı sıra, lisans üstü düzeyde eğitim görmüş olmak, yabancı dil bilgisi olarak "C" düzeyinde başarılı olmak, vb. gibi durumlar tercih nedeni olarak gösterilmektedir. Ancak, 21.Yüzyılın taleplerine yanıt verecek olan etkili okul liderlerinin yetiştirilmesi için bu düzenlemeler yeterli midir?

### SONUÇ VE ÖNERİLER

Okul yöneticileri, liderlik niteliklerini geliştirebildikleri oranlarda, okul içi ve okul çevresiyle bir okul topluluğu oluşturarak, öğrenci başarısını artırma yolunda sürekli gelişmeye odaklaşabilirler. Görevlerini etkili şekilde yerine getirebilmek için, okul müdürleri sürekli olarak kendilerini ve örgütü geliştirmenin yollarını aramalı, olanaklardan yararlanmalı ve olanaklar yaratmaya çalışmalıdır. Okul müdürlerinin etkili liderlik niteliklerini kazanabilmeleri ve sergileyebilmeleri için, şu önerilere yer verilebilir:

1. Alan yazındaki incelemeler etkili eğitimin gerçekleşmesinde gittikçe daha çok oranlarda yerel yönetim şeklinin benimsendiğini göstermektedir ((Lashaw, 2001, s.1-2). Ülke çıkarlarına yönelik genel amaçlarda merkezi yönetime hesap verir durumda olmakla beraber, altyapı, eleman, araç-gereç, çeşitli fonlar ile parasal destek temini gibi hususlarda yerel bölgelere daha fazla yetki verilmesinin, çevrenin ve bölgenin katkısını temin etmek, sorumluluk ve işbirliği düzeyini artırmak, meselelere sahip çıkmak, nitelikli elemanları seçmek ve liderlik alanında yetiştirmek açısından yararlı sonuçlar doğuracağı düşünülmektedir.



Bu şekilde, çeşitli sosyal kurum ve kuruluşların, iş dünyasının, ve ailelerin ilgi ve destekleri ile etkili okul topluluğu oluşturmak çok daha kolay olacaktır.

2. Yüksek öğretim kurumlarında, liderlik niteliklerinin geliştirileceği, kuramsal bilgi yanında, sorun çözmeye ve uygulamaya dayalı etkinliklerin ağırlıklı olduğu eğitim yöneticisi yetiştiren programların açılması teşvik edilmelidir.
3. Eğitim yöneticilerinin liderlik niteliklerinin geliştirilmesi için, çeşitli kurum ve kuruluşların katkıları sağlanmalı, hizmet öncesi ve hizmet içi burs ve eğitim olanakları temin edilmelidir.
4. İllerde bulunan üniversitelerin ve diğer okulların işbirliğinde, okul yöneticilerinin liderlik eğitimine yönelik olarak, günlük uygulamalara dayalı liderlik örneklerinin tartışıldığı karşılaştırmalı hizmet-içi heğitim uygulamalarına yer verilmesinin, çeşitli fikirlerin ve yaklaşımların tartışılmasını ve yeni dersler çıkarılmasını sağlaması açısından yararlı olacağı düşünülmektedir.
5. İstekli, özverili, çalışkan kişileri eğitim yöneticiliği alanına çekebilmek ve bu alanda çalışmasını ve gelişmesini temin edebilmek için, gelecek vaadeden başarılı öğretmenlerin teşvik edilmesi, olanaklar yaratılması, tatmin edici bir maaş veya ücret sisteminin oluşturulması gereklidir.
6. Bilgiye ulaşma ve bilgiyi kullanma açısından artık vazgeçilmez araçlar olan bilgisayar ve internet teknolojisinin okullarda öğrencilerin ve öğretim kadrosunun hizmetine sunulması ve etkili şekilde kullanılması sağlanmalıdır. Bu şekilde, okul yöneticileri ve öğretmenler bilgiye ulaşma ve bilgiyi kullanma yanında, diğer okullardaki öğretmenlerle veya çeşitli kesimden diğer ilgili kişilerle çeşitli görüşleri, yöntem ve uygulamaları paylaşabilecek, mesleki gelişimleri ve sorunlara etkili çözümler bulmaları kolaylaşacaktır.
7. Okul yönetimi alanında, okulların dergi, gazete gibi yayınlar çıkarmalarının teşvik edilmesi gereklidir. Bu yolla araştırma ve geliştirme etkinlikleri artacak ve mesleki gelişim hızlanacaktır.
8. Yönetici olacaklar için standartlar yükseltilmeli yönetim alanında en az yüksek lisans yapmış olmak, yeterli yabancı dil bilgisine sahip olmak ön koşul olarak görülmelidir.
9. Aileler, sivil toplum kuruluşları, gönüllü kuruluşlar, kamu ve resmi kuruluşlar, özel sektör ve nihayet tüm toplum, kalkınmanın temeli olan eğitimi geliştirmek için el ele vermelidir. Kişilerin eğitimle yakından ilgilenmeleri teşvik edilmeli, ilgi ve desteklerini sağlamanın yolları aranmalıdır. Eğitim herkesin meselesi olmalıdır ve bunun sağlanması için her araç kullanılmalıdır.

#### KAYNAKÇA

- Balcı, A. (1998). "Okul Yöneticilerinin Liderlik Tarzları", Türkiye'de Eğitim Yönetimi. İstanbul: Kültür Koleji Eğitim Vakfı Yayınları.
- CASAA (2000). "Leadership Styles", CASAA. [www.casaa-resources.net/leadership-styles.htm](http://www.casaa-resources.net/leadership-styles.htm)
- Çelik, V. (1999). Eğitimsel Liderlik. Ankara: PEGEM
- Çelik, V. (1997). Okul Kültürü ve Yönetimi. Ankara: PEGEM
- Clark, D. (2000). "Concept of Leadership", Big Dog's Leadership Page. [www.nwlink.com/donclark/lead.html](http://www.nwlink.com/donclark/lead.html)



- Devos et al.(1998). "The Concept and Practice of a School-Based Management Contest: Integration of Leadership Development and Organizational Learning", *Education Administration Quarterly*, Vol.34, 700-717.
- Drucker, P. (2001). "The Practice of Management", *Management First*.  
<http://www.managementfirst.com/experts/html>
- ERIC (2001). "Trends and Issues: Training of School Administrators", ERIC.  
<http://eric.uoregon.edu/trendsissues/training/index.html>
- Güçlü, N. (1998). "Okul Müdürlerinin Sosyal Beceri Düzeylerinin Belirlenmesi Üzerine Bir Araştırma", VII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi. Konya:Selçuk Üniversitesi.
- Griffin, R. (1984). *Management*. Boston:Houghton Mifflin Company.
- Hitt, et al. (1979). *Effective Management*. New York: West Publishing Co.
- Hoy, K.W. and Miskel, C.(1982).*Educational Administration*. New York: Random House, Inc
- Klauke, A. (1988). "Performance Standarts for School Superintendents", ERIC, Digest No. EA34, ED301970.
- Lashaw, L. (1996). "Ethical Leadership", ERIC, Digest No. 107, ED397463.  
(1997). "Visionary Leadership", ERIC, Digest No. 110, ED402643.  
(1997). "Measuring Leadership potential", ERIC, Digest No.115, ED409605.  
(2001). "New Challenges at the Local Level", *Clearinghouse on Educational Management*.  
<http://eric.uoregon.edu/trendsissues/edgov/04.html>
- Leithwood, K. and Jantzi, D. (1999). "The Relative Effects of Principal And Teacher Sources of Leadership on Student Engagement with School", *Educational Administration Quarterly*, Vol.35, Supplemental, ss. 679-706.
- Liontos, L.B. (1992). "Transformational Leadership", ERIC, Digest No.72, ED347636.
- Liuntos, L.B. (1994). "Shared Decision Making", ERIC, Digest No. 87. ED368034.
- Macmillan, R. (1998). "Approaches to Leadership", *Educational Management and Administration*, Vol. 26 (2), pp. 173-184.
- MEB (1999). *Milli Eğitim İle İlgili Mevzuat*. Ankara:Milli Eğitim Basımevi.
- Murphy; J. And Shipman, N. (1998). "The Interstate School Leaders Licensure Consortium: A Standards-Based Approach to Strengthening Educational Leadership", AASA.  
[www.aasa.org/issues/leadership/murphy.html](http://www.aasa.org/issues/leadership/murphy.html)
- Olson, L. (2000). "Policy Focus Converges on Leadership", *Education Week*.  
[www.edweek.com.ewstory.clm?stug=1](http://www.edweek.com.ewstory.clm?stug=1)
- Palmer, S. (1997). "Leadership Styles and Problem Solving - De Bono's Six Hats", Deakin University. <http://www.deakin.edu.au/~spalm/srp70733.html>
- Pehlivan, İ. (1988). *Yönetmel Mesleki ve Örgütsel Etik*. Ankara: Pegem.
- Woods, E.G. (2000). "Engendering School Leadership Through Strong Instructional Leadership". NWREL. [www.nwrel.org/scpd/sirs/9/9033](http://www.nwrel.org/scpd/sirs/9/9033)
- White Stag (2000). "Sharing Leadership", White Stag [www.whitestag.orgresources/s.217](http://www.whitestag.orgresources/s.217)



**LEADERSHIP STYLES AND LEADERSHIP TRAINING OF PRINCIPALS****SUMMARY**

The rapid changes and developments we have witnessed in the 21<sup>st</sup> century has urged people and governments to take steps for the realization of effective educations, since, well-educated people has become the most important asset of the societies. The researchers and educators have recognized that principals have the key role in the accomplishment of the effective education at schools. However, in order to realize the change and improvement that will foster the organizational learning of the school and the intellectual achievement of the students require strong leadership knowledge and skills on the part of the principals. So, the efforts for the training of principals in order to equip them with the leadership skills and knowledge has recently gained greater impetus.

In Turkey, the educational system has faced lots of problems stemmed from the organizational structure, as well as social, economical and cultural qualities. To meet the needs and expectations of the young population in education, some fundamental changes and altruistic efforts are to be made. Whereas, the consequences of many researches have revealed that the principals are not so effective as leaders in order to create democratic, participative and cooperative school environment that will enhance the continual development and will achieve the effectiveness in education. In recent years, some standards have been initiated by the Ministry of National Education for the school management. According to the characteristics of the institution, A, B, C types of managers were defined. The candidates first are taken to a choice exam. The ones who are successful in the examination have to participate in a training course of 120 class hours. And, at the end of this course, an evaluation exam is fulfilled. The attainment of the candidates is due to the grades they have in the evaluation which should have at least 70 for C type managers; 75 for B type managers; and 80 for A type managers.

The review of the literature has indicated that the leadership skills and knowledge may be learned via training. And the leadership styles of a principal can be varied according to the conditions of the situation and more than one leadership styles may be used (Liontos, 1992, s.1; Lashaw, 1996, s. 1; Devos et al 1998, s. 700, Clark, 2000, ss.5-8). However, since school setting requires autonomy and diversity, especially for encouragement of the staff and for building convenient environment towards professional development and realization of effective education, the facilitative leadership style may be stated to be more beneficial (Macmillan, 1998).

This study aimed, depending on the literature review, to verify the leadership styles and to state some leadership training efforts on a theoretical basis, and concomitant with them, to give some recommendations for the leadership training of principals in Turkey.

The recommendations made at the end of this study may be briefly cited as follows:

1. The schools must gain more autonomy at the district base especially for selecting and recruitment of the staff, providing financial support, and obtaining the support of the community.
2. Pre-service and in-service leadership training programs should emphasis the problem solving activities and practical issues in school management alongside the theoretical knowledge.
3. The leadership training programs at the higher education institutions should be encouraged.
4. The conditions such as salary, statue etc. for the task of school management should be improved to make the job preferable for the eligible persons.
5. The use of technology such as computer, internet should be encouraged and facilitated at schools.
6. The standards for the attainment of the school principals should be raised.
7. The interest and support of the community and other institutions should be obtained via various means for the improvement of leadership qualities of principals.strategies.



## TÜRK EĞİTİM SİSTEMİ'NİN FELSEFESİ

Yrd. Doç. Dr. Çetin SEMERCİ\*

### ÖZET:

Araştırmanın amacı, Türk Eğitim Sistemi'nin felsefesini belirlemeye çalışmaktır. Araştırmada, survey yöntemi kullanılmıştır. Bu kapsamda kullanılan ölçeğin KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) genel değeri 0.77, Bartlett testi genel değeri 1295.055 ve Cronbach alpha genel değeri 0.73 bulunmuştur. Geliştirilen ölçekte, daimicilikle ilgili 10, esasicilikle ilgili 12, ilerlemecilikle ilgili 13 ve yeniden kurmacılıkla ilgili 12 madde olmak üzere toplam 47 madde yer almıştır. Araştırmanın uygulama alanı Elazığ İlköğretim okullarıdır. Toplam 45 ilköğretim okulunda 325 sınıf öğretmenine ölçek uygulanmıştır. Buradan elde edilen bulgular ve literatür ışığında, Türk Eğitim Sistemi'nin felsefesine dönük yorumlar yapılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Eğitim felsefesi, Türk Eğitim Sistemi

### ABSTRACT:

The aim of this study to study to determine philosophy of Turkish Education System. In research, survey method is used. The KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) general value of scale is 0.77, Bartlett test general value is 1295.055 and Cronbach alpha general value is 0.73. There are total 47 items that called "A scale for determining philosophy of education-instruction". In the developed scale, there are 10 items about perennialism, 12 items about essentialism, 13 items about progressivism and 12 items about re-constructionism. Research were applied in the elementary educations in Elazığ. The scale were applied 325 classroom teachers in total 45 elementary educations. According to finding and references, it was be interpreted about philosophy of Turkish Education System

**Key Words:** Philosophy of education, Turkish Education System.

### GİRİŞ

Ülkeler, hangi hükümet zamanında olursa olsun, nereye gitmekte olduğunu saptayabilmesi için belirli bir felsefenin gerekli olduğunu bilmesi gerekir. Ülkenin, kurumun veya bireyin bir felsefesi yoksa belirli bir hedefi de yoktur.

Felsefe, Türkçe sözlükte, "varlığın ve bilginin bilimsel olarak araştırılması", "bir bilimin veya bir bilgi alanının temelini oluşturan ilkeler bütünü" olarak tanımlanır (TDK, 1992, 493). Felsefe, tüm bilim alanlarının özünü oluşturmaktadır. Bilim alanlarından biri de eğitim felsefesidir (Şişman,1999,123). Eğitim felsefesi, eğitimdeki uygulamayı kılavuzlama ve değerlendirmede esas tutulan temel sayılılar ve tutarlı değerler bütünü ve bunların sürekli ve eleştirici biçimde incelenmesidir (Demirel, 2001,43). Benzer bir anlamda eğitim felsefesi, örgün ve yaygın eğitimle ilgili sorunların incelenmesi, yorumlanması ve değerlendirilmesine temel olacak amaç, ilke ve öğretiler üzerinde duran felsefe dalıdır (Oğuzkan, 1993, 47). Diğer taraftan eğitim felsefesi, yöntem, program, ortam ve eğitim hedefleri ile ilgili sorulara cevap bulma girişimidir (Alkan, 1983, 4).

Felsefenin eğitime katkılarından bazıları şunlardır (Sönmez, 1998, 54-55; Ertürk, 1986, 42; Bilhan, 1991, 36):

\* Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü



- Eğitim sistemi oluşturulurken hedefler belirlenmelidir. Hedeflerin ne olması gerektiği konusunda felsefe yardımcı olmaktadır.
- Eğitim sisteminin iç tutarlık açısından değerlendirilmesinde felsefeden yararlanılmaktadır.
- Yeni hedeflerin oluşturulmasında felsefe yardımcı olmaktadır.
- Yönetici ve öğretmen yetiştirmede, atamada ve değerlendirmede felsefe katkı sağlamaktadır.
- Eğitim ortamlarının düzenlenmesinde felsefeden yararlanılmaktadır.
- "Neyi, ne ölçüde, niçin, ne zaman ve hangi yöntemlerle öğrenmeliyiz" sorularına cevap bulmayı kolaylaştırır.

Bir ülkede eğitimin niteliği, eğitim felsefesiyle tutarlı olma durumundadır. Ülke eğitimi-ne yön veren eğitim felsefesi o ülke insanı ve kültür yumağındaki etkileşimleriyle ortaya çıkar. Yazılı bir metin olmamakla beraber o ülkedeki eğitim uygulamaları eğitim felsefesinin nasıl biçimlendiği konusunda bilgi verebilir. Siyasal partilerin eğitim görüşleri bir ülkenin eğitim uygulamalarını ağırlık olarak yönlendiriyorsa yine de bir eğitim felsefesinden yararlanmak gelecek için faydalı olacaktır (Demirel ve Ün, 1987, 58).

#### Problem

Bugünkü Türk Eğitim Sisteminde ortaklaşa kabul gören belirli bir eğitim felsefesi yoktur (Zaman Gazetesi, 1995; Şişman, 1999, 142). Cumhuriyetten sonra eğitimde demokrasi, laiklik, millilik, bilimsellik, sosyal adalet, fırsat ve imkan eşitliği vb. ilkeler geliştirilmiştir. Daha çok da sentezci bir çizgi izlenerek eğitimin millîğine önem verilmiştir. İlerlemeci eğitim felsefesinin etkisi olmuş ancak konu ve öğretmen merkezli geleneksel eğitimin etkileri baskın bir şekilde varlığını sürdürmüştür. Türkiye’de eğitimle ilgili tartışmalar daha çok ideolojik nitelikli tartışmalar biçimde süregelmiştir (Şişman, 1999, 142; Turgut, 1997, 233-237).

Eğitimin hedefi genellikle, içinde varolunan toplumun öngördüğü "ideal insan tipi"ni yetiştirmektir. İdeal insan tipinin bir başka deyişle, eğitimin hedefinin ne olacağını belirleyen kritik nokta "eğitim felsefesi"dir. Bu sebeple, bir toplumun ortaya koyduğu hedeflerden ve bu hedeflere ne derece ulaşıldığından bahsedilmek isteniyorsa, yapılacak iş, öncelikle o toplumun eğitim felsefesini ortaya koymak olacaktır.

Eğitim felsefesi toplum kaynaklıdır, sistem kaynaklı değildir. Eğitim sistemini, söz konusu felsefe şekillendirmektedir. Bir toplumun eğitim sistemi, o toplumun felsefesinin öngördüğü insanı yetiştirir. O toplumun idealindeki protipi yetiştirir. Eğitimin hedefini bu şekilde toplumun belirlediği söylenebilir. O halde, felsefe değişmedikçe, sistemde yapılacak herhangi bir değişimin anlamı yoktur.

Tüm bu bilgiler ışığında, Türk eğitim Sistemi’nin felsefesini ortaya çıkarabilecek ipuçlarına ihtiyaç duyulmaktadır. Gerçek anlamda, çağımız eğitim felsefeleri en muhafazakar olandan en ilerici olana doğru daimicilik, esasicilik, ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık olarak sıralanmaktadır (Alkan, 1983: 28; Büyükkaragöz ve Diğerleri, 1998, 69). Bu bağlamda,

#### Araştırmanın Amacı

Türk Eğitim Sistemi’nin felsefesini belirlemeye çalışmaktır. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara cevap aranmıştır:



- Türk Eğitim Sistemi'nde, eğitim uzmanlarının genel olarak birleştiği "daimicilik, esasicilik, ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık" eğitim felsefelerinden hangisi/hangilerinin etkisi daha fazla görünmektedir.
- Türk Eğitim Sistemi'nde, eğitim felsefeleri cinsiyete göre istatistiksel açıdan manidar bir farklılık göstermekte midir?
- Türk Eğitim Sistemi'nde, eğitim felsefeleri meslek yılına göre istatistiksel açıdan manidar bir farklılık göstermekte midir?

#### ARAŞTIRMA YÖNTEMİ

Araştırmada, betimleme-survey yöntemi kullanılmıştır. "Eğitim-öğretim felsefesini belirleme ölçeği"nden yararlanılmış (Semerci ve diğerleri, 2002) ve ölçek derecelemesi şu şekilde yapılmıştır: "Kesinlikle reddediyorum: 1", "Çoğunlukla katılmıyorum: 2", "Kararsızım: 3", "Çoğunlukla katılıyorum: 4" ve "Tamamen katılıyorum: 5"tir. Ölçeğin, KMO (Kaiser-Meyer-Olkins) genel değeri 0.77, Bartlett testi 1295.055 ve Cronbach Alpha değeri 0.73'tür. Geliştirilen ölçekte, daimicilikle ilgili 10, esasicilikle ilgili 12, ilerlemecilikle ilgili 13 ve yeniden kurmacılıkla ilgili 12 madde olmak üzere toplam 47 madde yer almıştır.

#### Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, Elazığ il merkezinde bulunan 69 ilköğretim okulunda görev yapan sınıf öğretmenleridir. Örneklem ise, 45 ilköğretim okulunda görev yapan 325 sınıf öğretmenidir. Araştırmada tüm evrene ulaşılmaya çalışılmış ancak, ölçek uygulamasının karne verme zamanına rastlaması, öğretmenlerin bazılarında ulaşılamaması, kişisel bilgilerin doldurulmadan verilmesi, ölçek doldurmada gönülsüz öğretmenlerin olması, vakit ayırmak istememeleri vb. durumlardan dolayı 45 okul ve 325 öğretmene ulaşılabilmektedir.

#### Sınırlılıklar

Araştırmanın sınırlılıkları şunlardır:

- "Türk Eğitim Sistemi'nin felsefesi" konulu makale 325 sınıf öğretmenin ölçeğe verdiği cevaplarla,
- 2003 yılı Ocak ayı ile ve,
- Dört temel eğitim felsefesi (daimicilik, esasicilik, ilerlemecilik, yeniden kurmacılık) ile sınırlıdır.

#### BULGULAR

Araştırmada, 205 (%63.1) erkek ve 120 (%36.9) bayan olmak üzere toplam 325 sınıf öğretmenin görüşlerine yer verilmiştir. Bunların meslek yılına göre dağılımı şu şekildedir: 0-5 yıl arası görev yapan 37 (%11.4) sınıf öğretmeni, 5-10 yıl arası görev yapan 63 (%19.4), 11-15 yıl arası görev yapan 60 (%18.5) ve 15 yıl üzerinde görev yapan 165 (%50.7) sınıf öğretmenidir.

#### Eğitim Felsefelerine İlişkin Bulgular

Türk Eğitim Sistemi'nde eğitim felsefeleri açısından anlamlı bir farklılık gösterdiği söylenebilir. Tablo 1'e göre, sınıf öğretmenlerinin eğitim felsefeleri arasında bir farklılık olduğu söylenebilir.

Tablo 1. Eğitim Felsefelerinde Meslek Yılına Göre Farklılık

	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	2891017	3	963672.259	19.092*	0.000
Gruplarıçi	2170396	43	50474.330		
Toplam	5061413	46			

\*p&lt;0.05

Sınıf öğretmenlerinin hangi eğitim felsefeleri arasındaki farklılık gösterdiği Scheffe testi analiz edilmiştir (UYTES, 1995; Balcı, 1995). Analiz sonuçlarına göre, daimicilik ile ilerlemecilik, daimicilik ile yeniden kurmacılık, esasicilik ile ilerlemecilik ve esasicilik ile yeniden kurmacılık arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık görülmüştür (Şekil 1)

	Daimicilik	Esasicilik	İlerlemecilik	Yeniden Kurmacılık
Daimicilik			*	*
Esasicilik			*	*
İlerlemecilik	*	*		
Yeniden Kurmacılık	*	*		

Şekil 1. Scheffe Testi.

Diğer taraftan, eğitim felsefelerinin maddelerine göre ortalamaları dikkate alındığında, daimicilik ( $\bar{X}=2.88$ , %20.6), esasicilik ( $\bar{X}=2.65$ , %19.0), ilerlemecilik ( $\bar{X}=4.47$ , %32.0) ve yeniden kurmacılık ( $\bar{X}=3.95$ , %28.4) eğitim felsefeleri içersinden, *Türk Eğitim Sistemi'nde en fazla etkisi görülen ilerlemecilik eğitim felsefesidir*. Bunun yanında, yeniden kurmacılık eğitim felsefesinin çoğunlukla görüldüğü ve daimicilik, esasicilik eğitim felsefelerinde de bir kararsızlık görünmektedir.

#### Eğitim Felsefelerinde Cinsiyete Göre Farklılık

Türk Eğitim Sistemi'nde eğitim felsefelerinin cinsiyete göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermediği söylenebilir. Tablo 2'ye göre, sınıf öğretmenlerinin eğitim felsefeleri arasında cinsiyete bağlı bir farklılık olmadığı söylenebilir.

Tablo 2. Eğitim Felsefelerinde Cinsiyete Göre Farklılık

	N	$\bar{X}$	SS	t	p
Erkek	205	166.05	17.06	-0.337	0.736
Bayan	120	166.73	18.29		

P&gt;0.05 Sd=323

#### Eğitim Felsefelerinde Meslek Yılına Göre Farklılık

Türk Eğitim Sistemi'nde eğitim felsefelerinin meslek yılına göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermediği söylenebilir. Tablo 3'e göre, sınıf öğretmenlerinin eğitim felsefeleri arasında meslek yılına bağlı bir farklılık olmadığı söylenebilir.



Tablo 3. Eğitim Felsefelerinde Meslek Yılına Göre Farklılık

	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	1714.078	3	571.359	1.881	0.133
Gruplarıçi	97500.76	321	303.741		
Toplam	992144.84	324			

P&gt;0.05

### SONUÇ VE TARTIŞMA

Felsefe, eğitim üzerinde önemli etkileri olan uğraş alanlarından biridir. Eğitim felsefesi bir anlamda, felsefenin eğitime uygulanması demektir. Eğitim felsefeleri üzerinde ortak görüşe varılmış dört felsefe vardır. Bunlar en muhafazakar olandan en ilerici olana doğru şöyle sıralanırlar: Daimicilik, esasıcılık, ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık. Kuşkusuz, eğitim felsefeleri birbirinden kesin bir çizgi ile ayrılmaz ve sadece dört eğitim felsefesi ile de sınırlandırılmaz. Geliştirilen ölçekte, eğitim felsefelerinin faktör yükleri ve güvenilirlik katsayıları ayrı ayrı ele alınmıştır. Bunun nedeni, yeni eğitim felsefelerinin eklenmesine fırsat verilmesidir. Diğer taraftan, eğitim felsefeleri kaçınılmazdır. Felsefeden kaçındığını sanan eğitimciler aslında kendi kişisel felsefesine sığınmaktadır. Eğitimciler, kendi kişisel felsefelerine sarılıp kalmak veya inatçılık metodu kullanmak yerine, işe yarar bir felsefe biçimlendirmeye ve bunu sürekli bir biçimde geliştirip iyileştirmeye uğraşmalıdır.

Eğitim felsefesi, eğitim ile ilgili tüm kuram ve uygulamaları bütüncül bir bakış açısıyla ele alarak değerlendiren bir disiplin olarak düşünülebilir. Eğitimi oluşturan tüm alt sistemleri, bu sistemler arasındaki ilişkileri ve ilişkiler arasındaki tutarlılığı eğitim felsefesi aracılığı ile değerlendirmek mümkündür.

Bilgi teknolojisindeki gelişmeler, eğitimi derinden etkilemiştir. Bu durum, öğretmenin "geleneksel bilgi aktarma" rolünü "öğrenmeyi öğrenme becerisi kazandırma" şeklinde değiştirmeye zorlamıştır. Bunun sonucu olarak, 20. yüzyılın başlarından itibaren ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık akımlarına mensup eğitimcilerin ısrarla savunduğu "öğrenci merkezli eğitim anlayışı" yaygınlaşmaya başlamıştır (Oğuz ve diğerleri, 2001, 273-274). Bu araştırma sonucunda, daimicilik ( $\bar{X}=2.88$ , %20.6), esasıcılık ( $\bar{X}=2.65$ , %19.0), ilerlemecilik ( $\bar{X}=4.47$ , %32.0) ve yeniden kurmacılık ( $\bar{X}=3.95$ , %28.4) eğitim felsefeleri içersinden, Türk Eğitim Sistemi'nde en fazla etkisi görülen ilerlemecilik eğitim felsefesidir. Bunun yanında, yeniden kurmacılık eğitim felsefesinin çoğunlukla görüldüğü ve daimicilik, esasıcılık eğitim felsefelerinde de bir kararsızlık görüldüğü söylenebilir. Bir başka deyişle bu araştırma, Türk Eğitim Sistemi'ni ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık felsefeleri birlikte yüzde 60.4, daimicilik ve esasıcılık eğitim felsefelerinin birlikte yüzde 39.6 etkilemiş olabileceğini düşündürmektedir.

Sonuç olarak, araştırmada, daimicilik ve esasıcılık (~%40) eğitim felsefelerinin ülke eğitim sistemimizde halen etkisinin olması, birçok öğretmenimizin yeni teknolojiye ve değişmeye kapalı olduğunun bir göstergesidir. Bu nedenle, öğretmenlerin cinsiyet ve meslek yılına bakılmadan hizmet içi eğitim programları daha aktif hale getirilmelidir. Hizmet içi eğitim programlarının etkililiği ölçülüp değerlendirilmelidir.

## KAYNAKÇA

- Alkan, C. (1983). Eğitim Felsefesi. Bursa: Uludağ Üniversitesi Basımevi.
- Balcı, A. (1995). Sosyal Bilimlerde Araştırma. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi.
- Bilhan, S. (1991). Eğitim Felsefesi; *Kavram çözümlemesi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, No: 164.
- Büyükkaragöz, S.S. ; Muşta, M.C.; Yılmaz, H. ve Pilten, Ö. (1998). Öğretmenlik Mesleğine Giriş. Konya: Mikro Yayınları.
- Demirel, Ö. (2001). Eğitim Sözlüğü. Ankara: PEGEM A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. ve Ün, K. (1987). Eğitim Terimleri. Ankara: Şafak Matbaası.
- Ertürk, S. (1986). Eğitimde Program Geliştirme. Ankara: METEKSAN Ltd.Şti.
- Oğuzkan, F. (1993). Eğitim Terimleri Sözlüğü. Ankara: Emel Matbaacılık.
- Oğuz, O.; Oktay, A. ve Ayhan, H. (2001). 21. Yüzyılda Eğitim ve Türk Eğitim Sistemi, İstanbul: SEDAR Eğitim Araştırma Yayıncılık LTD. ŞTİ.
- Semerci, Ç.; Semerci, N. ve Çerçi, N. (2002). Eğitim-Öğretim Felsefesini Belirleme Ölçeği, XI. Eğitim Bilimleri Kongresi, 23-26 Ekim 2002, Yakın Doğu Üniversitesi, Lefkoşa, KKTC
- Sönmez, V. (1998). Eğitim Felsefesi. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şişman, M. (1999). Öğretmenliğe Giriş. Ankara: PEGEM A Yayıncılık.
- TDK, (1992). Türkçe Sözlük. İstanbul: Milliyet Yayınları.
- Turgut, İ. (1997). Felsefi Sorgulama. İzmir: Anadolu Matbaası.
- UYTES (1995). SPSS Bilgisayar Paket Kullanma Kursu. Nisan 1995, Uluslararası İleri Teknoloji Sistemleri, Elazığ.
- Zaman Gazetesi, (1995). Eğitim Felsefesi, 3 Nisan 1995.



## PHILOSOPHY OF TURKISH EDUCATION SYSTEM

### Summary

#### Introduction

Of today, according to some Turkish references, there isn't a philosophy of Turkish Education System. In this context, the aim of this research is as follows.

#### The Aim of This Research

The aim of this study to study to determine philosophy of Turkish Education System.

#### Method

In research, survey method is used. In this context, the KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) general value of scale is 0.77, Bartlett test general value is 1295.055 and Cronbach alpha general value is 0.73. There are total 47 items that called "A scale for determining philosophy of education-instruction". In the developed scale, there are 10 items about prennialism, 12 items about essentialism, 13 items about progressivism and 12 items about reconstructionism. Research were applied in the elementary educations in Elazığ. The scale were applied 325 classroom teachers in total 45 elementary educations.

#### Limitations

Research limitations:

- With Elazığ city in Turkey.
- With 2003 years.

#### Findings

According to finding and references, it was be interpreted about philosophy of Turkish Education System. In this research, according to sex and Professional years, there isn't a statistically significant difference. Besides. It is seen influence of progressivism and reconstructionism from philosophies of education.

Some suggestions about this subject are as follows:

- Surveys and experimental researches have t oto made for philosophy of Turkish Education System.
- Researches which is about philosophy of Turkish Education System should contain in Turkey population.

**Key Words:** Philosophy of education, Turkish Education System.

4

## OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİN SORUNLARINA GENEL BİR BAKIŞ

Yrd. Doç. Dr. Ebru Aktan KEREM\*  
Dilfiruz CÖMERT\*\*

**ÖZET:** *Bu çalışmanın amacı, okul öncesi eğitimin Türk Eğitim Sistemi içindeki yerini saptamak; okul öncesi eğitim kurumlarının, fiziksel şartlar, program, yönetim, denetim, mevzuat, finansman ve personel açısından sorunlarını belirleyerek öneriler geliştirmek; bu noktadan hareketle Türkiye’de okul öncesi eğitimin niteliğini artırmaktır.*

**Anahtar Kelimeler:** *Okul öncesi Eğitim, Okul öncesi Eğitimin Sorunları, Okul öncesi Eğitimde Kalite*

**ABSTRACT:** *The aim of this study is to determine the place of pre-school education in the Turkish Education System and having discovered the problematic areas in terms of physical conditions, programmes, administration, regulations, finances and the staff, to make suggestions on improving the quality of pre-school education in Turkey.*

**Key Words:** *Pre-school education, problems of pre-school education, quality in pre-school education*

### GİRİŞ

Bir ülkenin sahip olduğu doğal kaynakların en değerlisi insandır. Bu kaynağın işlenip değerlendirilmesi ise, eğitim aracılığıyla olur (Başaran, 1983, s. 22). Eğitim, ekonomik bir yatırımdır. Türkiye gibi kalkınmakta olan bir ülkede, kaliteli insan gücüne büyük ihtiyaç vardır (Arslanoğlu, 1997, s. 1).

Eğitim planlamalarımız, yatırımlarımız ve tüm etkinliklerimiz, istenilen nitelikte insan yetiştirmek içindir. Nedir bu istenilen nitelikler diye sordüğümüzde, yaklaşık benzer yanıtlar alabiliriz çünkü, okul öncesi eğitimden yükseköğrenime kadar tüm kademelerde hedeflediğimiz; yaratıcı, üretken, problem çözebilen, analiz-sentez yapabilen, özdenetimi gelişmiş, dili iyi kullanabilen, vatandaşlık ve çevre bilincine ve burada sayamayacağımız daha pek çok özelliğe sahip insan yetiştirmektir (Temel ve Dere, 1999, s.1).

Okul öncesi eğitim, çocuğun doğduğu günden, temel eğitime başladığı güne kadar geçen yılları kapsayan ve çocukların daha sonraki yaşamlarında önemli roller oynayan; bedensel, psikomotor, sosyal-duygusal, zihinsel ve dil gelişimlerinin büyük ölçüde tamamlandığı, ailelerde ve kurumlarda verilen kişiliğin şekillendiği gelişim ve eğitim süreci olarak tanımlanabilir (Oktay, 1985).

Okul öncesi eğitim, çocuğun eğitiminin ilk basamağını oluşturması nedeniyle önem kazanmaktadır. Bu dönemde verilen eğitimin niteliği, çocuğun gelişim ve yaşantısını etkilemektedir. Okul öncesi dönemde verilen kaliteli eğitim, çocukta öğrenmeyi ve öğrenmeye istekli olmayı arttırmakta ve tüm yaşantısında başarılı olmasını sağlamaktadır.

Okul öncesi eğitimin istenilen nitelikte yapılabilmesi, fiziksel şartların, programın ve personelin iyi şekilde seçilmesi ve planlanmasına bağlıdır (Oktay, 1999). Sağlıklı ve istenilen davranışlara sahip çocukları yetiştirmek, onların gelişim özelliklerini ve bu özellikler doğrultusunda ihtiyaçlarının neler olduğunu bilmekle mümkündür. Hangi düzeyde

\* 18 Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi

\*\* 18 Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi



ve nerede olursa olsun, eğitimde çocuğun gelişim durumunu, ilgilerini, ihtiyaçlarını, yeteneklerini ve içinde bulunduğu çevre şartlarını bilmek ve karşılaştığı problemler hakkında fikir sahibi olmak gerekmektedir. Ancak bu durumda etkili bir eğitimden söz edilebilir (Kandır, 1999, s. 82). Çocukların özelliklerini bilmeden verilen eğitim, hem gücünü hem de tamamen tesadüflere kaldığı için hata yapılmasına ve istemeyerek de olsa onların zarar görmesine yol açabilmektedir. Bu eğitim yaşantılarından yararlanamayan çocukların gelişimleri yavaş olmakta ve çocuklar bu olumsuz izleri yaşamları boyunca taşımaya mahkum edilmektedir (Aral, Kandır ve Canyaşar, 2000, s. 13)

Çocuklara, okul öncesi eğitim döneminde belli davranışları kazandırmak ve gelişimlerini desteklemek için gerekli eğitim yaşantılarını; fiziksel ve sosyal yönden sağlıklı mekanlarda, çocukların gelişim ve ihtiyaçlarına cevap verebilen etkili programların nitelikli öğretmen tarafından gerçekleştirilmesi ile sağlamak mümkündür. Öğretmen nitelikleri ne kadar istenen düzeyde olursa olsun, sağlanan olanaklar performansını büyük ölçüde etkilemektedir. Bu nedenle okul öncesi öğretmenlerinin iş verimlerinin artırılması; çalışma koşullarının düzenlenmesine ve sorunlarının ortaya konmasına bağlıdır (Micklo, 1993; Saracho, 1988). Okul öncesi öğretmenlerinin mezun oldukları okul ve meslekte geçirdikleri sürenin, okul öncesi eğitim kurumlarının fiziksel şartları, plan ve program, kullanılan yöntem ve teknikler, sınıf ve davranış yönetimine ilişkin sorunlarını algılamaları üzerine yapılan bir araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin, bazı sorunları mezun olunan okul ve meslekte geçirilen süreye göre farklılıklar gösterdiği ortaya konmuştur (<http://yayim.meb.gov.tr>). Bu araştırmaya göre, lisans ve ön lisans mezunu öğretmenlerin karşılaştıkları sorunları, daha üst düzeyde ve gerçekçi bir şekilde algıladıkları; meslekte geçirdikleri sürenin artması ile mesleki olgunluklarının da arttığı ve buna bağlı olarak meslek alanları ile ilgili daha fazla sorunu dile getirdikleri saptanmıştır.

Türkiye’de okul öncesi eğitim sorunlarımız, çeşitli ortamlarda tartışılmakta; çözüm yolları aranmaktadır. Farklı kurumlar tarafından yürütülen okul öncesi eğitiminde kurumlar arası koordinasyon sağlanamamakta ve dolayısıyla da denetim, program, personel ve kurumun fiziksel özellikleri açısından standartlar oluşturulamamaktadır (<http://www.chp.org.tr>). Aşağıda, sorunlarımızın en önemlileri olarak gördüğümüz mevzuat, yönetim, denetim, bina, eğitim, işleyiş, personel, finansman, araç-gereç, kaynak, program ve beslenme boyutlarını ve çözüm önerilerini tablolaştırarak sunmak istiyoruz.

**Tablo 1: Mevzuat, Yönetim ve Denetim Sorunları ve Öneriler**

Sorun	Öneri
Okul öncesi eğitim 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununun 22. maddesi ile zorunlu eğitim kapsamı dışında bırakılmıştır. Bu durum, bütün çocukların erken çocukluk eğitiminden yararlanamaması, okul öncesi eğitimin gereği ve öneminin anlaşılmasını ve dolayısıyla yaygınlaşma hızını düşürmesi olarak görülmektedir.	Bu sorunun çözümü için öncelikle okul öncesi eğitimin zorunlu eğitim kapsamına alınıp, özellikle kalkınmada öncelikli bölgelerde yaygınlaştırılmasına hız verilmeli ve bu çağ çocuklarının hayatlarının en önemli eğitim diliminden yararlanmasını sağlanmalıdır.
Mevcut okul öncesi eğitim kurumları arasında denetim, program, personel ve kurumun fiziksel özelliği açısından standardizasyonun ve koordinasyonun olmaması	Okul öncesi eğitim hizmetleri sunan kamu, özel kurum ve kuruluşlar arasında koordinasyon sağlanmalıdır. Buna ek olarak, mevcut yasalarda değişiklikler yapılarak eğitim, işleyiş ve denetimde bütünlük sağlanmalıdır.
Okul öncesi eğitim kurumlarını denetleyebilecek, onların çeşitli eğitimsel sorunlarının çözümünde yardımcı olabilecek bilgi ve beceriye sahip müfettiş adaylarının yetiştirilmesine önem verilmesi	Okul öncesi eğitimde denetimde görev alan kişilerin ilköğretim müfettişleri olması, bu kişilerin denetlemeleri, kontrol niteliğinde yapması ve okul öncesi eğitim konusunda bilgi sahibi olmaması gibi yetersizlikleri önlemek amacıyla, mevcut müfettişler hizmet içi eğitimlerle bu alanda bilgilendirilmeli; okul öncesi eğitimden gelen kişilere öncelik sağlanmalıdır. Eğitim Fakülteleri’nin İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dallarında zorunlu “Okul Öncesi Eğitim Programı” dersinin uygulamaya konulması, mezunların, çok daha ka-



	rarlı ve bilinçli bir yol izlemelerine ve tercih yapmalarına yardımcı olabilir
Çalışan annelerin doğum öncesi ve sonrasında bazı sorunlarla karşılaşması ve bu sorunların tümünün çözümünün devlet politikalarında veya yasal düzenlemelerde dâhil edilmesi.	Çalışan annelerin doğum sonrası, ücretli ve ücretsiz doğum izin süresinin çocuk 3 yaşına gelinceye kadar artırılması için yasal düzenlemelerin biran önce gerçekleştirilmesi.

Tablo 2: Bina İle İlgili Sorun ve Öneriler

Sorun	Öneri
Hızlı şehirleşme ve nüfus artışı şehirlerde çok katlı binaların artmasına sebep olmuştur. Bu nedenle okul öncesi eğitim için uygun olan müstakil, tek katlı binaların olmaması, mevcut ve yeterli olanların da büyük bölümünün okul öncesi eğitim için hizmet vermede uygun olmaması	Toplu konut projelerinde ilköğretim okullarının yanı sıra okul öncesi kurumları için de yer ayrılmalıdır. Ayrıca yerleşim projelerinde açık alan ve park olarak ayrılan yerlerin yakınında veya hazine arazilerinde okul öncesi eğitim kurumu yapmak üzere yer ayrılmasına özen gösterilerek yerel yönetimler ve yasalarda gerekli düzenlemeler yapılmalıdır.

Tablo 3: Eğitim ve İşleyişle İlgili Sorunlar ve Öneriler

Sorun	Öneri
Sosyo-ekonomik düzeyi düşük bölgelerde yaşayan çocukların okul öncesi eğitimden yeteri kadar yararlanamaması.	Bu durumun giderilmesi için kalkınmada öncelikli bölgelerde (gecekondu, vb.) devlet, okul öncesi eğitime öncelik vermeli ve gerekirse bu ailelerin çocuklarına eğitim yardımı sağlamalıdır.
Anasınıfları ile ilköğretimin ilk yılı arasındaki geçişi kolaylaştırmak ve çocukların uyumunu sağlamak amacıyla, ilköğretim birinci sınıf öğretmenleri ile anasınıfı öğretmenlerinin etkileşiminin yeterli olmaması	Okul öncesi eğitimin ilköğretimle bütünlük içerisinde olması gerekir. Bu yumuşak geçişi sağlayabilmek ve ilköğretimin özellikle birinci kademesinde okul öncesine ait prensiplerle eğitimin yapılabilmesi için, öğretmen eğitimine ve programcılara büyük görevler düşmektedir (Oktay, 1999).
Pek çok okul öncesi kurumda farklı yaş grubundaki çocukların bir arada eğitim görmesi zorunluluğu, öğretmenin iyi hizmet vermesini güçleştirmekte bu da okul öncesi eğitimden beklenen verimin alınmasını engellemektedir.	Eğer mümkünse yaş grubuna uygun başka sınıflar açılmalı yada öğretmen programını hazırlarken (birleştirilmiş sınıflar, vb.) bu hususu göz önünde bulundurması gerekmektedir.
Okul öncesi eğitimde, ana-baba eğitiminin yetersizliği nedeniyle, okul-aile işbirliğinin sağlıklı kurulamaması; çocuğa verilen eğitimin okulla sınırlı kalmasına; çoğu velinin çocuğunu okula eğitim için yollamaması, baştan atmak, kafa dinlemek istemesine; çocukların gelişmelerini ve okulda yapılanları takip etmemesine sebep olan pek çok sorunu beraberinde getirmektedir. Bunlara ek olarak, 2002 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda (Okul Öncesi Eğitim Programı, 2002) okul-aile işbirliği ve sürekliliği okul öncesi eğitim ilkelerinde esas alınması önemli olduğu belirtilmiş halde kurumların işleyişinde uygulanmaması.	Okul öncesi eğitim hizmetlerinden kurumsal bazda yararlanılsın ya da yararlanılsın her çocuğun ailesinin ana-baba eğitiminden geçmesi gerekmektedir. Bu hizmeti verebilecek çok az sayıda merkez bulunmaktadır. Ana-baba eğitimi verecek çok amaçlı özel ve resmi merkezlerin kurulması; ana-baba eğitimine ilişkin modüllerin yaygın eğitim, TV ile eğitim, İnternet üzerinden öğrenme gibi sürekli eğitim etkinlikleri kapsamına alınması özendirilmelidir. Bu özendirme özel sektöre teşvik ve kredi verme şeklinde ve M.E.B. elindeki çok amaçlı kullanımını sağlama biçiminde olmalıdır. Anne ve babalara broşür veya el kitabı aydınlatıcı, eğitici kitaplar sunulabilir.
Türkiye genelinde Çalışma Bakanlığına bağlı	İşyerlerine bağlı kreş ve anaokullarının sayısının



kreş ve anaokullarının sayısının yetersiz olması.	arttırılması; denetimlerinin sağlıklı yürütülmesi ve kadın işgücü çalıştıran işyerlerinin yoğun olduğu yerlerde, işyerlerinin belirli oranlarda finansman edebilecekleri ortak kreşlerin kurulması.
---	---

Tablo 4: Personel İle İlgili Sorunlar ve Öneriler

Sorun	Öneri
Okul müdürlerinin, okul öncesi eğitimi ile ilgili olan bilgisinin yetersizliği ve yöneticilerin, okulun ve öğretmenlerin istekleri ve ihtiyaçları karşısında ilgisiz kalmaları.	Bünyesinde anasının bulunan ilkokulların müdürleri öncelikli olmak kaydıyla okul öncesi eğitim konusunda ciddi ve kapsamlı bir hizmet içi eğitimden geçirilerek okul öncesi eğitimin önemine ve gerekliliğine inandırılmalıdır.
Eğitim Fakülteleri'nin İlköğretim Bölümü Okul öncesi Eğitimi Öğretmenliği Ana Bilim Dalı'ndan mezun olan aday öğretmenlere, Maliye Bakanlığı tarafından yeterli sayıda kadro verilmemesi.	Eğitim Fakülteleri'nin İlköğretim Bölümleri Okul öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalları'ndan mezun olan öğretmenlerimize atamalarda öncelik verilmesi ve soruna uzun vadede işlerliği olan çözümler getirilmesini sağlayacak kadroların temin edilmesi gerekmektedir.
Okul öncesi eğitimde görev alan çeşitli öğretim kurumlarında yetişmiş öğretmenlerin nitelik olarak farklı özelliklere sahip olmaları ve uygulamada yarattıkları problemler.	Yetiştirme koşulları ve uygulanan program yönünden bir hayli farklılıklar gösteren çeşitli öğretim kurumlarından gelen öğretmenlerin bir çoğu halen görevdedir. Öğretmenlerin, gelişmeleri takip edebilmeleri için aralıklarla hizmet içi eğitim almaları şarttır. Çalışmakta olan iki yıllık ön Lisans mezunlarımızın, iki yıl lisans tamamlaması için Milli Eğitim Bakanlığı ve Üniversiteler arası işbirliği yapılarak eğitim düzeyleri dört yıla tamamlanmalıdır.
Eğitim fakültelerinin fiziksel, personel ve bilimsel kapasite yönlerinden yetersiz olması.	Nitelikli öğretim üyesi yetiştirmek üzere burslar, yurtiçi ve yurtdışı mezuniyet sonrası eğitim fırsatları, ek kadro, kütüphane ve enformasyon teknolojisi imkânları sağlanmalıdır.
Okul öncesi eğitim kurumlarında görev alan öğretmenlerin kişisel özelliklerinin mesleğe uygun olmaması.	Okul öncesi eğitim kurumlarına alınacak öğretmen adaylarının seçiminde, Ö.S.S. sınavında başarılı olanlar arasından sözlü mülakat sınavlarına göre seçilen adayların tercih edilmesine öncelik verilmelidir.
Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan yardımcı personelin (hizmetli, aşçı, temizlikçi, vb.) yaptıkları işler ve okul öncesi eğitim konusunda yeterli bilgiye sahip olmaması.	Okul öncesi eğitim kurumlarında görevli hizmetliler eğitimden geçirilmeli, aşçıların Kız Meslek Lisesi Ev Ekonomisi Beslenme ve Yemek Pişirme Bölümünden mezun olmalarına dikkat edilmelidir. Seçilen personelin, fiziksel olarak çocuğa görelik ilkesine uygun olmasına özen gösterilmelidir.
Okul öncesi eğitim kurumlarında özellikle anasınıflarında sağlık personelinin olmaması.	Okulda mutlaka sağlık personeli bulundurulmamalıdır. Eğer mümkünse okul müdürü çevredeki en yakın sağlık kurumundan ihtiyaç anında bir telefonla sağlık hizmeti talep edebilmelidir.

## 5: Finansman İle İlgili Sorunlar ve Öneriler

Sorun	Öneri
Bütçeden okul öncesi eğitime ayrılan payın azlığı ve özel sektöre teşvik uygulamalarının olmaması.	Okul öncesi eğitime bütçeden ayrılan pay artırılmalı, mevcut kaynaklar verimli kullanılarak bütçe dışı fon kaynakları oluşturulmalıdır(örn; belediyelerden ve 3418 sayılı yasa ile Tekel'den ayrılan payın veya eğitim sektöründen kazanç elde eden özel kuruluşlardan alınacak payların arttırılmasıyla ek gelir sağlanabilir.)
Eğitimin genelinde olduğu gibi okul öncesi alanında da "eğitim yatırımı ve finansmanı"nın önünde ciddi tıkanıklıkların varlığını sürdürmesi.	Bu tıkanıklığı aşmak için, diğer öğrenim kademeleri gibi okul öncesi eğitimde de özel sektörün devreye sokulması şarttır. Özellikle yüksek ve orta gelir düzeyindeki bölgelerde ve metropollerde özel sektör teşvik edilmeli ve desteklenmelidir. Bu amaçla, mali teşviklerin arttı-

	ılması; ucuz kredi sağlanması; bağımsız değerlendirme kurum ve kuruluşları yoluyla kalite kontrol mekanizmalarının geliştirilmesi uygundur.
--	---

Tablo 6: Araç-Gereç-Kaynak Sorunları ve Öneriler

Sorun	Öneri
Okullarda araç-gereç, kitap ve oyuncak sıkıntısı yaşanmaktadır. Mevcut olanların bir kısmının yetersiz ve kalitesiz oluşu nedeniyle, öğretmenlerin nitelikleri açısından uygun buldukları araç-gereç, kitap ve oyuncakları seçmek ve çocukları bu yayınlardan faydalandırmak istemeleri bazı durumlarda engellenmekte; öğretmenler bu seçimlerinde serbest bırakılmayıp, kurumlarındaki yöneticiler kişiler tarafından, nitelik açısından değerlendirilmeden, sadece kişisel ilişkilerinden dolayı tanınmış yayınevlerinden almaya zorlanmaktadır.	Bu sorunun çözümü için, Kız ve Erkek Teknik Okulları'nda oyuncak yapımı derslerinde bu bölümün ihtiyacı olan oyuncak ve materyaller bilimsel ölçütlerde yapıp, maliyetine fiyatlarla sunulabilir. Öncelikle illerde oyuncak kütüphaneleri, gezici anaokulları ve oyuncak müzelerinin açılması, soruna bir başka çözüm olarak düşünülebilir.

Tablo 7: Program İle İlgili Sorunlar ve Öneriler

Sorun	Öneri
Her ne kadar 2002 yılında geliştirilen Okul Öncesi Eğitim Programı kavramlara öncelik veriyor olsa da, öğretmenlerin eski programdaki ünite vb. uygulamaları devam ettirmek konusunda ısrarcı olmaları.	Öğretmenlerin öncelikle program kitabını kabul edip desteklemeleri; çocukları, aktif öğrenme ortamlarında yaşayarak öğrenme sonucu öğrendikleri bilgileri gerçek yaşamda daha etkili bir biçimde nerelerde ve nasıl kullanacakları yönünde yönlendirerek programı zenginleştirmeleri gerekmektedir (Gardner, 2001) Milli Eğitim Müdürlükleri'nin, üniversitelerin Eğitim Fakülteleri ile işbirliği yaparak, bilgilendirici seminerler düzenlemeleri de bu yolda aydınlatıcı bir adım olacaktır.
Özel eğitime muhtaç çocukların eğitiminde program sorununun yaşanması	Her ne kadar 2002 Okul Öncesi Eğitim Programı, 36-72 ay arası "normal gelişim" gösteren çocukların gelişimlerinin desteklenmesini hedef alsada, okul öncesi eğitim sadece bu çocuklar için verilmiş bir hak değildir. Aynı haklardan özel eğitim gerektiren çocuklar da yararlanmak durumundadır. Bu nedenle, program geliştirme çalışmaları içinde, özel eğitim gerektiren çocukların da (engelli veya üstün yetenek/zekalı) yer alması gerekir.

Tablo 8: Beslenme İle İlgili Sorunlar ve Öneriler

Sorun	Öneri
Bazı öğretmenlerin beslenme konusunda bilgi yetersizlikleri nedeniyle yemek listesini planlamada yanlışlıklar yaptıkları ve bu olumsuzlukların çocukların beslenmelerine yansdığı, beslenme konusunda görülen başka bir sorundur.	Okul öncesi eğitim öğretmenlerini yetiştiren Eğitim Fakülteleri'nde Kurum Beslenmesi gibi okul öncesi eğitim kurumlarına yönelik pratik derslerin uygulanması gerekmektedir. Ayrıca görev yapan öğretmenlerin ise hizmet içi eğitimle eksikliklerinin telafi edilmesi ve yeniliklerden haberdar edilmeleri mümkündür. Hizmet-içi Eğitim Programları belirlenirken öğretmenlerin görüşlerinin alınması ve günün değişen şartlarına göre konuların öncelikle bu programlara eklenmesi gerekmektedir.



Çocuklarda beslenme sırasında gözlenen yemek yeme problemleri ve yanlış beslenme alışkanlıkları söz konusudur.	Anne-baba, aile, yönetici ve öğretmen her şeyden önce kendileri beslenme konusunda davranış ve uygulamaları ile çocuklara örnek olmalı ve onların yanlış beslenme alışkanlığı kazanmasını önlemelidir.
--	--

### SONUÇ

Çağdaş ve demokratik toplumun gerektirdiği duygu ve düşüncelerini özgürce ifade edebilen, girişimci ve araştırmacı, özdenetimini sağlayabilen, kendisinin ve başkasının haklarına saygılı, yeteneklerini kullanma becerisine ve kültür değerlerine sahip, ruhsal ve bedensel özellikler yönünden sağlıklı bireyler yetiştirmek, ancak okul öncesi dönemdeki çocukların eğitimine gerekli önemi vermeye bağlanabilir (Aral, Kandır ve Canaşar, 2000, s. 13).

Okul öncesi kurumlarının sorunlarının belirlenerek bu sorunların giderilmesi için gerekli önlemlerin alınması, okul öncesi eğitimin niteliğini arttırmak açısından büyük önem taşımaktadır. Türkiye'nin dünyada saygın olması, gelişmiş ülke statüsüne çıkması için, ilk olarak okul öncesi eğitimin önemini toplumumuza aşılama ve onları bilinçlendirmek şarttır (Alparslan, 1993, s. 372).

Okul öncesi eğitimin ülke düzeyinde tanıtılması ve öneminin vurgulanması açısından basın ve yayın kuruluşlarına da önemli görevler düşmektedir. Özellikle geniş bir dinleyici ve izleyici kitlesine sahip olması yönünden radyo ve televizyon, okul öncesi eğitim konusunda ana-babaların eğitilmesi ile ilgili olarak hazırlayacağı programlarla etkin rol oynayabilirler (Oktay, 1985, s. 113). Okul öncesi eğitimden yeteri kadar yararlanamayan ve ailelerin sınırlı imkanları içinde yetişen binlerce çocuk, sırf aldığı eğitimin yetersizliği yüzünden içindeki öz cevherden yeterince yararlanamamaktadır. Bu cevherin keşfedilip yüzeye çıkması ve birleşip çoğalması, çocukların okul öncesi eğitimden yeterince yararlanmasıyla mümkün olacaktır (Erkunt, 1986, s.37). Gelişen ekonomik ve sosyal yapının bir sonucu ve çağdaş toplumun bir gereği olarak, Milli Eğitim Sistemimizde okul öncesi eğitim yerini alarak, örgün eğitimin ilk basamağını oluşturmuştur. Bu bağlamda, Türkiye'de altı yaşın zorunlu hale getirilmesi halinde, tüm çocukların eşit şartlar altında ilköğretim birinci sınıfa başlamaları uygun olmaz mıydı?

Eğitimin her aşamasında olduğu gibi okul öncesi eğitim alanında birçok sorunun aşılması, en azından asgariye indirilmesi hususunda eğitimde kaliteyi yakalamak, geleceğin başarılı ve sağlıklı insanını yetiştirmek için okul öncesi eğitimin her basamağında, okul öncesi eğitimin önemini ve gereğini bilerek adım atılmalıdır. Okul öncesi eğitiminin, çocuğun yaşamındaki en önemli ve gerekli eğitim aşaması olduğuna inanıldığı ve desteklenildiğinde, toplumca sorunları göğüsleme çabasının da kendiliğinden gösterilmiş olacağı kanaatindeyiz.

## KAYNAKÇA

- Aktaş, Y. (1994). "Çalışan Annelerin Karşılaştıkları Sorunlar ve Okul öncesi Eğitim Kurumlarının Önemi," 10. Ya-Pa Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri. İstanbul: Ya-Pa Yayın Pazarlama. 10: 237-248
- Alparslan, B.(1993) "Okul Öncesi Eğitimi Kurumlarında Yaşanılan Sorunlar ve Çözüm Yolları," : 9. Ya-Pa Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri. İstanbul: Ya-Pa Yayın Pazarlama. 9: 368-372.
- Aral, N., A. Kandır ve M. Canyaşar (2000) Okul Öncesi Eğitim ve Anasınıfı Programları. İstanbul: Ya-Pa Yayın Pazarlama.
- Arslanoğlu, İ.(1997). Türk Eğitim Sistemi. Ankara: Gazi Eğitim Fakültesi Yayınları
- Başaran, İ. E. (1996) Türk Eğitim Sistemi. Ankara: Yargıcı Matbaası.
- Erkunt, N.(1986).Okul Öncesi Eğitimi ile İlgili Uygulamalı Çalışmalar.İstanbul: Esin Yayınevi
- Gardner, H (2001). Çoklu Zeka. İstanbul: Enka Okulları Yayınları
- <http://www.chp.org.tr/bykp/okuloncesi.htm>.
- [http://yayim.meb.gov.tr/yayimlar/151/turla\\_sahin\\_avci.htm](http://yayim.meb.gov.tr/yayimlar/151/turla_sahin_avci.htm)
- Kandır, A (1999). "Okul öncesi Eğitim Kurumlarında Etkinliklerin Planlanması," Gazi Üniversitesi Anaokulu-Anasınıfı Öğretmeni El Kitabı. İstanbul: Ya-Pa Yayın Pazarlama
- Micklo, J. S. (1993), "Perceived Problems of Public School Prekindergarten Teachers," Journal of Research in Childhood Education, 8(1): 57-68.
- Oktay, A (1985). "Okul öncesi Eğitim Kurumlarının Sorunları ve Öneriler," Ya-Pa Okul öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri 2.3. İstanbul: Ya-Pa Yayın Pazarlama. 2.3: 107-114
- Oktay, A (1999).Yaşamın Sihirli Yılları. Okul Öncesi Dönem. İstanbul: Epsilon Yayınları.
- Okul Öncesi Eğitim Programı (2002). T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. İstanbul: Ya-Pa Yayın Pazarlama
- Saracho, N. Olivia (1988). "A Study of the Roles of Early Childhood Teachers," Early Childhood Development of Care, 38: 43-56.
- Temel, F. ve H. Dere (1999) "Okul öncesi Eğitimde Yaklaşımlar," Gazi Üniversitesi Anaokulu-Anasınıfı Öğretmeni El Kitabı. İstanbul: Ya-Pa Yayın Pazarlama.