

ISSN: 2146 - 684X

Issue: 12

Year: 2014

Special Issue: Educational Research in Turkey



MA*J*ER

Middle Eastern & African  
Journal of  
Educational Research

[www.majersite.org](http://www.majersite.org)

# Middle Eastern & African Journal of Educational Research

**MAJER**

**Issue: 12**

**Special Issue: Educational Research in Turkey**

**ISSN: 2146 – 684X**

**<http://www.majersite.org>**

## **Editorial Board**

Dr. Ahmet Baytak - Harran University / Turkey

Dr. Antonis Lionarakis - Hellenic Open University / Greece

Dr. Cenk Akbiyik / Erciyes University

Dr. Ezendu Ariwa - University of Bedfordshire / UK

Dr. Hanafi Atan - Universiti Sains Malaysia / Malaysia

Dr. Muhammet Usak – Gazi University / Turkey

Dr. Piet Kommers - University of Twente / Netherlands

Dr. Santosh Panda - Indira Gandhi National Open University / India

Dr. S. Sadi Seferoglu - Hacettepe University / Turkey

Dr. Yilmaz Aksoy - Erciyes University / Turkey

## **Editor In Chief**

Dr. Cenk Akbiyik / Erciyes University

*MAJER (ISSN: 2146-684X) is abstracted or indexed in:*

*Index Copernicus, Asos Index, Index of Turkish Educational*

# Table of Contents

## Full Papers

Çalışma Yapraklarıyla Olasılık Öğretiminin Öğrenci Başarısına Etkisi .....	4
Effect on Student Achievement of Teaching Probability with Worksheets .....	4
Ahmet IŞIK .....	4
Gülşah ÖZDEMİR .....	4
Tarih Öğretmen Adaylarının Demokratik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi .....	17
An Examination of Pre-service History Teachers' Democratic Attitudes with Regard to Different Variables .....	17
Aydın GÜVEN .....	17
Ramazan KAYA .....	17
Hasan ASLAN .....	17
Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Yönetim Sorunları .....	32
Management Problems in Preschool Educational Institutions .....	32
Şükrü Ada .....	32
Rıdvan Küçükali .....	32
Durdağı Akan .....	32
Mustafa Dal .....	32
Short Paper	
Türkiye'de Uzaktan Eğitimin Öğretim Programları ve Öğrenme Yönetim Sistemleri Açısından İncelenmesi .....	50
An Investigation of Distance Education of Turkey in Terms of Learning Management Systems and Curriculum .....	50
Murat MERİÇELLİ .....	50
Levent TAŞDEMİR .....	50
Çelebi ULUYOL .....	50
About MAJER .....	59

# Çalışma Yapraklarıyla Olasılık Öğretiminin Öğrenci Başarısına Etkisi<sup>1</sup>

## Effect on Student Achievement of Teaching Probability with Worksheets

**Ahmet IŞIK**

*Atatürk Üniversitesi K. K. Eğitim Fakültesi İlköğretim Matematik Eğitimi, 25240 Erzurum-Turkey*

*isik@atauni.edu.tr*

**Gülşah ÖZDEMİR**

*Atatürk Üniversitesi K. K. Eğitim Fakültesi İlköğretim Matematik Eğitimi, 25240 Erzurum-Turkey*

*ozdmr.glsh@gmail.com*

### Özet

Bu araştırmanın amacı ilköğretim 7. sınıf öğrencilerine olasılık konusunda çalışma yapraklarıyla yapılan öğretim ile genel öğretim yöntemleriyle yapılan öğretimin öğrenci başarısı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığını belirlemektir. Olasılık konusu, bağımsız yaratıcı düşünme becerisini ve temel bir düşünme tipi olan olasılığa dayalı düşünme becerisini geliştirmesi açısından çok önemli bir konu olmasına rağmen, olasılık kavramının öğretiminde zorluk çekilmektedir. Bu nedenle araştırmada; öğrencilerin ilgisini çekecek, öğrencilerin matematiği günlük yaşamla ilişkilendirmelerine yardımcı olacak, ders içi etkileşimi arttıracak, bilgilerini kendi zihinlerinde kurmalarını sağlayacak şekilde; yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak çalışma yaprakları geliştirilmiştir. Araştırmada, ön test-son test eşitlenmemiş kontrol grublu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırma 2011-2012 eğitim öğretim yılının ikinci yarısında Erzurum ili Palandöken ilçesine bağlı bir okulda yapılmıştır. Deney grubunda dersler yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak hazırlanmış çalışma yapraklarıyla işlenirken, kontrol grubunda dersler genel öğretim yöntemleriyle işlenmiştir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerine uygulama öncesi ve sonrası araştırmacılar tarafından geliştirilen daha önce güvenilirliği hesaplanmış olan "Olasılık Bilgi Testi" uygulanmıştır.

<sup>1</sup> Bu çalışma, Prof. Dr. Ahmet IŞIK danışmanlığında Gülşah ÖZDEMİR tarafından hazırlanan yüksek lisans tez çalışmasının bir bölümünden oluşturulmuştur.

Araştırmanın bulgularına göre çalışma yapılarıyla öğrenim gören grubun akademik başarısının, genel öğretim yönteminin kullanıldığı kontrol grubunun başarısından daha fazla arttığı görülmüştür. Ayrıca elde edilen bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre hazırlanan çalışma yapılarının öğrenme sürecinde öğrencilerin aktif katılımını sağladığı ve başarıyı gözle görülür bir biçimde arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

### **Anahtar Kelimeler**

Yapılandırmacı Öğretim Yaklaşımı, Çalışma Yaprakları, Olasılık Öğretimi

### **Abstract**

The aim of this study was to determine whether the teaching with the worksheets and the other teaching methods which were carried out on 7th grade students for "teaching probability" caused a statistically significant difference on students' achievements or not. The subject of probability is highly important since it develops independent and creative thinking skills and also probability-based thinking skills as part of the principal objectives of mathematics, but there are lots of difficulties in teaching the concept of probability. Therefore, for the study, various worksheets are created according to the constructivist approach in order to attract the attention of students, help them associate mathematics to their daily lives, increase interaction within the class, and enable students to construct their knowledge within their minds. In this study, a pretest-posttest with nonequivalent control group quasi-experimental design was used as the a research design of the study. The study was carried out in the second term of 2011-2012 academic year at a public school in Palandoken district of Erzurum. While the students in the experimental group were taught by using worksheets based on constructivist approach, the students in the control group were taught by using traditional teaching. The data collection instrument "The Probability Knowledge Test" was developed and tested in terms of reliability by the researchers. According to the findings of the research, it was found that the group's academic achievement taught with the worksheets based on constructivist approach increased compared to group's achievement taught with the other teaching methods. Moreover, it was concluded that worksheets enabled active participation of students during the education stage, and also delivered a noticeable increase in student success.

### **Keywords**

Constructivist teaching approach, Worksheet, Teaching probability

### **Giriş**

İlköğretim okullarında matematik öğretim programının neleri içereceği, temel bölümlerinin neler olacağı konusu sürekli değişim göstermekte ve çeşitli görüşlerden etkilenmektedir. Türkiye'de 2004

yılında diğer alanlarla birlikte İlköğretim Okulu Matematik Dersi Öğretim Programı'nda değişikliğe gidilmiştir. Bu değişiklik sonucu yeni matematik programı, "Her çocuk matematiği öğrenebilir" ilkesine dayandırılmıştır. Bu program öğrencilerin matematik yapma sürecinde aktif katılımcı olması esasına dayanmaktadır (Pesen, 2008).

Günümüzde eğitim-öğretim faaliyetlerindeki etkisini hissettiğimiz yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının temel dayanağı, bireyin bilgiyi ancak kendi aktif çabasıyla zihninde oluşturabileceği, bu süreçte kişinin geçmiş yaşantılarının ve çevresinin etkili olduğu, bilginin sadece dış dünyanın bir kopyası olmadığı ve bilginin bir bireyden diğerine doğrudan aktarılamayacağı düşüncesidir (Philips, 2000). Bu yaklaşımda, öğrenci yaşantılarıyla ve etkileşimleriyle kendi bilgilerini oluşturur. Bu yüzden, yapısalcı öğrenme yaklaşımında, öğrenci öğrenme faaliyetlerine aktif olarak katılmaktadır. Böylece öğrenci yeni öğrendiği bilgilerle eski bilgilerini ilişkilendirerek bilgilerini yapılandırmaktadır. Matematik öğretiminde öğrenciler, matematiksel bir bilgiyi öğretmenin anlattığı şekilde bir bütün olarak zihinlerine aktaramazlar. Bunun için derslerde öğrencinin aktif katılımını sağlayıcı öğrenme etkinliklerine yer verilmelidir. Böyle bir öğrenme ortamında, öğrencilerin daha aktif olarak temel bilgileri öğrenmelerine imkân veren, kavram yanılgılarını dikkate alan ve etkili kavram öğretimini sağlayan rehber materyallere ihtiyaç vardır (Atasoy & Akdeniz, 2006; Coştu & Ünal, 2004).

Etkili kavram öğretiminin ve anlamlı öğrenmenin sağlanabilmesi için son yıllarda özellikle yapılandırmacı öğretim kuramı yaygın olarak kabul görmektedir. Bu öğrenme kuramını temel alan birçok materyal türü bulunmasına rağmen, bu materyaller arasında çalışma yaprakları ayrı bir öneme sahiptir (Gürbüz, 2006). Literatürde çalışma yaprağına ilişkin birçok tanım bulunmaktadır. Anderson (1995) çalışma yapraklarını, öğretmenin her konu sonunda öğrenciye dağıttığı, pekiştirme amaçlı, ödev niteliğinde ve değerlendirme amaçlı da kullanılabilen kağıtlar, Ford & McKay (1998) araştırma ve incelemeye yönelik etkinlikleri içeren kağıtlar, Hopkins (2000) bir tür günlük plan ve Sands & Özçelik (1997) ise öğrencilerin ne yapması gerektiğinin belirtildiği işlem basamaklarını içeren, bilgilerini kendi zihinlerinde kendilerinin kurmalarına yardım eden ve aynı anda bütün sınıfın verilen etkinliğe katılımını sağlayan önemli araçlar olarak tanımlamışlardır.

İlköğretim seviyesindeki öğrencilerin dikkatini uzun süre canlı tutmak, motive etmek, öğrenmeye istekli hale getirmek zordur. Çalışma yapraklarında kullanılan karikatür, resim, şekil, açıklama, tabloların verilmesi öğrencilerin dikkatlerini derse çekmek açısından önemlidir (Yiğit, Kurt & Akdeniz, 2001). Bu yönüyle çalışma yaprakları matematik öğretiminde öğrenciyi öğrenmeye istekli hale getirmektedir.

Çalışma yaprakları öğretimde kullanılış amaçlarına göre farklı şekillerde tasarlanabilir. Amaçları açısından çalışma yaprakları; bilgi amaçlı ve ölçme amaçlı olarak ikiye ayrılmaktadır. Bilgi amaçlı hazırlanmış çalışma yaprakları, öğrencilere herhangi bir konuyu anlamlı bir şekilde öğretmeye ve kavram öğretimini gerçekleştirmeye yönelik olarak hazırlanmaktadır. Burada önemli olan, öğretimin kalıcı ve anlamlı olması için öğrenilen bilgilerin günlük yaşantılarla ilişkilendirilebilmesidir. "Ne öğretiliceği?" ve "nasıl öğretiliceği?" bilgi amaçlı hazırlanan çalışma yapraklarının yapısını oluşturmaktadır (Ev, 2003). Ancak hangi amaçla olursa olsun, yapılan birçok araştırma, özellikle yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına uygun hazırlanan çalışma yapraklarının öğrencilerin derse karşı ilgilerini çekmede, derse katılımlarını arttırmada, kendi öğrenmelerinden sorumlu olmalarını sağlamada, düşüncelerini rahatlıkla ifade edebilmelerinde, bilgileri zihinlerinde doğru bir şekilde yapılandırmalarında ve öğrenci başarısını arttırmada etkili olduğunu

göstermektedir (Atasoy & Akdeniz, 2006; Atasoy, 2008; Burhan, 2008; Çelikler, 2010; Kurt & Akdeniz, 2002; Nas, Çepni, Yıldırım & Şenel, 2007; Özmen & Yıldırım, 2005; Saka, Akdeniz & Enginar, 2002; Yeşilyurt & Gül, 2011, Zehir, 2010). Çalışma yapraklarının geliştirilmesi, hazırlanması ve uygulanmasına yönelik çalışmalar yapılmasına ve bu çalışmalar sonucunda etkili ve kalıcı öğrenmede önemli bir yere sahip olduğu, hedeflenen amaçlara ulaşmada kolaylık sağladığı, yapılan araştırmalarla desteklenmesine rağmen, çalışma yaprakları fazla tanınmamakta ve çalışma yapraklarının öğrencilerin başarısına ve tutumlarına etkisinin ne düzeyde olduğu tam anlamıyla bilinmemektedir (Ev, 2003; Saka & Akdeniz, 2001).

Çalışma yaprağı geliştirilirken öncelikle konu belirlenmelidir. Genelde öğrencilerin öğrenmekte zorluk çektikleri konulardan biri seçilmelidir (Demircioğlu & Atasoy, 2006). Olasılık konusu, hem öğretmen hem de öğrencilerin işlenişinde zorluk çektikleri konuların başında gelmektedir (Boyacıoğlu, Erduran & Alkan, 1996; Bulut, Ekici & İşeri, 1999). Bu durum, yalnızca bizim ülkemiz için değil, diğer birçok ülke için de geçerlidir (Bulut, 1997). Bunun en önemli nedenleri, konuların genellikle öğretmen merkezli sınıf ortamında işlenmesi, uygun öğretim materyallerinin eksikliği (Gürbüz, 2006) ve matematik öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğunun olasılık konusunun etkin öğretimi için nitelik olarak yeterli olmamaları (Bulut, Yetkin & Kazak, 2002) gibi eksiklikler öğretim materyallerinin geliştirilmesi, uygulanması ve uygulamaların değerlendirilmesi yönündeki çalışmaları gerekli kılmaktadır.

Bütün bu durumlar ele alındığında çalışma yaprakları ile olasılık öğretiminin ilköğretim seviyesindeki öğrencilerin dikkatini uzun süre canlı tutarak, öğrenmeye istekli hale getireceği ve etkili bir olasılık öğretimi sağlayacağından bu araştırma önemlidir. Ayrıca literatürde çalışma yaprakları ile olasılık öğretimi içeren çalışmaların az sayıda olduğu gerçeği dikkate alınarak, bu araştırmada öğrencilere görsel bir öğrenme imkanı sağlayacağı düşüncesiyle kapsamlı olarak hazırlanan çalışma yapraklarıyla olasılık öğretimi yapılmaya çalışılmıştır.

Bu araştırmada ilköğretim 7.sınıf öğrencilerine çalışma yapraklarıyla olasılık öğretiminin öğrenci başarısı üzerine etkisini belirlemek amacıyla;

1. Deney ve kontrol gruplarının olasılık bilgi ön-test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?

2. Deney ve kontrol gruplarının olasılık bilgi son-test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?

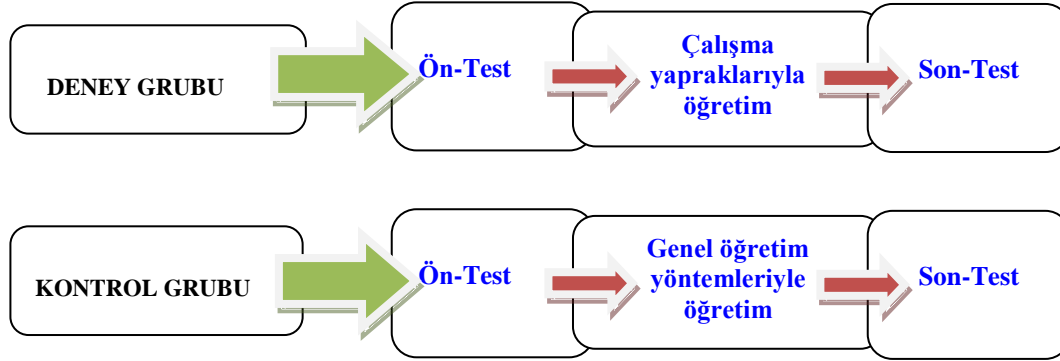
sorularına cevap aranmıştır.

## Yöntem

### Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada nicel araştırma içerisinde yer alan yarı deneysel desenlerden ön test-son test eşitlenmemiş kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Araştırmadaki gruplar rastgele seçilmiştir. Bu gruplardan biri deney grubu olarak diğer grup ise kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Deney grubuna ve kontrol grubuna, öncelikle hazırlanan 15 açık uçlu sorudan oluşan "Olasılık Bilgi Testi" ön-test olarak uygulanmıştır. Ön-test uygulandıktan sonra deney grubuna konu çalışma yapraklarıyla sunulmuş, kontrol grubuna ise yaygın olarak kullanılan öğretim yöntemleriyle anlatılmıştır. Yaygın öğretim yöntemleri, ilköğretim 7. sınıf Matematik Öğretim Programı'nda

“Olasılık” kavramının öğretimine uygun diğer yöntemlerdir (Anlatım, soru-cevap, problem çözme, tartışma ve gösterip yaptırma). Uygulama üç hafta süreyle on iki ders saati sürmüştür. Uygulama sonunda her iki gruba da hazırlanan “Olasılık Bilgi Testi” son-test olarak uygulanmıştır.



Şekil 1. Araştırmada Uygulanan Yarı Deneysel Yöntem

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Erzurum ili Palandöken ilçe merkezindeki bir devlet okulunun iki farklı 7. sınıfında öğrenimin gören öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırma 2011- 2012 eğitim-öğretim yılının ikinci yarısında yapılmıştır. Araştırmanın yapıldığı okulda 7. sınıf şubesi iki tane bulunduğundan şubelerden biri deney grubu diğeri kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Deney grubundaki öğrenci sayısı 19, kontrol grubundaki öğrenci sayısı da 19 olup toplamda 38 öğrenci üzerine çalışma yapılmıştır.

### Veri Toplama Aracı

Araştırma için veri toplama aracı olarak, ilköğretim 7. sınıf matematik dersi “Olasılık” konusuna ilişkin Olasılık Bilgi Testi (OBT) hazırlanarak ön-test ve son-test olarak kullanılmıştır.

Araştırmacı tarafından hazırlanan OBT için yapılan ön çalışmada, aşağıdaki adımlar sırasıyla gerçekleştirilerek uygulanacak olan başarı testi son halini almıştır.

Olasılık Bilgi Testi hazırlamada, sorular oluşturulurken konuyla ilgili ilköğretim 7. sınıf ders kitapları, çalışma kitapları, diğer soru kaynakları ve daha önceki araştırmalarda kullanılmış sorular incelenerek konuyla ilgili 35 açık uçlu sorudan oluşan bir soru havuzu oluşturulmuştur. Araştırmacı tarafından hazırlanan 35 açık uçlu soru, 2011- 2012 eğitim-öğretim yılında ilköğretim matematik programında yer alan kazanımlar dikkate alınarak, her kazanıma ait en az iki soru olacak şekilde soru sayısı 25 soruya indirilmiştir. İlköğretim 7. Sınıf matematik programında Olasılık konusuyla ilgili dört alt öğrenme alanı vardır. Bunlar: olası durumları belirleme, olasılıkla ilgili temel kavramlar, olay çeşitleri ve olasılık çeşitleridir.

7. sınıf seviyesine uygun olarak hazırlanan 25 açık uçlu sorunun geçerliğini belirlemek için üç uzman görüşü alınmıştır. Üç uzman görüşüne dayanarak soru sayısı 25’ten 15’e çekilmiştir. Soruların açık uçlu olmasından dolayı cevaplama süresi test sorularına göre daha uzun olacağından, sorular üzerinde tek tek tartışılarak gerekli düzeltmeler yapılmış ve aynı kazanıma ait benzer sorulardan eleme yapılmıştır.

Uygulama sonunda kazandırılması planlanan her bir kazanıma ortalama iki soru düşecek şekilde sorular hazırlanarak 15 açık uçlu sorudan oluşan “Olasılık Bilgi Testi” (OBT) oluşturulmuştur.



Hazırlanan 15 sorunun 3'ü daha önce konuyla ilgili yapılan araştırmalardan, biri 7. Sınıf Matematik Soru Bankasından alınmıştır ve geriye kalan 11 soru ise araştırmacı tarafından 7. sınıf ders kitapları, çalışma kitapları, diğer soru kaynakları incelenerek hazırlanmıştır. Öğrencilerin problem çözme süreçlerini anlayabilmek için bazı sorularda alt problemler oluşturulmuştur.

Sorulara tümüyle doğru cevap verilmesi halindeki puanlama tablosu aşağıda verilmiştir.

Tablo 1.

OBT Puanlama Tablosu

Sorular	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.	14.	15.	Toplam
Puanlama	4	4	4	4	4	10	8	4	4	4	4	4	4	4	4	70

6. ve 7. soruların alt maddeleri olduğundan toplam puan değerleri diğer soruların puanlarından farklıdır.

Tablo 2.

OBT'nin 6 ve 7. Sorulara Ait Puanlama Tablosu

6. soru					Toplam	7.soru				Toplam
a)	b)	c)	d)	e)	puan	a)	b)	c)	d)	puan
2	2	2	2	2	10	2	2	2	2	8

15 maddeden oluşan bilgi testinin puanlaması yapılırken bazı soruların alt problemleri olmadığı için şu şekilde puanlama yapılmıştır.

Tablo 3.

Alt maddeleri olmayan OBT sorularının puanlama tablosu

Doğru cevap	Kısmen doğru cevap	Yanlış cevap
4 Puan	2 Puan	0 Puan

Alt maddeleri olan soruların puanlaması yapılırken her alt maddeye; doğru ise 2 puan, kısmen doğru ise 1 puan, yanlış ise 0 puan verilerek alt maddelerin puanları toplanmış ve soruya ait toplam puan hesaplanmıştır.

Test maddelerine verilen bütün cevaplar doğru, kısmen doğru, yanlış veya boş şeklinde sınıflandırılmıştır. Cevaplar; sorunun tam olarak cevaplanması halinde değerlendirme *doğru*, soruların bir bölümüne doğru cevap verildiği, yorumlamanın yanlış yapıldığı veya doğru yoruma

rağmen cevabın aritmetik hata içermesi halinde *kısmen doğru*, soruya tümüyle ilgisiz ve yanlış cevaplar verilmesi veya sorunun cevapsız bırakılması halinde *yanlış cevap* olarak değerlendirilmiştir.

15 maddeden oluşan bilgi testinin puanlaması yapıldıktan sonra uygulama yapılacak olan okulda bu konunun daha önce anlatılmış olduğu iki farklı 8. sınıfta öğrenim gören öğrencilere pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulama toplam 30 öğrenci üzerinde yapılmış olup, ölçme aracının güvenilirlik hesaplamasında Cronbach Alpha katsayısından yararlanılmıştır. Bu test için hesaplanan Cronbach Alpha Güvenirlik katsayısı 0.89 bulunmuştur. Testin güvenilirliği yüksek çıkmıştır. Bu da maddeler arasındaki iç tutarlılığın yüksek olduğu anlamına gelmektedir. Bu nedenle hazırlanan olasılık bilgi testindeki sorulardan hiçbiri çıkarılmamıştır.

### Öğretim Süreci

Çalışma yaprakları hazırlanırken Baykul (2009); Bulut, Ekici & İşeri (1999); Hacısalihoglu, Mirasyedioğlu & Akpınar (2004); Gürbüz (2006); Yök/Dünya Bankası (1997) kaynaklarından yararlanılmıştır. Ayrıca çalışma yaprakları, Demircioğlu ve Atasoy (2006)'un çalışmalarında yer alan Çalışma Yaprığı Geliştirme Modeli örnek alınarak geliştirilmiştir.

Uygulama öncesinde öğrenme ortamı hazırlanırken öğrencilerin bireysel çalışma yapabilmelerine olanak sağlanmış ve bireysel çalışma yapılmasına karar verilirken sınıf mevcudu ile araç-gereç sayısı dikkate alınmıştır.

Çalışma yaprakları deney grubuna uygulanmadan önce çalışma yaprakları ile ilgili tanıtıcı bir sunu yapılmıştır. Bu sunuda, "Çalışma yaprağı nedir? Çalışma yaprağıyla öğretimin avantajları nelerdir? Çalışma yaprağı hangi bölümlerden oluşmaktadır? Yönerge nedir? Yönergeler ne işimize yarar?" şeklindeki sorular kısaca cevaplandırılmış ve örnek olması açısından bir tane çalışma yaprağı öğrencilere gösterilmiştir.

Çalışma yapraklarındaki şekillerin anlaşılır olmasına, etkinliklerin öğrencinin ilgisini çekecek şekilde hazırlanmasına, etkinliklerde yer alan öğelerin düzenine, etkinlikleri açıklayan paragrafların kısa ve anlaşılır olmasına özen gösterilmiştir. Yönergeler öğrencinin anlayacağı şekilde ifade edilmiş ve kullanılan cümlelerde anlam bütünlüğünü sağlayacak şekilde bazı düzeltmeler yapılmıştır.

Hazırlanan çalışma yaprakları öğrenci sayısı kadar çoğaltılmıştır. Öğrencinin ilgisini çekmesi ve daha eğlenceli olması açısından çalışma yapraklarının renkli çıktıları her öğrenciye dağıtılmıştır. Ayrıca hazırlanan çalışma yaprakları projeksiyonla perdeye yansıtılarak öğrencinin daha iyi görmesi sağlanmıştır. İlk olarak öğrencilerden birkaç dakika çalışma yapraklarını incelemeleri ve daha sonra yönergeleri dikkatli bir şekilde okumaları ve etkinlikleri tamamlamaları istenmiştir. Çalışma yaprakları ile ilgili olarak karar veremedikleri durumlarda gerek arkadaşlarından gerekse öğretmeninden yardım isteyebilecekleri belirtilmiştir. Araştırmacı sürekli öğrenciler arasında gezinerek öğrencileri gözlemlemiş ve yeri geldiğinde ipuçları vererek onları doğru sonuca yönlendirmiştir. Çalışma yaprağı öğrenciler tarafından tamamlandıktan sonra öğrencilerden yaptıkları etkinliği tartışmaları istenmiştir. Böylece çalışma yaprağında yanlış yapılan adımlar öğrenciler tarafından tartışılarak düzeltilmiştir. Bu düzeltmeler çalışma yaprağında yapılmamıştır. Projeksiyonla yansıtılan çalışma yaprağı üzerinde öğrenciler her adımı cevaplandırmış ve böylece çalışma yaprağında yanlış yapanların hatalarını görmeleri sağlanmıştır.

## Verilerin Analizi

Çok küçük örneklem için ve verinin parametrik tekniklerin varsayımlarına uygun olmadığı durumlarda parametrik olmayan teknikler daha kullanışlıdır (Demirgil, 2010 : 85). Parametrik testlerde kullanılan iki bağımsız örneklemlili t- testinin nonparametrik testlerdeki karşılığı olarak Mann- Whitney U testi kullanılır. Mann- Whitney U testinde ise grupların varyanslarının eşitliği ve verilerin normal dağılım göstermesi şartları aranmaz (Baştürk, 2011 : 99). Yapılan bu çalışmaların sonuç ve önerileri de dikkate alınarak bu araştırmanın verilerinin analizinde SPSS 16.0 for Windows programından faydalanılmıştır. Verilerin analizinde parametrik olmayan testlerden Mann-Whitney U testi kullanılmıştır.

## Bulgular

Uygulama öncesinde uygulama için seçilen sınıfların olasılık konusundaki başarıları ve ön öğrenmeleri arasında bir farklılık olup olmadığını saptamak amacıyla deney ve kontrol gruplarına ön test uygulanmıştır. Ön test uygulaması sonuçları Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4.

*Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test Puanlarının Mann -Whitney U Testi Karşılaştırması*

GRUP	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	z	p
Kontrol	19	18,95	360	170	-,307	,759
Deney	19	20,05	381			

Tablo 4'te görülen kontrol ve deney gruplarının ön test puanlarına ilişkin Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ( $U=170 ; p > .05$ ).

Uygulama sonunda deney ve kontrol grubu öğrencilerinin olasılık konusundaki başarıları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını saptamak amacıyla deney ve kontrol gruplarına son test uygulanmıştır. Deney ve kontrol gruplarının son test puanlarına ilişkin Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

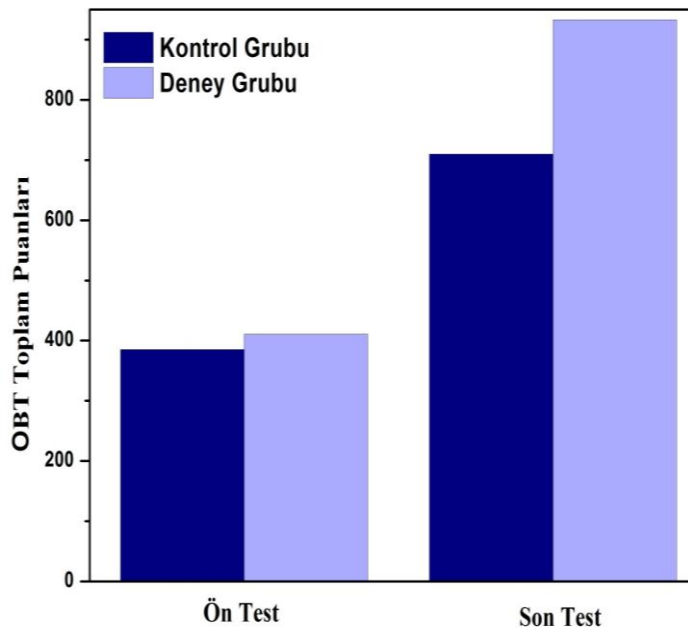
Tablo 5.

*Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Son Test Puanlarının Mann -Whitney U Testi Karşılaştırması*

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	z	p
Kontrol	19	14,95	284	94	-2,531	,011
Deney	19	24,05	457			

Tablo 5'te görüldüğü gibi deney ve kontrol gruplarının son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ( $U=94$ ,  $p < .05$ ). Sıra ortalamaları göz önüne alındığında deney grubunun kontrol grubuna göre daha başarılı olduğu söylenebilir.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin uygulama önce ve sonrası Olasılık Bilgi Testi'ne (OBT) verdikleri cevapların toplam puanların karşılaştırılması Şekil 2'de verilmiştir.



Şekil 2. Kontrol ve Deney Grubu Öğrencilerinin Ön-test ve Son-test Puanlarının Karşılaştırılması

Kontrol ve deney grubu öğrencilerinin son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Şekil 2 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının ön-test puanları arasında anlamlı bir fark görülmemekte fakat son-test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmektedir. Sonuç olarak, olasılık öğretiminde çalışma yapıları ile öğretim, diğer öğretim modellerine göre daha etkili olmuş ve öğrenci başarısını daha fazla arttırmıştır.

## Sonuç ve Tartışma

Araştırmada, deney ve kontrol gruplarının ön test başarı puanları karşılaştırıldığında, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır (Tablo 4). Öğretim öncesinde Olasılık konusu ile ilgili yeterli ön bilgiye sahip olmayan kontrol ve deney grubu öğrencilerinin öğretim süresince konu ile ilgili bilgiler edinmeleri doğaldır. Grupların son test başarı puanları karşılaştırıldığında, deney ve kontrol grubu öğrencileri arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir (Tablo 5). Deney grubu öğrencilerinin son test puanlarındaki bu artış, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre hazırlanan çalışma yapılarının öğrencilerin başarıları üzerinde pozitif yönde etki yaptığının

bir göstergesi olarak düşünülebilir. Araştırmada elde edilen bulgular ışığında çalışma yaprakları ile olasılık öğretiminin öğrenci başarısını yaygın olarak kullanılan öğretim yöntemleriyle yapılan öğretime göre daha fazla arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç Besler (2009)'un çalışmasıyla örtüşmektedir. Literatürde, çalışma yapraklarıyla kavram öğretiminin öğrenci başarısını genel öğretim yöntemleriyle öğretime göre daha fazla arttırdığını destekleyen birçok araştırmaya da rastlanmaktadır (Çoştı, Karataş & Ayas, 2003; Ev, 2003; Karagöl, 2004; Coştı & Ünal, 2004; Özdoğan, 2005; Yağdıran, 2005; Özdemir, 2006; Tan, 2008; Kaş, 2010).

Araştırmada elde edilen bulgular genel olarak değerlendirildiğinde ise yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre hazırlanan çalışma yapraklarının öğrenme sürecinde öğrencilerin aktif katılımını sağlayarak konuların daha iyi anlaşılmasını sağladığı ve başarıyı gözle görülür bir biçimde arttırdığı söylenebilir. Benzer bulgular, farklı araştırmacılar tarafından yapılan çalışmalarla da desteklenmektedir (Saka, Akdeniz & Enginar, 2002; Burhan, 2008; Çelikler, 2010, Yeşilyurt & Gül, 2011).

Araştırmanın bulgu ve sonuçları doğrultusunda hem uygulama hem de ileride bu alanda yapılacak çalışmalara yönelik şu öneriler getirilebilir:

Bu çalışmada, olasılık konusunun öğretimi için hazırlanan çalışma yapraklarının birer örnek teşkil edeceği, diğer konuların öğretimi için çalışma yaprakları hazırlamak isteyen öğretmen ve araştırmacılara yardımcı olabilir.

İlköğretim matematik öğretiminde eğitim ve öğretime destek olduğu düşünülen çalışma yaprakları, matematik dersine ait diğer konular ve sınıf düzeyleri için de hazırlanıp uygulanabilir. Hatta öğretmenlerin sınıf içerisinde kullanabilecekleri, sınıf seviyelerine ve konulara uygun çalışma yapraklarının yer aldığı kaynaklar hazırlanabilir ve yayınlanabilir. Böylece öğrenciler sadece sınıf ortamında değil ev ortamında da bu kaynaklardan yararlanabilir.

Bu çalışmada; yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına uygun olarak hazırlanan çalışma yapraklarıyla olasılık öğretimi gerçekleştirilmiştir ve öğretim sonunda çalışma yapraklarıyla yapılan öğretimin öğrenci başarısını artırdığı tespit edilmiştir. Bu sonuç dikkate alınarak farklı kavramların öğretimi için de çalışma yapraklarıyla öğretim yapılabilir.

## Kaynakça

- Atasoy, Ş., Akdeniz, A. R. (2006). Yapılandırmacı Öğrenme Kuramına Uygun Geliştirilen Çalışma Yapraklarının Uygulama Sürecinin Değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 170, 157-175.
- Atasoy, Ş. (2008). *Öğretmen Adaylarının Newton'un Hareket Kanunları Konusundaki Kavram Yanılgılarının Giderilmesine Yönelik Geliştirilen Çalışma Yapraklarının Etkililiğinin Araştırılması*. Doktora Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanlar Eğitimi Anabilim Dalı.
- Anderson, A. (1995). "Creative Use of Worksheet: Lessons My Daughter Toucht Me, *Teaching Children Mathematics*, 2(2), 72-79.
- Baştürk, R. (2011). *Bütün Yönleriyle SPSS Örnekli Nonparametrik İstatistik Yöntemler* (2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Baykul, Y. (2009). *İlköğretimde Matematik Öğretimi 6-8. Sınıflar*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

- Besler, B. (2009). 8. Sınıf Matematik Dersi "Permütasyon Ve Olasılık" Konusunun Öğretiminde Yapılandırmacı Yaklaşımına Uygun Olarak Hazırlanmış Çalışma Yapraklarının Öğrenci Başarısına Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı.
- Boyacıoğlu, H., Erduran, A. V. & Alkan, H. (1996). Permütasyon, Kombinasyon ve Olasılık Öğretiminde Rastlanan Güçlüklerin Giderilmesi. II. Ulusal Eğitim Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri. Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, İstanbul.
- Bulut, S. (1997) "Olasılık Öğretimi: Sorunlar ve Öneriler", III. Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Bulut, S., Ekici, C. & İşeri, İ. (1999). Bazı Olasılık Kavramlarının Öğretimi İçin Çalışma Yapraklarının Geliştirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 129-136.
- Bulut, S., Yetkin, İ. E. & Kazak, S. (2002). Matematik Öğretmen Adaylarının Olasılık Başarısı, Olasılık ve Matematiğe Yönelik Tutumlarının Cinsiyete Göre İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 21-28.
- Burhan, Y. (2008). Asit ve Baz Kavramlarına Yönelik Karikatür Destekli Çalışma Yapraklarının Geliştirilmesi ve Uygulanması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Coştu, B. & Ünal, S. (2004). Le-Chatelier Prensibinin Çalışma Yaprakları İle Öğretimi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Elektronik Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 1-22 <http://efdergi.yyu.edu.tr> adresinden 02.11.2011 tarihinde alınmıştır.
- Coştu, B., Karataş, F. Ö. & Ayas, A. (2003). Kavram Öğretiminde Çalışma Yapraklarının Kullanılması, *Pamukkale Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(14), 33-48.
- Çelikler, D. (2010). The Effect of Worksheets Developed for the Subject of Chemical Compounds on Student Achievement and Permanent Learning. *Educational Research Association The International Journal of Research in Teacher Education*, 1(1), 42-51.
- Demircioğlu, H. & Atasoy, Ş. (2006). Çalışma Yapraklarının Geliştirilmesine Yönelik Bir Model Önerisi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 71-79.
- Demirgil, H. (2010). Parametrik Olmayan (Non- Parametric) Hipotez Testleri. Kalaycı, Ş. (Ed.), *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri* (5.Baskı). (s. 85-112). Ankara: Asil Yayıncılık.
- Ev, E. (2003). İlköğretim Matematik Öğretiminde Çalışma Yaprakları ile Öğretimin Öğrenci ve Öğretmenlerin Derse İlişkin Görüşleri ve Öğrenci Başarısına Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı.
- Ford, M. S. & McKay, D. (1998), Mining Mathematics-Stake Your Claim To Learning. *Teaching Children Mathematics*, 4(8), 464-468.
- Gürbüz, R. (2006). Olasılık Kavramlarının Öğretimi İçin Örnek Çalışma Yapraklarının Geliştirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(1), 111-123.
- Hacısalihioğlu, H., Mirasyedioğlu, Ş. & Akpınar, A. (2004). *İlköğretim 6-8 Matematik Öğretimi*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Hopkins, G. (2000), "Who does What?", *Training & Development*, 4(54), 16-18.

- Karagöl, E. (2004), Hız ve İvme Konularındaki Kavram Yanılgılarını Gidermeye Yönelik Bütünleştirici Öğrenme Kuramına Uygun Çalışma Yapraklarının Geliştirilmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Karasar, N. (2000). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaş, S. (2010). *Sekizinci Sınıflarda Çalışma Yaprakları İle Öğretimin Cebirsel Düşünme Ve Problem Çözme Becerisine Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Matematik Öğretmenliği Bilim Dalı.
- Kurt, Ş. & Akdeniz, A. R. (2002). Fizik Öğretiminde Enerji Konusunda Geliştirilen Çalışma Yapraklarının Uygulanması, V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, ODTÜ, Ankara.
- MEB Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu 6-8. Ankara; 2005.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2006). İlköğretim Matematik 7 Öğretmen Kılavuz Kitabı. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Nas, S.E., Çepni, S., Yıldırım, N. & Şenel, T. (2007). Çalışma Yapraklarının Öğrenci Başarısı Üzerindeki Etkisi: Asit baz örneği. *EDU* 7, 2(2).
- Özdemir, Ö. (2006). İlköğretim 8. Sınıf Türün Devamlılığını Sağlayan Canlılık Olayı (Üreme) Konusunun Çalışma Yaprakları ile Öğretimin Öğrenci Erşisine ve Kalıcılığına Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Özdoğan, G. (2005). *Matematik Öğretiminde Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımına Uygun Çalışma Yapraklarının Geliştirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Matematik Öğretmenliği Bilim Dalı, Ankara.
- Özmen, H. & Yıldırım, N. (2005). Çalışma Yapraklarının Öğrenci Başarısına Etkisi: Asitler ve Bazlar örneği, *Türk Fen Eğitimi Dergisi (TUFED)*, 2(2), 124- 143.
- Pesen, C. (2008). *Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımına Göre Matematik Öğretimi (4.Baskı)*. Pegem Akademi.
- Philips, D. C. (2000). An Opinionated Account of the Constructivist Lanscape. In D. C. Philips (Eds.), *Constructivism in Education: Opinions and Second Opinions on Controversial Issues: The Ninety-Ninth Yearbook of the National Society for the Study of Education Part I*, (pp. 1-17). Chicago, the United States of America: the University of Chicago Press.
- Saka, A. & Akdeniz, A. R. (2001). Biyoloji Öğretmenlerine Çalışma Yaprığı Geliştirme ve Kullanma Becerileri Kazandırmak İçin Bir Yaklaşım, *Yeni Bin Yılın Başında Türkiye’de Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu*, İstanbul: Maltepe Üniversitesi Yayınları, 176-182.
- Saka, A., Akdeniz, A.R & Enginar, İ. (2002, Eylül). Biyoloji Öğretiminde Duyularımız Konusunda Çalışma Yapraklarının Geliştirilmesi ve Uygulanması. V. *Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*. ODTÜ, Ankara.
- Sands, M. & Özçelik, D. A. (1997). *Okullarda Uygulama Çalışmaları, Öğretmen Eğitimi Dizisi, YÖK/ Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi, Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi*, Ankara.
- Tan, E. (2008). *İlköğretim 7. Sınıf Dil Bilgisi Öğretiminde Zarflar Konusuyla İlgili Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre Hazırlanmış Çalışma Yapraklarının Öğrenci Başarısına Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Erzurum.

- Yağdıran, E. (2005). *Ortaöğretim 9. Sınıf Fonksiyonlar Ünitesinin Çalışma Yaprakları, Vee Diyagramları ve Kavram Hartası Kullanılarak Öğretilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanlar Eğitimi Ana Bilim Dalı.
- Yeşilyurt, S. & Gül, Ş. (2011). Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımına Dayalı Hazırlanan Çalışma Yaprağının Öğrenci Başarısına Etkisi (Pilot Uygulama). *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 247-261.
- Yiğit, N., Akdeniz, A. R. & Kurt, Ş. (2001). *Fizik Öğretiminde Çalışma Yapraklarının Geliştirilmesi, Yeni Bin Yılın Başında Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu Bildiriler Kitabı*. 151- 157.
- YÖK. (1998). *Fakülte-Okul İşbirliği Kılavuzu, Öğretmen Eğitimi Dizisi, YÖK/Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi, Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi*, Ankara.
- Zehir, H. (2010). *Çalışma Yaprakları İle Lineer Dönüşümler ve Lineer Dönüşümlere Karşılık Gelen Matrislerin Öğretimi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.



# Tarih Öğretmen Adaylarının Demokratik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

## An Examination of Pre-service History Teachers' Democratic Attitudes with Regard to Different Variables

**Aydın GÜVEN**

*Atatürk Üniversitesi K.K.Eğitim Fakültesi Tarih Eğitimi Anabilim Dalı,25240 Erzurum- Turkey,0 442 2314478  
aydinguven@atauni.edu.tr*

**Ramazan KAYA**

*Atatürk Üniversitesi K.K.Eğitim Fakültesi Tarih Eğitimi Anabilim Dalı,25240 Erzurum- Turkey, 0 442 2314259  
ramco@atauni.edu.tr*

**Hasan ASLAN**

*Atatürk Üniversitesi K.K.Eğitim Fakültesi Tarih Eğitimi Anabilim Dalı,25240 Erzurum- Turkey, 0 442 2314489  
hasan.aslan@atauni.edu.tr*

### Özet

Bu çalışmanın amacı, tarih öğretmen adaylarının çeşitli değişkenler açısından sahip oldukları demokratik tutumları ortaya koyabilmektir. Nicel yaklaşımın benimsendiği çalışmada, tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma evreni 2011-2012 eğitim öğretim yılında Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Tarih Öğretmenliği anabilim dalında öğrenim gören bütün öğrenciler oluşturmaktadır. Bu evren içerisinden random yolu ile seçilen 140 öğretmen adayı ise, çalışmanın örneklemini oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm, araştırmacılar tarafından geliştirilmiş olan kişisel bilgi formundan meydana gelmektedir. Kişisel bilgi formu, cinsiyet, öğrenim görülen sınıf düzeyi, anne ve baba eğitim düzeyi, ailenin aylık geliri, en uzun süre ile yaşanan yerleşim yeri ve sahip olunan kardeş sayısı değişkenlerinden oluşmaktadır. Veri toplama aracının ikinci bölümü, Gözütok (1995) tarafından Türkiye'ye uyarlanmış ve geliştirilmiş olan "Demokratik tutum ölçeğinden" oluşmaktadır. Likert tipli olan ölçek 50 maddeden ibarettir. Ölçeğin güvenirlik katsayısı .87'dir. Kişisel bilgi formu ve demokratik tutum ölçeğinden toplanan veriler SPSS 20 programına aktarılmış ve tablolar halinde yorumlanmıştır. Araştırmanın analizinde ise,

yüzde, frekans, t testi, f testi ve LSD testi kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, tarih öğretmen adaylarının demokratik tutumlarında; cinsiyet, anne ve baba eğitim düzeyi, ailenin aylık geliri, en uzun süre ile yaşanan yerleşim yeri ve sahip olunan kardeş sayısı değişkenlerine göre anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir. Öğrenim görülen sınıf düzeyine göre, öğrencilerin sahip oldukları demokratik tutumlarında anlamlı bir farklılık gözlenmiştir. Programın 5. sınıfında okuyan öğrencilerin, 1., 2. ve 4. sınıfta okuyan öğrencilerine göre, demokratik tutum puanları daha yüksektir.

### **Anahtar Kelimeler**

Tarih, Demokrasi, Tutum, Demokratik Tutum, Öğretmen Adayları, Demokratik Tutum Ölçeği

### **Abstract**

The aim of this study is to present the democratic attitudes of the pre-service history teachers with regard to different variables. Survey model was used in the study which adopted a quantitative approach. The population of the study consisted of all the students studying in History Teaching Department of Kazım Karabekir Education Faculty in Atatürk University in 2011-2012 academic year. The sample of the study was composed of 140 pre-service teachers chosen randomly out of the population. The data collection tool consisted of two parts. The first part is made up of personal information form designed by the researchers Personal Information Form involved variables of gender, class level, education level of the parents, monthly income of the family, the residential area where the family lived the longest and the number of the siblings. The second part of the data collection tool is composed of "A Democratic Attitude Scale" developed and adapted by Gözütok (1995) for Turkey. The scale is formed of 50 Likert-scale type items and the reliability of the scale is .87. The data gathered from personal information form and democratic attitude scale were entered to SPSS 20 program and interpreted in tables. Percentages, frequency, t-test, f-test, and LSD test were used in the analysis of the research. According to the findings, there was not a significant differentiation with the democratic attitudes of the pre-service history teachers regarding the variables of gender, education level of the parents, monthly income of the family, the residential area where the family lived the longest and the number of the siblings. However, a significant differentiation was revealed with the democratic attitudes of the students with regard to the class level in which they are studying. The democratic attitude scores of the students who are studying in the 5<sup>th</sup> grade of the program are higher than the students in the 1<sup>st</sup>, 2<sup>nd</sup>, and 3<sup>rd</sup> grades.

### **Keywords**

History, Democracy, Attitude, Democratic Attitudes, Pre-Service Teachers, Democratic Attitude Scale

## Giriş

Demokrasi, yaşadığımız dönemde insanlar ve toplumlar tarafından üzerinde hemfikir olunan, bir özlemi ve vazgeçilemez ideali temsil eden bir kavramdır (Şaylan,1998,1). Kavram bazılarında göre bir yönetim şeklini bazılarında göre ise bunun ötesinde bir yaşam felsefesini ifade etmektedir. İlk uygulamalarını M.Ö. 5. yüzyılda Antik Yunan dünyasında gördüğümüz demokrasi, bu tarihten itibaren çeşitli aşamalardan geçerek günümüze kadar ulaşmıştır. Başlangıçta Atina site devletlerinde kadınların, kölelerin, Atinalı olmayanların oy kullanamadığı bir yönetim anlayışından, günümüzde insanların hak ve sorumluluklarını tam manası ile kullanabilecekleri, insanca yaşama ideali doğrultusunda kendinden daha fazla şeyler beklenen bir kavram, bir yönetim şekli haline gelmiştir. Tabi ki bu durum demokrasi için ulaşılan son nokta asla değildir. Çünkü o Kılıçbay'ın (1997,167) deyişiyle *"bir idealdir. Mükemmel haline ancak sonsuzda ulaşabilir"*. Benzer bir duruma vurgu yapan Knight ve Pearl, *"ideal bir demokrasi erişilemez bir amaçtır. Demokrasi sadece sonsuz matematikte olduğu kadar, bir gösterge olarak kullanılmak üzere bir varsayımsal vizyon olabilir"* diyerek istenilen tam demokrasiye ulaşılmasının zorluğunu ortaya koymuşlardır (2000, 198).

Sadık ve Sarı (2012, 48), demokrasinin politik bir kavram olarak yönetim, bunun yanında hak, özgürlük, eşitlik, adalet, uzlaşma, farklılıklara karşı hoşgörü, sorumluluk, dayanışma, paylaşım vb. değerleri içinde barındıran bir yaşam biçimi olduğunu ifade etmektedirler. Bundan çıkarılması gereken durum, demokrasinin çeşitli değerler üzerinde inşa edildiği ve bu değerler üzerinde yükseldiğidir. Demokrasilerde bireylerin bu değerlere sahip olmaları, benimsemeleri ve davranışlarında bunu sergilemeleri beklenilmektedir. Bireylerin, başkalarının haklarına saygılı, anlayışlı, sorumluluk bilinci olan ve empati kurabilen kişiler olarak yetiştirilmesi, hem ülkemiz hem de demokrasinin sağlıklı bir biçimde uygulanabilmesi ve yaşatılabilmesi açısından son derece önemli bir husustur (Ural ve Sağlam, 2011, 162). Gözütok, demokrasinin toplumlarda yaşama ve gelişmesini sağlayan durumun, *"demokrasiyi davranış biçimi olarak özümsemiş ve demokrasi ilkelerini geliştirerek yaşama uygulayabilmiş insanlar"* la gerçekleşebileceğini belirtmektedir (1995, 17). Demokrasinin yaşama geçebilmesi, Timuçin'e (2004, 6) göre *"herşeyden önce bireylerin gerçekten demokrat olabilmeleri"* ile gerçekleşebilir.

Demokrasinin bütün yönleri ile (değer, önem, ilke, tutum vb.) toplumun genç jenerasyonu tarafından öğrenilmesinde çeşitli kurumların etkisi vardır. Karakütük, devlet, aile ve okulun, bir toplumda demokrasinin iyi işleminde etkili olan üç önemli kurum olduğunu, demokrasinin bu kurumların bir tanesinde varlığının yeterli olmadığını, demokrasinin yerleşebilmesi için bu üç kurumun değerlerinin birbirini desteklemeleri gerektiğini ifade etmektedir (2001, 20). Bu kurumlar içerisinde bulunan eğitim kurumlarının yeri bir başkadır. Demokrasinin yerleşebilmesi onun bilinmesine bağlıdır ve bu da eğitim sayesinde gerçekleşebilir (Kayabaşı, 2011, 527). Demokrasinin bir toplumda yerleşebilmesi, o toplumun genel eğitim düzeyine bağlıdır. Toplumda demokrasinin yaşam biçimi haline gelmesini kolaylaştıran durum, bireylerin demokratik hayatın getirdiği bilgi, tutum ve davranışlarla donatılmasıdır. Bu sürecinin bilinen en etkili yolu ise eğitimidir (Aydemir ve Aksoy, 2010, 266). Kaltsounis de (1990) *"demokrasinin en kötü düşmanının eğitimsizlik"* olduğunu ifade ederek, eğitimin bu süreçteki önemini gözler önüne sermektedir.

Okulların, bireylerin demokrasi bilincini kazanmasındaki önemi büyüktür (Şişman, Güleş ve Dönmez, 2010, 168). Çünkü okulların görevi sadece bireyi belirli bir disiplinin gerektirdiği bilgilerle donatmak değildir. Aynı zamanda bireyi ait olduğu sosyal yapı ile bütünleştirme, toplumun

değerlerini kazandırma ve bunları davranış haline getirme gibi görevleri de bulunmaktadır (Gömlüksiz ve Kan, 2008, 45). Başaran'a (1987, 112) göre de, eğitim sisteminin görevi, demokrasinin gerektirdiği nitelikte yurttaşlar yetiştirmektir. Okullar demokratik bir sistemde, öğrencilerine bağımsız karar vermeyi, görüş farklılıklarını tolere etmeyi, başkaları ile işbirliğini ve saygıyı öğretmelidir (Ravitch 1991 den akt. Doğanay ve Sarı, 2006, 108). Okulların bireylere bu nitelikleri kazandırması kendi içerisinde demokratik olmalarına bağlıdır. Bu kurumlardaki gerçekleşen bütün ilişkilerin (yönetici, öğretmen, öğrenci, veli davranışları ve birbirleri ile olan ilişkileri) demokratiklik düzeyi, öğrencilerin bu davranışları benimsemelerini ve sergilemelerini sağlayan en önemli hususlardır. Aytunga'nın ifadesi ile "okullarda demokratik davranışlar, öğrencilere demokratik öğrenme ortamında, demokratik değerlere sahip bir öğretmenin yönetiminde demokratik eğitimle kazandırılabilir" (2011, 140).

Okulda öğretmenler, öğrencilerin demokratik tutum ve davranışlarını kazanmalarında rol oynayan en önemli kişilerdir. Öğrencilerine çeşitli disiplin alanları ile ilgili bilgi, beceri, yetenek ve alışkanlıklar kazandıran öğretmenler, aynı zamanda davranışları, sözleri ve uygulamaları ile de model olan kişilerdir. Okuldaki bütün faaliyetlerinde demokratik davranışlar sergileyen bir öğretmenin öğrencilerini de bu yönde olumlu etkileyeceği herkes tarafından bilinen bir gerçektir. Bu yüzden öğrencisine demokratik anlayış, tutum ve ideallerini benimsetecek olan öğretmenin öncelikle bu değerleri, kendi yaşamının ayrılmaz bir parçası haline getirmiş olması gerekmektedir (Gözütok, 1995, 17).

Tarih eğitimi/öğretimi ile ilgili alanyazın gözden geçirildiğinde demokrasi ve vatandaşlık bilincinin oluşumunda en fazla faydalanılan derslerin başında tarihin geldiği görülmektedir. Tarih dersleri, insan ve toplum bağlamında meydana gelen olayları ve olguları incelemekte ve işlemektedir. Demokrasi, değerler, insan hakları gibi konular tarihsel kronoloji içerisinde, öğretmen tarafından öğrencilerine sunulmaktadır. Müfredat gereği konularla bilişsel olarak karşı karşıya kalan öğrencilerin demokrasinin gerektirdiği tutum ve davranışlarını tam olarak kazanmaları beklenilemez. Çünkü bu değerlerin öğrenciler tarafından içselleştirilmesi ve davranışa dönüşmesi için, uygun ortamların onlara sağlanması gerekmektedir. Bu ortamları oluşturacak olan öğretmenlerdir. Bu yüzden geleceğin öğretmenleri olacak tarih öğretmen adaylarının, demokratik tutumlarını ortaya koyabilmek/tespit edebilmek, hem alanyazına hem de onların ileriki yıllarda öğrencileri olacak bireylerin demokrasi bilincini kazanmaları noktasında önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Araştırma bu amaç doğrultusunda gerçekleştirilmiştir.

## **Araştırmanın Modeli**

### **Amaç**

Araştırmanın temel amacı, tarih öğretmen adaylarının demokratik tutumlarının, çeşitli değişkenler açısından ortaya konmasına yöneliktir. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- 1-Tarih öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre, demokratik tutumlarında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 2-Tarih öğretmen adaylarının sınıf düzeylerine göre, demokratik tutumlarında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 3- Tarih öğretmen adaylarının gelir durumlarına göre, demokratik tutumlarında anlamlı bir farklılık var mıdır?

4- Tarih öğretmen adaylarının anne eğitim düzeyine göre, demokratik tutumlarında anlamlı bir farklılık var mıdır?

5- Tarih öğretmen adaylarının baba eğitim düzeylerine göre, demokratik tutumlarında anlamlı bir farklılık var mıdır?

6- Tarih öğretmen adaylarının en uzun süre ile yaşanan yere göre, demokratik tutumlarında anlamlı bir farklılık var mıdır?

7- Tarih öğretmen adaylarının sahip oldukları kardeş sayısına göre, demokratik tutumlarında anlamlı bir farklılık var mıdır?

### Sayıtlılar

1-Araştırmaya katılan öğrencilerin ölçekle ilgili sorulara verdikleri cevaplarda samimi ve içten oldukları,

2- Demokratik tutum ölçeğinde bulunan soruların, öğretmen adaylarının demokratik tutumlarını ortaya koymada yeterli olduğu varsayılmıştır.

### Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Tarih Öğretmenliği anabilim dalında, birinci, ikinci, üçüncü, dördüncü ve beşinci sınıflarında öğrenim gören öğretmen adayları ile,
2. 2011-2012 eğitim öğretim yılı bahar dönemi ile,
3. Demokratik tutum ölçeğinde bulunan sorularla, sınırlandırılmıştır.

Araştırma sonuçları, bu sınırlılıklar doğrultusunda değerlendirilmelidir.

### Yöntem

Nicel yaklaşımın benimsendiği çalışmada tarama metodu kullanılmıştır. Tarama modelleri, *geçmişte ya da halen varolan bir durumu varolduğu şekli ile betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır* (Karasar, 2005:77).

### Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, Türkiye'deki eğitim fakültelerinin tarih öğretmenliği programında okuyan öğrenciler, çalışma evrenini ise, 2011-2012 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Tarih Öğretmenliği programında öğrenim gören birinci, ikinci, üçüncü, dördüncü ve beşinci sınıflarında bulunan öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise, çalışma evreni içerisinde random yoluyla seçilen 82'yi erkek, 58'si kız öğrenci olmak üzere toplam 140 öğretmen adayından oluşmaktadır. Random yöntemi "*evrende objeler benzeşik iseler; aynı nedenlere dayanarak değişim, dağılım gösteriyorlarsa ve eşit değişime sahip iseler*", örneklemini belirlemede kullanılan bir yöntemdir (Kaptan,1998:120).

### Veri Toplama Aracı

Tarih öğretmen adaylarının demokratik tutumlarını ortaya koymaya çalışan bu araştırmada kullanılan veri toplama aracı iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde araştırmacılar tarafından oluşturulan, öğretmen adayları ile ilgili bazı değişkenleri belirleyebilmek için kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Kişisel bilgi formunda, öğretmen adayları ile ilgili, cinsiyet, sınıf düzeyi, gelir düzeyi, anne ve baba eğitim düzeyi, en uzun süre ile yaşanan yerleşim yeri ve sahip olunan kardeş sayısı gibi bağımsız değişkenler mevcuttur.

İkinci bölümde ise, öğretmen adaylarının demokratik tutumlarını ortaya koyabilmek için Gözütok (1995) tarafından Türkiye'ye uyarlanıp, geliştirilen " Demokratik Tutum Ölçeği" yer almaktadır. Demokratik tutum ölçeği 50 maddeden oluşan likert tipi bir ölçektir. Gözütok tarafından geliştirilen ölçek, ön uygulama olarak 25'i ilkokul, 25'i ortaokul, 25'i lise öğretmeni ve 25'i de yükseköğretimde bulunan öğretim elemanlarına uygulanmıştır. Bu uygulamadan bir ay sonra aynı ölçek aynı gruba bir kez daha uygulanmış ve iki uygulamadaki puanlar arasındaki güvenilirlik katsayısı .87 olarak bulunmuştur (Gözütok, 1995, 41-43).

### Verilerin Analizi

Tarih öğretmen adaylarının demokratik tutumlarını ortaya koyabilmek için, cinsiyet değişkeninde t testi, sınıf düzeyi, ailenin gelir durumu, anne ve baba eğitim düzeyi, yaşanan en uzun yerleşim yeri ve sahip olunan kardeş sayısı değişkenine göre ise, tek yönlü ANOVA testi kullanılmıştır. Tek yönlü ANOVA testi sonucunda bir farklılaşma var ise bunun kaynağını bulabilmek için LSD testi uygulanmıştır. Verilerin kaydedilmesi ve belirtilen testlerin yapılmasında SPSS 20 programı kullanılmıştır. Bulgular tablolar haline getirilerek açıklanmaya çalışılmıştır.

## Bulgular ve Yorumlar

### Tarih Öğretmen Adaylarının Kişisel Bilgilerine Yönelik Bulgular

Tablo:1 Örneklemin cinsiyete göre dağılımı

Cinsiyet	N	%
Erkek	82	58.6
Kız	58	41.4
Toplam	140	100

Tablo 1'de görüldüğü gibi örnekleme oluşturan öğrencilerin %58.6'sı erkek, %41.4'i ise kız öğrencilerden oluşmaktadır.

Tablo:2 Örneklemin öğrenim gördüğü sınıf düzeyine göre dağılımı

Sınıf Düzeyi	N	%
1.Sınıf	36	25.7

2.Sınıf	23	16.4
3.Sınıf	22	15.7
4.Sınıf	27	19.3
5.Sınıf	32	22.9
Toplam	140	100

Tablo 2’de görüldüğü gibi, örneklemin %25.7’si 1.sınıf, %16.4’ü 2. sınıf, %15.7’si 3.sınıf, %19.3’ü 4.sınıf ve %22.9’u beşinci sınıfta okumaktadır.

Tablo:3 Örneklemin anne eğitim düzeyine göre dağılımı

Anne eğitim düzeyi	N	%
Okur-yazar değil	30	21.4
İlkokul mezunu	88	62.9
Ortaokul mezunu	16	11.4
Lise ve dengi okul mezunu	6	4.3
Toplam	140	100

Tablo 3’e göre, örneklemin oluşturulan öğretmen adaylarının, anne eğitim düzeylerinin, en fazla %62.9 ile ilkökul mezunu oldukları anlaşılmaktadır.

Tablo:4 Örneklemin baba eğitim düzeyine göre dağılımı

Baba eğitim düzeyi	N	%
Okur-yazar değil	6	4.3
İlkokul mezunu	67	47.9
Ortaokul mezunu	36	25.7
Lise ve dengi okul mezunu	19	13.6
Yüksek okul veya üniversite mezunu	12	8.6

---

Toplam	140	100
--------	-----	-----

---

Tablo 4 incelendiğinde, örnekleme oluşturan öğrencilerin, baba eğitim düzeylerinin, anne eğitim düzeylerine göre daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo:5 Örneklemin aile gelir düzeyine göre dağılımı

---

Ailenin aylık geliri	N	%
600 liradan az	19	13.6
600-1200 lira arası	64	45.7
1200-1800 lira arası	25	17.9
1800-2400 lira arası	23	16.4
2400 lira ve üzeri	9	6.4
Toplam	140	100

---

Örnekleme oluşturan öğrencilerin aylık gelir durumlarını yansıtan tablo 5 incelendiğinde, öğrenci ailelerinin ekonomik olarak orta ve orta alt gruptan olduğu görülmektedir.

Tablo: 6 Örneklemin en uzun süre ile yaşanan yerleşim yeri düzeyine göre dağılımı

---

En uzun süre yaşanan yerleşim yeri	N	%
Şehir	75	53.6
Kasaba	29	20.7
Köy	36	25.7
Toplam	140	100

---

Tablo 6'da öğrencilerin en uzun süre ile yaşadıkları yerleşim yerinde şehirler %53.6 lık bir oranla birinci sıradadır.

Tablo:7 Örneklemin sahip olunan kardeş sayısı düzeyine göre dağılımı

---

Sahip olunan kardeş sayısı	N	%
----------------------------	---	---

---



1	22	15.7
2	25	17.9
3	31	22.1
4 ve üzeri	62	44.3
Toplam	140	100

Tablo 7'i incelendiğinde, örnekleme oluşturan öğrencilerin sahip oldukları kardeş sayılarının daha çok 4 kardeş ve üzeri şeklinde olduğu görülmektedir.

### Tarih Öğretmen Adaylarının, Çeşitli Değişkenlere Göre Demokratik Tutumlarına Dair Bulgular

Tablo:8 Tarih öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre, demokratik tutum toplam puan ortalaması, standart sapması ve t değeri

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S.S.	t	Önem Düzeyi
Erkek	82	36,5854	4,41085		.427
Kız	58	37,1207	3,51976	- ,797	Anlamsız

Elde edilen bulgulara göre, tarih öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre, demokratik tutum ile ilgili erkek öğrencilerin tutumlarının ortalaması (36,5854), kız öğrencilerin ise (37,1207) dir. Bu ortalamalar arasında, 0.05 önem düzeyinde, gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Tablo:9 Tarih öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre, demokratik tutum toplam puan ortalamaları arasındaki farklılaşma ile ilgili varyans analizi

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Ortalama Kare	F
Gruplar arası	169,547	4	42,387	2,696*
Grup içi	2122,246	135	15,720	
Toplam	2291,793	139		

Tablo 9 incelendiğinde, öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre demokratik tutum puanları arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmektedir ( F= 2,696 p<0,05). Öğretmen

adaylarının sınıf düzeyine göre demokratik tutumlarındaki farklılaşmanın kaynağını bulabilmek için LSD analizi yapılmıştır.

Tablo:10 Tarih öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre, demokratik tutumları ile ilgili LSD analizi

	Sınıf Düzeyi (I)	Sınıf Düzeyi (J)	Ortalama Fark (I-J)
Demokratik Tutum	5. Sınıf	1.Sınıf	2,99653*
		2.Sınıf	2,28397*
		4.Sınıf	2,42245*

Tablo 10'a göre, demokratik tutum puan ortalamalarına göre, 5.sınıf ile 1., 2. ve 4.sınıflar arasında,  $p < 0.05$  önem düzeyinde bir farklılaşma olduğu görülmektedir. Farklılaşma 5.sınıflar lehinedir.

Tablo:11 Tarih öğretmen adaylarının anne eğitim düzeyine göre, demokratik tutum toplam puan ortalamaları arasındaki farklılaşma ile ilgili varyans analizi

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Ortalama Kare	F
Gruplar arası	19,212	3	6,404	,383
Grup içi	2272,581	136	16,710	
Toplam	2291,793	139		

Tablo 11'e göre, öğretmen adaylarının anne eğitim düzeyine göre, demokratik tutum puanları arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmektedir (  $F = ,383$   $p > 0,05$ ).

Tablo:12 Tarih öğretmen adaylarının baba eğitim düzeyine göre, demokratik tutum toplam puan ortalamaları arasındaki farklılaşma ile ilgili varyans analizi

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Ortalama Kare	F
Gruplar arası	57,962	4	14,491	,876

Grup içi	2233,831	135	16,547
Toplam	2291,793	139	

Tablo 12'i incelendiğinde, öğretmen adaylarının baba eğitim düzeyine göre demokratik tutum puanları arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmektedir (  $F= ,876$   $p>0,05$ ).

Tablo:13 Tarih öğretmen adaylarının ailelerinin gelir düzeyine göre, demokratik tutum toplam puan ortalamaları arasındaki farklılaşma ile ilgili varyans analizi

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Ortalama Kare	F
Gruplar arası	80,860	4	20,215	1,234
Grup içi	2210,933	135	16,377	
Toplam	2291,793	139		

Öğretmen adaylarının ailelerinin gelir düzeyine göre demokratik tutum puanları arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı, tablo 13'de görülmektedir (  $F= 1,234$   $p>0,05$ ).

Tablo:14 Tarih öğretmen adaylarının en uzun süre yaşadıkları yerleşim yerine göre, demokratik tutum toplam puan ortalamaları arasındaki farklılaşma ile ilgili varyans analizi

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Ortalama Kare	F
Gruplar arası	27,428	2	13,714	,830
Grup içi	2264,365	137	16,528	
Toplam	2291,793	139		

En uzun süre ile yaşanan yerleşim yerine göre, öğretmen adaylarının demokratik tutum puanları arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı tablo 14'den anlaşılmaktadır (  $F= ,830$   $p>0,05$ ).

Tablo:15 Tarih öğretmen adaylarının sahip oldukları kardeş sayılarına göre, demokratik tutum toplam puan ortalamaları arasındaki farklılaşma ile ilgili varyans analizi

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Ortalama Kare	F
-------------------	-----------------	----	---------------	---

Kaynağı	Toplamı		Kare	
Gruplar arası	78,021	3	26,007	1,598
Grup içi	2213,772	136	16,278	
Toplam	2291,793	139		

Tablo 15'e göre, öğretmen adaylarının sahip oldukları kardeş sayılarına göre demokratik tutum puanları arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmektedir ( $F= 1,598 p>0,05$ ).

## Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Tarih öğretmen adaylarının, demokratik tutumlarının belirlenmesine yönelik bu araştırmada aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

Elde edilen bulgular ışığında, cinsiyete göre kız ve erkek öğrencilerin demokratik tutum puanları arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir. Çalışmamızda ortaya çıkan bu bulgu ile, Ektem ve Sünbül (2011), Karahan, Sardoğan, Özkamalı ve Dicle (2006), Bulut (2006), Ercoşkun ve Nalçacı (2008), Karatekin, Merey ve Kuş (2013) ve Ömerustaoğlu'nun (2004) araştırmalarındaki bulgularla benzerlik göstermektedir. Bununla birlikte, Nalçacı ve Ercoşkun (2006), Aydemir ve Aksoy (2010), Gömleksiz ve Çetintaş (2011), Tekin, Yıldız, Lök ve Taşgın (2009), Geç ve Kalafat (2007), Gömleksiz ve Kan (2008), Merey, Kaymakçı ve Kılıçoğlu'nun (2011)'in yaptıkları çalışmalarda ortaya çıkan bulgularla farklılık göstermektedir. Farklılık gösteren çalışmalarda, kızların erkeklere göre demokratik tutum puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tarih öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre, demokratik tutum puanları arasında anlamlı bir farklılaşma görülmüştür. 5.sınıf öğrencilerinin 1.,2. ve 4. sınıf öğrencilerine göre demokratik tutumlarının daha yüksek çıktığı tespit edilmiştir. Bu bulguya dayanarak, öğrencilerin son sınıfa geldiklerinde demokratik tutumlarının alt sınıftakilerine göre yükseldiğini söyleyebiliriz. Bunu da öğrenimleri sırasında aldıkları derslere, lisans eğitimlerinde ve staj uygulamalarında karşı karşıya kaldıkları kişilerle olan iletişimlerine bağlayabiliriz. Araştırmada elde edilen bu bulgu ile, Karahan, Sardoğan, Özkamalı ve Dicle (2006), Bulut (2006), Ercoşkun ve Nalçacı'nın (2008) çalışmalarındaki sonuçlarla benzerlik göstermektedir. Nalçacı ve Ercoşkun (2006), Tekin, Yıldız, Lök ve Taşgın (2009), Geç ve Kalafat (2007), Merey, Kaymakçı ve Kılıçoğlu'nun (2011) çalışmalarında, sınıf düzeyine göre öğrencilerin demokratik tutumlarında farklılaşma görülmediğinden, bu araştırmalardaki çıkan sonuçlarla, bulgumuz benzerlik göstermemektedir.

Araştırmamızda anne eğitim düzeyine göre, öğrencilerin demokratik tutumlarında bir farklılaşma görülmemiştir. Bu sonuç, Nalçacı ve Ercoşkun (2006), Aydemir ve Aksoy (2010), Geç ve Kalafat (2007), Merey, Kaymakçı ve Kılıçoğlu (2011) ve Ömerustaoğlu'nun (2004) çalışmalarındaki bulgularla benzerlik; Gömleksiz ve Çetintaş (2011), Tekin, Yıldız, Lök ve Taşgın (2009), Gömleksiz ve Kan'ın (2008) bulgularıyla farklılık göstermektedir.

Elde edilen bulgularda öğrencilerin demokratik tutumlarının, baba eğitim düzeyine göre farklılaşmadığı görülmüştür. Araştırmadaki bu bulgu, Nalçacı ve Ercoşkun (2006), Aydemir ve

Aksoy (2010), Geç ve Kalafat (2007), Merey, Kaymakçı ve Kılıçoğlu (2011), Ömerustaoğlu'nun (2004) çalışmalarındaki bulgularla paralellik göstermektedir. Buna karşın, Tekin, Yıldız, Lök ve Taşgın (2009) ve Gömleksiz ve Kan'ın (2008) bulgularıyla örtüşmemektedir.

Araştırmamızda öğrencilerin ailelerin aylık gelirleriyle, demokratik tutumları arasında bir farklılaşma tespit edilmemiştir. Aydemir ve Aksoy (2010), Gömleksiz ve Kan (Fen ve Matematik tezsiz yüksek lisans öğrencileri dışında) (2008), Merey, Kaymakçı ve Kılıçoğlu (2011) ve Ömerustaoğlu'nun (2004) araştırmalarında ortaya çıkan bulgular çalışmamızı destekler niteliktedir. Bulgumuz Gömleksiz ve Çetintaş'ın (2011) bulgularıyla farklılık göstermektedir.

Öğrencilerin en uzun süre ile yaşadıkları yerleşim yerine göre demokratik tutumlarında anlamlı bir farklılaşma yoktur. Ercoşkun ve Nalçacı (2008) ve Karatekin, Merey ve Kuş'un (2013) araştırma bulguları sonucumuzu desteklemektedir.

Sahip olunan kardeş sayısı ile öğrencilerin demokratik tutumları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bu bulgu, Aydemir ve Aksoy (2010), Ercoşkun ve Nalçacı (2008), Karatekin, Merey ve Kuş'un (2013) bulgularıyla benzerlik, Gömleksiz ve Çetintaş'ın (2011) sonuçlarıyla farklılık göstermektedir.

Çalışmada ortaya çıkan bu bulgular neticesinde, aşağıdaki bir takım önerilere yer verilmiştir:

Tarih öğretmen adaylarının lisans eğitimlerinde demokratik tutumları kazanabilecekleri uygun ortamlar onlara sağlanmalıdır.

Lisans eğitimlerinde, aldıkları derslerdeki konularla ilgili tartışma etkinliklerine sıklıkla yer verilmeli ve bu etkinliklere katılım konusunda öğrenciler ders hocaları tarafından teşvik edilmelidir.

Demokratik tutum ediniminin bir ayağı da, demokrasi ile ilgili öğrencilerin bilişsel kazanımları gerçekleştirmesidir. Bundan dolayı demokrasi ile ilgili derslerin konulması, mevcut derslerin saatlerinin arttırılması ve teorik saatlerin yanında uygulama saatlerinin de olması sağlanabilir.

En önemlisi, öğretim elemanlarının gerek ders sırasında gerekse ders dışında öğrencilerle olan iletişimlerinde, öğrenciler tarafından kendilerinin model alındıklarını/gözlemlendiklerini düşünerek, uygun davranışlar sergilemeleri gerekmektedir

## Kaynakça

- Aydemir, H. ve Aksoy, N.D. (2010). Eğitim fakültesi öğrencilerinin demokratik tutumlarının bazı değişkenlerle ilişkisi: Malatya örneği, *Erzincan Eğitim Dergisi*, 12 (1),265-279.
- Aytunga, O. (2011). Öğretmen adaylarının demokratik değerleri ile öğretme ve öğrenme anlayışları, *Değerler Eğitimi Dergisi*, 9 (22), 139-160.
- Başaran, İ.E. (1987). Demokrat öğrenci nasıl yetiştirilir, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 19 (1-2), 111-116.
- Bulut, N. (2006). Bir grup üniversite öğrencisinin demokratik tutumları ile çeşitli değişkenler arasındaki ilişkiler, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 45, 37-59.
- Doğanay, A. ve Sarı, M. (2006). Öğrencilerin üniversitedeki yaşam kalitesine ilişkin algılarının demokratik yaşam kültürü çerçevesinde değerlendirilmesi (Çukurova Üniversitesi örneği), *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4 (2), 107-128.

- Ektem, I.S. ve Sünbül, A.M. (2011). Öğretmen adaylarının demokratik tutumları üzerine bir araştırma, *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 159-168.
- Ercoskun, M.H. ve Nalçacı, A. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının empatik beceri ve demokratik tutumlarının incelenmesi, *Milli Eğitim*, 180, 204-215
- Genç, S.Z. ve Kalafat, T. (2007). Öğretmen adaylarının demokratik tutumları ile problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (22), 10-22.
- Gömlüksiz, M.N. ve Çetintaş, S. (2011). Öğretmen adaylarının demokratik tutumları, *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 1-14.
- Gömlüksiz, M.N. ve Kan, A.Ü. (2008). Eğitim fakültesi ve tezsiz yüksek lisans programlarına kayıtlı öğretmen adaylarının demokratik tutumlarının değerlendirilmesi (Fırat Üniversitesi örneği), *Milli Eğitim*, 178, 44-64.
- Gözütok, F.D. (1995). *Öğretmenlerin demokratik tutumları*, Ankara: Türk Demokrasi Vakfı.
- Kaltsounis, T.T. (1990). Democracy and democratic citizenship education, *Social Studies*, 81 (5), 190-194.
- Kaptan, S. (1998). *Bilimsel araştırma ve istatistik teknikleri*, Ankara: Tekışık Web Ofset Tesisleri.
- Karahan, T.F., Sardoğan, M.E., Özkamalı, E. ve Dicle, A.N. (2006). Öğretmen adaylarında demokratik tutum, nevrotik eğilimler ve kendini gerçekleştirme, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 149-158.
- Karakütük, K. (2001). *Demokratik laik eğitim*, Ankara: Anı yayıncılık.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*, Ankara: Nobel Yayınevi.
- Karatekin, K., Merey, Z. ve Kuş, Z. (2013). Öğretmen adayları ve öğretmenlerin demokratik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21 (2), 561-574.
- Kayabaşı, Y. (2011). Öğretmen adaylarının davranışlarının demokratik sınıf ortamı açısından değerlendirilmesi, *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31 (2), 525-549.
- Kılıçbay, M.A. (1997). Demokrasiyi ancak demokratlar kurabilir, *Yeni Türkiye Türk Demokrasisi Özel Sayısı*, 17, 166-168.
- Knight, K. and Pearl, A. (2000). Democratic education and critical pedagogy, *The Urban Review*, Vol. 32, No. 3, 197-226.
- Merey, Z., Kaymakçı, S. ve Kılıçoğlu, G. (2011). Öğrenci konseyi seçimlerinde sosyal bilgiler öğretmen adaylarının demokratik tutumları (Gazi Üniversitesi örneği), *Milli Eğitim* 191, 191-209.
- Nalçacı, A ve Ercoskun, M.H. (2006). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının demokratik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi, *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 241-257.
- Ömerustaoğlu, A. (2004). Felsefe grubu öğretmenliği ve diğer anabilim dallarında öğrenim gören öğrencilerin demokratik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi, *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 193-204.
- Sadık, F. ve Sarı, M. (2012). Çocuk ve demokrasi: ilköğretim öğrencilerinin demokrasi algılarının metaforlar aracılığıyla incelenmesi, *Uluslararası Cumhuriyet Eğitim Dergisi*, 1(1), 48-62.

- Şaylan, G. (1998). *Demokrasi ve demokrasi düşüncesinin gelişmesi*, Ankara:TODAİE,
- Şişman, M., Güleş, H. ve Dönmez, A. (2010). Demokratik bir okul kültürü için yeterlilikler çerçevesi, *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3 (1), 167-182.
- Tekin, M., Yıldız, M., Lök, S. ve Taşgın, Ö. (2009). Beden eğitimi ve spor yüksekokulunda öğrenim gören öğretmen adaylarının çeşitli değişkenlere göre demokratik tutum düzeylerinin incelenmesi, *Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 3 (3), 204-212.
- Timuçin, A. (2004). *Demokrasi bilinci*, İstanbul: Bulut yayınları.
- Ural, S.N. ve Sağlam, H.İ. (2011). İlköğretim öğrencilerinin demokratik tutum düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi, *Değerler Eğitimi Dergisi*, 9 (22), 161-180.

**Teşekkür:** Sayın F. Dilek GÖZÜTOK'a geliştirmiş olduğu demokratik tutum ölçeğini kullanma konusunda, bize kolaylık sağladığı için çok teşekkür ederiz.

## Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Yönetim Sorunları

### Management Problems in Preschool Educational Institutions

#### Şükrü Ada

*Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi  
sukruada@atauni.edu.tr*

#### Rıdvan Küçükali

*Atatürk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi  
ridvankucukali@atauni.edu.tr*

#### Durdağı Akan

*Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi  
durdaagiakan@atauni.edu.tr*

#### Mustafa Dal

*Iğdır Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksek Okulu  
mustafa.dal@igdir.edu.tr*

#### Özet

Okul öncesi eğitim, çocukların bütün gelişim alanlarında desteklediği ve öğrenmeye en açık oldukları dönemde verilen bir eğitimidir. Bu dönemde çocukların öğrenmelerini en fazla destekleyen kişiler ise kuşkusuz öğretmenlerdir. Öğretmenlerin karşılaştığı sorunların tespit edilip aşılması okul öncesi eğitimin kalitesini arttıracaktır. Bu araştırmanın amacı okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin karşılaştıkları sorunların yönetim işlevleri bağlamında tespit edilmesidir. Araştırmanın örneklemini Iğdır il merkezinde bağımsız anaokullarında çalışan toplam 19 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın deseni nitel araştırma yöntemine dayanmaktadır. Veriler içerik analizi ve betimsel analiz teknikleriyle analiz edilmiştir. Sonuç olarak öğretmenlerin yönetim işlevleri alt başlıklarının tamamında bazı sorunlarla karşılaştıkları görülmüştür. En çok karşılaşılan sorunların ise denetim, yardımcı personel, mesai saatleri, yardımcı personel, okul aidatları, okul bahçe alanları ve öğrenci sayıları konularında olduğu tespit edilmiştir.

#### Anahtar Sözcükler

Okul öncesi eğitim; Yönetim işlevleri; Öğretmen sorunları



## Abstract

Pre-school education is an education program provided for children in the period of their best learning time. The most supportive people during this period are teachers for children. Identified and overcome the problems faced by teachers will improve the quality of the pre-school education. The aim of this study is to determine the problems of the teachers working in pre-school education institution in the context of the management functions. The study samples include 19 teachers working in kindergartens as independent in the city center of Iğdır. The research design is based on qualitative research methods. Content analysis and data were analyzed with descriptive analysis technique. As a result, some problems in all of the sub-title of the management functions has been observed. The most common problems have been identified as supervision, helpful staff, office hours, school fees, school garden area and the number of students.

## Keywords

Pre-school education; Management functions; Teacher problems

## Giriş

Davranış geliştirme sürecinin ilk basamağını oluşturan okul öncesi eğitim çocuğun doğduğu günden, 72 aya kadar geçen yılları kapsayan, bu yaş grubu çocukların bireysel özelliklerine ve gelişim düzeylerine uygun, bedensel, psiko-motor, sosyal-duygusal, zihinsel ve dil gelişimlerini desteklemeye yönelik, çocuklara zengin uyarıcı çevre olanakları sağlayan ve onları toplumun kültürel değerleri ve özellikleri doğrultusunda en iyi biçimde yönlendiren, çocukları ilköğretime hazırlayarak, temel eğitimin bütünlüğü içerisinde yer alan sistemli ve bilinçli bir eğitim sürecidir (Akduman, 2010 s. 3).

Günümüzde çağdaş gelişim ve öğrenme teorileri, okul öncesi eğitim döneminin çocukların sadece bakım ve korunmaya ihtiyaç duydukları bir dönem olmadığını, bu dönemde gelişim ve öğrenme düzeyinin de üst seviyelerde olduğunu kabul etmektedirler. Bu dönemde anne-baba ve çocuk arasındaki ilişki çok önemlidir. Ama sadece aile ortamı çocukların gelişim ve öğrenme gereksinimleri için yetmemekte, profesyonel eğitim veren okul öncesi eğitim kurumlarına ihtiyaç duyulmaktadır (Koçyiğit, 2010, s. 184).

Yapılan araştırmalarda, yüksek kaliteli bir erken çocukluk programına katılanların bilişsel kazanımları, lise sonrası kayıt ve mezuniyet oranları ve gelir getirici istihdam avantajlarının katılmayanlara oranla daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür ( Rose, 2008, s. 12). Yine aynı şekilde yüksek kaliteli erken çocukluk eğitimi programlarına katılan çocukların okul başarıları ve yetişkinlikteki yaşamlarının olumlu yönde etkilendikleri ( Santoro, 2011, s. 24), hatta yarım gün eğitim alanlarla tam gün eğitim alanlar arasında tam gün eğitim alanların lehine daha verimli sonuçlar oluşturduğu saptanmıştır (Carnes ve Albrecht, 2007, s.70).

Okul öncesi dönemdeki çocukların beyin gelişimi farklı dönemlerde farklı hızlarda ilerlemektedir. Örneğin 3 yaşındaki bir çocuğun ürettiği snaps bir yetişkininkinin 2 katı daha fazladır. Yaşamın ilk 7 yılı bu hızlı üretim devam ederken daha sonra giderek azalır. Çocukların bu dönemde yaşadığı

olumlu ve olumsuz deneyimler zihinsel gelişimlerini etkilemekte ve yetişkinlikteki potansiyellerini belirlemektedir. (Turaşlı, 2010, s. 9)

Okul öncesi eğitiminin amaç ve görevleri, millî eğitimin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak;

- 1- Çocukların beden, zihin ve duygu gelişimini ve iyi alışkanlıklar kazanmasını sağlamak,
- 2- Onları ilkokula hazırlamak,
- 3- Şartları elverişsiz çevrelerden ve ailelerden gelen çocuklar için ortak bir yetiştirme ortamı yaratmak,
- 4- Çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamaktır (MEB, 2013 s. 10).

Okul öncesi dönem, yaşamın temelidir. Bu dönemde öğrenme hızı çok yüksektir. Her yaş grubunun genel gelişim özellikleri o yaş grubundaki tüm çocuklar için ortaktır; ancak her çocuğun kendine özgü olduğu da unutulmamalıdır. Okul öncesi eğitimi bazı temel ilkelere dayanmaktadır. Bu ilkeler şunlardır:

1. Okul öncesi eğitimi çocuğun gereksinimlerine ve bireysel farklılıklarına uygun olmalıdır.
2. Okul öncesi eğitimi çocuğun motor, sosyal ve duygusal, dil ve bilişsel gelişimini desteklemeli, özbakım becerilerini kazandırmalı ve onu ilkokula hazırlamalıdır.
3. Okul öncesi eğitimi kurumlarında çocukların gereksinimlerini karşılamak amacıyla demokratik eğitim anlayışına uygun öğrenme ortamları hazırlanmalıdır.
4. Etkinlikler düzenlenirken çocukların ilgi ve gereksinimlerinin yanı sıra çevrenin ve okulun olanakları da göz önünde bulundurulmalıdır.
5. Eğitim sürecinde çocuğun bildiklerinden başlanmalı ve deneyerek öğrenmesine olanak tanınmalıdır.
6. Çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarına gereken önem verilmelidir.
7. Okul öncesi dönemde verilen eğitim ile çocukların sevgi, saygı, iş birliği, sorumluluk, hoşgörü, yardımlaşma, dayanışma ve paylaşma gibi duygu ve davranışları geliştirilmelidir.
8. Eğitim, çocuğun kendine saygı ve güven duymasını sağlamalı; ona öz denetim kazandırmalıdır.
9. Oyun bu yaş grubundaki çocuklar için en uygun öğrenme yöntemidir. Bütün etkinlikler oyun temelli düzenlenmelidir.
10. Çocuklarla iletişimde, onların kişiliğini zedeleyici şekilde davranılmamalı, baskı ve kısıtlamalara yer verilmemelidir.
11. Çocukların bağımsız davranışlar geliştirmesi desteklenmeli, yardıma gereksinim duyduklarında yetişkin desteği, rehberliği ve yetişkinin güven verici yakınlığı sağlanmalıdır.
12. Çocukların kendilerinin ve başkalarının duygularını fark etmesi desteklenmelidir.

13. Çocukların hayal güçleri, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerileri, iletişim kurma ve duygularını anlatabilme davranışları geliştirilmelidir.
14. Programlar hazırlanırken aile ve içinde bulunulan çevrenin özellikleri dikkate alınmalıdır.
15. Eğitim sürecine çocuğun ve ailenin etkin katılımı sağlanmalıdır.
16. Okul öncesi eğitimin süreçleriyle rehberlik hizmetleri bütünleştirilmelidir.
17. Çocuğun gelişimi ve okul öncesi eğitimi programı düzenli olarak değerlendirilmelidir.
18. Değerlendirme sonuçları çocukların, öğretmenin ve programın geliştirilmesi amacıyla etkin olarak kullanılmalıdır (MEB, 2013 s. 11).

Okul öncesi eğitimin verildiği kurumların yönetsel özellikleri öğretim sürecini doğrudan etkilemektedir. Bursalıoğlu (2008), yönetimin örgütün amacının gerçekleştirilmesine ilişkin eylemler bütünü olduğunu, bu eylemlerin, yönetim süreçleri ya da yönetim sürecinin öğeleri olarak adlandırıldığını belirtir. Bu öğelerin; karar verme, planlama, örgütleme, etkileme, iletişim, eşgüdümleme ve değerlendirme olduğunu söylemektedir. Okul yönetimini, 'Eğitim yönetimi nasıl yönetimin eğitime uyarlanmasından meydana geliyorsa, okul yönetimi de eğitim yönetiminin okula uygulanmasından meydana gelmektedir.' şeklinde açıklamaktadır (Tok, 2002 s. 4)

Yönetici kurumun, eğitimin, yönetimin amaçlarını gerçekleştirmek için yönetim işlevlerini yerine getirmelidir. Bir kurumun etkili yönetimi, yönetim işlevlerinin planlı bir şekilde gerçekleşmesi ile mümkündür. Eğitim yönetiminin beş işlevi bulunmaktadır(Tok, 2002 s. 7):

1. İşgören Hizmetleri Yönetimi
2. Genel Hizmetler Yönetimi
3. Eğitim Programları Yönetimi
4. Öğrenci Hizmetleri Yönetimi
5. Bütçe Hizmetleri Yönetimi

Okul öncesi eğitim çocuğun profesyonel anlamda girdiği ilk eğitim ortamıdır. Bu ortam çocuğun daha sonraki akademik ve sosyal yaşamına ve tüm gelişim alanlarına bir şekilde yansımaktadır. Kuşkusuz okul öncesi eğitim ortamında çocuklardan birinci derecede sorumlu olan kişiler öğretmenlerdir. Öğretmenlerin okul ortamındaki huzur ve mutluluğu, verilen eğitimin niteliğinde belirleyicisi olmaktadır. Dolayısıyla okuldaki yönetsel uygulamalar bu niteliğin oluşumunda önemli bir role sahip bulunmaktadır. Bu anlamda öğretmenlerin yaşadığı yönetsel sorunların bilinmesi ve buna yönelik çözüm üretilmesi bu sürecin gelişimine katkı sağlayacağı umulmaktadır.

### **Araştırmanın Amacı**

Araştırmanın genel amacı okul öncesi eğitim kurumlarında öğretmenlerin yaşadığı yönetsel sorunların tespit edilmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- 1- Öğretmenlerin işgören hizmetlerinde yaşadıkları sorunlar nelerdir?
- 2- Öğretmenlerin genel hizmetler yönetiminde yaşadıkları sorunlar nelerdir?
- 3- Öğretmenlerin eğitim programları hizmetlerinde yaşadıkları sorunlar nelerdir?

- 4- Öğretmenlerin öğrenci hizmetleri yönetiminde yaşadıkları sorunlar nelerdir?
- 5- Öğretmenlerin bütçe hizmetlerinde yaşadıkları sorunlar nelerdir?
- 6- Öğretmenlerin denetimde yaşadıkları sorunlar nelerdir?
- 7- Öğretmenlerin bunların dışında yaşadıkları sorunlar nelerdir?

## Yöntem

Araştırmada, okul öncesi eğitim kurumlarında öğretmenlerin yaşadığı yönetsel sorunlarla ilgili olarak öğretmenlerin görüşlerini belirlemek amacıyla nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Toplanan veriler nitel veri analiz yaklaşımlarından içerik analizi ile çözümlenmiştir. Nitel araştırma algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik bir süreç izler (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu araştırmada, durum çalışması nitel araştırma yöntemi olarak benimsenmiştir. Üzerinde çalışılması hedeflenen sürecin doğası gereği kendiliğinden oluştuğunda ve araştırmacılar “Neden?” ve “Nasıl?” sorularına odaklanarak “Hedeflenen durumu” derinlemesine ve ayrıntılı olarak irdelemek istediğinde, durum çalışmalarına yönelmektedir. Durum çalışmalarının güncel bir olgunun kendi yaşam çerçevesinde çalışılması ve birden fazla kanıt veya veri kaynağının mevcut olduğu durumlarda kullanılabilmesi (Yıldırım ve Şimşek, 2011; Miles ve Huberman, 1994) gibi özellikleri nedeniyle bu araştırmanın doğasına uygun düşmektedir.

## Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Iğdır il merkezine bağlı bağımsız anaokullarında çalışan toplam 19 okul öncesi öğretmen oluşturmaktadır. Çalışmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır. Kolay ulaşılabilir durum örnekleme yönteminde araştırmacı yakın olan ve erişilmesi kolay olan bir durumu seçer. Bu yöntem araştırmaya hız ve pratiklik kazandırır. Bu örnekleme yöntemi yaygın olarak kullanılmakla birlikte sonuçları daha az genellenebilir. Ayrıca bu yöntemin maliyeti de diğer yöntemlere göre daha azdır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu çalışmada kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmasının nedeni seçilen okul öncesi öğretmenlerin çalışmaya katılmak için gönüllü olmasıdır. Araştırma etiği gereği öğretmenlerin kimlikleri gizlenmiş ve öğretmenlere Ö:1’den Ö:19’a kadar isimler verilmiştir. Öğretmenlerden 5’i bay, 14’ü bayandır. Öğretmenlerin çoğu 1-5 yıl meslek deneyimine sahip okul öncesi öğretmenliği lisans mezunudur

## Verilerin Toplanması

Araştırma verileri, çoğunlukla yüz yüze yapılmakta olan, telefon vb. ses ve görüntülü iletişim araçlarıyla da yapılabilen sözlü iletişim ile veri toplama tekniği olan görüşme yöntemiyle toplanmıştır (Karasar, 2005). Görüşme, araştırmada cevabı aranılan sorular çerçevesinde ilgili kişilerden veri toplama şeklinde ifade edilebilir. Görüşme belirli bir araştırma konusu veya bir soru hakkında derinlemesine bilgi sağlayan bir yöntemdir. (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2012, s. 150). Araştırmada veri toplama aracı olarak nitel araştırmalarda çoğunlukla kullanılan bir veri toplama aracı olan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu hazırlanmadan önce konuyla ilgili literatür taranmış, yapılan çalışmalar incelenmiş, konuyla ilgili üç öğretmenle yönetim işlevleri hakkında sorulan açık uçlu sorulardan oluşan bir ön görüşme yapılmıştır. Bu görüşmelerde öne çıkan sorunlar yönetim işlevlerinin alt başlıkları olarak görüşme formuna eklenmiştir. Görüşme formu uzmanların görüşüne sunulmuş ve son hali verilmiştir.

Görüşme soruları 7 alt başlık altındaki 15 sorudan oluşmaktadır. Görüşme her bir katılımcı ile bire bir yapılmıştır. Bu görüşmeler yaklaşık birer saat sürmüştür. Katılımcıların sorulara verdiği cevaplar araştırmacılar tarafından not alınmış ve bilgisayar ortamına aktarılmıştır.

### Verilerin Analizi

Görüşmelerden elde edilen verileri analiz etmek için nitel analiz tekniklerinden betimsel analiz ve içerik analizi tekniklerinden faydalanılmıştır. İçerik analizi, belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik, yinelenebilir bir teknik olarak tanımlanır. (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2012, s. 240). Araştırma verileri bütün araştırmacılar tarafından defalarca okunarak, katılımcıların en sık kullandıkları kelimeler, cümleler, sorunlar tespit edilmiştir. Bu veriler doğrultusunda temalar ve kodlar oluşturulmuştur. Katılımcıların kullandıkları cümleler doğrudan alıntılanarak da sorunların nasıl görüldüğü ortaya konulmaya çalışılmıştır. Daha sonra yapılan bu işlemler uzman görüşüne başvurularak araştırmacıların dışında iki akademisyen tarafından incelenmesi sağlanmıştır. Uzmanların görüşlerinin uyduğu bulgular araştırma kapsamında ele alınarak yönetici ve öğretmenlerin görüşlerine bağlı olarak tablolaştırılmış ve yorumlanmıştır.

## Bulgular

### İşgören hizmetleri yönetimiyle ilgili karşılaşılan sorunlar ile ilgili bulgular

Tablo 1. İşgören hizmetleri yönetimiyle ilgili karşılaşılan sorunlar

Temalar	Kodlanmış Öğretmen Görüşleri	f
Mesai saatleriyle ilgili bulgular	Velilerin öğrencileri geç getirip erken almaları	10
	5 saat kesintisiz eğitim süresinin uzun olması	7
	Kesintisiz eğitim olması nedeni ile öğretmenlerin teneffüs ve ara imkânları olmadığı için sorun yaşamaları	9
	Çocuklar için bu sürelerin uzun olduğunu düşünmeleri	12
Yardımcı personelle ilgili bulgular	Yardımcı personellerin nitelsiz olması	6
	Yardımcı personellerin alan bilgisine sahip olmaması	6
	Yardımcı personellerin yetersiz oluşu	6
Hizmet içi eğitimle ilgili bulgular	Hizmet içi eğitimi veren kişilerin eğitimlere gerekli önemi vermemeleri	9
	Eğitime çağırılan kişi sayısının az oluşu	8
	Eğitime gitme konusunda idare ile sıkıntı yaşanması	7
	Hizmet içi eğitimlerden haberdar olunamaması	9

#### *Mesai saatleriyle ilgili bulgular*

Görüşme sorularına cevap veren öğretmenlerden 12 tanesi mesai saatleriyle ilgili sorun olduğunu belirtmektedirler. Bu sorunların başlıcaları şunlardır;

- Velilerin öğrencileri geç getirip erken almaları
- 5 saat kesintisiz eğitim süresinin uzun olması
- Kesintisiz eğitim olması nedeni ile öğretmenlerin teneffüs ve ara imkânları olmadığı için sorun yaşamaları
- Çocuklar için bu sürelerin uzun olduğunu düşünmeleri

İşgören hizmetlerinin alt başlıklarından mesai saatleriyle ilgili öğretmenlerin 12 tanesi sorun belirtmiştir (Ö:4,5,6,7,8,9,10,11,12,13,14,16). Bu sorunlardan en önemlisi 5 saatlik kesintisiz eğitimin okul öncesi eğitim açısından uzun olduğudur. Öğretmenlerden 8 tanesi (Ö:6,7,8,9,12,13,14,16) bu sorunla ilgili olarak hem öğrencilerin hem de kendilerinin süre uzunluğundan olumsuz etkilendiğini, çocukların sıkıldığını kendilerinin de planları uygulamakta zorlandığını belirtmişlerdir. Tok (2002) yaptığı çalışmada öğretmenlerin en büyük sorunlarının bu olduğunu ortaya koymuştur ve bu sorunun öğretmenlerin performansını olumsuz yönde en çok etkileyen sorun olduğu bulgusunu ortaya koymuştur (Tok, 2002, s. 51).

#### *Yardımcı personellerle ilgili bulgular*

Öğretmenlerden 12 tanesinin yardımcı personellerle ilgili sorun olduğunu belirttikleri görülmüştür. Bu sorunların başlıcaları şunlardır;

- Yardımcı personellerin niteliksiz olması
- Yardımcı personellerin alan bilgisine sahip olmaması
- Yardımcı personellerin yetersiz oluşu

Yardımcı personelle ilgili bulgular öğretmenlerin bu konuyu bir sorun olarak gördüklerini ortaya koymuştur. Görüşme yapılan öğretmenlerden 12 tanesi (Ö:2,4,5,6,7,10,11,12,13,14,16,18) bu sorunu dile getirmişlerdir. Öğretmenlere göre en büyük sorun yardımcı personellerin okul öncesi eğitim alanında yetersiz bilgiye sahip olmaları ve çocuklarla girdikleri iletişimde yanlış tutumlar sergilemeleridir (Ö:2,4,5,6,11,16). Yardımcı personelin yetersiz sayıda olması da öğretmenler tarafından belirtilen sorunlardan bir diğeridir (Ö:7,10,12,13,14,18). Yardımcı personelin başka işlerle ilgilenmesi ve sınıf içerisindeki eğitim öğretim faaliyetlerine yeteri kadar destek olmamaları bir sorun olarak algılanmaktadır.

#### *Hizmet içi eğitim ile ilgili bulgular*

Görüşme sorularını yanıtlayan öğretmenlerden 13 tanesi hizmet içi eğitim ile ilgili sorun belirtmişlerdir. Bu sorunların başlıcaları şunlardır;

- Hizmet içi eğitimi veren kişilerin eğitimlere gerekli önemi vermemeleri
- Eğitime çağırılan kişi sayısının az oluşu
- Eğitime gitme konusunda idare ile sıkıntı yaşanması
- Hizmet içi eğitimlerden haberdar olunamaması

Hizmet içi eğitim konusunun öğretmenler tarafından sorun olarak algılandığı görülmüştür. Katılımcılardan 13 tanesi (Ö:1,2,3,4,5,6,8,9,10,13,14,17,19) hizmet içi eğitim faaliyetlerinin eksik, niteliksiz ve amacının dışında yapıldığını dile getirmişlerdir. Ö:4 görüşmede 'Bakanlık hizmet içi eğitim ile ilgili yararlı kurslar açıyor ama ortalama 120 kişi alıyor. Seminerlere 700-800 kişi başvurduğu için

*çıkma ihtimali çok az. Sayı artırılmalı'* ifadelerini kullanmıştır. Yine Ö:3 'Hizmet içi eğitim de sürekli destek olmalı. Destek ve eğitim tek seferde değil belli dönemlerde ve zorunlu verilmeli' ifadelerini kullanmıştır. Örneklerden de anlaşılacağı gibi öğretmenlerin hizmet içi eğitime ulaşmak için önlerinde engeller olduğunu ve hizmet içi eğitim daha ulaşılabilir ve ciddi şekilde uygulanırsa fayda sağlayabileceğini düşündüklerini ifade etmişlerdir. Altankerem ve Cömert (2006)'de çalışmalarında örneklem grubundaki öğretmenlerin, 138 ile (%76.7) büyük çoğunluğu kendi ilinde, 28'i (%15.6) büyük şehirlerde, 14'ü (%7.8) ise tatil merkezlerinde hizmet-içi eğitim almak istediğini belirtmiştir bulgusu ile öğretmenlerin hizmet içi eğitim gereksinimlerini ortaya koymuştur.

### Genel hizmetler yönetimi ile ilgili karşılaşılan sorunlar ile ilgili bulgular

Tablo 2. Genel hizmetler yönetimi ile ilgili karşılaşılan sorunlar

Temalar	Kodlanmış Öğretmen Görüşleri	f
Sınıf alanlarıyla ilgili bulgular	Sınıf alanlarının yetersiz olması	6
	Sınıf materyallerinin eksik ve yetersiz olması	5
	Program değişikliği nedeni ile yeni değişikliklere uygun olmaması	8
Okul bahçesi ile ilgili bulgular	Okul bahçesinin yetersiz olması	9
	Okul bahçesindeki oyuncakların ve materyallerin yetersiz olması	8
	Bahçedeki materyallerin dışarıdan gelen çocuklar tarafından kullanılması	8
	Materyallerin çocukların yaşına uygun olmaması ve tehlikeli olması	6

#### *Sınıf alanlarıyla ilgili bulgular*

Öğretmenlerden 6 tanesi sınıf alanlarıyla ilgili sorun belirtmişlerdir. Bu sorunların başlıcaları şunlardır;

- Sınıf alanlarının yetersiz olması
- Sınıf materyallerinin eksik ve yetersiz olması
- Program değişikliği nedeni ile yeni değişikliklere uygun olmaması

#### *Okul bahçesi ile ilgili bulgular*

Öğretmenlerden 15 tanesi okul bahçesiyle ilgili sorunlar olduğunu belirtmişlerdir. Bu sorunların başlıcaları şunlardır;

- Okul bahçesinin yetersiz olması
- Okul bahçesindeki oyuncakların ve materyallerin yetersiz olması
- Bahçedeki materyallerin dışarıdan gelen çocuklar tarafından kullanılması
- Materyallerin çocukların yaşına uygun olmaması ve tehlikeli olması

Genel hizmetler yönetimiyle ilgili bulgulara bakıldığında sınıf alanlarıyla ilgili 6 öğretmen (Ö:3.5.7.10.11.12), okul bahçesi ile ilgili 15 öğretmen (Ö:1.2.4.5.6.7.8.9.10.11.12.13.14.16.17)

sorunlardan bahsetmişlerdir. Bulgulardan da anlaşılacağı gibi sınıf alanları genel anlamda yeterli fakat okul bahçesi neredeyse bütün okullarda sorun teşkil etmektedir.

### Eğitim programları yönetiminde karşılaşılan sorunlara yönelik bulgular

Tablo 3. Eğitim programları yönetiminde karşılaşılan sorunlar

Temalar	Kodlanmış Öğretmen Görüşleri	f
Aile katılımı ile ilgili bulgular	Ailelerin toplantılara katılmamaları ve iletişim probleminin doğması	12
	Ailelerin okul öncesi eğitim hakkında bilgi sahibi olmamaları ve gereksiz görmeleri	11
	Ailelerin öğretmenleri bakıcı olarak görmeleri ve yaklaşımlarının olumsuz sonuçlar doğurması	10
	Bazı velilerin öğretmenin işine karışmaları ve öğretmenle çatışma yaşamaları	11
	Velilerin okuldaki etkinliklere katılmamaları	12
Programda yer alan kazanımlarla ilgili bulgular	Bazı kazanımların çevre şartlarına uygun olmaması	8
	Çocukların yaşlarına uygun olmayan kazanımların programda yer alması	8
	Bireysel farklılıklardan dolayı tüm kazanımların tüm çocuklarda gözlenememesi	5
Plan hazırlamayla ilgili bulgular	Lisans eğitiminde planla ilgili derslerin yetersiz olması	8
	Programda yapılan değişiklikler nedeni ile uyum sorunu yaşanması	10
	Plan hazırlamanın uzun zaman alması	10

#### *Aile katılımı ile ilgili bulgular*

Öğretmenlerden 13 tanesi aile katılımı ile ilgili sorun belirtmişlerdir. Bu sorunların başlıcaları şunlardır;

- Ailelerin toplantılara katılmamaları ve iletişim probleminin doğması
- Ailelerin okul öncesi eğitim hakkında bilgi sahibi olmamaları ve gereksiz görmeleri
- Ailelerin öğretmenleri bakıcı olarak görmeleri ve yaklaşımlarının olumsuz sonuçlar doğurması
- Bazı velilerin öğretmenin işine karışmaları ve öğretmenle çatışma yaşamaları
- Velilerin okuldaki etkinliklere katılmamaları



*Programda yer alan kazanımlarla ilgili bulgular*

Görüşme yapılan öğretmenlerden 11 tanesi kazanımlarla ilgili sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu sorunların başlıcaları şunlardır;

- Bazı kazanımların çevre şartlarına uygun olmaması
- Çocukların yaşlarına uygun olmayan kazanımların programda yer alması
- Bireysel farklılıklardan dolayı tüm kazanımların tüm çocuklarda gözlenememesi

*Plan hazırlamayla ilgili bulgular*

Öğretmenlerden 13 tanesi plan hazırlamayla ilgili sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu sorunların başlıcaları şunlardır;

- Lisans eğitiminde planla ilgili derslerin yetersiz olması
- Programda yapılan değişiklikler nedeni ile uyum sorunu yaşanması
- Plan hazırlamanın uzun zaman alması

Eğitim programları ile ilgili veriler incelendiğinde aile katılımı ile ilgili 13 öğretmen sorun bildirmiştir (Ö:1,2,4,6,7,8,9,10,11,12.13.14,16). Öğretmenlerin en büyük sorunları velilerin toplantılara ve etkinliklere katılmaması ve okul öncesi eğitim konusunda yetersiz bilgiye sahip olmaları olarak göze çarpmaktadır. Sosyo-kültürel seviyesi düşük olanlar etkinliklere katılmazken, sosyo-kültürel seviyesi yüksek olanların da öğretmenlere baskı kurmaya çalıştıkları ve öğretmenlerin işine karıştıkları saptanmıştır. Ö:13 görüşmede '*Ailelerin aşırı ilgili veya tamamen ilgisiz olması öğretmeni çok yoruyor. Öğretmeni bakıcı olarak görmelerini çok rahatsız edici buluyorum. Yaptığımız aile katılımı çalışmalarında çoğunluk katılıyor*' ifadelerini kullanmıştır. Bu ifadeler de gösteriyor ki öğretmenler kendini baskı altında hissetmektedirler ve bu durum motivasyonlarını ve mesleğe karşı tutumlarını etkilemektedir. Ailelere yönelik yapılacak tanıtım ve bilgilendirme eğitim ve toplantılarının ve aile ziyaretlerinin bu konudaki sorunlara azaltacağı düşünülmektedir. Zembat (2012)' da çalışmasında '*Öğretmenler ailelerle yaşadıkları çatışmaları gidermede aile ile iletişim ya da aileyi eğitme yolunu kullandıklarını belirtmekte, ayrıca ailenin eğitilmesini çatışmanın giderilmesinde önemli bir etken olarak gördüklerini ifade etmektedirler*' bulgusuna ulaşmış ve bu konunun öğretmenler tarafından bir sorun olarak görüldüğünü belirtmiştir. Gürocak ve Hacıfazlıoğlu (2012)'da çalışmalarında öğretmenlerin okul öncesi program yeterlilikleri konusunda yöneticilerden daha fazla destek aldıkları bulgusuyla bu konuda yetersiz olduklarını ortaya koymuşlardır.

## Öğrenci hizmetleri yönetiminde karşılaşılan sorunlar ile ilgili bulgular

Tablo 4. Öğrenci hizmetleri yönetiminde karşılaşılan sorunlar

Temalar	Kodlanmış Öğretmen Görüşleri	f
Öğrenci sayıları ile ilgili bulgular	Öğrenci sayılarının fazla olması nedeni ile çocukların gelişimlerinin tam anlamıyla takip edilememesi	9
	Öğrenci sayılarının az olması nedeni ile etkinliklerin sıkıcı geçmesi ve sürenin uzun kalması	8
	Yaylacılık sebebi ile okulun bazı dönemlerinde öğrencinin az, bazı dönemlerinde ise çok olması	12
Sınıf yönetimi ile ilgili bulgular	Çocukların Türkçe bilmemeleri ve iletişim problemleri	4
	Çocukların okul ve sınıf kurallarını anlamada zorluk çekmeleri	7
	Aile içerisindeki yanlış davranışların çocuklarca öğrenilerek sınıf içerisinde de sergilenmesi	8
	Yaş gruplarının birbirine karıştırılmasının sınıf yönetimini zorlaştırması	10

### Öğrenci sayıları ile ilgili bulgular

Öğretmenlerden 18 tanesi öğrenci sayıları ile ilgili sorun belirtmişlerdir. Bu sorunların başlıcaları şunlardır;

- Öğrenci sayılarının fazla olması nedeni ile çocukların gelişimlerinin tam anlamıyla takip edilememesi
- Öğrenci sayılarının az olması nedeni ile etkinliklerin sıkıcı geçmesi ve sürenin uzun kalması
- Yaylacılık sebebi ile okulun bazı dönemlerinde öğrencinin az, bazı dönemlerinde ise çok olması

Öğrenci hizmetleri yönetiminde karşılaşılan sorunlara bakıldığında öğrenci sayılarıyla ilgili 18 tane öğretmen sorun belirtmişlerdir (Ö:1.2.3.4.5.6.7.8.9.10.11.12.13.14.15.16.17.18).

Bu sorunlardan en önemlileri sınıf mevcutlarının fazla olması ve Iğdır'da yaylacılığın yaygın olması sebebiyle öğrencilerin belli dönemlerde okula devam etmemeleri olarak görülmektedir. Bazı okullarda öğrenci sayıları fazla iken bazı okullarda da öğrenci sayılarının az olduğu görülmektedir. Mevcudu fazla olan okullardan az olan okullara transfer yapılarak bu sorun aşılabilir. Veya sabahçı öğlenci şeklinde ikili eğitim yapılarak çözüm aranabilir.

### Sınıf yönetimi ile ilgili bulgular

Öğretmenlerden 16 tanesi sınıf yönetimiyle ilgili sorunlardan bahsetmişlerdir. Bunlardan başlıcaları şunlardır;

- Çocukların Türkçe bilmemeleri ve iletişim problemleri
- Çocukların okul ve sınıf kurallarını anlamada zorluk çekmeleri

- Aile içerisindeki yanlış davranışların çocuklarca öğrenilerek sınıf içerisinde de sergilenmesi
- Yaş gruplarının birbirine karıştırılmasının sınıf yönetimini zorlaştırması

Öğrenci hizmetleri yönetiminin alt başlıklarından bir diğeri olan sınıf yönetimi konusunda da 16 öğretmen sorun belirtmiştir (Ö:1.2.3.4.5.6.7.8.9.10.11.12.13.14.17.18). Öğretmenlerden 4 tanesi (Ö:1.2.10.14) öğrencilerinin Türkçe bilmemelerini en büyük sorun olarak görmektedirler. Türkçe bilmeyen öğrencilerle iletişim kurmak çok zor olduğundan ve sınıf kuralları ve etkinlikler esnasında anlamadıkları için sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu sorun diğer öğrencilerinde dikkatlerini dağıtmakta ve sınıf yönetimini zorlaştırmaktadır. Ailelerin bilinçlenerek çocukları okula göndermeden Türkçe öğretmeleri bu sorunu azaltabilir fakat tam anlamıyla çözüm bulmanın zor olduğu düşünülmektedir. Güven ve Cevher (2005)'de yapmış oldukları çalışmalarında okul öncesi öğretmenlere yönelik sınıf yönetimiyle alakalı hizmet içi eğitimin artırılmasının bu konuda karşılaşılan sorunların giderilmesinde önemli ölçüde katkı sağlayacağı sonucuna ulaşmışlardır.

### Bütçe yönetiminde karşılaşılan sorunlar ile ilgili bulgular

Tablo 5. Bütçe yönetiminde karşılaşılan sorunlar

Temalar	Kodlanmış Öğretmen Görüşleri	f
Öğretmenlerin okul dışında yaşadığı maddi problemleri okula yansıtılmaları ile ilgili bulgular	Sınıf ihtiyaçlarının yetersizlikten dolayı öğretmenin kendisi tarafından karşılanması	3
	Öğretmen ücretlerinin diğer kamu personellerine göre düşük kalması	4
Velilerden alınan aidatlar ile ilgili bulgular	Velilerinden aidatları toplamada her ay sıkıntı yaşanması	12
	Velilerin aidatların okul ve öğrenciler için harcandığına ikna olamaması	10
	Aidatların zamanında ve tam ödenmemesi	12
Okula verilen bütçenin yetersiz olmasıyla ilgili bulgular	Sınıfa materyal almada sıkıntı yaşanması	8
	Sınıf demirbaşlarının eksik olması( öğrenci dolabı, bilgisayar gibi)	7
	Boya, kalem, kâğıt, peçete ve buna benzer ihtiyaçların karşılanamaması	9

### Öğretmenlerin okul dışında yaşadığı maddi problemleri okula yansıtılmaları ile ilgili bulgular

Öğretmenlerden 5 tanesi maddi problemlerinin okula yansıdığından bahsetmiştir. Bunlardan başlıcaları şunlardır;

- Sınıf ihtiyaçlarının yetersizlikten dolayı öğretmenin kendisi tarafından karşılanması
- Öğretmen ücretlerinin diğer kamu personellerine göre düşük kalması

Bütçe hizmetleri yönetimi alt probleminin birinci sorusu olan öğretmenlerin özel yaşamlarındaki maddi problemleri sınıf ortamlarına taşıyıp taşımadıkları konusuna öğretmenlerden 14 tanesi maddi problemlerini sınıf ortamına taşımadıkları cevabını vermişlerdir (Ö:4,5,7,8,9,10,11,12,13,14,15,16,17,19). Bu bulgu da öğretmenlerin mesleklerine profesyonel yaklaştıklarını göstermektedir. Maddi problem yaşamalarına rağmen bunu sınıfa yansıtılmaları olumlu bir tutum olarak görülmektedir.

#### *Velilerden alınan aidatlar ile ilgili bulgular*

Görüşme yapılan öğretmenlerden 15 tanesi aidatlarla ilgili sorunlar olduğunu dile getirmişlerdir. Bu sorunların başlıcaları şunlardır;

- Velilerinden aidatları toplamada her ay sıkıntı yaşanması
- Velilerin aidatların okul ve öğrenciler için harcadığına ikna olamaması
- Aidatların zamanında ve tam ödenmemesi

Velilerden alınan aidatlarla ilgili 15 öğretmen sorun belirtmişlerdir (Ö:1.2.3.4.5.6.7.8.9.10.11.14.16.17.18). Velilerin zamanında aidatları ödememeleri, ya da hiç ödememeleri, idarenin aidatları öğretmenlere toplatmaları en büyük sorunlar olarak görülmektedir. Ö:8 görüşmede '*Zamanında vermedikleri için her ayın başında kendimi dilenci gibi hissediyorum*' ifadelerini kullanmıştır. Bu ifade öğretmenlerin bu konuda zor durumda kaldıklarını göstermektedir.

#### *Okula verilen bütçenin yetersiz olmasıyla ilgili bulgular*

Öğretmenlerden 11 tanesi okula verilen bütçenin yetersiz olmasıyla ilgili sorunlardan bahsetmişlerdir. Bu sorunların başlıcaları şunlardır;

- Sınıfa materyal almada sıkıntı yaşanması
- Sınıf demirbaşlarının eksik olması( öğrenci dolabı, bilgisayar gibi)
- Boya, kalem, kâğıt, peçete ve buna benzer ihtiyaçların karşılanamaması

#### **Denetimde karşılaşılan sorunlar ile ilgili bulgular**

Tablo 6. Denetimde karşılaşılan sorunlar

Temalar	Kodlanmış Öğretmen Görüşleri	f
Denetmenlerin okul öncesi eğitim hakkında bilgi eksikliği ile ilgili bulgular	Denetmenlerin alana hakim olmamaları ve bunu kabul etmemeleri	11
	Denetmenlerin okullara çok az gelmeleri ve rehberlik yerine teftiş yapmaları	9
	Alan mezunu denetmenin olmaması	12
	Yeni değişiklikleri takip etmeyerek eskide kalmış uygulamaları istemeleri	9

Denetmenlerin öğretmenlere karşı tutumlarıyla ilgili bulgular	Okulöncesi eğitim ile ilgili tam anlamıyla bilgi sahibi olmadıkları için yaşanan sorunlar	5
	Öğretmeni aşağılayıcı veya suçlayıcı konuşmalarından kaynaklanan sorunlar	6
	Öğretmenlerin denetmenlerden korktukları için yaşanan sorunlar	5
	Denetmenler öğretmenlere karşı yönlendirici, yol gösterici bir tutum yerine yargılayıcı bir tutum göstermelerinden kaynaklanan sorunlar	5

#### *Denetmenlerin okul öncesi eğitim hakkında bilgi eksikliği ile ilgili bulgular*

Öğretmenlerden 16 tanesi denetmenlerin okul öncesi eğitim hakkında bilgi eksikliği ile ilgili sorunlardan söz etmişlerdir. Bu sorunların başlıcaları şunlardır;

- Denetmenlerin alana hakim olmamaları ve bunu kabul etmemeleri
- Denetmenlerin okullara çok az gelmeleri ve rehberlik yerine teftiş yapmaları
- Alan mezunu denetmenin olmaması
- Yeni değişiklikleri takip etmeyerek eskide kalmış uygulamaları istemeleri

#### *Denetmenlerin öğretmenlere karşı tutumlarıyla ilgili bulgular*

Görüşme yapılan öğretmenlerden 8 tanesi denetmenlerin öğretmenlere karşı tutumlarıyla ilgili sorunlardan bahsetmişlerdir. Bu sorunlardan başlıcaları şunlardır;

- Okulöncesi eğitim ile ilgili tam anlamıyla bilgi sahibi olmadıkları için yaşanan sorunlar
- Öğretmeni aşağılayıcı veya suçlayıcı konuşmalarından kaynaklanan sorunlar
- Öğretmenlerin denetmenlerden korktukları için yaşanan sorunlar
- Denetmenler öğretmenlere karşı yönlendirici, yol gösterici bir tutum yerine yargılayıcı bir tutum göstermelerinden kaynaklanan sorunlar

Denetim konusunda ise öğretmenlerden 16 tanesi sorun belirtmişlerdir (Ö:1.2.3.4.5.6.8.9.10.11.12.13.14.15.16.18). Öğretmenler en büyük sorunun denetmenlerin alana hakim olamamaları ve kendilerine karşı yanlış tutum sergilemeleri olduğunu belirtmektedirler. Denetmenlerin okula az gelmeleri veya hiç gelmemeleri de sorun olarak belirtilen bir diğer husustur. Ö:9 görüşmede '5 yıldır çalışıyorum ve sadece 1 kere denetmenler geldi ve sadece evraklara bakıp gittiler. Pek bilgileri olduğunu bize yardımcı olacaklarını düşünmüyorum. Her şeyi teorik olarak istiyorlar fakat uygulamada yaşanan problemlerden oldukça uzaklar' ifadelerini kullanmıştır. Büte ve Balcı (2010)'da çalışmalarında denetmenlerin yetersiz olduğunu ve alan konusunda uzman olmamaları sebebiyle öğretmenlerle sorun yaşadıkları bulgusuna ulaşmışlardır. Yine Tok (2002)'da çalışmasında okul öncesi eğitimde denetim ve rehberlik hizmetlerinin eksik oluşunun yöneticilerin ve öğretmenlerin performanslarını olumsuz yönde etkileyebileceği sonucuna ulaşmıştır.

Bu soruların dışında eklenmesi istenen başka sorunlarla ilgili bulgular

- İdareciler tarafından her seferinde okul öncesi eğitimin öneminden bahsedip daha sonra gereken önemin verilmediğinin hissedilmesi (Ö:9)

- Okul öncesi öğretmeninin diğer öğretmenlerden daha az saygı duyulan bir öğretmen grubu olduğunun hissedilmesi (Ö:14)
- İdarecilerin öğretmenlere anlayışlı davranmamaları öğretmenlerden tarafından ifade edilen diğer sorunlar olarak görülmektedir. (Ö:8)

## Sonuç ve Öneriler

Bu araştırma ile okul öncesi öğretmenlerin okul öncesi eğitim kurumlarında yaşadıkları yönetsel sorunlar tespit edilmeye çalışılmıştır.

Araştırma verileri doğrultusunda okul öncesi öğretmenlerinin işgören hizmetleri, genel hizmetler, eğitim programı, öğrenci hizmetleri, bütçe hizmetleri ve denetim konularının tamamında birçok sorunla karşılaştıkları görülmektedir.

İşgören hizmetleri ile ilgili bulgular gösteriyor ki öğretmenlerin yaşadığı sorunlar üst yönetimler tarafından çözülebilecek sorunlardır. Öğretmenlerin çözemeyecekleri sorunlarla karşılaşmaları onları olumsuz yönde etkilediği görülmektedir. Yeteri kadar ve eğitim almış kadrolu personellerin kurumlara atanması bu sorunları ortadan kaldıracığı düşünülmektedir. Hizmet içi eğitim konusunda da öğretmenlerin sorunlar yaşadığı görüşmelerden ve gözlemlerden anlaşılmıştır. Öğretmenlerin hizmet içi eğitimi faydalı buldukları fakat ulaşmakta sıkıntı yaşadıkları görülmektedir. Hizmet içi eğitim daha ulaşılır ve öğretmenlerin eksik olduğu alanlara yönelik olursa fayda sağlayabileceği düşünülmektedir.

Genel hizmetler yönetimiyle ilgili bulgulara bakıldığında sınıf alanlarının yeterli fakat bahçe alanlarının yetersiz olduğu görülmektedir. Yine sınıf içerisindeki materyaller konusunda da bazı sıkıntılar olmakla birlikte genel olarak bu konuda sorun yaşanmadığı görülmektedir. Bahçe alanlarındaki ve materyallerdeki sıkıntılar da yine üst yönetimler tarafından çözülebilecek bir sorun olarak ortaya çıkmaktadır. Bahçe duvarlarının olamaması veya yetersiz olması, diğer yaş gruplarındaki çocukların bahçe oyuncaklarını ve materyallerini kullanmaları da büyük bir sorun olarak gözlemlenmiştir. Bu konuda okul idaresinin ve il yönetiminin birlikte hareket ederek bu sorunu çözmeleri gerekmektedir.

Program ve plan alt başlıklarındaki bulgulara bakıldığında öğretmenlerin plan ve program konusunda yetersiz bilgiye sahip oldukları düşünülmektedir. Hazır plan kullanan öğretmenlerin veya eğitim setlerinin içinden çıkan planları kullanan öğretmenlerin hem planları tam anlamıyla uygulayamadıkları hem de plan hazırlamanın öğretmenlerin asıl işlerinden biri olduğunun farkında olmadıkları düşünülmektedir. Ö:9 görüşmede 'Şuan hazır plan kullanıyorum. Kendim hazırlarsam hem uzun zaman olacak hem de tam anlamıyla kazanımlar alabileceğimi düşünmüyorum. Şuan hazır plana daha çok güveniyorum. Çünkü aldığım seminerde yeterli olarak anlatılmadığından plan hazırlamak için kendimi yeterli görmüyorum' ifadelerini kullanmış ve plan yapamadığını belirtmiştir. Öğretmenler bir değişiklik veya yenilik olduğunda mutlaka bunun başkaları eliyle kendilerine ulaştırılması gerektiğini ifade etmektedirler. Kendilerinin yenilikleri araştırmak veya ulaşmak çabasına girmedikleri bunu başkalarından bekledikleri düşünülmektedir. Bu da kendilerini ve eğitim ortamlarını geliştirmede bir engel olarak ortaya çıkmaktadır.

Öğrenci hizmetleri ile ilgili bulgulara bakıldığında öğretmenlerin öğrenci sayılarıyla ilgili değişik sorunlar yaşadığı görülmüştür. Bazı öğretmenler öğrenci sayılarının fazla olduğundan yakınırken,

bazıları da öğrenci sayılarının az olduğundan bahsetmişlerdir. Yine bazı öğretmenler de öğrencilerin belli dönemlerde yaylacılığın yaygın olması nedeniyle okula devam etmediklerini belirtmişlerdir. Bu sorun da yine öğrencilerin okula uyum sağlamalarını ve diğer öğrencilerle uyumlu bir şekilde okula devam etmelerini engellemektedir. Öğretmenlerin uyum sağlayamayan öğrencilere gereksiz vakit ayırdıkları ve bu durumdan hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin olumsuz etkilendikleri görülmüştür.

Öğrenci hizmetleriyle ilgili öğretmenlerin karşılaştığı bir diğer önemli sorun ise dil problemleri. Bölge şartları gereği bazı öğrencilerin Türkçe bilmeden okula gelmeleri ve öğretmenlerin büyük zamanlarını öğrencilere Türkçe öğretmekle geçirmeleri büyük bir sorun olarak algılanmaktadır. Bu konuda öğretmenler ailelerle işbirliği içinde çalışarak bu sorunu aşmaya çalışsalar da ailelerin rolünün öğretmenlerden daha büyük olduğu düşünülmektedir. Ailelere verilecek eğitimlerle ve potansiyel öğrenci gruplarının aileleriyle bu konu paylaşılarak bu sorun bir nebze de olsa çözülebilir, ancak ailelerin isteksiz veya gönülsüz olmaları bu sorunun çözülmesini engelleyebilir.

Bütçe hizmetleri konusuna bakıldığında da öğretmenlerin kendi maddi problemlerini eğitim ortamına çoğunlukla yansıtmadıkları görülmüştür. Bu da genel olarak öğretmenlerin profesyonel meslek anlayışına sahip olduklarını göstermektedir. Diğer bir konu olan aidat ödemeleri öğretmenlerin en çok sorun olarak belirttikleri konudur. Öğretmenlerle aileler arasında bu konu yüzünden çıkan anlaşmazlıkların ve yanlış anlamaların eğitim ortamına ve çocuklara olumsuz yansıdığı düşünülmektedir. Bu ödemelerin banka yoluyla yapılması veya okul idaresi tarafından başka şekilde halledilmesinin öğretmenleri rahatlatacağı düşünülmektedir.

Denetim sorularına öğretmenlerin verdiği yanıtlarla oluşan bulgulara bakıldığında, denetimle alakalı birçok sorun karşımıza çıkmaktadır. Öncelikle öğretmenlerin denetim veya rehberlik görmediklerini belirtmeleri bu konudaki en önemli sorunlardan bir tanesi olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu bulgu bize gösteriyor ki; denetim konusunda personel veya planlama eksikliği bulunmaktadır. Ya ildeki denetmen sayısının az oluşu ya da uygun planlamadaki aksaklıklar sorun oluşturmaktadır. Bir diğer sorunda il denetmenlerinin asıl işleri olan rehberlik ve denetim konularının dışında başka işlerle çok zaman kaybetmeleridir. Bu konunun bakanlık düzeyinde ele alınarak tedbirler alınması sorunun çözümünü kolaylaştıracaktır. Okul öncesi eğitim konusunda eğitim almış ve bu alana hakim olan denetmenlerin denetim ve rehberlik faaliyetlerini yürütmeleri bu konudaki sorunların çözümüne fayda sağlayabilir. Yine denetmenlerin öğretmenlere karşı yaklaşımlarını gözden geçirmelerinin iletişim ile ilgili sorunların çözülmesine yardımcı olacağı düşünülmektedir.

Sonuç olarak okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin yaşadığı yönetsel sorunlar, onların eğitim ortamındaki verimliliğini düşürmekte ve dolayısıyla çocukların eğitim ortamından yeteri kadar fayda sağlayamamalarına sebep olmaktadır. Bu sorunların nedeninin tespit edilerek çözülmesinin eğitim ortamının kalitesini arttıracığı ve eğitim ortamında bulunan öğrenci ve öğretmenlerin motivasyonlarının artacağı düşünülmektedir.

### **Araştırmacılara Öneriler**

1. Çalışma grubu genişletilerek araştırma yapılabilir.
2. Yönetim süreçlerini de içine alacak şekilde genişletilerek araştırma yapılabilir.
3. Farklı değişkenler açısından bahsedilen sorunlar incelenebilir.

4. Nicel veri toplama araçları kullanılarak araştırma yapılabilir.

## Kaynakça

- Altankerem, E., & Cömert, D. (2006). Siirt ilinde okul öncesi eğitim sorunlarının tespitine yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 112-125.
- Akduman, G. G. (2010). Okul Öncesi Eğitimin Tanımı ve Önemi. G. U. Balat içinde, *Okul Öncesi Eğitime Giriş* (s. 1-19). Ankara: Pegem Akademi.
- Bursalıoğlu, Z. (2008). Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Büte, M., & Balcı, F. A. (2010). Bağımsız anaokulu yöneticilerinin bakış açısından okul yönetim süreçlerinin işleyişi ve sorunlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 485-509.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2012). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi.
- Campbell, F.A., Ramey, C.T., Pungello, E., Sparling, J. & Miller-Johnson, S. (2002). Early childhood education: Young adult outcomes from the abecedarian project. *Applied Developmental Science*, 6, 42-57.
- Carnes, G. & Albrecht, N. (2007). Academic and social-emotional effects of full-day kindergarten. *Emporia State Research Studies*, 43(2), 64-72.
- Gürocak, E. O., & Hacifazlıoğlu, Ö. (2012). Okul öncesi eğitim kurumları yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarına ilişkin öğretmen algıları. *International Journal of Human Sciences*, 318-338.
- Güven, E. D., & Cevher, F. N. (2005). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 85-108.
- Hood, L. Little, C., Marshall, B.J. & Brown, G. (2006). Accountability for quality: One state's experience in improving practice. *Early Childhood Education Journal*, 33(6), 399-403.
- MEB (2013). Milli eğitim bakanlığı okul öncesi eğitimi genel müdürlüğü okul öncesi eğitim programı kitabı. Ankara
- Karasar, N. (2005). Bilimsel araştırma yöntemi, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara
- Koçyiğit, S. (2010). Okul öncesi eğitim kurumlarında personel. G. U. Balat içinde, *Okul Öncesi Eğitime Giriş* (s. 184-205). Ankara: Pegem Akademi.
- Miles, M. B., Huberman, A..M. (1994). *Qualitative data analysis*, California: Sage publication inc.
- Rose, M. (2008). Early childhood education: Front & center. *American Teacher*, 92(5), 10-13.
- Santoro, E. A., (2011). *Full-Day Kindergarten: A Case Study On The Perceptions Of District Leaders In Four Suburban Pennsylvania School Districts*. Temple University.
- Turaşlı, N. K. (2010). Okul öncesi eğitimin tanımı kapsamı ve önemi. G. Haktanır içinde, *Okul Öncesi Eğitime Giriş* (s. 1-23). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tok, E. (2002). Okul öncesi eğitim kurumlarında yönetim sorunları. Denizli: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi



Yıldırım, A. & Şimşek H. (2011). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri, Seçkin Yayıncılık. Ankara.

Zembat, R. (2012). Okul öncesi öğretmenlerinin okul yöneticisi, meslektaşları ve aileler bağlamında algıladıkları çatışma durumlarının incelenmesi. Eğitim ve Bilim , 203-215.

# Türkiye’de Uzaktan Eğitimin Öğretim Programları ve Öğrenme Yönetim Sistemleri Açısından İncelenmesi

## An Investigation of Distance Education of Turkey in Terms of Learning Management Systems and Curriculum

**Murat MERİÇELLİ**

*Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, 06100 Ankara-Türkiye,  
muratmericelli@gmail.com*

**Levent TAŞDEMİR**

*Milli Eğitim Bakanlığı, 06100 Ankara-Türkiye, leventtasdemir38@gmail.com*

**Çelebi ULUYOL**

*Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, 06100 Ankara-Türkiye,  
celebi@gazi.edu.tr*

### Özet

Ülkemizde uzaktan eğitim veren üniversite ve bu üniversitelerdeki merkezlerin sayısının özellikle son yıllarda ciddi bir biçimde arttığı görülmektedir. Bu çalışmanın amacı 2014 yılı itibarıyla Türkiye’deki uzaktan eğitim faaliyetlerinin belli değişkenler açısından genel durumunu ortaya koymaktır. Buna yönelik olarak ülkemizde uzaktan eğitim veren 60’ın üzerinde üniversitenin ilgili birimleri resmi web sayfaları üzerinden incelenmiştir. Veriler ön lisans, lisans, yüksek lisans, kurs ve sertifika türündeki öğretim programları ve uzaktan eğitimde kullanılan öğrenme yönetim sistemleri açısından elde edilerek analiz edilmiştir. Araştırma bulgularında en çok açılan yüksek lisans, lisans, ön lisans, sertifika ve kurs programları ile en çok kullanılan öğrenme yönetim sistemlerine yer verilmiştir. Ülkemizde uzaktan eğitimle verilen ve en çok açılan yüksek lisans öğretim programlarının genel olarak İşletme, Yönetim, Sağlık, Eğitim ve Bilişim ana başlıkları altında; Lisans programlarının ise Ekonomi, Edebiyat, Eğitim, Bilişim ve Yönetim ana başlıkları altında toplandığı görülmektedir. Ön lisans düzeyinde en çok açılan öğretim programlarının bilgisayar programcılığı, çocuk gelişimi, işletme yönetimi, açılış ve moda tasarımı olduğu gözle çarpılmaktadır. Açılan kurs ve sertifika programlarında ise bir çeşitlilik olduğu açıktır. Araştırma sonuçlarına göre yazılım geliştirme ve programlama, yönetim, finans ve muhasebe, bilişim teknolojileri, görsel tasarım, eğitim, sınav hazırlık, işletme, sekreterlik ve istatistik alanlarına yönelik kurs ve sertifika öğretim programları en çok açılan programlardır. Üniversitelerin uzaktan eğitimde kullandıkları öğrenme yönetim sistemi olarak Moodle ve Enocta yazılımları ilk sıralarda yer almaktadır. Tüm bu araştırma

sonuçları ileriki zamanlarda uzaktan eğitim faaliyetleri içerisine girecek üniversitelerin bu çabalarına yol göstermesi açısından yararlı olabilir.

### **Anahtar Kelimeler**

Uzaktan Eğitim, Öğrenme Yönetim Sistemi, Uzaktan Eğitim Programları

### **Abstract**

The number of universities offering distance education in Turkey has increased seriously in recent years. The aim of this study is to examine the general condition of distance education activities in Turkey in terms of some variables. Therefore, the relevant departments over 60 universities offering distance education in Turkey have been examined through their official web pages. Data was obtained and analyzed in terms of learning management systems and the curriculum for undergraduate, graduate, postgraduate, courses and certificate programs. The findings indicate the most participation programs opened for different grade levels and the most used learning management systems. In Turkey, while the most open distance education programs for postgraduate education can be categorized Business, Management, Health, Education and ICT, the most open programs for graduate education can be grouped under the headings of Economics, Humanities, Education and ICT. The most open distance education programs for associate degree are generally as follows: computer programming, child development, business management, and fashion design. The most open distance education programs for courses and certificate programs are ordered as software development and programming, management, finance and accounting, ICT, visual design, education, exam preparation, business management, secretarial and statistics. Universities prefer and use Moodle and Enocta software as learning management systems in general. The research results may be useful to guide the universities which will provide distance education activities in the future.

### **Keywords**

Distance education, Learning Management System, distance education curriculum

### **Giriş**

Geleneksel öğrenme-öğretme yöntemlerindeki zaman ve mekân sınırlılıklarından dolayı farklı eğitim yöntemlerinin denenmesi ihtiyacı doğmuştur. Mektupla ve basılı materyallerle başlayan bu farklı eğitim-öğretim etkinlikleri, ses, video kayıtları, radyo ve televizyonla devam etmiştir. Web teknolojilerinin gelişimi ile birlikte bu eğitim etkinliklerinde de Internet temel ve belirleyici bir unsur haline gelmiştir.

Son yıllarda Internet ve bilgisayar hızlarının büyük bir ivme ile artması ve bilgisayarların aynı zamanda bir medya unsuru olması işitsel ve görsel unsurları da barındıran daha fazla duyuya hitap eden, fakat daha büyük boyutlara sahip veri paketlerinin insanlar arasında kolayca paylaşılabilmesine olanak sağlamıştır. Teknolojideki bu değişimin insanların ihtiyaçlarına cevap

verecek bir anlayışla ele alınması sonucu uzaktan eğitim sistemleri de dönüşüm geçirmiş ve web ortamında uygulanarak Öğrenme Yönetim Sistemleri (ÖYS) üzerinden kullanılabilir hale gelmiştir. Pek çok kullanıcıya hitap eden, zamandan ve mekandan bağımsız olma özelliğini koruyan bu sistemler yoğun bir hayat yaşayan günümüz insanının giderek artan talebi ile karşılaşmıştır.

Uzaktan eğitim her ne kadar açık öğretim, mektupla eğitim, çevrimiçi öğrenme ve e-öğrenme gibi farklı kavramların yerine kullanılsa da bu çalışmada ele alınan kısım e-öğrenmedir. E-öğrenmede yer alan üç aşama şu şekilde sıralanabilir (Özkul ve Aydın, 2013):

- Broadcast yayınlar: Bu kapsamda radyo ve Tv yayınları, CD ve DVD' ye depolanmış eğitimler düşünülebilir. Günümüzde halen devam etmektedir.
- Web Kullanımı: Metin tabanlı etkileşimin düşük olduğu internet siteleri ile başlamıştır. Ses ve görüntü iletiminin Internet hızı nedeniyle sıkıntılı olduğu mobil cihazların ise sadece metinsel işlemlerde kullanıldığı bir dönemdir.
- Web 2.0 kullanımı: Web teknolojilerinin gelişimi ile ses ve görsele dayalı medya kullanımı artmıştır. Mobil teknolojiler, ses, video, video konferans gibi teknolojilerin de gelişimi ile ortaya çıkan etkileşimli teknolojiler bu konuda büyük bir değişimin yaşanmasına neden olmuştur.

Uzaktan eğitim çalışmalarında öğrenciler, eğitimciler ve yöneticiler gibi pek çok farklı kullanıcı mevcuttur. Metin, ses, görüntü ve video gibi farklı çoklu ortamlar söz konusudur. Bu kadar farklı unsurun yer alabildiği ortamda öğrenme yönetim sistemi (Learning Management System/LMS) kullanılması gündeme gelmiş ve sağladığı avantajlar nedeniyle hızla yayılmıştır. Bu avantajlar arasında içeriğin sunulması, paylaşılması, üzerinde tartışma yapılabilmesi, öğrenci değerlendirilmesi ve kullanıcı kayıtlarının tutulması yer almaktadır (Paulsen, 2003). Türkiye'de de genel kabul gören adı ile öğrenme yönetim sistemlerinin genel olarak amacı çevrimiçi öğrenme faaliyetlerini düzenli bir hale getirmektir.

Ülkemizde Yükseköğretim Kurulu kararı üzerine yükseköğretim kurumlarında ön lisans, lisans ve yüksek lisans uzaktan öğretim programları açılabilir. Bununla birlikte çevrimiçi dersler veya ortak dersler diye adlandırılan tüm bölümlere zorunlu dersler ve sertifika programları da uzaktan eğitim yoluyla gerçekleştirilebilmektedir. Bu bölümde ülkemizde uzaktan eğitimle verilen dersler yüksek lisans düzeyinden başlayarak kurs ve sertifika programlarına kadar aşağıda özetlenmektedir.

Ülkemizde yüksek lisans programlarında her ders ya da dersin şubesi 50 öğrenci ile sınırlıdır. Toplamda açılan yüksek lisans program sayısı 146 olup bu eğitimler 38 üniversitede yürütülmektedir. Lisans programlarında her ders ya da dersin şubesi 100 öğrenci ile sınırlıdır. Toplamda açılan lisans program sayısı 36 olup bu eğitimler 11 üniversitede yürütülmektedir. Ön lisans programlarında her ders ya da dersin şubesi 150 öğrenci ile sınırlıdır. Toplamda açılan ön lisans program sayısı 228'dir. Bu eğitimler 49 üniversitede yürütülmektedir. Toplamda açılan lisans tamamlama program sayısı ise 15'dir. Bu eğitimler şu an 11 üniversitede yürütülmektedir. Toplamda açılan sertifika programı sayısı 154'tür. Bu eğitimler 17 üniversitede yürütülmektedir.

## **Araştırmanın Amacı ve Önemi**

Bu araştırmanın amacı ülkemizde yürütülen uzaktan eğitim çalışmalarını öğrenme yönetim sistemleri ve öğretim programları açısından ele almaktır. Her geçen gün yeni uzaktan eğitim

birimleri kurulmakta ve daha işlevsel yeni öğrenme yönetim sistemleri geliştirilmektedir. Bu çalışma içerisinde ülkemizdeki eğilimlerin yoğunlaştığı (trend olan) öğrenme yönetim sistemleri, lisans, ön lisans ve yüksek lisans seviyelerinde, ayrıca kurs ve sertifika türlerinde en çok tercih edilen öğretim programları belirlenmiştir. Ortaya çıkan verilerin bundan sonra uzaktan eğitim yapılanmasına gidecek üniversite, kurum ve kuruluşlar açısından yararlı bir rehber olabileceği düşünülmektedir.

## Yöntem

Araştırma için öncelikle ülkemizde uzaktan eğitim veren üniversitelerin resmi web adreslerine ulaşılmıştır. 2014 yılı itibariyle Türkiye’de 60’ın üzerinde üniversitede uzaktan eğitim yoluyla ön lisans, lisans ve lisansüstü düzeyde eğitim verilmektedir. Bu kurumların resmi web sayfalarına ulaşıldıktan sonra, bu çalışmada kullanılmak üzere uzaktan eğitim, öğretim programları ve kullanılan öğrenme yönetim sistemleri gibi çeşitli bilgiler elde edilmiştir. Bu bilgilerin arasından da bu üniversitelerin uzaktan eğitim programlarında kullanılan öğrenme yönetim sistem yazılımları ile ön lisans, lisans, yüksek lisans, kurs ve sertifika öğretim programları analiz edilerek ilgili bulgulara ulaşılmıştır. Analiz işlemlerinde MS Excel programından yararlanılmıştır.

## Bulgular ve Yorum

Ülkemizde uzaktan eğitimde yüksek lisans düzeyinde en çok açılan öğretim programları Tablo 1’de görülmektedir.

Tablo 1. Ülkemizde uzaktan eğitimde en çok açılan 10 yüksek lisans öğretim programı

No	Program Adı
1	İşletme
2	E-Mba
3	Mühendislik Yönetimi
4	Sağlık Kurumları İşletmeciliği
5	Sağlık Kurumları Yönetimi
6	Eğitim Programları Ve Öğretim
7	Bilişim Sistemleri Teknolojileri ve Bilgisayar Bilimleri
8	Eğitim, Yönetimi, Teftişi, Planlaması Ve Ekonomisi

---

9	Yönetim ve Organizasyon
10	Bilgisayar Ve Öğretim Teknolojileri ve Bilgisayar Eğitimi

---

Tablo 1’de sunulan verilere göre İşletme, Yönetim, Sağlık, Eğitim ve Bilişim kapsamında genel olarak beş kategoride yüksek lisans öğretim programlarının açıldığı görülmektedir. Sağlık alanındaki programların ise işletme ve yönetim temelli oldukları göze çarpmaktadır.

Ülkemizde uzaktan eğitimde lisans düzeyinde en çok açılan öğretim programları ise Tablo 2’de görülmektedir.

Tablo 2. Ülkemizde uzaktan eğitimde en çok açılan 10 lisans öğretim programı

---

No	Program Adı
1	İşletme
2	Halkla İlişkiler ve Tanıtım
3	Ekonometri
4	İktisat Maliye Çalışma Ekonomisi
5	Türk Dili Ve Edebiyatı
6	Bilgisayar Ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi
7	İstatistik
8	Web Tasarımı ve web Programlama
9	Kamu Yönetimi
10	Gazetecilik Radyo tv ve Sinema

---

Tablo 2’ye göre, lisans düzeyinde açılan öğretim programları Ekonomi, Edebiyat, Eğitim, Bilişim ve Yönetim olmak üzere çeşitli kategorilerde toplanabilir. Yönetim kapsamında Halka İlişkiler, Tanıtım ve Kamu Yönetimi öğretim programlarının açıldığı görülmektedir. Bilişim kategorisinde ise Web site tasarımı ve Web programlama öğretim programları yer almaktadır.

Ülkemizde uzaktan eğitimde ön lisans düzeyinde en çok açılan öğretim programları ise Tablo 3’te görülmektedir.

Tablo 3. Ülkemizde uzaktan eğitimde en çok açılan 10 ön lisans öğretim programı

<i>No</i>	<i>Program Adı</i>
1	Bilgisayar Programcılığı
2	Çocuk Gelişimi
3	İşletme Yönetimi
4	Aşçılık
5	Moda Tasarımı
6	Saç Bakımı ve Güzellik Hizmetleri
7	İş Sağlığı ve Güvenliği
8	Grafik Tasarımı
9	Muhasebe ve Vergi Uygulamaları
10	Turizm ve Otel İşletmeciliği

Tablo 3'e göre, bilgisayar programcılığı, çocuk gelişimi, işletme yönetimi, aşçılık ve moda tasarımı öğretim programları en çok açılan programlardır. Diğer programlar ise sırasıyla saç bakımı ve güzellik hizmetleri, iş sağlığı ve güvenliği, grafik tasarımı, muhasebe ve turizm işletmeciliğine yönelik programlardır.

Ülkemizde uzaktan eğitimde kurs ve sertifika düzeyinde en çok açılan öğretim programları ise Tablo 4'te görülmektedir.

Tablo 4. Ülkemizde uzaktan eğitimde en çok açılan 10 kurs ve sertifika öğretim programı

<i>No</i>	<i>Genel Program Adı</i>	<i>Sayı</i>
1	Yazılım Geliştirme ve Programlama	21
2	Yönetim	14
3	Finans ve Muhasebe	12
4	Bilişim Teknolojileri	9

5	Görsel Tasarım	7
6	Eğitim	7
7	Sınav Hazırlık	6
8	İşletme	6
9	Sekreterlik ve Asistanlık	6
10	İstatistik	5

Tablo 4'e göre, uzaktan eğitimdeki kurs ve sertifika programlarının yükseköğretimdeki gibi belirli standartlara tabi olmadıklarından çok çeşitli isimlerde yer aldıkları görülmektedir. Bu programlar sırasıyla yazılım geliştirme ve programlama, yönetim, finans ve muhasebe, bilişim teknolojileri, görsel tasarım, eğitim, sınav hazırlık, işletme, sekreterlik ve istatistik şeklinde sıralanmaktadır.

Son olarak, ülkemizde uzaktan eğitim yapan üniversitelerde en çok kullanılan öğrenme yönetim sistemleri Tablo 5'te görülmektedir.

Tablo 5. Ülkemizde uzaktan eğitimde en çok kullanılan öğrenme yönetim sistemleri

No	Öğrenme Yönetim Sistemi	Kullanan Üniversite Sayısı
1	Moodle	27
2	Enocta	15
3	Aspx sistemler	14
4	Akademik LMS	13
5	PhP sistemler	4

Tablo 5'e göre, uzaktan eğitim veren üniversitelerin çoğu açık kaynak kod yapısına sahip Moodle'ı tercih etmektedirler. İkinci sırada Enocta firmasının geliştirdiği öğrenme yönetim sistemi gelmektedir. Bunları Aspx sistemler, Akademik LMS ve PhP sistemler takip etmektedir.

## Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırma bulgularına göre ülkemizdeki üniversitelerde uzaktan eğitim yoluyla verilen yüksek lisans programları İşletme, Yönetim, Sağlık, Eğitim ve Bilişim olmak üzere beş ana kategori altında



toplanmıştır. Burada işletme ve yönetim kategorilerinin baskın olduğu söylenebilir. Sağlık Kurumları İşletmeciliği ve Sağlık Kurumları Yönetimi benzer alanlar olmakla birlikte yönetim kapsamında değerlendirilebilir. İşletme yönetimi yüksek lisans eğitiminin yöneticilik performansı ve kariyer başarısı açısından dünyadaki diğer ülkelerde de değerli olduğu görülmektedir (Baruch ve Peiperl, 2000). Ülkemizde uzaktan eğitimde en çok tercih edilen yüksek lisans programlarının işletme ve yönetim alanlarında toplandığı düşünüldüğünde insanların yöneticilik yapma kariyeri yönünde eğilimleri olduğu, ek olarak işletme ve yönetim alanında genel bir ihtiyaç söz konusu olduğu söylenebilir. Ayrıca sağlık sektöründe birçok alanda hizmet veren personelin mevcut ihtiyaçtan oldukça düşük kalması sağlık sektörüne eğilimin nedenlerinden birisi olarak düşünülebilir.

Araştırma bulgularına göre ülkemizdeki üniversitelerde uzaktan eğitim yoluyla verilen lisans programları Ekonomi, Edebiyat, Eğitim, Medya, Bilişim ve Yönetim şeklinde çeşitli kategorilerden oluşmaktadır. Burada Ekonomi kategorisinde işletme yönetimin yüksek lisansına temel olabilecek İşletme, Halkla İlişkiler ve Tanıtım, Ekonometri, İktisat, Maliye ve Çalışma Ekonomisi gibi lisans programlarının varlığı görülmektedir. Yüksek lisansta görülmeyen Edebiyat kategorisi burada yer almış Türk dili ve Edebiyatı, Gazetecilik, Radyo Tv ve Sinema gibi programları kapsamıştır. Eğitim alanında ise Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi alanının varlığı bu disiplinin temel çalışma alanlarından birinin uzaktan eğitim ve e-öğrenme faaliyeti olmasından kaynaklanmaktadır. Uzaktan eğitimin Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi alanının, tezlerden en çok tercih edilen araştırma alanlarından biri olması (Akça Üstündağ, 2009), lisans ve yüksek lisans düzeyinde programın tercih edilmesini açıklamada önemli görülebilir.

Ön lisans programlarında belirli bir kategori belirlemenin güç olmasıyla birlikte Bilgisayar Programcılığı alanının ilk sırada yer alması ve işletme yönetimi programının üst sıralarda yer alması dikkat çekicidir. İşletme yönetimi alanı diğer program türlerinde olduğu gibi ön lisans programında da açılmaya devam etmiştir.

Araştırma bulgularına göre uzaktan eğitim sertifika ve kurs programlarında Bilişim kategorisinde Yazılım geliştirme ve Programlama ile bilişim teknolojilerinin üst sıralarda yer alması dikkat çekicidir. Ekonomi, işletme ve yönetim alanlarının yanında gelişmekte olan ticari yapı nedeniyle eğitimi ve profesyonel yönetici asistanlarına duyulan gereksinimle birlikte asistanlık ve sekreterlik alanı da açılan kurs ve sertifika programları arasında yer almıştır. Sınavlara hazırlık programlarının uzaktan eğitim yoluyla verilmesi şu an üst sıralarda yer alması da dershanelerin kapatılmasıyla bu ihtiyacın dönüşüm geçirebileceği (KÖPRÜLÜ, 2014) düşünüldüğünden bu alandaki uzaktan eğitim programlarının artışı gerçekleşebilir.

Uzaktan eğitimde üniversitelerin kullandığı öğretim yönetim sistemleri açısından ise ilk sırada açık kaynak kodlu ve PHP temelli bir sistem olan Moodle yer almaktadır. Platform bağımsız olması, en son güncellemesinin Ocak 2014 olması ve sık güncelleniyor olmasının yanında açık kaynak kodun getirdiği müdahale kolaylığı, maliyet düşüklüğü gibi etkenler, Moodle'ın sıralamada en üstte olmasının sebepleri olarak görülebilir.

Ticari öğrenme yönetim sistemleri olan AspX sistemler, Enocta ve Akademik Lms öğrenme yönetim sistemleri üniversitelerin yanında farklı sektördeki firmalar tarafından da kullanılmaktadır ( Akademik Lms, 2014). Ticari sistemleri kullanan üniversitelerin de diğer firmalar gibi kolay kurulum ve teknik destek gibi unsurlardan dolayı bu öğrenme yönetim sistemlerini tercih ettikleri

söylenbilir. Aspx ve PHP sistemler farklı firmalar tarafından kodlanabileceği gibi üniversitelerin kendi yazılım geliştirme birimlerince de müdahaleye açık olabilirler.

Sonuç olarak ülkemizde uzaktan eğitim sistemlerinin kullanımının gün geçtikçe daha da arttığı görülmektedir. Bundan sonra da birçok üniversite yeni öğretim programlarını uzaktan eğitim yoluyla vermeye devam edecek ve daha yeni, bireylerin ihtiyaçlarına cevap verecek programları da açmak üzere girişimlerde bulunacaklardır. Bundan sonraki uzaktan eğitim çalışmalarında, bu çalışmanın da sonuçlarından yararlanarak, ihtiyaç olan öğretim programlarının açılmasında kullanılacak olan öğrenme yönetim sistemi belirlenirken birçok değişkene bakılarak karar verilmesinde yarar vardır.

## Kaynakça

- Akademik Lms. (2014). *Detaylı Özellikler*. 12 Haziran 2014 tarihinde <http://www.alms.com.tr/index.html> adresinden erişim sağlanmıştır.
- Akça Üstündağ, D. (2009). Türkiye’de bilgisayar ve öğretim teknolojileri alanında yapılan yüksek lisans tezlerinin içerik ve yöntem açısından değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara*.
- Altıparmak, M., Kurt, İ. D., & Kapıdere, M. (2011). E-öğrenme ve uzaktan eğitimde açık kaynak kodlu öğrenme yönetim sistemleri. *XI. Akademik Bilişim Kongresi*.
- ATutor (2008) ATutor Philosophy. 10 Mayıs 2014 tarihinde <http://atutor.ca/philosophy.php> adresinden erişim sağlanmıştır.
- Baruch, Y., & Peiperl, M. (2000). The impact of an MBA on graduate careers. *Human Resource Management Journal*, 10(2), 69-90.
- Despotović-Zrakić, M., Marković, A., Bogdanović, Z., Barać, D., & Krčo, S. (2012). Providing adaptivity in Moodle LMS Courses. *Educational Technology & Society*, 15(1), 326-338.
- Duran, N., Önal, A. ve Kurtuluş, C. (2006). *e-Öğrenme ve kurumsal eğitimde yeni yaklaşım: Öğrenim yönetim sistemleri*. Akademik Bilişim, Bildiriler Kitabı, s. 97-101.
- Köprülü, F. (2014). Özel Dershanelerin Eğitim sistemi İçindeki Yeri, Sosyo Ekonomik Değerleri, Geleceği. 15 Mayıs 2014 tarihinde [http://www.ozdebir.org.tr/fls/20140121142008\\_79cf13dcc0e89062adc0234a9d1c362c.pdf](http://www.ozdebir.org.tr/fls/20140121142008_79cf13dcc0e89062adc0234a9d1c362c.pdf) adresinden erişim sağlanmıştır.
- Özarslan, Y. (2008). Uzaktan Eğitim Uygulamaları için Açık Kaynak Kodlu Öğrenme Yönetim Sistemleri. *XIII. Türkiye’de İnternet Konferansı, ODTÜ, Ankara*, 55-60.
- Özkul, A. E., & Aydın, C. H. (2013). Açık ve Uzaktan Öğrenmenin Temelleri ve Araştırmalar. K. ÇAĞILTAY, & G. Yüksel içinde, *Öğretim Teknolojilerinin Temelleri: Teoriler, Araştırmalar, Eğilimler* (s. 513-534). Ankara: Pegem.
- Paulsen, M. F. (2003). Experiences with Learning Management Systems in 113 European Institutions. *Educational Technology & Society*, 6(4), 134-148.

## **About MAJER**

Middle Eastern & African Journal of Educational Research (MAJER) is a scholarly international journal focusing on theory, research, and developments in the field of educational sciences. MAJER welcomes original and not-published-elsewhere works on educational sciences. The scope of the journal is broad and the journal is open to all researchers. Though, contributions regarding and from Middle Eastern and African countries will be given priority. Manuscripts to be submitted must be in English (articles written in Turkish, Arabic or French may be published upon editor's decision) and conform to the standards put forward in the Publication Manual of American Psychological Association. All submissions must be sent online. No hard copy submission papers will be accepted. The submissions should be written in Word 6.0 or in a later version. Types of contributions are original theoretical works, research reports, literature reviews, software and book reviews. Because this is an electronic journal, the length of papers may vary. The length of your paper should be appropriate to the topic and focus. All submissions will be first reviewed and assessed by the Editorial Board in terms of subject matter, contents, suitable presentation and accordance with spelling rules. The manuscripts which are found suitable and acceptable by the mentioned boards will be submitted for scientific assessment to referees. Authors are responsible for opinions expressed in the articles.