

ÇAĞDAŞ

CONTEMPORARY EDUCATION JOURNAL

# EĞİTİM

AYLIK EĞİTİM - ÖĞRETİM DERGİSİ

YIL/YEAR: 35 SAYI/ISSUE: 381  
ARALIK/DECEMBER 2010



*“Çocuğun devam etmesi  
gereken ilk 11-12 yıllık okul,  
TEMEL EĞİTİM OKULDUR.*

*Bu okul; çocuğun gelişme  
çağında, 18 yaşına kadar  
ADAM OLSUN diye  
gönderildiği okuldur. Topluma  
bir biçim, bir seviye ve ahlaki  
bir yapı kazandırarak çağdaş  
toplumu yaratacak olan  
okuldur.*

*Hüseyin Hüsni CIRITLI*

Kazım Karabekir Caddesi Öğün Han 40/85 06060 Ulus/ANKARA  
Tlf: +90 0312 311 53 77 Fax: +90 0312 312 38 95  
www.cagdasegitim.org

# ARALIK/DECEMBER 2010 - 381

## İÇİNDEKİLER/CONTENT

[www.cagdasegitim.org](http://www.cagdasegitim.org) [info@cagdasegitim.org](mailto:info@cagdasegitim.org)

Hüseyin Hüsnü TEKİŞİK.....	1
<b>Hüseyin Hüsnü Cırtılı Hocamızın Eğitim Görüşleri Ve Anıları</b>	
Yılmaz TONBUL.....	6
<b>Eğitim Müfettişlerinin Mesleki Gelişimlerinde Eğitim Fakültelerinin Katkısının İncelenmesi</b>	
<b>Examining The Contribution Of Faculties Of Education In Supervisors' Professional Development</b>	
Mehmet KÖK Fatih BEKTAŞ.....	15
<b>Ortaöğretimde Görev Yapan Öğretmenlerin Liderlik Stilllerinin Belirlenmesi</b>	
<b>Determination Of Secondary School Teachers' Leadership Styles</b>	
Seda SAKARYA Serap DEMİRİZ.....	22
<b>Okul Öncesi Eğitimde Çevre Bilinci Ve Çevresel Motivasyon</b>	
<b>Environmental Consciousness And Environmental Motivation In Preschool Education</b>	
Celalettin YAKAN Nehir SERT.....	29
<b>Almanca Öğretiminde Oluşturmacı Yaklaşımın Yazma Becerileri Üzerine Etkileri</b>	
<b>The Effects Of Constructivist Approach On Writing Skills In Teaching German</b>	
Çağdaş Eğitim Dergisi 35. Yılına Sürdürürken... (Yayın İlekeleri).....	39
Contemporary Education Journal In Its 35 <sup>th</sup> Publication Year (Puplication Rules).....	41
Yazar Dizini / Author Index.....	43

### Basım Yeri/Printing

EVREN YAYINCILIK VE BASIM SAN. TİC. AŞ  
Basım Sanayii ve Ticaret AŞ Veb Ofset Tesisleri Tel.: 0312 615 54 54 (Pbx) Belgeç: 0312 615 54 55

### İdare Merkezi/Address

Kâzım Karabekir Cad. Oğün Han No: 40/85 06060 Ulus/ANKARA Tel.: 0312 311 53 77 Belgeç: 0312 312 38 95

### Yayın Türü/Publication Type

Yerel

### Basım Tarihi/Printing Date

20 Ocak 2011

### Abone Şartları/Subscription Condition

1 Ocak 2010 tarihinden itibaren yurtiçi yıllık abone bedeli 50 TL yurtdışı yıllık abone bedeli 30\$ veya karşılığı.

Her hakkı saklıdır. Dergide yayınlanan yazılarla ilgili tüm sorumluluk yazarlarına aittir.

ISSN 1300-249X

**Çağdaş Eğitim** Dergisi; öğretmenlerin ve eğitim yöneticilerinin başlıca sorunlarını dile getirmek ve çözüm yollarını araştırıp önermek; eğitimdeki en son gelişmeleri meslektaşları ile paylaşmak ve öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerine yardımcı olmak; eğitimde yeni yayınları tanıtmak; eğitim olaylarını özetlemek ve eğitim haberlerini sunmak amacıyla eğitim bilimleri alanında uygulamacı ve akademisyenler tarafından üretilen bilimsel ve orijinal yazılarla sürekli gelişen **hakemli** bir dergidir. Çağdaş Eğitim Dergisi'nde özgün araştırma makalelerine, okuyucu mektuplarına, eğitim ile ilgili yeni eğitsel araç gereçlerin tanıtımına yer verilmekte, uygulama ile kuram arasında etkili, sağlıklı bir bütünlük sağlanmaya çalışılmaktadır.

## OKUYUCULARIMIZIN

VE

## ABONELERİMİZİN

## DİKKATİNE

Çağdaş Eğitim Dergisi'nin son günlerde aldığımız duyumlara göre bazı dağıtıcı firmalar tarafından abone kaydı alındığı öğrenilmiştir. Bu durum dergimizin bilgisi dışında yapılmıştır. Kayıtlarını bu şekilde yapan abonelerimizin en kısa sürede tarafımıza bilgi vererek ilgili kurumlarla bağlantıya geçmeleri gerekmektedir. Dergimizin hiç bir kurum ve kuruluş vasıtasıyla basımı, dağıtımı, satışı, abone kaydı yapılmamaktadır. Hiç bir firmaya bu konuda yetki verilmemiştir.

Dergimize abone olmak isteyenlerin **Ocak 2010** tarihi itibarıyla **258830** numaralı posta çeki hesabına **50 (elli) TL** yatırarak, posta çeki alındısı ve açık adreslerini **0-312-3123895** numaralı faksa veya

**Çağdaş Eğitim Dergisi**

**Kazım Karabekir Caddesi Öğün Han Nu.: 40/85**

**06060 Ulus-ANKARA**

adresine gönderdikleri takdirde abone kayıtları yapılır. Abonelik sistemi abonelik ücreti yatırıldığı aydan itibaren başlayıp bir sene (11 sayı) dir. Eski sayıların istenmemesi rica olunur. Firmamız dışında başka firmalar aracılığı ile abonelik işleminin tarafımızca hiçbir geçerliliği yoktur. Değerli okur ve abonelerimizi mağduriyetlerini engellemek için bu konuda göstereceğiniz duyarlılığa teşekkür eder, başarılar dileriz.

## HÜSEYİN HÜSNÜ CIRITLİ HOCAMIZIN EĞİTİM GÖRÜŞLERİ VE ANILARI

Hüseyin Hüsnü TEKİŞİK

*Doksan bir yaşındayken, Cırtlı Hocamızdan, anılarını ve millî eğitimimizin temel sorunlarının çözümüyle ilgili eğitim görüşlerini yazmalarını istedik. Değerli hocamız “O benim görevim.” dedi ve “GÜNEŞLİ MEKTEP (Kamu’nun Eğitimi)” kitabını yazıp yayınladı.*

*Türk millî eğitiminin büyük eğitimcisi ve canlı tarihi Cırtlı Hocamızı 23 Aralık 2009 tarihinde 98 yaşındayken kaybettik.*

*Çağdaş Eğitim Dergisinin 266. sayısını, 2000 yılında “Hüseyin Hüsnü Cırtlı Özel Sayısı” olarak yayınlamıştık. Değerli hocamızın vefatında da, Çağdaş Eğitim Dergisini yine “Hüseyin Hüsnü Cırtlı Özel Sayısı” olarak yayınlamayı düşünmüştük.*

*Hüseyin Hüsnü Cırtlı’nın üniversitelerde eğitimci profesör olarak görev yapan, Milli Eğitim Bakanlığında önemli görevlerde bulunan ak saçlı öğrencilerinden, Hocamızla ilgili yazılar istedik. Çok güzel yazılar geldi. Ve Cırtlı Hocamızın, Türk millî eğitimine yön veren yazılarını araştırdık. Çok önemli yazılarını bulduk!..*

*Bu önemli ve güzel yazıların hepsini derginin bir sayısında yayınlanması imkânı olmayınca, bunların hepsini “Hüseyin Hüsnü Cırtlı ve Eğitim Görüşleri” adında kitap hâlinde yayımlanması kararlaştırıldı.*

Değerli hocamız Hüseyin Hüsnü CIRITLİ’nin müstesna eğitimci kişiliği, sakin tavır, davranışları ve konuşmaları, biz öğrencileri için her zaman en güzel örnek olmuştur. Gazi Eğitim Enstitüsünde göreve başladığı 1939 yılından beri öğrencisi olan eğitimciler CIRITLİ Hocalarını hiçbir zaman unutmamıştır.

Hocamızın eğitim alanındaki felsefi görüşü, düşünceleri ve konuşmaları bir eğitimci olarak bizlerin yolunu aydınlatmış ve düşünce ufkunu genişletmiştir. Onun konuşmalarını dinlemek, davranışlarını gözlemek, bizler için en önemli fırsat, en büyük dersti. Her konuşmasından, her tavır ve hareketinden ders alır ve çok şeyler öğrenirdik. Hocamız bizleri öylesine etkilemişti ki, meslek ve emeklilik hayatımızda dahi ilgimizi kesmedik. Onu daima aradık. Konuşmalarını ve anılarını dinleme imkânı bulmaya çalıştık. Cırtlı Hocamızdan ömür boyu ders aldık ve onu dinlemeye doyamadık...

### Hüseyin Hüsnü TEKİŞİK

Bugün ve gelecekte, millî eğitimde sorumluluk taşıyan herkesin, Cıvıtlı Hocamızın düşüncelerinden, görüşlerinden, yazdıklarından ve anlamlarından alacakları pek çok ders vardır.

Millî eğitimde ve ülkemizde, 1970 ve sonrası yıllarda, insanımızı ve toplumumuzu yücelten değerlerle ilgili önemli sorunların ortaya çıkması, bazı gençlerin terör olaylarına yönelmesi vb konuları kendisiyle konuşurken Cıvıtlı Hocamız, bu rahatsızlıkların nedenlerini şöylece sıralamıştı:

“Bizde imam hatip, sanat, teknik, sağlık ve Anadolu liseleri, 20-25 yıldan beri orta öğretim düzenimizi bozdu. Bu da yetkililerin eğitim düzeninin mahiyetini iyi anlamamış olmalarından ileri geliyor. Şöyle yapalım, böyle yapalım diyorlar. Hadi bir ders daha koyalım. Olmadı. Onu kaldırıp şunu koyalım diyorlar... Geçen şûradan sonra liseleri %65 teknikleştirdik diye övünüyorlar. Hâlbuki çocuğun ilk 11-12 yıl devam edeceği okul teknikleştirilmez. O okul, Amerika’da ve Avrupa’da birçok ülkede benzeri bulunan, çocuğun devam etmesi gereken 11-12 yıllık TEMEL EĞİTİM OKULUDUR. Bu okula lise, jimnazyum, haiskul denir. Bu okul; çocuğun gelişme çağında, 18 yaşına kadar, adam olsun diye gönderildiği okuldur. Toplumla bir biçim, bir seviye ve ahlaki bir yapı kazandırarak çağdaş toplumu yaratacak okuldur.

Çocuk bu temel okulda, 18 yaşına kadar kendisini, ailesini, yakın ve uzak çevresini, vatanını ve dünyayı tanıyacak, ulusal ve evrensel toplumla diyalog kuracak şekilde gelişecek ve kişilik kazanacaktır.

Bu temel eğitimi gören genç, üniversiteye devam için ayrıca 2 yıllık bir kolej eğitimi görür. Bu genç artık meslek sahibi olabilir. Askere gidebilir. Oy kullanabilir. Evlenebilir. Toplumda sorumluluk alabilir. Hatalarından dolayı suçlanabilir. Şimdi biz 7-8 yaşındaki çocuğu mahkemeye götürüyoruz. Zavallı çocuk ne olduğunu bilmiyor, oyuna gidiyorum zannediyor. Kafamızın ne kadar karışık olduğu bundan belli...

Bizde temel eğitim okulu, Osmanlı'nın son döneminde başladı. II. Mahmut, bu okula REŞİTLİK okulu diyelim dedi ve medresenin dışında RÜŞTİYE adı verilen okulu açtı. Atatürk döneminde bu okula OLGUNLUK okulu (lise) dendi. Ortaokullara ELEM, liselere OLGUNLUK imtihanları kondu. Liseden mezun olan çocuk olgun ve aydın olacaktı.

Orta öğretimi; imam hatip, teknik, sanat, Anadolu, süper, normal liseler diye dar-madağın etmişiz. Çocuklarımıza, onları toplum hayatına hazırlayacak bir temel eğitim veremiyoruz. Vermeyi de düşünmüyoruz. İlk ve orta öğretimde kitaplardaki bilgileri ezberleme yarışına sokuyoruz çocukları. Üniversiteyi kazansın diye özel dersanelerde test ezberletiyoruz. Ülkemizin bugün içinde bulunduğu sorunların ve sıkıntılarının asıl sebebi bunlardır.

Tek bir TEMEL EĞİTİM OKULU kurarak orta öğretimi bugünkü dağılımıktan kurtarmak gerekir. Kurtaramazsak iyice batırız... Atatürk, ‘Bütün darülfünunlarımız bir olmalıdır’ derken, bizim temel okul dediğimiz ilk ve orta öğretimin bir tek okul olmasını, zengin fakir herkesin bu okulda parasız eğitim görmesini istemiştir.

Millî eğitimde bugün 15 milyon öğrenci, yarım milyon öğretmen var. Çocuklar aileleri üzerinde de etkili olur. Ailelerini de hesaba katarsak okulun etkileyeceği nüfus en az 20-25 milyondur. Bu sayı 65 milyon olmasa da ona yakındır.

*Azimli, kararlı, disiplinli bir Millî Eğitim Bakanı ve öylesine bir kadro, bu çocukları okullarda gereği gibi yetiştirebilirse, millî eğitim 15-20 yıl içinde çok önemli bir reformu gerçekleştirir. İyi bir eğitim görmüş 15 milyon insan iş başına geçer. Toplum 15-20 yıl içinde kabuk değiştirir. Ülkede her şey olumlu bir şekilde gelişir ve her şey değişir. Bu nedenle millî eğitim çok önemlidir.*

Millî eğitimin bu öneminden dolayı, Millî Güvenlik Kurulu'nda Millî Eğitim Bakanı'nın da devamlı bulunması ve millî eğitimle ilgili sorunları anlatıp iş birliği yapması gerekir.

Ülkemizin bugün içinde bulunduğu, irtica, terör, hırsızlık, yolsuzluk gibi sorunların temelli bir çözüme kavuşabilmesi için:

1. 12 yıllık parasız, kesintisiz ve zorunlu temel eğitim sistemi gerçekleştirilmeli.
2. Yabancı dille öğretim kaldırılmalı. Öğretimin ana dille yapılması sağlanmalı.
3. Öğretmen yetiştirme, 12 yıllık temel eğitimin amaçlarına göre ele alınıp devletin sorumluluğunda yeniden yapılandırılmalı.”

Ulu önder Atatürk'ün millî eğitimi bilimsel ve bağımsız bir merkezden yönetmek için 1926'da kurduğu Talim ve Terbiye Kurulu'nda 8 yıl üyelik ve başkanlık yapan Cırtlı Hocamız, bu kurulun bağımsızlığını nasıl koruduğunu şöyle anlatmıştı:

“1960 yılında Sayın Cihat Bilgehan Millî Eğitim Bakanı, ben de Talim ve Terbiye Kurulu Başkanıydım. Öğrenciler sokaklarda bağırıp çağırıyorlardı...”

Bakan beni çağırır. ‘Öğrencilere bir imtihan hakkı daha verelim.’ dedi. Ben ‘Olmaz.’ dedim. Bakan ısrar edince ‘Konuyu ben kurula götürüyem.’ dedim. Kurulda görüştük. Kurul üyeleri de ‘Olmaz.’ dediler. Durumu Bakana arz ettim ve ‘Olmuyor.’ dedim. Bakan ısrar edince, kurula geldim. ‘Arkadaşlar, ek imtihan hakkının niçin verilemeyeceğini bir yazı ile anlatalım, bu yazıyı bir arkadaşımız hazırlasın. Bakana verelim.’ dedim. Yazıyı arkadaşımız Cemal Alpman hazırladı. Bakana götürdüm. Niçin olamayacağını bu yazıda açıkladık, buyurun.’ dedim ve yazıyı Bakana verdim.

Bakan, yazımızı okuyunca telefon edip beni çağırır. ‘Bu ne biçim yazı, Bakana böyle yazı yazılır mı? Topla arkadaşlarımı geliyorum.’ dedi.

Kurulu topladım. Bakan geldi, yazıyı yazan Cemal Bey'e ‘Bu ne biçim yazı, bunu niçin yazdın?’ deyince Cemal Bey, ‘Arkadaşlar istedi, bende yazdım.’ dedi.

Bakan kurula kızgın bir vaziyette konuştu. Kalkarken Bakana; ‘Siz konuştunuz, müsaade edin bizde konuşalım.’ dedim. Bakan oturdu. Talim ve Terbiye Kurulunun görevleriyle ilgili kanunu okuyup açıkladım. ‘Bu kurul, millî eğitim ile ilgili konuları görüşür, düşünür ve bağımsız olarak karar alır. Siz onaylarsanız o karar yürürlüğe girer. Sizin istediğiniz siyasi bir konudur. Biz kararımızı, siyasi isteğe göre değil millî

### Hüseyin Hüsnü TEKİŞİK

eğitim mevzuatına ve gereklerine göre bağımsız olarak alırız.’ deyince, Bakan; ‘Talim ve Terbiye Kurulu siyasi karar almamakta haklı.’ dedi ve bize teşekkür edip kalktı.”

Değerli Hocamız Cırtlı, Gazi Eğitim Enstitüsünün ilk öğrencilerinden biri olduğu gibi o eğitim kurumunda 21 yıl öğretmenlik yapmıştır. Hocamız, yabancı bir profesörün Gazi Eğitim Enstitüsü ile ilgi görüşlerini de şöyle anlatmıştı:

“Türkiye’de ilk eğitim fakültesi açılacağı zaman İngiltere’den bir profesör uzman getirildi. Bu uzman Türkiye’de birçok okulu görmüş. Gazi Eğitim Enstitüsünü de görmek istemiş. Onu gezdirmemi söylediler. Enstitünün bütün birimlerini, laboratuvarlarını, uygulama yerlerini gezdirdim. Sonra şubelere girdik çıktık. En son Pedagoji Bölümüne girdik. Birinci sınıfı gördük. İkinci sınıfta kaldık. Öğrenciler bir konuyu tartışıp fikirlerini söylüyorlardı. Ben de tercüme ediyordum. Bana, ‘Bu öğrencileri nereden bulup getirdiniz?’ dedi. ‘İmtihanla getirdik. Bunlar ilkökul öğretmenliği, başöğretmenlik yapmış, hatta aralarında müfettişlik yapmış olanlarda var.’ dedim. Profesör, ‘Biz üniversitelerimizde böylelerini pek görmüyoruz. Hepsi çoluk çocuk. Onları işte yetiştirmeye çalışırız. Sizi tebrik ederim. Bunları bulmanız önemlidir. İnsan bulmak kolay değildir.’ dedi.

Müdüre çıktık, profesör aynı şeyleri anlattı. Bizde böyle bir müessese, özellikle bir devrim müessesesi olsa baş tacı edilir. Onu biz abideleştiririz. Ben bu müesseseyi gördükten sonra niçin geldiğimi anlayamadım. Siz burada bir eğitim fakültesi değil, bir eğitim üniversitesi kurmuşsunuz. Sizde devrim kendi okulunu kurmuş. Bu çok müstesna bir müessese. Bunun kıymetini bilmelisiniz dedi.”

Cırtlı Hocamız, bir gün Sayın Prof. Dr. Feriha Baymur ve Sayın Remzi Öncül’le birlikte yayinevimizi onurlandırmışlardı. O gün millî eğitimimizin sorunlarını ve çözüm yollarını konuşmuştuk uzun uzun. Cırtlı Hocam, **Çağdaş Eğitim Dergisi**’nin bu konuda önemli hizmetler yaptığını, bu hizmetlerle ilgili özel bir kuruluşa da ihtiyaç olduğunu belirtmiş ve bu amaçla **Tekışık Eğitim Araştırma Geliştirme Merkezi**’nin kurulmasını önermişti. Bizim için çok önemli olan bu öneriden hareketle 1996 yılında “**Tekışık Eğitim Araştırma Geliştirme Merkezi**”ni kurduk ve bu merkezi 2000 yılında da VAKFA dönüştürdük. Çoğunluğu Cırtlı Hocamızın öğrencisi olan 63 eğitimci profesör ve emekli bürokrattan oluşan **BİLİM KURULU**’muzun, millî eğitimimizin temel sorunlarını ve çözüm önerilerini ele alan ulusal sempozyumlar düzenlemesi, ilgili bildirimlerin sunulması, tartışılması, kitap hâlinde yayımlanıp ilgili makamlara gönderilmesi Cırtlı Hocamızı çok mutlu ediyordu. Bu çalışmalarımızı takip eden ve gereklikçe katılan Hocamız, Vakıf ve çalışmalarımız hakkındaki görüşlerini şöyle anlatmıştı:

“Atatürk, Tarih Kurumunu, Dil Kurumunu özerk ve özel dernekler olarak düşündü ve kurdu. Onların yapacağı işleri devlet daireleri de yapabilirdi ama resmî dairelere güvenmedi. Çünkü özerk kuruluşların, gönüllü insanların hizmetleri de önemliydi. Gönüllü ve ehliyetli insanları bir müessesede toplarsanız onlar, başkalarının yapamayacağı işleri çok iyi yapabilirler.

Eğitim Araştırma Geliştirme Vakfında çalışan çok değerli eğitimciler var. Onların hepsi de bizim arkadaşımız olan eğitim gönüllüleridir. Onların hepsini bir araya toplamak çok önemlidir. Tekışık Eğitim Araştırma Geliştirme Vakfının çok önemli hizmetler yapacağına inanıyorum. Bu müessesenin ömrü kuranın ömrüyle sınırlı olmamalı. Amerika Birleşik Devletlerinin gelişmesinde bu tür özel kuruluşların büyük rolü olmuştur.

Eisenhower (Ayzinhover) askerdi. Colombia (Kolombia) Üniversitesi onu rektör yaptı. O bir komutandı. Ama üniversite onda rektörlük yapacak ehliyeti gördü. Müesseselerin ehliyete açık olması ve ondan yararlanılması gerekir.

Dil Tarih Coğrafya Fakültesinde Amerikalı bir profesör ders veriyordu. Ben de derslerini tercüme ediyordum. Aramızda iyi bir dostluk kurulmuştu. Sonra Türkiye’de görevini bitirip Amerika’daki üniversitesine döndü. 1953’te de Amerika’ya gidince ahababım olan o profesörü ziyaret ettim. Çok memnun kaldı. Beni, çalıştığı üniversiteyi gezdirdi. ‘Burası, Amerika’nın önemli üniversitelerinden biridir.’ dedi. Üniversitede her yeri gösterdi. ‘Şimdi bir de mahalle göreceksin.’ dedi. ‘Bu mahalleyi dünyanın hiçbir yerinde göremezsin. Burası üniversitenin kurduğu bir mahalle. Köşkler, bahçeli evler, hepsi de dayalı döşeli. Dünyanın neresinde olursa olsun hizmet etmiş, değer kazanmış, emekli olmuş kimselere mektup yazıp teklifte bulunuyoruz. Gel, sana bu mahallede bir köşk tahsis edeceğiz. Ölünceye kadar orada oturacaksın. En çok maaş alan profesörümüz kadar da maaş vereceğiz. Hiçbir mecburiyetin de yoktur. Üniversitede kütüphaneden faydalanmak istersen, öğrencilerle beraber çalışmak istersen, araştırma yapmak istersen her türlü imkân emrine hazırdır. Hatta Amerika’da seyahat etmek istersen onu da biz sağlıyoruz. Burası böyle bir mahalle.’ dedi. Einstein (Aynştay) o zaman o mahalledeydi. Değer böyle korunur. Değeri korumak lâzım. Nerede bulunursa değeri, almak gerekir. Ama biz de o anlayış yok.’ dedi” Hocamız!..

Cırtılı Hocamız, ABD’deki bu gezisinde, bir ilkokulu da ziyaret edip inceliyor. Müdür, okul hakkında bilgi verirken, yakında bulunan bir kilisenin de papazı olduğunu söylüyor. Cırtılı, müdüre “Okulda da kilisedeki gibi konuşup davranıyor musunuz?” diye sorunca müdür “Hayır! Okulda bir eğitimci gibi konuşur ve eğitimci gibi davranırım.” diye cevap veriyor.

Hocam, bu iki anısını anlattıktan sonra, “ABD’nin bilime ve bilim adamına verdiği değer, oradaki devlet görevlilerinin sahip olduğu sorumluluk duygusu ve davranışı, bu ülkeyi dünyanın en güçlü devleti hâline getiren önemli faktörlerin başında gelir.” demişti!..

Ömrümüz boyunca öğrencisi olduğumuz, sohbetlerinden çok yararlandığımız, her konuşmasından ve anısından ders aldığımız, 98 yaşındaki değerli Hocamız Sayın Hüseyin Hüsnü Cırtılı, 23 Aralık 2009 tarihinde aramızdan ebediyen ayrıldı. Mekanı Cennet, aziz ruhu şad olsun!..

*Çocuğu döve döve değil, seve seve büyüteceksiniz. Döve döve büyütürsen, o da seni döver. Şimdi anasını, babasını ve arkadaşını dövenler ve öldürenler dövüle dövüle büyüyenlerdir.*

**Hüseyin Hüsnü CIRITLI**

## EĞİTİM MÜFETTİŞLERİNİN MESLEKİ GELİŞİMLERİNDE EĞİTİM FAKÜLTELERİNİN KATKISININ İNCELENMESİ\*

### EXAMINING THE CONTRIBUTION OF FACULTIES OF EDUCATION IN SUPERVISORS' PROFESSIONAL DEVELOPMENT

Yılmaz TONBUL\*\*

#### ÖZ

Bu araştırmanın amacı eğitim fakültelerinin, eğitim müfettişlerinin mesleki gelişimindeki yerini ve katkısını belirlemektir. Araştırma tekil tarama modelinde bir araştırmadır. Veri toplama aracı olarak, araştırmacı tarafından geliştirilen 'Eğitim Fakültelerinin, Deneticilerin Mesleki Gelişimine Katkısı Anketi' kullanılmıştır. Araştırmada örnekleme yoluna gidilmemiş, 2008-2009 öğretim yılında İzmir il Milli Eğitim Müdürlüğü Teftiş Dairesinde görevli 132 eğitim müfettişinden 82'sine ulaşılmıştır. Dağılımların belirlenmesinde betimsel (f,%) istatistikler ve nitel çözümleme (içerik analizi) teknikleri kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, eğitim müfettişlerinin önemli bir bölümü son beş yıl içerisinde akademik anlamda bir mesleki gelişim etkinliği içerisinde yer almamıştır. Eğitim müfettişleri, katıldıkları etkinliklerden- öğretim üyelerinin alanın sorunlarına vakıf olmaması ve deneticilerin bu etkinliklere katılmada isteksiz olması gibi nedenlerden dolayı-yeteri düzeyde yarar sağlamadığı, öğretim üyeleri tarafından yapılan araştırmaların, onların mesleki gelişimlerine katkı sunmadığı, öğretim üyelerinin bu yönde kayda değer çaba içerisinde olmadıkları görüşündedir.

**Anahtar sözcükler:** Mesleki gelişim, eğitim müfettişi, eğitim fakültesi

\* 2. Uluslararası Katılımlı Eğitim Denetimi Kongresi, 23-25 Haziran, Kütahya: Dumlupınar Üniversitesi'nde bir bölümü sunulmuştur.

\*\* Yrd. Doç. Dr., Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü  
e-posta: yilmaz.tonbul@ege.edu.tr/yilmaztonbul@hotmail.com

**ABSTRACT**

*The aim of this study is to determine the contribution and place of primary school supervisors' to professional development in the Faculties of Education. In this reserach a survey method was used. The data collection tool, "Survey of Educational Faculties Contribution to Professional Development of Supervisors" developed by the researcher was used. Sample were not selected from the population in the research, of the 132 education supervisors who work in Izmir, 82 were reached. To determine the distribution, quantitative (f, %) and qualitative techniques (content analysis) were used. The results show that an important part of the education supervisors have not participated in any professional development activities in the recent 5 years. The supervisors point the view-accordingly less of the academicians knowledge about the problems on supervision area and unwillingness of the supervisors-that they not benefit enough from the professional development activities. Education supervisors have the perception that the researches done by the academicians do not have any contribution to their professional development; the academicians do not have any significant effort in this manner.*

**Keywords:** Professional development, school supervisor, faculty of education

**GİRİŞ**

Günümüzde bilgiye hızla ulaşma, yararlı hale dönüştürme, yeni bilgiler üretme, bilgi toplumları açısından oldukça önem kazanmıştır. Bilginin üretimi ve kullanımı ise, eğitim sistemlerine ve dolayısıyla okullara yeni sorumluluklar yüklemiş, eğitim çalışanlarının niteliğini etkilemiştir. Avrupa Birliği bütünleşme sürecinde gerek Bologna Sözleşmesi'nde, gerekse araştırmalarda ve Milli Eğitim raporlarında, yaşam boyu öğrenme ilkesi doğrultusunda eğitim çalışanlarının kendilerini yenilemelerinin zorunluluk olduğu ortaya konmaktadır (Anonim, 1993; Anonim, 2003; Boydak ve Dikici, 2001; Pehlivan, 1992; Saban, 2000). Eğitim dizgesinde de öğretmen, eğitim yöneticisi ve eğitim müfettişi olarak örgütsel amaçlara uygun biçimde çalışmak için hizmet öncesi eğitimde edinilen bilgi beceri ve tutumların yetersiz kaldığı anlaşılmıştır. Bundan dolayı da eğitim çalışanlarının meslek içerisinde yetiştirilmesi gereği öne çıkmıştır. Eğitim kurumlarının hedeflerini gerçekleştirmesi sürecinde ortaya çıkacak aksaklıkların saptanması, müfredatın yenilenmesi, öğretim araç gereçleri ve ölçme değerlendirme süreçlerinin yeniden tasarlanması gibi işlemlerde eğitim deneticisinin kritik rol taşıdığı değişik araştırmacılar tarafından kabul görmektedir (Aydın, 2000; Bursalıoğlu, 1994; Karagözoğlu, 1977). Alanyazında durum saptama, değerlendirme, yönlendirme, geliştirme gibi öğelerin bileşimi ile anlam kazanan denetim kavramının, denetleme görevini yerine getirecek olan müfettişe oldukça farklı roller yüklediği görülmektedir (Bursalıoğlu, 1994; Sergiovanni ve Starratt 2002; Taymaz, 1997). Araştırmalar, eğitim müfettişlerinin 'yöneticilik, liderlik, öğreticilik, rehberlik, araştırma uzmanlığı, sorgu yargıçlığı' ya da 'yönlendirme, yol gösterme, güdüleme, moral verme, değerlendirme ve yargılama' gibi roller üstlendiklerini ortaya koymaktadır (Anderson ve Snyder, 1998; Başar, 2000; Taymaz, 1997). Bu rolleri üstlenmesi beklenen eğitim deneticilerinin, söz konusu rolleri gerçekleştirebilmeleri için sahip olmaları gereken yeterlik alanlarını Katz (1955), teknik, insancıl ve kavramsal yeterlikler olmak üzere üç grupta toplamıştır. Taymaz (1997), bu yeterlikleri, çalışanların görevleriyle ilgili rollerini örgütsel hedeflere uygun olarak yerine getirebilmesi için sahip olmaları beklenen bilgi, beceri ve tutumlar olarak tanımlamaktadır.

Eğitim dizgesinin hedeflerine ulaşabilmesinde sistemin sürekli değerlendirilmesi, geribildirim alınması ve buna uygun düzenlemelerin yapılmasında, eğitim deneticilerinin nitelikleri belirleyici olmaktadır. Söz konusu nitelikler, denetim elemanlarının seçimi, yetiştirilmesi ve gelişmeleri izleme-

leri gibi oldukça kapsamlı ve etkileşimli bir sürecin sonunda biçimlenmektedir. Bu noktada yetiştirme işinin, araştırma ve uygulama sonuçlarına dayanılarak bilimsel yaklaşımlarla yürütülmesi gerektiği söylenebilir. Bundan dolayı bilimsel araştırmaların yürütüldüğü üniversitelerin, özeldede eğitim fakülteleri ve ilgili bölümlerinin eğitim deneticilerinin de meslek öncesinde ve içerisinde yetiştirilmesinde önemli sorumlulukları olduğu değişik araştırmacılar tarafından dile getirilmektedir (Dutto, 2000; Eisenschmidt, 2008; Kreith ve Thompson, 1996; Moon, 2008; O'Brien ve Christie, 2008). Ancak eğitim müfettişi yeterlikleri ilgili yapılan araştırmalarda, öğretmenlerin müfettişlere ilişkin algılarının ağırlıklı olarak olumsuz olduğu görülmektedir (Çam, 2009; Gökyer, 1997; Seçkin, 1978). Boydak ve Dikici'nin (2001) araştırma bulguları, eğitim müfettişlerinin rollerini gereği gibi gerçekleştirmelerin önünde bir çok engelin olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlar, eğitim işkolunun paydaşları arasında yeterli bir etkileşimin olmadığını düşündürmektedir. Bir yandan nitelikli meslek insanlarının yetiştirildiği, diğer yandan bilginin üretildiği yerler olma özelliği ile öne çıkan üniversitelerin, yetiştirdikleri işgücünün çalışma hayatındaki sorunlarıyla ilgili araştırmalar yapma, çözüm önerileri geliştirme, yenilikleri tanıtmaya konularında da etkin olmaları beklenmektedir.

Alanyazın tarandığında, eğitim deneticilerinin öğretim üyeleri ile etkileşimini, eğitim fakültelerinin bu anlamdaki rollerini ortaya koyan araştırmaların daha çok müfettiş ve yardımcıların yetiştirilmesi, müfettiş yeterliklerinin saptanması ve hizmet içi eğitim programlarının hazırlanması ile kariyer programlarına yönelik olduğu görülmektedir (Bakioğlu ve Demirel, 2001; Karaman, 1982; Yıldırım, 2006). Bu araştırma, eğitim müfettişlerinin, mesleki gelişimlerinde eğitim fakülteleri ile etkileşimlerini, bu amaçla katıldıkları etkinliklerden elde ettikleri kazanımlar, bu alanda yaşadıkları sorunlar ve beklentilerini saptamayı, ortaya çıkacak bulgular ışığında eğitim fakülteleri ile eğitim denetimi birimleri arasında etkileşimi artırmaya yönelik öneriler geliştirmeyi amaçlamaktadır.

## YÖNTEM

Araştırma tekil tarama *modelinde* bir araştırmadır. Bu tür yaklaşımda ilgilenilen olay, birey, grup ya da kurumlar, birim veya duruma ait değişkenler ayrı ayrı betimlenmeye çalışılır (Karasar, 1998).

Araştırmanın *evrenini*, 2009-2010 öğretim yılında İzmir İl Milli Eğitim Müdürlüğünde görevli ilköğretim deneticileri (132) oluşturmaktadır. Araştırmada örnekleme yoluna gidilmemiş 132 eğitim deneticisine de araştırmanın veri toplama aracı dağıtılmıştır. Geri dönen geçerli anket sayısı 82 olmuştur. Örnekleme oranı %62 olarak gerçekleşmiştir.

Araştırmada, 'Eğitim Fakültelerinin Eğitim Deneticilerin Mesleki Gelişimine Katkısı Anketi' kullanılmıştır. Anketin geliştirilmesi sürecinde, öncelikle ilgili alanyazın taranmıştır (Aydm, 2000; Bakioğlu ve Demirel, 2001; Başar, 2000; Şahin ve ark., 2009; Sergiovanni ve Starratt, 2002) Bu tarama sonucunda, eğitim deneticilerinin sahip olması gereken yeterlik alanları, eğitim deneticilerine yönelik algı ve beklentiler, eğitim deneticisi yetiştirme süreci ve sorunları saptanmıştır. Üç eğitim deneticisi ile odak grubu görüşmesi, yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile eğitim deneticilerinden eğitim fakültelerinden beklentileri belirlenmeye çalışılmıştır. Görüşme kayıtları, içerik çözümlemesine tabi tutulmuş oluşturulan temalar anket formunun uyarlanmasıyla kullanılmıştır Alanyazın taraması ve görüşme kayıtlarının içerik çözümlemesi sonucunda geliştirilen anket, kapsam geçerliği ve yapı tutarlılığına ilişkin uzman kanısı almak amacıyla uzman görüşüne sunulmuştur. Ankete, gerekli düzenlemeden sonra son hali verilmiştir. Buna göre veri toplama aracı üç bölümden oluşmaktadır. Anketin birinci bölümü, kişisel ve mesleki bilgilerden, ikinci bölümü ise eğitim müfettişlerinin katıldıkları mesleki gelişim etkinliklerinin türü, sıklığı, yararlılığı ve eğitim fakültelerinden beklentileri kapsayan sınıflamalı ve sıralayıcı ölçek maddelerinden oluşmaktadır. Üçüncü bölümde ise eğitim

müfettişlerinin mesleki gelişimleri açısından eğitim fakültelerine yükledikleri rolün yanı sıra bu alanda yaşanan sorunların nedenlerine ilişkin yazılı açıklama yaptıkları açık uçlu sorular yer almaktadır.

Veri çözümleme teknikleri olarak nicel (frekans, yüzde) ve nitel (içerik) çözümleme teknikleri kullanılmıştır.

## BULGULAR

Aşağıda araştırmanın alt amaçları doğrultusunda gerçekleştirilen istatistik çözümleme sonuçları verilmektedir. Tablo 1’de eğitim deneticilerinin katıldıkları mesleki gelişim etkinliklerinin dağılımı; Tablo 2’de bu etkinliklerde karşılaşılan sorunlar; Tablo 3’te mesleki gelişimlerine yönelik olarak eğitim fakültelerinden beklentileri ve Tablo 4’te ise eğitim fakültelerinde yürütülen araştırmaların niteliğine, kurumlar arası işbirliği, öğretim üyelerinin müfettişlerin gelişimine yönelik yaklaşımları gibi konulardaki müfettişlerin değerlendirmesine yer verilmektedir. Tablolardaki bulgulara ek olarak, bulgular bölümünde veri toplama aracındaki açık uçlu sorulara (ör. ‘Üniversitenin mesleki gelişimlerinde rolü nedir?’; ‘Eğitim fakülteleri ile biriminizin etkileşimini yeterli buluyor musunuz, niçin?’) verilen yanıtların içerik çözümleme sonuçları da yer almaktadır.

**Tablo 1. Eğitim Müfettişlerinin Katıldıkları Mesleki Gelişim Etkinliklerinin Dağılımı**

	Etkinlikler	Gerçekleşme/Katılma Sıklığı							
		Hiç		1 kez		2 kez		3’ten çok	
		n	%	n	%	n	%	n	%
Öğretim üye birliğinde	Proje	70	85,0	5	6,0	3	3,6	5	6,0
	Makale	75	91,5	4	4,8	2	2,4	1	1,2
	Bildiri	69	84,7	5	6,0	2	2,4	1	1,2
	Kitap/Bölüm	71	86,5	2	2,4	2	2,4	7	8,5
Katıldığınız etkinlikler	Seminer	37	45,1	17	20,3	13	15,8	12	14,6
	Panel-Konferans	50	60,1	13	16,9	10	11,9	9	10,2
	Çalıştay	65	79,7	6	6,8	5	6,0	4	4,8
	Kongre	73	89,8	2	1,7	3	3,6	3	3,6
	Hizmet içi Eğitim	28	33,9	22	27,1	15	18,6	15	18,6
	Şura	72	88,1	3	5,1	3	5,1	3	5,1
	Eğitim komisyonlarında çalışma	60	72,9	8	10,2	3	3,4	10	11,9

Tablo 1’deki bulgular incelendiğinde, eğitim müfettişlerinin %80’inden fazlası son beş yıl içerisinde makale, proje, bildiri ve kitap ya da kitap bölümü yazma ile ilgili bir mesleki etkinlik gerçekleştirilmemiştir. En çok gerçekleşen mesleki gelişim etkinliğini ‘hizmet içi eğitimler (%78)’ ve ‘seminerler (%63)’ oluşturmaktadır. Yaklaşık her dört eğitim müfettişinden biri son beş yıl içerisinde ‘kongreye (%73)’, her 2 kişiden biri ise panele (%50) katılmamıştır.

Eğitim müfettişlerinin ‘Takip ettiğiniz mesleki yayınların nedir?’ sorusuna verilen yanıtların dağılımına bakıldığında katılımcıların yarısının bu soruya hiç yanıt vermediği, yanıt verenlerin de ancak dörtte birinin yayın adı yazdığı görülmüştür. Takip edilen yayınlar arasında en çok adı geçenler *Tem-Sen*, *Milli Eğitim Dergisi* ve *Eğitim Yönetimi Dergisi* olmuştur. Bu sonuçlar her dört eğitim deneticisinden ancak birinin düzenli olarak alanıyla ilgili yayınları takip ettiğini göstermektedir.

Eğitim müfettişlerinin mesleki gelişimleri amacıyla katıldıkları etkinliklerin daha çok orta düzeyde (%49,2) kendilerine yarar sağladığı görülmüştür. Her dört eğitim deneticisinden birisi ise yeterince katkı sağlamadığı, yaklaşık her beş katılımcıdan biri ise oldukça yararlı olduğu yönünde görüş

**Yılmaz TONBUL**

bildirmiştir. Eğitim müfettişlerin katıldıkları etkinliklerin kendilerine kazanımları konusundaki görüşleri incelendiğinde daha çok ‘program geliştirme’ ve ‘yeni bakış açısı kazandırma; güncel gelişmeler hakkında bilgilendirme’ biçiminde katkıları olduğu görülmektedir. Daha özgül yeterlik alanları (sınıf denetimi, ölçme değerlendirme, eğitim teknolojileri vb) alanında dile getirilen kazanım olmadığı anlaşılmaktadır).

**Tablo 2. Eğitim Müfettişlerinin Katıldıkları Mesleki Gelişim Etkinliklerinde Karşılaştıkları Sorunların Dağılımı**

Sorunlar	Karşılaşma Sıklığı							
	Hiç		Az		Orta		Çok	
	n	%	n	%	n	%	n	%
▪ Etkinliklerin deneticilerin gereksinimleriyle örtüşmesi	7	11,9	14	23,7	14	23,7	9	15,3
▪ Deneticilerin, etkinliklerin gerekliliğine inanmamaları, isteksiz oluşları	8	13,6	12	20,3	18	30,5	6	10,2
▪ Etkinliğin gerçekleşeceği zamanın programınıza uygun olmayışı	8	13,6	15	25,4	10	16,9	11	18,6
▪ Fiziksel ortam ve araçsal yetersizlikler	8	13,6	10	16,9	21	35,6	5	8,5
▪ Öğretim üyelerinin bilgi eksikliği/alanın sorunlarına vakıf olamama	11	18,6	5	8,5	22	37,3	6	10,2
▪ Öğr. üyesinin sunum becerilerinde yetersizlik	11	18,6	5	8,5	22	37,3	6	10,2

Tablo 2’de görüldüğü gibi eğitim müfettişlerinin, öğretim üyeleri ile katıldıkları mesleki gelişim etkinliklerinde karşılaştıkları sorunlar çeşitlilik göstermektedir: ‘öğretim üyelerinin alana vakıf olmaması’ ve ‘sunum becerilerinde sıkıntı olduğu’; ‘deneticilerin etkinliklerin gereğine inanmamaları’ kadar ‘etkinliğin gerçekleşeceği zaman diliminin uygun olmayışı’ gibi sorunların en az her 3 eğitim deneticisinden biri tarafından dile getirilmiştir.

**Tablo 3. Eğitim Müfettişlerinin Eğitim Fakültelerinden Gereksinim Duyduğu Mesleki Gelişim Etkinliklerinin Dağılımı**

Mesleki Gelişim Etkinlikleri	Gereksinim Düzeyi							
	Hiç		Az		Orta		Çok	
	n	%	n	%	n	%	n	%
• Denetim teknikleri	8	13,6	12	20,3	24	40,7	9	15,3
• Soruşturma teknikleri	14	23,7	15	25,4	15	25,4	9	15,3
• Bilimsel araştırma teknikleri	9	15,3	7	11,9	13	22,0	24	40,7
• Öğretme-öğrenme kuramları	8	13,6	13	22,0	18	30,5	14	23,7
• Ölçme ve değerlendirme	7	11,9	8	13,6	16	27,1	22	37,3
• Öğretim teknolojileri, materyal tasarımı	7	11,9	7	11,9	16	27,1	23	39,0
• Sınıf yönetimi (iletişim, davranış yönetimi sınıf düzenleme...vb.)	12	20,3	10	16,9	16	27,1	15	25,4
• Mesleki tutum (felsefe, değerler vb)	10	16,9	9	15,3	19	32,2	15	25,4

Tablo 3 incelendiğinde, eğitim deneticilerinin eğitim fakültelerinden ‘bilimsel araştırma teknikleri (%40,7), öğretim teknolojileri-materyal tasarımı (%39) ve ölçme-değerlendirme’ alanlarında destek bekledikleri görülmektedir. ‘Soruşturma ve denetim teknikleri’ alanlarında beklentinin daha düşük olduğu anlaşılmaktadır.

**Tablo 4.** Eğitim Müfettişlerinin Eğitim Fakültesini Mesleki Gelişimleri Açısından Değerlendirmeleri

Değerlendirme Konuları	Düşük		Orta		Yüksek		Fikrim Yok	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Araştırmaların niteliği	21	35,6	28	47,5	2	3,4	7	11,9
Eğitim müfettişlerinin kendilerinin geliştirme çabası	16	27,2	25	42,4	13	22,0	4	6,8
Öğretim üyelerinin, eğitim müfettişlerinin gelişimiyle ilgisi	42	52,5	24	30,0	6	7,5	8	10,0
Eğitim müfettişlerinin mesleki gelişiminde fakülte MEB işbirliği	45	58,4	22	28,6	1	1,2	6	7,6

Tablo 4'te görüldüğü gibi, eğitim fakültelerindeki araştırmaların niteliğinin, deneticilerin mesleki gelişim gereksinimlerini karşılama düzeyi daha çok orta (%47,5) ve düşüktür (%35,6).

Bu bulgunun nedenlerine ilişkin eğitim denetici görüşlerinden bazıları şöyledir:

'Kurumlar hakkında fazla bilgileri yok, fakülteler okullardan çok uzakta kalıyorlar.'

'Yapılan araştırma sonuçları uygulamaya geçmiyor, dosyalarda kalıyor.'

'Teori ile alan çalışması çok farklı. Uygulamaya yönelik çalışma yeterli değil.'

'Gelen anketlere bakıyorum, bazısı çalakalem hazırlanmış, doğal olarak insan dolduruken emeğine acıyor.'

'Çalışılan konular birbirine yakın, anket var dediler mi insanın hevesi kalmıyor.'

'Sonuçları bize yansıyan bir uygulama görmedim.'

Eğitim deneticileri, kendilerini geliştirme çabalarını ağırlıklı olarak orta (%47,5) düzeyde görünürken, öğretim üyelerinin yarından fazlasında eğitim deneticilerini geliştirme ile ilgili bir gündeminin olmadığını; eğitim fakülteleri ile Milli Eğitim Bakanlığı'nın ilişkisinin düşük (%58,4) olduğunu belirtmektedir.

Eğitim müfettişleri, mesleki gelişim etkinliklerine yeterince katılmama nedenleri olarak şunları ifade etmişlerdir:

'Onu zorlayan nedenler yok. Maddi olarak yetersiz kalınması geçim derdine düşülmesi. İş yoğunluğu nedeniyle kendini geliştirmeye zaman ayıramamaktadır.'

'İş yoğunluğu özlük haklarının verilmemesi. Milli eğitimin tamamen siyasi olmasından. Sistem dışı kalmışlar. Deneticilerin büyük bölümünde küskünlük, kargınlık ve çöküntü var.'

Öğretim üyelerinin eğitim müfettişlerinin mesleki gelişimine yönelik duyarlılıklarında yetersizlik ve kurumlar arası işbirliğinin eksikliğinin nedenleri olarak şunların ifade edildiği görülmektedir:

'Kendilerini bu hususta sorumlu göremiyorlar. Kendilerini farklı yerde görüyorlar, anket uygulamaları dışında uğradıklarını görmedim. Gerek duymuyorlar. Teorik olarak bilgilendirdiklerinden. Fakülteler kendi durumlarına göre çalışıyorlar. Kurumlardan kopuk çalışıyorlar. Yönetim bazında üniversitelere bu imkanın tanınmadığını düşünüyorum. Amaç birliği yok. Bizim kurum iktidara endekslidir.'

## TARTIŞMA

Bu araştırmanın bulguları, eğitim deneticileri ile öğretim üyeleri, dolayısıyla MEB ile eğitim fakülteleri arasında ciddi bir iletişimsizlik, kısmi bir güvensizlik olduğunu ortaya koymaktadır.

Eğitim müfettişlerinin, mesleki gelişimleri amacıyla eğitim fakülteleriyle yeterince etkileşimde olmamaları bulgusu, Balcı ve arkadaşlarının (2009), eğitim müfettişlerinin mesleki rollerini metaforlar üzerinden saptamaya çalıştıkları araştırma bulgularıyla örtüşmektedir. Eğitim müfettişleri mesleki rollerinden en önemlisi olarak 'aydınlatma ve yenilikleri paylaşma' olarak görmelerine karşın, şu an yaptıkları işin 'eğitim-öğretimdeki keşmekeşi yönetme ve üst yöneticilere sorun taşımamaya' yönelik olduğunu ortaya koymaktadır. Nitekim bu araştırmanın bulguları arasında yer alan 'eğitim müfettişlerinin işyükü, rol karmaşası, özlük hakları sorunları, kurumlar arası amaç birliği eksikliği ve işbirliği' gibi sorunların varlığı da eğitim müfettişlerinin mesleki gelişim etkinliklerine yeterince katılmama nedeni olarak açıklanabilir.

Eğitim deneticilerinin mesleki gelişimleri amacıyla katıldıkları etkinliklerden yeteri düzeyde yarar görmedikleri bulgusu bir çok araştırma tarafından desteklenmektedir (Bakıoğlu ve Demirel, 2001; Boydak ve Dikici, 2001; Özen, 2004; Pehlivan, 1992; Yıldırım, 2006). Bu tür etkinliklerde öğretim elemanlarının alana vakıf olmaları ve programları etkili öğretim stratejileri ile yürütmelerinin, programların etkililiğini artırdığı vurgulanmıştır.

Eğitim müfettişlerinin, teknolojik gelişmelerden dolayı öğretim teknolojileri-materyal tasarımı alanında uygulamalı biçimde desteğe gereksinim duymaları farklı araştırma bulguları ile de desteklenmektedir (Çam, 2009; Gökyer, 1997). Tonbul ve Altunay'ın (2009) araştırma sonuçları da, öğretmenlerin müfettişlerden en fazla materyal kullanımı ve alternatif ölçme değerlendirme konularında destek beklediklerini göstermektedir.

## SONUÇ ve ÖNERİLER

Araştırma sonuçları eğitim müfettişlerinin eğitim fakülteleri öğretim üyelerinin de olduğu mesleki gelişim etkinliklerine az katıldıklarını; bu etkinliklerden ve öğretim üyelerinin tamamladıkları bilimsel çalışmaların sonuçlarından yeterince yararlanmadıklarını; kendilerini geliştirmenin önünde rol belirsizliği ve iş yoğunluğundan kaynaklanan sorunlar olduğunu; kurumlar arasında amaç birliği ve öğretim üyelerinin tutumundan kaynaklanan nedenlerden dolayı istenen işbirliği ortamının yaratılmadığını ortaya koymaktadır.

Araştırma sonuçları ışığında şunlar önerilebilir:

İl Millî Eğitim Teftiş Dairesi, eğitim fakülteleri ile bir araya gelerek müfettişlerin mesleki gelişimine yönelik ortak çalışma takvimi (kongreler, panel, konferans ve seminerler) belirleyebilir. Düzenlenecek etkinlikler değişik iletişim araçları ile doğrudan eğitim müfettişlerine duyurulabilir.

Eğitim müfettişlerine yönelik düzenlenecek seminer ya da hizmet içi eğitim etkinlikleri küçük gruplar halinde, alana vakıf öğretim üyeleri tarafından uygulamalı verilebilir.

Eğitim fakültelerinde gerek lisansüstü derslerin (eğitim denetimi, soruşturma teknikleri vb.) yürütülmesinde, gerekse tüm öğrencilere yönelik teftiş sisteminin tanıtılmasında eğitim müfettişlerine daha etkin olacakları uygulama fırsatları verilebilir.

Eğitim fakültelerinde teftiş alanına yönelik tamamlanan araştırmalar ve lisansüstü tezler eğitim deneticileriyle paylaşılıp, tartışılabilir. Teftiş Dairesinde bir eğitim bilimleri kütüphanesi oluşturulabi-

lir ve eğitim deneticileri uluslar arası indekslerce taranan-(Türkçe) eğitim bilimleri dergilerine üye olabilir.

Soruşturma ve rehberlik rollerinde biri tercih edilerek uzmanlaşmaya gidilebilir.

#### KAYNAKLAR

Anonim (1993) XIV. Milli Eğitim Şurası [http://itkb.meb.gov.tr/secmeler/sura/14\\_sura.pdf](http://itkb.meb.gov.tr/secmeler/sura/14_sura.pdf) erişim tarihi 03. 03.2010.

Anonim ( 2003). " Avrupa yüksek öğretim alanını gerçekleştirmek" Yüksek Öğretimden Sorumlu Bakanlar Konferansı Bildirisi. Berlin. [www.bologna.gov.tr/documents/files/.../BerlinDeklerasyonu](http://www.bologna.gov.tr/documents/files/.../BerlinDeklerasyonu). Erişim Tarihi: 24.12.2009.

Anderson, R. ve Snyder, K. (1998). Functions of School Supervision. *Handbook of Research on School Supervision* (Edit.: G.R. Firth ve E. F. Pajak), 341–373. New York: Macmillan.

Aydın, M. (2000) *Çağdaş eğitim denetimi*. Ankara: Hatipoğlu Yayınevi.

Bakioğlu, A. ve Demirel, A.(2001) İlköğretim müfettişlerinin kariyer gelişimleri. *MÜ. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 28(1): 37-54.

Balcı, A., Demirkasimoğlu, N. Erdoğan, Ç. ve Akın, U. (2009) İlköğretim öğretmen ve müfettişlerinin ilköğretim müfettişlerine ilişkin metaforik algıları. *1. Uluslararası Katılımlı Eğitim Denetimi Sempozyumu 22-23 Haziran 2009*. Kütahya:Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Kongre Kitabı, Cilt 1: 488-498.

Başar, H. (2000) *Eğitim denetçisi*. Ankara: Pegem Yayınları.

Boydak, Ö.ve Dikici A. (2001) Hizmetiçi eğitim programlarının etkililiğinin değerlendirilmesi (Fırat Marmara Üniversitesi ve TÜBİTAK Örneği), *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2): 225-240

Bursalioğlu, Z. (1994) *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*, Ankara:Pegem Yayınları.

Çam, S. (2009) Sosyal algı ve kişiler arası iletişim açısından ilköğretim müfettişlerinin öğretmen ve müfettişlere ilişkin algıları. *18.Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı 1-3 Ekim 2009*. İzmir: Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi Kongre Kitabı, Cilt 1:461-462.

Dutto, M. G. (2000). Professional Development for Teachers: The New Scenario in Italy. [www.cedefop.europa.eu/etv/Upload/Projects.../Dutto%20EN.doc](http://www.cedefop.europa.eu/etv/Upload/Projects.../Dutto%20EN.doc); Erişim Tarihi: 22.06.2009.

Eisenschmidt, E. (2008). *Induction And Teacher's Professional Development: The Estonian Project*. Tallinn University, Estonia.

Gökkyer, N. (1997) *İlköğretim okulu 2. kademe öğretmenlerinin müfettişlerin yeterlik alanlarına ilişkin algıları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Karagözoğlu, G. (1977) *İlköğretimde teftiş uygulamaları*. Yayınlanmamış doçentlik tezi, Ankara:A.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Karaman, A. (1982) *Müfettiş yeterliklerinin saptanması ve hizmet içi eğitim programı hazırlanması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi.

Karasar, N. (1998) *Bilimsel araştırma yöntemi*, Sekizinci Basım, Ankara: Nobel Yayıncılık.

- Katz, R. (1955) Skills on effective administrator. *Harvard Business Review*. 33(1): 33-42.
- Kreith K. ve Thompson, A. (1996). *Defining the university's role in professional development for teachers of mathematics*. <http://mathematicallycorrect.com/pdpart1.htm>. Erişim Tarihi: 15.03.2009.
- Moon, B. (2008) *Rethinking the role of the university in teacher education: the teacher education in subsaharan africa (tessa) experience*. [http://hyderabad2008.acu.ac.uk/presentations/Bob\\_Moon\\_-\\_TESSA.pdf](http://hyderabad2008.acu.ac.uk/presentations/Bob_Moon_-_TESSA.pdf). Erişim tarihi: 13.12.2010
- O'Brien, J.ve Christie, F. (2008). A role for universities in the induction of teachers? a scottish case study. *Journal Of In-Service Education*. 34 (2): 147-163.
- Özen, R. (2004) Hizmet içi eğitim programlarında görev alan öğretim elemanlarının yeterliklerine ilişkin kursiyerlerin görüşleri. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004* Malatya: İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, <http://www.pegema.net/dosya/dokuman/176.pdf>. Erişim tarihi: 15.09.2010.
- Pehlivan, İ. (1992) Hizmet içi eğitim verimlilik ilişkisi. *A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 25 (1):151-162.
- Saban, A. (2000) *Hizmet içi eğitimde yeni yaklaşımlar*. *Milli Eğitim Dergisi*, 145 (1):25-30
- Seçkin, N. (1978) *Milli Eğitim Bakanlığı müfettişlerinin yeterlikleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sergiovanni, T.ve Starratt, R. (2002) *Supervision: A redefinition*. New York: McGraw-Hill.
- Şahin, S., Zeytin, N. ve Çek, F. (2009) İlköğretim müfettişlerinin denetim sistemi ile ilgili mesleki gelişimlerine ilişkin görüş ve önerileri, *18.Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı 1-3 Ekim 2009*, İzmir: Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi Kongre Kitabı, Cilt 1:197-198.
- Taymaz, H. (1997) *Eğitim sisteminde teftiş, kavramlar, ilkeler Yöntemler*. Ankara: Pegema Yayınları.
- Tonbul, Y.ve Altunay, E. (2009) Eğitim fakültelerinin öğretmenlerin mesleki gelişimine katkısı. *18.Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı 1-3 Ekim 2009*, İzmir: Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi Kongre Kitabı, Cilt 1:96-97
- Yıldırım, A. (2006) İlköğretim müfettiş yardımcılarının yetiştirilmesi, *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 16: 715-729.

## ORTAÖĞRETİMDE GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN LİDERLİK STİLLERİNİN BELİRLENMESİ

### DETERMINATION OF SECONDARY SCHOOL TEACHERS' LEADERSHIP STYLES

Mehmet KÖK\*

Fatih BEKTAŞ\*\*

#### ÖZ

Bu çalışmada ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin liderlik stillerinin belirlenmesi ve cinsiyet, branş ve kıdem değişkenleri açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini 2009-2010 bahar yarıyılında görev yapmakta olan 135 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma verilerinin analizinde frekans, yüzde, t-testi ve varyans analizi teknikleri kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin liderlik stilleri cinsiyet, branş ve mesleki kıdem değişkeni açısından anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır. Ayrıca araştırmaya katılan öğretmenlerin %66'sının (n=89) otokratik/baskıcı liderlik stiline sahip oldukları sonucu elde edilmiştir.

**Anahtar sözcükler:** liderlik, öğretmenlerin liderlik stili, Mc Gregor'un X ve Y kuramı

#### ABSTRACT

This study aims to determine the secondary school teachers' leadership styles and investigate through sex, branch and professional rank. The subjects of the study are 135 teachers working during 2009-2010, spring, academic year. As for the data analysis, frequency, t-test, percentage and variance analysis were used. The findings show that teachers' leadership styles in terms of gender, branch, and professional rank variables do not display significant differences. The study also indicates 66% of the teachers (n=89) has the autocratic/repressive leadership style.

**Keywords:** Leadership, teachers' leadership style, Mc Gregor's X and Y theories

\*Yrd. Doç. Dr. Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü  
e-posta: mkok@atauni.edu.tr

\*\*Araştırma Görevlisi, Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü  
e-posta: bektasfatih1982@hotmail.com

## GİRİŞ

Liderlik, çok çeşitli disiplinlerin ortak inceleme alanlarından biridir. Liderlik farklı paradigmalardan bakıldığında farklı biçimlerde analiz edilebilen ve tanımlanabilen bir kavram olagelmıştır. Liderliğin yaygın olarak kabul gören tanımlarından biri, belirli amaçlar doğrultusunda başkalarını etkileyebilme ve harekete geçirebilme gücüdür (Şişman, 2004). Çelik (2000) ise liderliği, iki veya daha fazla kişiyi güç ve etki yoluyla yönlendirme olarak tanımlamaktadır. Genel olarak liderlik, ortak amaçları olan insanları bu amaçlarını gerçekleştirmeleri için onları bir arada toplayabilme, etkileyebilme ve harekete geçirebilme gücü olduğu şeklinde ifade edilebilir.

Liderlik stilleri 1960 yıllardan itibaren açıklanmaya başlanmış ve bu süreçte çeşitli liderlik kuramları oluşturulmuştur. Liderlik kuramlarını özellik kuramı, davranışçılık kuramı ve durumsallık kuramı olmak üzere üç ana başlık altında toplamak mümkündür (Deniz ve Hasançebiöglü, 2003).

Özellik kuramında liderin kişisel (zeka, güven verme, cesaret vb.) ve fiziksel özellikleri (boy, kilo, yaş, sağlık durumu vb.) belirlenmeye çalışılmıştır. Durumsallık kuramı liderliğin, liderin yaptığı faaliyetlerin ve bunların sonuçlarının grup tarafından kabullenilmesi ve beğenilmesiyle ortaya çıktığını savunmaktadır (Eren, 2007). Davranışçılık kuramında ise liderin özelliklerinden çok davranışlarına önem verilmektedir. Davranışçı kuramlar arasında olan Douglas McGregor'un X ve Y kuramı, klasik yönetim anlayışı ile beşeri ilişkiler anlayışını temsil ettiği ifade edilebilir (Eren, 2007). Adair (2003) McGregor'un X kuramına göre insanların işe karşı doğuştan isteksiz olduklarını, işe karşı olan bu isteksizlikten dolayı, insanların çoğunun yönetilmek, kontrol edilmek eğilimi gösterdikleri, insanların çoğunun sorumluluk almaktan kaçındıklarını ve güvenlik ihtiyaçları tüm ihtiyaçlarının üstünde olduğunu vurgulamaktadır. Adair (2003) McGregor'un Y kuramına göre işte fiziksel ve zihinsel olarak gösterilen çaba oyun ve dinlenme kadar doğal olduğunu, dış kontrol ve ceza örgütsel amaçların gerçekleştirilmesinde çok fazla etkili olmadığı, örgütün hedeflerine bağlılık, hedeflerin gerçekleştirilmesi ile ilgili ödüllere bağlı olmadığı, olumlu şartlar sağlandığında, insanlar sadece kendilerine verilen sorumlulukları kabul etmekle kalmadıkları, aynı zamanda kendilerinin de sorumluluk aradıklarını belirtmektedir.

Kutaniş (2006), X kuramı özelliklerini gösteren çalışanların, edilgen, pasif, yönlendirmeye ihtiyaç duyan, işini sevmeyen ve otoriter liderlik stilini kullanan kişiler olduklarını; Y kuramı özelliklerini taşıyan kişilerin ise, sorumluluk yüklenmeye açık, kendi yönetim ve kontrollerini üstlenmiş ve demokratik liderlik stilini kullanan kişiler olduklarını ifade etmektedir.

Öğretmenlerin genel olarak otorite yanlısı hatta otoritenin doğal ve gerekli olduğuna inandıkları ifade edilmektedir (Gordon 2007). Fakat öğretmenlerin öğrenciler karşısında önemli bir model oldukları düşünüldüğünde, sınıfın öğrencilerinin demokrasi kültürünü yaşayarak öğrendikleri bir ortam olması gerekmektedir (Dönmez, 2008).

Öğretmenlerin okulun günlük işleyişi süresince formal ve informal liderlik biçimlerini sergiledikleri bilinmektedir. Formal roller arasında genellikle okullarda oluşturulan bölüm ve zümre başkanlıkları, program uzmanlığı, demek üyeliği(okul-aile) gibi roller gösterilmektedir. Öğretmenlerin sergiledikleri informal roller arasında ise eğitsel problemlerin çözümünde öncü olma, aile katılımını destekleme, meslektaşları ile iyi ilişkiler içerisinde olma, gelişimsel ve açık bir vizyona sahip olma gösterilmektedir (Danielson, 2006; York-Barr ve Duke, 2004).

Öğretmenlerin sınıf içi ve dışı pek çok rolleri bulunmakla birlikte, temel rollerinden biri liderlik-tir (Can, 2009). Bir öğretmenin liderliği sınıftaki eğitim öğretim etkinliklerini, öğrencileri istekli, katılımlı, paylaşımlı bir şekilde öğrenmeye ve kendilerini sürekli geliştirmeye yönlendirme becerisi

olarak ifade edilmektedir (Bascia, 1996; Can, 2006; Little, 1995; Nelson, 1965; Sherrill, 1999; Smylie, 1995). Ancak demokratik bir ortamın olmadığı öğrenme ortamlarında öğrencilerden eğitim-öğretim etkinliklerine gönüllü olarak katılmaları, kendilerini ve olayları farklı yollarla ifade etmeleri beklenemez (Erden, 2007). Turan (2001), demokratik bir toplum oluşturmada öğretmenin demokratik rolüne değinmekte ve aksi durumda edilgen ve itaat eden insanlardan oluşan bir toplum profilinin kaçınılmaz olduğunu ifade etmektedir. Demokratik bir toplum bağlamında öğretmenler tarafından demokratik rollerin benimsenmesi ve yaşatılması önemli görülmektedir. Fakat araştırma sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin sınıf içi ve dışı sergiledikleri liderlik davranışlarının demokratiklikten uzak olduğu, otokratik ve baskıcı davranışların daha çok sergilendiği görülmektedir (Ada ve Ölçüm, 2002; Kadak, 2008). Yukarıda yer alan açıklamalardan hareketle, bu çalışmada orta öğretimde görev yapan öğretmenlerin liderlik stillerinin belirlenmesi, öğretmenlerin liderlik stillerinin cinsiyet, branş ve mesleki kıdem değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesi amaçlanmıştır.

## YÖNTEM

Bu araştırma genel tarama türünde betimsel bir çalışmadır. Genel tarama modelleri, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 2006). Araştırmanın evrenini Erzurum Merkez ortaöğretim okullarında 2009-2010 eğitim-öğretim yılında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Evreni temsil edecek şekilde rastlantısal olarak seçilen 135 öğretmen araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Öğretmenlerin 85'i erkek, 50'si bayan olup, 62'si sayısal 73'ü sözel branşta görev yapmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin 19'u 1-5 yıl, 44'ü 6-10 yıl, 44'ü 11-15 yıl, 28'i 16 yıl ve üzeri hizmet yılına (deneyimine) sahiptir.

Araştırmanın verilerini toplamak amacıyla Deniz ve Hasançebiöglü (2003) tarafından Mc Gregor'un X-Y kuramına göre oluşturulan "Öğretmen Liderlik Stilleri" ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin geçerliliği ve güvenilirliği araştırmacılar tarafından sağlanmış olup, Cronbach Alpha katsayısı 0.88 olarak belirlenmiştir. Bu çalışmada yapılan güvenilirlik analizi sonucunda Cronbach Alpha katsayısı yeniden hesaplanmış ve 0.76 olarak bulunmuştur. Ölçek, kesinlikle katılmıyorum (1), katılmıyorum (2), kararsızım (3), katılıyorum (4) ve kesinlikle katılıyorum (5) olmak üzere beşli Likert tipi toplam on yedi (17) maddeden oluşmaktadır. Ölçekte yedi (7) soru olumsuz madde kökü olarak hazırlanmıştır. Bu sorular kesinlikle katılmıyorum (5), katılmıyorum (4), kararsızım (3), katılıyorum (2) ve kesinlikle katılıyorum (1) şeklinde olumlu sorulara göre ters olarak puanlandırılmıştır. Ölçekten en fazla 85, en az ise 17 puan alınabilmektedir. Yüksek puan Y teorisine göre demokratik/katılımcı liderlik stiline, düşük puan ise X teorisine göre otokratik/baskıcı liderlik stiline sahip olduğunu göstermektedir. Ayrıca puan ortalamaları 17-64 arasında olan öğretmenlerin liderlik stillerinin otokratik/baskıcı, 65-76 arasında olanlarının yarı demokratik ve 77-85 arasında olanların da demokratik/katılımcı öğretmen liderlik stiline sahip oldukları şeklinde yorumlanabilmektedir (Deniz ve Hasançebiöglü, 2003).

Verilerin analizinde SPSS 11.5 paket programı kullanılarak öğretmenlerin liderlik stillerinin belirlenmesine yönelik olarak frekans, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Ayrıca gruplar arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenleri için t-testi ve mesleki kıdem değişkeni için tek-yönlü varyans analizi yapılmıştır.

## BULGULAR

Ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin, liderlik stillerini belirlemeye yönelik 17 soruya verdikleri cevapların aritmetik ortalama ve standart sapmaları Tablo 1’de verilmiştir.

**Tablo 1. Ortaöğretimde Görev Yapan Öğretmenlerin Liderlik Stillerine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri**

Ölçek Maddeleri	N	$\bar{X}$	SS
1. Öğrenciler isteyerek sorumluluk alırlar.	135	2.56	.91
2. Öğrenciler fırsat tanındığında derste aktif olmayı severler.	135	3.28	.89
3. Başarısızlık yerine başarıyı ön plana çıkarmak daha önemlidir.	135	4.06	1.1
4. Öğrenme isteği öğrenci için doğal bir ihtiyaçtır.	135	3.37	.94
*5. Yanlış davranışlarının düzeltilmesi için öğrencilere ceza uygulamak gerekir.	135	3.48	1.0
*6. Öğrenciler sınıfta uygulanacak yaratıcı aktivitelere karşı direnç gösterirler.	135	3.65	1.1
7. Dersleri daha ilginç hale getirmenin yolları aranmalıdır.	135	4.42	.81
8. Öğrenciler yeni şeyler öğrenmeye heveslidirler.	135	3.48	1.0
9. Her öğrencinin yaratıcı bir yönü vardır.	135	3.95	.98
10. Öğrenciler uygun davranışları sergileyerek öz denetim yeteneğine sahiptirler.	135	2.97	.91
11. Sınıf içindeki öğrenme etkinlikleri öğrenciler için oyun oynamak kadar zevkli hale getirilebilir.	135	3.52	1.0
*12. Öğrencilerin takdir/teşekkür almaya yönelik hevesleri yoktur.	135	4.13	.97
*13. Ders çalışmaları için öğrencilerin zorlanmaları gerekir.	135	3.18	1.1
*14. Öğrencilerin dersi dinlemeleri için sıkı disiplin yöntemleri kullanılmalıdır.	135	3.48	1.1
15. Sınıfta ilgili kararlarda öğrencilerin görüşlerini almak gereklidir.	135	3.60	1.2
*16. Öğrenciler tembeldir ve yönetilmeyi tercih ederler.	135	4.06	1.0
*17. Öğrenciler ödevlerini hakkıyla yapmazlar.	135	3.71	.94
<b>TOPLAM</b>	<b>135</b>	<b>60.9</b>	<b>7.8</b>

\* Olumsuz soru tipinde sorulmuştur.

Tablo 1 incelendiğinde en yüksek ortalamaya sahip maddenin “dersleri daha ilginç hale getirmenin yolları aranmalıdır” ( $\bar{X} = 4.42$ ) ifadesi olduğu görülmektedir. Sırasıyla “Öğrencilerin takdir/teşekkür alamaya hevesleri yoktur” ( $\bar{X} = 4.13$ ), “başarısızlık yerine başarıyı ön plana çıkarmak daha önemlidir” ( $\bar{X} = 4.06$ ) ve “öğrenciler tembeldir ve yönetilmeyi tercih ederler” ( $\bar{X} = 4.06$ ) maddeleri en yüksek ortalamaya sahip maddelerdir. En düşük ortalamaya sahip olan madde ise “ öğrenciler isteyerek sorumluluk alırlar” ( $\bar{X} = 2.56$ ) ifadesidir.

Öğretmenlerin toplam puan ortalamalarının  $\bar{X}=60.9$  olduğu sonucu, araştırmaya katılan öğretmenlerin genel olarak öğrencileriyle olan ilişkilerinde otokratik/baskıcı liderlik stiline sahip oldukları şeklinde ifade edilebilir. Bu bağlamda öğretmenlerin puanlarının frekanslarını gösteren dağılım Tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo 2. Ortaöğretimde Görev Yapan Öğretmenlerin Liderlik Stillerine İlişkin Aritmetik Frekans ve Yüzde Değerleri**

Liderlik Stili	Puan Aralığı	f	%
Otokratik/Baskıcı	17-64	89	66
Yarı demokratik	65-76	42	31
Demokratik	77-85	4	3
Toplam		135	100

Tablo 2’de görüldüğü üzere ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin %66’sı (n=89) 17-64, %31’i (n=42) 65-76 ve %3’ü (n=4) 77-85 puan aralığında oldukları bulgusu elde edilmiştir. Bu bulgu

araştırmaya katılan öğretmenlerin yarısından fazlasının otokratik/baskıcı liderlik stilini sahip olduğunu göstermektedir.

**Tablo 3:** Ortaöğretimde Görev Yapan Öğretmenlerin Liderlik Stillерinin Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumu

CİNSİYET	N	$\bar{X}$	SS	t	p
Erkek	85	61.31	7.86	.62	.53
Bayan	50	60.44	7.90		

p>0.05

Tablo 3 incelendiğinde, ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin cinsiyetlerine göre, liderlik stilleri puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir ( $t_{133} = .62$ ;  $p = .53$ ). Bu sonuç araştırmaya katılan öğretmenlerin erkek ya da bayan olmalarının onların liderlik stilleri üzerinde etkili olmadığını göstermektedir.

**Tablo 4.** Ortaöğretimde Görev Yapan Öğretmenlerin Liderlik Stillерinin Branşlarına Göre Farklılaşma Durumu

Branş	N	$\bar{X}$	SS	t	p
Sayısal	62	60.12	7.71	-1.17	.24
Sözel	73	61.72	7.96		

p>0.05

Tablo 4'te, ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin branş değişkenine göre liderlik stilleri puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucu elde edilmiştir ( $t_{133} = -1.17$ ;  $p = .24$ ). Orta öğretimde görev yapan öğretmenlerin branşları, onların liderlik stilleri üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmasına rağmen, her iki branşta görev yapan öğretmenlerin otokratik/baskıcı liderlik stiline sahip oldukları görülmektedir.

**Tablo 5.** Ortaöğretimde Görev Yapan Öğretmenlerin Liderlik Stillерinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu.

Mesleki kıdem	N	$\bar{X}$	SS	F	p
1-5 yıl	19	59.94	7.04	.841	.474
6-10 yıl	44	59.81	6.21		
11-15 yıl	44	61.79	9.08		
16 yıl ve üzeri	28	62.28	8.66		
Toplam	135	60.99	7.86		

p>0.05

Tablo 5'te görüldüğü üzere, öğretmenlerin mesleki kıdemleri arttıkça liderlik stilleri puan ortalamaları da artmaktadır. Fakat gözlenen bu artış 17-64 puan aralığı olarak belirlenen otokratik/baskıcı liderlik stili grubunda yer aldığından dolayı, istatistiksel açıdan öğretmenlerin liderlik stilleri puan ortalamaları mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ( $F = .841$ ;  $p = .474$ ).

## TARTIŞMA

Orta öğretimde görev yapan öğretmenlerin liderlik stillерinin belirlenmesine yönelik olarak yapılan bu çalışmada, araştırmaya katılan öğretmenlerin %66'sı (n=89) otokratik/baskıcı, %31'i (n=42)

yanı demokratik ve %3'ünün (n=4) demokratik liderlik stilini benimsediği sonucu elde edilmiştir. Bu sonuç araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun otoriter/baskıcı liderlik davranışı sergiledikleri şeklinde ifade edilebilir. Kadak (2008), öğretmenlerin liderlik stillerini belirlemeye yönelik çalışmasında, araştırmaya katılan öğretmenlerin 121'inin (%57,6) otokratik/baskıcı, 83'ünün (%39,5) yanı demokratik ve 6'sının (%2,9) demokratik liderlik stiline sahip oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Aynı şekilde Somar (2009), orta öğretimde görev yapan öğretmenler üzerinde yapmış oldukları çalışmada, araştırmaya katılan tüm öğretmenlerin otokratik/baskıcı liderlik stiline sahip olduklarını belirlemiştir. Ada ve Ölçüm (2002) benzer bir çalışmalarında, araştırma grubunda yer alan öğretmenlerin %45,6 sınıf geleneksel, mesafeli disiplin anlayışına sahip olduklarını ifade etmişlerdir. Ubuz ve Sarı (2009), iyi bir öğretmende olması gereken özellikleri öğretmen adaylarının bakış açısıyla ele aldıkları çalışmada, 109 katılımcı arasında 15'inden geleneksel, disiplinli ve mesafeli öğretmenlerin iyi bir öğretmen olabileceği bulgusunu elde etmişlerdir. Bu bulgular öğretmenlerin genel olarak otokratik, baskıcı, geleneksel, katı disiplinli bir anlayış içerisinde olduklarını, eğitim sistemlerinde gözlemlenen yenileşme ve demokratikleşme çabalarının teorik düzeyde kalarak uygulamaya henüz yansıtılmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmenlerin cinsiyet, branş ve mesleki kıdem değişkenlerine göre liderlik stilleri açısından anlamlı bir farklılık elde edilmemiştir. Bir bakıma bu sonuçlar öğretmenlik mesleği adına olumlu bir sonuç olarak yorumlanabilir. Sonuçta öğretmenlik mesleği kadın ya da erkek branşı veya hizmet süresi ne kadar olursa olsun demokratik davranışların sergilenmesi, yaşatılması ve öğrencilere bu davranışların aktarılması gereken bir meslek olarak görülmelidir.

Liderliğin kişisel özellikler ile olan ilişkisinin zayıfladığı, doğuştan lider olma anlayışının yıkıldığı, liderliğin öğrenilebileceği fikrinin (Özden, 2005) öğretmenlerin cinsiyet, branş ve kıdem değişkenleri açısından farklılaşmadığı sonucunu desteklediği söylenebilir.

#### SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma sonuçlarına göre, orta öğretimde görev yapan öğretmenlerin cinsiyet, branş ve mesleki kıdem değişkenlerinin liderlik stilleri üzerinde anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Bununla birlikte araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun otokratik/baskıcı liderlik stiline sahip oldukları sonucu elde edilmiştir.

Araştırmada elde edilen sonuçlar dikkate alındığında, eğitimde demokratik anlamda gözlemlenen gelişmelere olumlu katkılar sağlayabilecek, öğretmenlerin demokratik liderlik becerilerini edinebilecekleri/geliştirebilecekleri hizmet içi ve öncesi eğitim-öğretim etkinlikleri planlanıp uygulamaya geçirilebilir. Özellikle hizmet içi eğitim seminerleri ve toplantıları düzenlenerek, demokratik liderlik stiline sahip öğretmenlerin elde ettiği başarılar ve öğrencilerine sağladıkları yararlar diğer öğretmenlerle paylaşılarak süreç içerisinde demokratik davranış bilinci kazanmaları sağlanabilir.

**KAYNAKLAR**

- Ada, S. ve Ölçüm, M. (2002). Öğretmen Adaylarının Pozitif Disiplin Anlayışlarına Göre İstenilmeyen Davranışları Önleme Becerileri. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15: 1-10.
- Adair, J. (2003). *Concise Adair on Leadership*. London: Thorogood Publishing Ltd.
- Bascia N. (1996). Teacher Leadership: Contending with Adversity. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 21 (2): 155-169.
- Can, N. (2009). *Öğretmen Liderliği*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Can, N. (2006). Öğretmen Liderliğinin Geliştirilmesinde Müdürün Rol ve Stratejileri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21: 349-363.
- Çelik, V. (2000). *Eğitimsel Liderlik*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Danielson, C. (2006). *Teacher Leadership That Strengthens Professional Practice*. USA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Deniz, L. ve Hasançebiöglü, T. (2003). Öğretmen Liderlik Stillerini Belirlemeye Yönelik Bir Ölçek Çalışması. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 17: 55-62.
- Dönmez, B. (2008). Sosyal Bir Sistem Olarak Sınıf. *Sınıf Yönetimi* (Edit: M. Şişman ve S. Turan), 13-27, Ankara: Öğreti-PegemA Yayıncılık.
- Erden, M. (2007). *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Eren, E. (2007). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi*. İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Gordon, T. (2007). *Etkili Öğretmenlik Eğitimi*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Kadak, Z. (2008). İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Liderlik Stilleri İle Sınıf Yönetimi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kutunis, R.Ö. (2006). *Örgütlerde Davranış Bilimleri Ders Notları*. Adapazarı: Sakarya Kitabevi.
- Little, J.V. (1995). Contested Ground: The Basis of Teacher Leadership in Two Restructuring High Schools. *The Elementary School Journal*, 96 (1): 47-63.
- Nelson L.N. (1965). Modes of Teacher Leadership during Language Instruction. *The Elementary School Journal*, 66 (2): 92-96.
- Sherrill, J.A. (1999). Preparing Teachers for Leadership Roles in the 21st Century. *Theory into Practice*, 38 (1): 56-61.
- Smylie, M.A. (1995). New Perspectives On Teacher Leadership. *The Elementary School Journal*, 96 (1): 3-7.
- Somar, A. (2009). Orta Öğretimde Matematik Öğretmenlerinin Liderlik Stillerinin Öğrencilerin Matematik Dersindeki Başarı ve Tutumu Üzerine Etkileri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şişman, M. (2004). *Öğretim Liderliği*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Turan, S. (2001). Demokratik Bir Toplum ve Okulda Bir Lider Olarak Öğretmenin Rolü. *Eğitim Araştırmaları*, 1(3-4): 120-125.
- Ubuz, B. ve Sarı, S. (2009). Sınıf Öğretmeni Adaylarının İyi Öğretmen Olma İle İlgili Görüşleri. *OnDokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28: 53-61.
- York-Barr, J. ve Duke, K. (2009). What Do We Know About Teacher Leadership? Findings From Two Decades Of Scholarship. *Review of Educational Research*, 74(3): 255-316.

## OKUL ÖNCESİ EĞİTİMDE ÇEVRE BİLİNCİ VE ÇEVRESEL MOTİVASYON

### ENVIRONMENTAL CONSCIOUSNESS AND ENVIRONMENTAL MOTIVATION IN PRESCHOOL EDUCATION

Seda SAKARYA\*

Serap DEMİRİZ\*\*

#### ÖZ

Çevre sorunlarının ortaya çıkmasıyla beraber insan yaşamını tehdit edici boyutlara ulaşan problemler çevreye karşı daha duyarlı olma, çevre bilinci geliştirme, çevreyle ilgili motive olmuş davranışlar sergileme gibi konuların önemini arttırmıştır. İçinde bulunduğumuz dönem itibarıyla keşfetme ve merak duygularının yoğun yaşandığı okul öncesi dönem, çevreye yönelik bilinç ve motivasyonların temellerinin atılması gereken bir dönemdir. Okul öncesi dönemde yer alan çocukların her türlü davranışlarında yetişkinleri model aldıkları düşünüldüğünde bu dönemde çocuklarla beraber vakit geçiren yetişkinlerin de tutum, yaklaşım ve davranışlarının oldukça önemli olduğu ve çocukların bakış açılarını birebir etkiledikleri göz ardı edilmemelidir. Bu çalışma ile; okul öncesi dönem çocuklarının; çevre bilinci ve çevreye karşı yararlı davranışlar sergilemelerinin temellerini oluşturacak olan motivasyonlarla beraber, yetişkin tutumlarına da değinilerek; bu konulara dikkat çekilmesi amaçlanmıştır.

**Anahtar sözcükler:** Okul öncesi eğitim, çevre, bilinç, motivasyon.

#### ABSTRACT

After emergence of the environmental problems, the problems threatening human life increased highly the importance of the issues such as being more sensitive to the environment, developing conscious of environment and behaving motivated on environment. The preschool period, in which children have intense feelings of wonder and

\* Uzman, Okul Öncesi Eğitimcisi, Org. İsmail Hakkı Karadağ İlköğretim Okulu  
e-posta: sakarya\_seda@hotmail.com

\*\* Yrd. Doç. Dr., Gazi Üniversitesi, Mesleki Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı  
e-posta: demiriz.serap@gmail.com

*discovery, is a period in which it is required for children to get the basis of environmental awareness and motivations. Because the preschool children take the adults as their models, we should remember the importance of treatments, approaches and behaviours of the adults having time with the children in this period. In this paper, we discuss the children and adults who take place in preschool period, the behaviours environmentally-motivated among preschool teachers and interactions in this period. This study aims to raise awareness on the adult attitude together with early childhood children' environmental consciousness and motivations that can be foundations of their behaviours toward environment.*

**Keywords:** Preschool education, environment, consciousness, motivation.

## GİRİŞ

Çevre genellikle fiziki ve kültürel özellikleri ile algılanmakta ve tanımlanmaktadır. İnsan merkezli çevrede insanın biyolojik ve kültürel ihtiyaçları karşılanmakta; bu yüzden canlıları özellikle de insanı etkileyen ve ondan etkilenen dış şartların tamamı şeklinde bir tanım yapmak doğru olacaktır. Bütün canlılar yaşantıları boyunca tek veya toplu olarak belli bir mekanda bulunmak ve bu mekânın canlı cansız unsurlarıyla ilişkilerini sürdürmek durumundadırlar. İşte tüm bu canlı varlıkların yaşamsal bağlarla bağlı oldukları ve değişik şekillerde etkilenip, etkiledikleri bu mekân birimleri çevreyi ifade etmektedir. Çevre sorunlarının ortaya çıkmasıyla beraber yaşanan toprak kayıpları, canlı türlerinin yok olması, asit yağmurları, çölleşme, açlık, yoksulluk vb. çevresel sorunlar insan yaşamını tehdit eder boyuta ulaşmıştır. İşte bu noktada çevreye yönelik tutumlar ve çevre eğitimi önemli bir rol oynamaktadır (Görmez, 1991; Kavruk, 2002; Yıldız ve ark., 2000).

Çevre sorunları insanlığın yaşadığı ekolojik sorunlardan biri olup insanların çeşitli faaliyetleri sonucu çevrenin bozulmasıyla ortaya çıkmaktadır. Çevre sorunlarının esas nedeni ekolojik dengenin bozulmasıdır. Ekolojik dengenin bozulması; doğa ve insanlar arasındaki ilişkilerin; doğal döngülerini (madde ve enerji döngüsü) bozabilecek biçimde gelişmesidir (Yıldız ve ark., 2000).

Çevre sorunlarının, en büyük kaynağı insan ve insanların toplu olarak yaşadığı yerlerdir. Genel olarak kirlenme, tabiatın temizleme gücünden üstün olan yüklerin çevrede meydana getirdiği birikimler olarak tanımlanmakta ve bu birikimlerin madde veya gruplarının niteliğine göre kirliliğin etkisi de değişik olmaktadır. Farklı bir şekilde ifade edildiğinde ise; çevre kirliliğinin oluşmasında temel neden; doğanın insan etkileriyle ortaya çıkan atıkları kendiliğinden giderme yeteneğini aşması ve buna bağlı olarak bozulmasıdır. Başlıca çevre sorunlarının; hava, su, toprak, radyoaktif ve gürültü kirlilikleri olduğu görülmektedir (Buhan, 2006).

Çevre kavramı okul öncesi dönemde de önemli bir yer teşkil etmektedir. Özellikle büyük kentlerde yaşayan çocukların günümüz endüstri toplumlarında tabiatla etkileşimden uzak büyüdükleri, tabiatın gücü ve güzelliğinden gitgide uzaklaştıkları düşünüldüğünde erken yaşlarda çocuklara kazandırılacak tutum ve davranışların yeri büyüktür. Bunun dışında çevre kavramı, dünyanın insan etkileri yoluyla giderek bozulan ekolojik dengesini gidermeye yönelik genç nesiller yetiştirilmesi açısından da önemlidir (Armağan, 2006).

Harvey (1989), çocukların çevresel tutumlarının, evlerindeki ve oyun alanlarındaki bitkilerle olan geçmiş deneyimlerini etkileyip etkilemediğini araştırmış ve sonuçta arada pozitif yönde bir ilişki olduğunu belirlemiştir (Akt.Castle, 1996). Akdağ ve Erdiler (2006); denizler ve sualtı yaşamı hakkın-

da bilgi verme, denizler ve sualtı yaşamını koruma bilinci kazandırmayı amaçladıkları deneysel çalışmalarında, çocuklara eğitim vermişlerdir. Yapılan ön - son test değerlendirmeleri eğitime dahil olan çocukların denizler ve sualtı yaşam hakkındaki bilgilerinin, denizler ve sualtı yaşamı koruma bilinçlerinin arttığını göstermiştir. Yapılan çalışmalarda da çevre bilincinin oluşturulmasına yönelik çalışmaların etkili olduğu görülmektedir.

Günümüzde okul öncesi dönemde çevre bilinci, öğretmenin rolü, çevreye yönelik duyarlılık, bilinç ve motivasyon konularının ele alınarak incelenmesi gerekliliği dikkati çekmektedir.

Olumlu çevre bilinci kazanmış, çevre sorunlarına duyarlı bireylerin yetişmesi çocuklara verilecek uygun çevre eğitimleriyle mümkün olacaktır. Bu sürecin okul öncesi dönemde başlaması, kalıcı ve istendik davranışların kazanılmasında önemli rol oynamaktadır. Bu düşünceden hareketle makalede çevre bilinci ve çevreye karşı yararlı davranışlar sergilemelerinin temellerini oluşturacak olan motivasyonlarla beraber, yetişkin tutumlarına da değinilerek; bu konulara dikkat çekilmesi amaçlanmıştır .

#### **Okul Öncesi Dönemde Çevre Eğitimi ve Öğretmen**

Çevre eğitimi, “bireylerde çevre bilincinin geliştirilmesi, çevreye duyarlı, olumlu, kalıcı davranış değişikliğinin kazandırılması, doğal, tarihi, kültürel, sosyal ve estetik değerlerin korunması ve sorunların çözümünde görev alma” olarak tanımlanmaktadır (Armağan, 2006).

Çevre eğitiminin temel amacı; çevresel sorunlar hakkında duyarlı olan ve gerektiğinde çözüm yolları üretebilecek kitleler oluşturmaktır (Aktepe, 2005).

Çevre eğitimi, bireylere ekolojik bilgileri aktarmanın yanında bireylerin çevreye yönelik tutumlarının gelişmesini ve bu tutumların davranışa dönüşmesini de sağlar. Çevre eğitimi, bireylerin bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor alanlarını desteklemektedir ( Erten, 2005).

Okul öncesi dönemde yer alan çocuk için çevre; odası, evi, oyun bahçesi vb. mekân ve kişilerden oluşmaktadır. Çocuklar bu dönemde çevreyi tanımaya başlar ve korumayı öğrenirler. Bu dönemde çocuklar çevreyi tanımaya başlarlarken, yapılması gereken çocuğun çevresi olarak algıladığı bütün kişi ve nesnelerin kendine ait olduğu ve kendisinin de bu çevrenin bir parçası olduğu fikrini benimsemesine yardımcı olmaktadır. Bu benimsetme; çocukların çevreye ait olma duygularını geliştirebilmelerine yardımcı olmaktadır. Çevreyi korumayı öğrenme aşamasında ise; çocuğun tüm çevresini temiz tutması ve böylelikle de sorumluluk duygusunu geliştirebilmesi desteklenmektedir (Kavruk, 2002).

Okul öncesi dönemde yer alan çocukların doğa ile ilgili yeteneklerinin gelişmesi ve sergiledikleri bu eylemlerden zevk alabilmeleri için onlarla yapılabilecek bazı pratik deneyimlere örnek olarak; bitkilerin sulanması, bitkilerin gübrelenmesi ve aşılınması, çiçek düzenlemelerinin yapılması, hayvanların beslenmesi ve temizliği verilebilir (Goldstein, 1991).

Çocukların tüm gelişim alanlarının hızlı olduğu, birçok kritik dönemi içine alan okul öncesi dönem oldukça önemli bir dönemdir. Çocuklara bu dönemde sunulacak ortamlarda yetişkinlerin dikkatli olmaları ve bilinçli hareket etmeleri gerekmektedir. Okul öncesi dönemde bu eğitim yaşantılarından yararlanamayan çocukların gelişimlerinin yavaş seyrettiği ve ileriki yaşantılarında olumsuz birtakım izler taşıdıkları bilinmektedir. Bu noktada okul öncesi eğitim kurumlarına büyük görevler düşmektedir. Okul öncesi eğitim kurumlarının; çocukların gelişimlerini sağlıklı ve düzenli koşullar çerçevesinde, kültürel özellikler de göz ardı edilmeden en iyi biçimde yönlendiren, çocuklarda sağlam bir kişiliğin ve yaratıcı zekanın temellerini atan sosyal kuruluşlar olarak eğitim vermeleri gerekmektedir (Aral ve ark.,2002; Poyraz ve Dere, 2003).

Zamanlarının büyük bir bölümünü çocuklarla beraber geçiren öğretmenlerin çocukların çevreye karşı duyarlılıklarını arttırmalarında da önemli bir yere sahip oldukları bilinen bir gerçektir. Öğretmenler, çocuklarda var olan merakı ve hevesi farklı öğretim yollarıyla desteklemelidirler. Farklı çevre gezileri düzenlemeleri, etkinliklerde çevre ile ilgili kitaplara yer vererek çevre bilinci oluşturmaları, program içinde çevre ile ilgili konuları oyunlaştırmaları, çocukların çevreye ait bilgilerini ve farkındalıklarını arttırmak için çeşitli resim ve üç boyutlu nesnelere çevreyi düzenlemeleri yapılabilecek etkinlikler arasındadır. Bunun dışında; çocuklara dağıttığı oyuncaklarını veya faaliyetler sonrasında malzemelerini toplayıp yerine kaldırması, yerlere çöp atmaması gibi çevreyi koruyucu davranışlar kazandırılabilir. Öğretmenlerin çocuklara gözlem yapma, çevreyi sevmeye, çevre ile ilgilenme gibi davranışlar kazandırarak onların bu yönde olumlu tutum geliştirmelerini sağlayabilmeleri önemlidir; örneğin; ağaçlarla, çiçeklerle, böceklerle ilgilenmeleri, onlara gereken özeni göstermeleri, gereksiz yere kağıt, su, ışık kullanımından kaçınmaları çocukların da bu yönde davranışlarında oldukça etkili olmaktadır (Daştan, 1999; Dinçer, 1999; Kavruk, 2002).

Öğretmenlerin çocuklara bu yönde davranışlar kazandırmaları aile içinde desteklendiğinde daha olumlu etkileri olacaktır. Bu noktadan hareketle öğretmenlerin aile eğitimine yönelik çalışmalar yapması ve bu süreçte ailelerin etkin katılımlarının sağlanması oldukça önemlidir.

Okul öncesi dönem çocukları çevreye karşı duyarlıdırlar. Araştırma sonuçları ortaya koymaktadır ki; çocukların çevreye karşı pozitif tutumlar geliştirmeleri ile ailelerinin çevreye ilgili aktivitelere katılımları arasında çok önemli ilişkiler bulunmaktadır (Kesicioğlu,2008). Bilindiği gibi; çocuklar sahip olacakları davranış ve deneyimlerini model alarak etkilendikleri diğer kişiler aracılığıyla kazanırlar. Okul ortamı da bu yaş grubu çocuklar üzerinde en önemli sosyalleşme ve sosyalleştirme ortamı olmaktadır (Diamond ve Musser,1999).

#### **Okul Öncesi Dönemde Çevreye Yönelik Duyarlılık, Bilinç ve Motivasyon**

Çevresel sorunların giderek tehdit edici bir hal aldığı günümüzde bu sorunların çözümlerine yönelik politikalar gerekmektedir. Bu noktada bireylerin gereken duyarlılığı göstermeleri oldukça önemlidir (Görmez, 1991).

Duyarlılık; dış etkenlere karşı hassas olma, uyarımlar karşısında tepki gösterme olarak tanımlanmaktadır. Bu bağlamda çevresel duyarlılık ise; toplumu oluşturan bireylerin çevresel sorunlara karşı tepki göstermesi ve çevreyi koruma fikri geliştirmesi olarak tanımlanabilir. Çevre koruması ve çevre hareketi fikirleri çevre sorunlarının gelişimine paralel olarak gelişmiş ve bugünkü seviyesine ulaşmıştır (Yalçın, 1993).

Okul öncesi dönemde çocukların çevreye ilgili uyarıcıları algılama ve ayırt etme becerilerini geliştirmek, insanların çevreye ilgili nasıl etkileşime girdikleri, problemlerin nasıl ortaya çıkıp çözümlendiği hakkında temel bir anlayış kazanmalarına yardımcı olmak yoluyla onların çevresel duyarlılıklar kazanmalarını sağlanabilir.

Karmozyn ve arkadaşları (1993)'na göre bireylerin erken çağlarda kazandıkları deneyimler oldukça önemlidir. Çünkü; bireyin erken yaşlarda kendisiyle, çevresiyle, doğayla yaşadığı olumlu deneyimleri, dünyayı değerlendiriş biçiminin temellerini oluşturacaktır.

Doğa; çeşitli materyalleri değişken ve ilginç şekillerde çocuklara sunan bir öğrenme ortamıdır. Bu ortamda çocukların yapması gereken; doğayı keşfetmektir. Çocuklar doğayı inceleyerek birçok beceri ve deneyimlere sahip olabilirler. Örneğin; mevsimsel farklılıklar çocukların çevresel duyarlılıklarını arttırmada eğitimcilere sınırsız kolaylıklar sağlamaktadır (Anonim,2006). Yağmurun yağması, kullanılabilir su kaynakları, bu kaynakların bilinçli tüketilmesi ve bunun gibi konulara yönelik

drama çalışmaları, deneyler, hikayeler, çevre gezileri yapılarak çocukların çevresel duyarlılıklarını arttırılabilir. Atıkların yeniden kazanıma uygun şekilde kullanılması, geri dönüşümü olan atıkların gruplanarak toplanması gibi etkinlikler de çocukların çevresel duyarlılık kazanmalarını sağlayan çalışmalardandır.

Çevreye karşı duyarlı olan birey zaman içinde olumlu tutumlar sergiler. Tutum; insan davranışlarından önce gelen ve hareketlere rehberlik eden yapı olarak tanımlanmaktadır. Bu bağlamda çevresel tutum; çevreye ilişkin konulara olumlu yaklaşma, yaklaşmama ya da tarafsız kalma şeklinde verilen tutarlı bir öğrenilmiş tepkidir. Çevre eğitimi programlarının geleneksel içeriklerine bakıldığında; insanların çevresel bilgi düzeylerini arttırma ve bunun sonucunda bireyleri sorumlu davranmaya yöneltme içeriklerine rastlanmaktadır (Altın, 2001; İşyar, 1999).

Okul öncesi eğitimde çocukların doğal çevreyi anlamalarını sağlamak, tutum ve davranışlarını olumlu yönde geliştirmelerine yönelik planlamalara geniş yer verilmelidir. Bireyin bu yıllarda kazanacağı tutum ve davranışları tüm yaşantısı boyunca sürdüreceği düşünüldüğünde çocukluk döneminde verilen çevre eğitiminin ne kadar önemli olduğu tartışılmaz bir boyuta ulaşmıştır (Başal, 2005).

Çevre bilincinin oluşumu ise; kişinin çevreye karşı geliştirdiği tutumla birebir ilişkilidir. Avrupa ülkeleri ve Amerika’da çevre koruma bilincini geliştirmenin tek yolu çevre eğitimi olarak kabul edilmekte ve bu yönde çeşitli çalışmalar yapılmaktadır. Her yaş ve meslekteki kişilere belirli bir program dahilinde verilebilecek olan bu eğitimleri kamu kurum ve kuruluşları, sivil toplum kuruluşları, yerel yönetimler ve basın yayın kuruluşları desteklemelidir. Küçük yaşlardan itibaren doğanın bir değer olduğunu öğrenen birey, bütün duyu organlarıyla onun bu özelliğinin farkına varır ve onu korumak için çaba gösterir (Anonim, 2007; Özata, 2005).

Bireylerin çevreye yönelik olumlu davranışlar sergilemelerinde dış cesaretlendirici faktörlerin ve uyarıcıların yanında motivasyonun sağlanması bu konuda ele alınabilecek bir diğer önemli husustur. Öz kararlılık teorisine göre; davranışın temelini oluşturan motivasyonun çeşitleri belirlenmelidir. Bunlar; iç motivasyon, dış motivasyon ve motivasyonsuzluktur. Bunlardan iç motivasyon; memnuniyet ve zevk için aktivitede bulunmaya yönelik bir motivasyon şeklidir. Bu tür motivasyon kişisel seçim ve ilgi alanlarıyla ortaya çıkan bir motivasyon türüdür. Bu türden motivasyonla ortaya çıkan davranışlar yine kişinin kendi isteğiyle sonuçlanacaktır. Dış motivasyonda ise; asıl amaç ilgi alanına yönelik değildir. Dış motivasyonun yönetimi sadece çevre kaynaklı kontrollerle sağlanmaktadır. Bu motivasyon aracılığıyla gerçekleştirilen davranış tarzı belli bir süre sonra içselleştirilerek kişisel seçimlerle yapılan davranışlara dönüşür. Motivasyonsuzluk durumunda ise; bireylerin karşılaştığı olaylarda ileriye görme kabiliyetlerinde eksiklik söz konusudur. Bu türden davranışlarda manasızlık, kendiliğindenlik ve vazgeçilme olasılığı yüksek türden davranışlar vardır (Pelletier ve ark., 1998).

Okul öncesi dönemde çevreyle ilgili motive olmuş davranışlar kazandırma amaçlı yapılabilecek etkinliklere bakıldığında; sınıf içerisinde çevre düzenlemesiyle ilgili kuralların çocuklarla beraber konması, tüm çocukların bu süreçte aktif katılımlarının sağlanması, alınan ortak kararlarla materyallerin yerlerinin belirlenmesi örnekler kapsamına alınabilir. Böylece etkinlikler bitiminde sınıf ortamının toplanıp düzenlenmesi aşamasında ortak karar almış çocuklar, toplanma vaktinde çevre düzenlemesi yaparken motive olmuş davranışlar sergileyeceklerdir. Okul öncesi dönemde çocukların beğenilmek ve kabul edilmek istekleri oldukça yoğundur. Sınıfı, okul bahçesini temiz tutma, bitkileri, hayvanları koruma davranışları öğretmen veya başkaları tarafından takdir edildiğinde yaptıkları olumlu davranışları pekişecek; böylece dışsal motivasyon odaklı davranışlar içselleşip kalıcı hale gelecektir.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

İnsan kaynaklı çeşitli müdahalelerin çevreyi olumsuz etkilediği ve bunun sonucunda doğanın kendine özgü niteliklerinin bozulmaya başladığı görülmektedir. Bu durum son yıllarda çevreyi korumaya karşı daha duyarlı olunması gerektiğini ortaya koymuştur. Çevre sorunlarının en büyük kaynağı olan insanların bu konuda üstlerine düşen görevleri yerine getirmeleri gerekmektedir.

Zaman içinde doğaya hakim olmaya çalışan insanoğlu doğal kaynakları hızla tüketmeye başlamış ve bu durum büyük bir tehlike ile karşı karşıya kalınmasına neden olmuştur. Bu noktada yapılması gereken en önemli şey; insanoğluna gerekli bilgi beceri ve alışkanlıkları kazandırarak; çevreye karşı daha bilinçli olmalarını sağlamaktır.

Çocukluk döneminde edinilen bilgi, beceri ve davranışların ileriki yıllarda çocuğun nasıl bir yetişkin olacağını belirlediği kuşkusuz bir gerçektir. Buradan hareketle; küçük yaşlarda verilen çevre bilinci ve duyarlılığı ile yetiştirilen çocukların; ileride çevreci bireyler olarak yetişmeleri ve bu alanda sorumluluk sahibi bireyler olmaları sağlanacaktır.

Bu sonuçlar ışığında şu öneriler verilebilir:

Okul öncesi dönem çocuklarının ailelerine çocukları için doğanın önemini kavrayabilecek eğitimler verilmesi,

Okul öncesi dönemde çocukların eğitimlerinde çok önemli etkisi olan öğretmen davranışlarının model alınması unsuruna yeterince önem verilmesi ve öğretmenlerin ya da öğretmen adaylarının çevresel duyarlılık, motivasyon gibi davranışlarının değerlendirilerek gerekli önlemlerin alınması,

Medyanın çevre konusunda eğitici programlar yapması, önerilebilir.

## KAYNAKLAR

Akdağ, Z. ve Erdiler, Z. (2006). Okul Öncesi Eğitim Çağındaki Çocuklara Çevre Bilinci Kazandırmak İçin Gönüllü Kuruluşlar İle İşbirliği Yapmak. <http://sas.metu.edu.tr/files/gazi%20paper.doc>. Erişim Tarihi: 15.07.2009.

Aktepe, S. (2005). İlköğretim Okullarında Çevre Eğitimi. Eko Okulların ve Diğer Okulların Karşılaştırılması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Altın, M. (2001). Biyoloji Öğretmeni Adaylarında Çevre Eğitimi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Anonim (2006). Okul Öncesi Eğitim Programı (36-72 Aylık Çocuklar İçin) Kitabı. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Anonim (2007). *Türkiye’de Çevre Eğitimi*. Ankara: Türkiye Çevre Vakfı Yayını.

Aral, N., Kandır, A. ve Yaşar, M. (2002). *Okul Öncesi Eğitim ve Okulöncesi Eğitim Programı*. (2. Baskı) İstanbul: Yapa Yayınları

Armağan, F., Ö. (2006). İlköğretim 7.-8. sınıf Öğrencilerinin Çevre Eğitimi ile İlgili Bilgi Düzeyleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Başal, H., A. (2005). *Çocuklar İçin Uygulamalı Çevre Eğitimi*. Ankara: Morpa Yayınları

Buhan, B. (2006). Okul Öncesinde Görev Yapan Öğretmenlerin Çevre Bilinci ve Bu Okullardaki Çevre Eğitiminin Araştırılması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

**Seda SAKARYA – Serap DEMİRİZ**

Castle, A. M. (1996). Children' s Exposure to the Natural Environmental as Related to Their Environmental Attitudes, Master's Thesis. Lansing Michigan: Michigan State University Department of Family And Child Ecology

Daştan, H. (1999). Çevre Koruma Bilinci ve Duyarlılığının Oluşmasında Eğitimin Yeri ve Önemi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Diamond, K. ve Musser, L. M. (1999). The Children's Attitudes Toward the Environment Scale for Preschool Children. *Journal of Environmental Education* ,30 (2): 23-30. <http://www.questia.com/PM.qst?a=o&d=94299921> Erişim Tarihi: 12.12 2009.

Dinçer, Ç. (1999). Okulöncesi Dönem Çevresel Farkındalık Arttırma Yolları. *Çevre ve İnsan Dergisi*, Mayıs 44: 29-31.

Erten, S. (2005). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarında Çevre Dostu Davranışların Araştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 28: 91-100

Goldstein, D. (1991). Physical Environment. Planning a Supportive Environment. *Kentucky State Dept. Of Education*. <http://www.eric.ed.gov.tr> Erişim Tarihi: 20. 04. 2008

Görmez, K. (1991). *Türkiye'de Çevre Politikaları*. Ankara: Teknomak.

İşyar, N. (1999). İlköğretim Öğrencilerinin Olumlu Çevresel Tutumlarının Yaş ve Sosyo-Ekonomik Düzeye Göre Değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bursa: Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Karmozyn, P., Scalise, B. ve Trostle, S. (1993). A Better Earth: Let it Begin With me! *Childhood Education*, 69 : 225-230.

Kavruk, S., B., (2002). Türkiye'de Çevre Duyarlılığının Arttırılmasında Çevre Eğitiminin Rolü ve Önemi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kesicioğlu, S., O. (2008). Ebeveynlerin Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklarına (60-72 Ay) Yaşattıkları Doğal Çevre Deneyimleri ve Çocukların Çevreye Karşı Tutumları. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Özata, A., B. (2005). İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Çevre Kirliliğinin Önlenmesine İlişkin Bilgi ve Uygulamaları Üzerine Bir Araştırma. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Pelletier, L., Tuson, K., Demers, I. Noels K.ve Beaton, A. (1998). Why Are You Doing Things For The Environment? The Motivation Toward The Environment Scale. *Journal of Applied Social Psychology*. 28 (5): 437-468. <http://www3.interscience.wiley.com>. Erişim Tarihi: 23. 07. 2008

Poyraz, H. Ve Dere, H. (2003). *Okul Öncesi Eğitiminin İlke ve Yöntemleri*. ( 2. Baskı) Ankara: Anı Yayıncılık.

Yalçın, C. (1993). Çevre Duyarlılığı ve Eğitimi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yıldız, K., Sipahioğlu, Ş. ve Yılmaz, M. (2000). *Çevre Bilimi*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

## ALMANCA ÖĞRETİMİNDE OLUŞTURMACI YAKLAŞIMIN YAZMA BECERİLERİ ÜZERİNE ETKİLERİ\*

### THE EFFECTS OF CONSTRUCTIVIST APPROACH ON WRITING SKILLS IN TEACHING GERMAN

Celalettin YAKAN\*\*

Nehir SERT\*\*\*

#### ÖZ

Bu araştırmanın amacı, oluşturmacı yaklaşıma dayalı yazma eğitimi öğrenme yaşantılarının Almanca'nın yabancı dil olarak öğretiminde öğrencilerin yazma becerilerinin gelişimi üzerindeki etkilerini incelemektir. Araştırmanın ilk aşamasında mevcut programdaki yazma becerilerinin yeri değerlendirilmiştir. Belge analizi ve yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanan nitel veriler, oluşturmacı yazma eğitimi için bir öğrenme yaşantıları modelinin geliştirilmesine kaynaklık etmiştir. İkinci aşamada, geliştirilen modelin yazma becerilerinin gelişimi üzerindeki etkileri deneysel desen kullanılarak incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu bir özel üniversitenin Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği Bölümü üçüncü sınıfında 'Almanca II' dersini alan yirmi altı öğrenci oluşturmuştur. Görüşmeler için aynı dersi almış olan otuz yedi dördüncü sınıf öğrencisi arasında rastlantısal olarak seçilen sekiz öğrenci çalışmaya dahil edilmiştir. Nitel bulgular; programda ön-görülenlerle sınıf içi uygulamalarının olmadığını göstermiştir. Belge analizine göre programdaki yazma becerileri eğitimi oluşturmacı yaklaşıma uygun niteliktedir. Buna karşın, öğrencilerle yapılan görüşmelerden sınıf ortamında geleneksel yazma etkinliklerinin uygulandığı anlaşılmaktadır. Deneysel çalışmadan elde edilen bulgular yapılan deneysel işlemin etkili olduğu göstermektedir. Daha iyi bir yazma eğitimi konusunda öneriler getirilmiştir.

**Anahtar sözcükler:** Oluşturmacı Yaklaşım, yazma becerileri, Yaratıcı Yazma, Yabancı Dil Öğretimi

\* Bu makale yüksek lisans tez çalışmasını içermektedir.

\*\* Almanca Öğretmeni, Başkent Üniversitesi Dil Araştırma Merkezi (BÜDAM)

e-posta: celalettiny@yahoo.com

\*\*\* Yrd. Doç. Dr., Başkent Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü

e-posta: nsert@baskent.edu.tr

**ABSTRACT**

*This study investigates the effects of constructivist learning experiences on the development of students' writing skills in teaching German as a foreign language. In the first phase, the status of the writing skills in the existing programme was evaluated. The qualitative data gathered through document analysis and semi-structured interviews formed a basis for developing a constructivist learning experiences model for writing instruction. In the second phase, the effectiveness of the model was explored utilizing an experimental design. The study group consisted of twenty-six third year students who took the 'German II' course in the English Language Teaching Department of the Faculty of Education of a foundation university in Ankara. Randomly chosen eight students among thirty-seven fourth year students who took the same course were included into the study for the interviews. Qualitative findings indicated that the programme specifications were not congruent with its actual classroom implementations. In reference to the document analysis, writing skills education in the programme was mainly based on the constructivist approach. However, interviews with the students revealed that traditional writing activities were implemented in the classroom settings. The experimental finding indicated that the trial procedure was effective. Suggestions have been set forth for a better writing education.*

**Keywords:** Constructivist approach, writing skills, creative writing, Foreign Language Teaching

**GİRİŞ**

Yazılı anlatımı sözlü anlatımdan ayıran en temel özelliklerinden biri kalıcılığıdır. Diğeri ise yazarın okuyucudan vermek istediği mesajın anlaşılabilirliği konusunda anında dönüt alamamasıdır. Bu nedenle yazılı anlatımda gerek dilsel öğelerin doğru kullanımı gerekse anlamın doğru yapılandırılması önemlidir. Yazma becerisi kendi içinde okuma, düşünme ve düzgün ifade etme gibi alt becerileri barındırması ve çok fazla uygulamayı gerektirmesi nedeniyle diğer dil becerilerine göre daha zor edinilen bir beceridir ve gelişim aşamaları nispeten ağırdır (Demirel, 2003; Kroll, 1990).

Yazma bireyin düşüncelerini keşfetmesini ya da değerlendirmesini sağlayan yaratıcı bir süreçtir (Raimes, 1983). Oluşturmacı yaklaşım, yazma eğitiminde yaratıcı düşünceyi merkeze alarak öğrenme süreçlerine dinamizm getirir. Öncelikle öğrencilerin anlamın oluşturulması süreçlerinin tümünde etkin rol oynamasını sağlar. Bilişsel oluşturmacılık açısından bakıldığında, bu süreçler öğrencilere ilişkileri kurma, fikirleri yeniden formüle etme ve özgün sonuçlara varma konularında katkı sağlar (Piaget 1973). Sosyal oluşturmacılık açısından bakıldığında, yazma süreçleri öğretmenin rehberliğinde akranlarla etkileşimi içeren sosyal ortamlar sağlar. Öğretmen rehberliğinde sık tekrarlanan uygulamaların ardından öğrenci kademeli olarak yazma süreçlerini tek başına yönetebilecek konuma gelir (Englert ve ark., 2006). Temel olarak yazma öncesi, yazma ve kontrol etme aşamalarından oluşan yazma süreçlerinde (Hedge, 1988) öğrenciler kendilerinin ve birbirlerinin yazıları hakkında yorum yaparak yazmayı okuma ve konuşma becerileriyle birlikte kullanma fırsatını bulurlar (Gousseva, 1998). Bu değerlendirmeler aynı zamanda yansıtıcı düşünce becerilerinin gelişmesine (Hatton ve Smith, 2006) ve yeni fikirlerin ortaya çıkmasına uygun zemin hazırlar (Graham ve Perin, 2007; Harmer, 2001; Raimes, 1983). Bu görüşler doğrultusunda, öğrenme ve değerlendirme süreci öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci etkileşimini ve ortaklaşa yapılan analizleri gerektiren sosyal bir süreçtir (Bruner, 1990; Gould 2005; Vygotsky, 1978). Yazma öğretimi işbirliği, etkileşim ve

sorularla biçimlenir (Gould 2005). Bireyler arası etkileşimden doğan sinerji içgörüsle kavrayışla çözümlere ulaşmayı kolaylaştırır (Brown ve ark., 1989).

Avrupa Ortak Dil Metni (AODM), yabancı dil öğretiminde benimsediği eğitsel bakış açısını oluşturmaya yaklaşımın kuramsal temellerine oturan kavramlarla açıklar (Anonymous, 2001). AODM'nin 1996 yılından itibaren yaygınlaşmasıyla (Little, 2006) oluşturmaya yaklaşım Avrupa'da yabancı dil eğitim programlarına daha fazla kaynaklık etmiş ve olumlu sonuçlar vermiştir (Anonymous, 2002). Türkiye'de ise 2002-2003 yılında orta öğretimde yapılan pilot çalışmanın ardından 2005 yılından itibaren AODM'ne dayalı uygulamanın kademeli olarak Türkiye'nin geneline yayılması öngörülmüştür (Demirel, 2005).

İnal (2006) İngilizce yazılı anlatım becerilerinin öğretiminde geleneksel yaklaşımdan kaynaklanan çok fazla sorun yaşanmasına karşın, bu sorunları sistematik olarak ortaya koyan araştırmaların sınırlı sayıda olmasına vurgu yapar. Bu saptama, 'uygulanmaya başlanan oluşturmaya yaklaşımına dayalı yazma eğitimi bu sorunların hangilerine çözüm getirebilir, eğitimin değişik kademelerinde nasıl sonuçlar verebilir ya da uygulamadaki engeller nelerdir gibi pek çok soruyu gündeme getirir. Bu anlamda mevcut durumun betimlenmesi ve benimsenen yeni bakış açısının deneysel çalışmalarla sınanması önemlidir. Bu doğrultuda; konuyu hem betimsel hem de deneysel boyutlarda inceleyen bu araştırmanın alana katkı sağlayacağı umulmaktadır.

Bu araştırmanın amacı, bir yüksek öğretim kurumunun İngilizce Öğretmenliği Programı zorunlu Almanca Eğitimi A1 düzey Almanca II dersi kapsamında oluşturmaya yaklaşımına dayalı yazma eğitimi öğrenme/öğretme stratejilerinin öğrencilerin yazma başarısı üzerindeki etkilerini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda öncelikle mevcut programdaki yazma becerilerinin yeri amaçlar, içerik, öğrenme/öğretme stratejileri ve değerlendirme boyutlarında küçük ölçekli bir değerlendirme çalışmasıyla incelenmiştir.

## YÖNTEM

Bu çalışmada; ön test son test kontrol gruplu deneysel desen uygulanmıştır. Ayrıca, deneysel çalışma öncesi deneye ilişkin modelin alt yapısını oluşturmak amacıyla uygulanmakta olan programın küçük ölçekli bir değerlendirmesi yapılmıştır. Nitel paradigmaya dayalı bu değerlendirmede sadece öğrenme süreçleri boyutunda Stake'in (1990) betimleme ve yargıya dayalı modelinden (the "two countenance") yararlanılmıştır.

Bu araştırmanın katılımcıları bir vakıf üniversitesinin Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği Bölümünde eğitim alan yirmi altı üçüncü sınıf ve sekiz dördüncü sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. A1 düzeyinde Almanca II dersini alan üçüncü Sınıf öğrencileri deneysel çalışmaya katılmıştır. Almanca II dersini daha önce almış olan sekiz dördüncü sınıf öğrencisi ise görüşmelere katılmıştır. Ön öğrenmeleri ve demografik yapıları açısından benzeşik olan üçüncü sınıf öğrencileri on üçer kişilik iki şubede eğitim almaktadır. Seçkisiz yöntemle şubelerden biri deney diğeri ise kontrol grubu olarak atanmıştır. Görüşmelere katılan sekiz öğrenci ise toplam otuz yedi dördüncü sınıf öğrencisi arasından rastlantısal olarak seçilmiştir. Çalışmada öncelikle, A1 düzeyi Almanca II ders izlencesi ve ders kitabı incelenmiştir. Daha sonra çalışmanın amacı doğrultusunda, öğrenciler için yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirilmiştir. Buna göre üç alan uzman ve araştırmanın gerçekleştirildiği kurumda çalışan bir Almanca öğretmenin görüşlerine başvurulduktan sonra görüşme formuna son şekli verilmiştir. Daha sonra araştırma kapsamı dışında bırakılan iki öğrenci ile yapılan küçük bir ön uygulamada herhangi bir sorun yaşanmamıştır. Ses cihazının kullanıldığı görüşmeler her bir öğrenci için orta-

### *Celaletin YAKAN – Nehir SERT*

lama 30-35 dakika sürmüştür. Görüşme formunda: 1) ‘Aldığınız Almanca II eğitiminin yazma becerilerinin kazandırılmasına ilişkin etkililiği konusundaki görüşleriniz nelerdir?’, 2) ‘Almanca II eğitiminde yazma becerilerinin daha etkili kazandırılması konusundaki önerileriniz nelerdir?’ soruları yer almaktadır.

Araştırma için veri toplama araçları olarak ön test ve son teste katılan öğrenci gruplarına kartpostal yazımı verilmiştir. Yazma sınavının geçerlik güvenirliğini sağlamak amacıyla önce alanyazın taranmış aynı amaç ve aynı düzeye yönelik yazma sınavları incelenmiştir. Daha sonra bir belirtke tablosu, sınav ve analitik değerlendirme ölçütü geliştirilmiştir. Biri Alman olmak üzere üç alan uzmanının görüşlerine başvurulmuştur. Araştırmada yer almayan Almanca A1 düzeyinde beş öğrenci ile pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Buna göre, Antalya’da tatilde olduğunu hayal eden öğrencilerden bir arkadaşlarına kartpostal yazmaları istenmiştir. Antalya ve tatilleri hakkında bilgi vermeleri beklenmektedir. Değerlendirmede dilbilgisi, sözcük bilgisi, tutarlılık, uzunluk, yazım ve noktalama ölçütü olarak alınmıştır. Notlayıcı güvenirliğin sağlanması için testler üç ayrı alan uzmanı tarafından birbirlerinden bağımsız 20 puan üzerinden değerlendirilmiştir. Ayrıca, öğrencilerin dilsel ve dil dışı öğeler bakımından dil düzeyleri ‘Anadil Olarak Türkçe Konuşucuları’ (ADOTk) ölçeğiyle de değerlendirilmiştir. Sözü edilen ölçek Türkçe konuşucuların yabancı dil yeterlik alanlarını değerlendirmek amacıyla Polat (2010) tarafından geliştirilmiş özgün bir ölçektir.

Veriler 2009-2010 bahar dönemi toplam 14 hafta boyunca toplanmıştır. Önce belge analizi ve görüşmeler yoluyla nitel veriler toplanmıştır. Nitel verilerden elde edilen bulgulardan deneysel modelin geliştirilmesinde yararlanılmıştır. Bahar yarıyılı ilk beş haftasında her iki grupta aynı program uygulanmıştır. Yarıyılın son dokuz haftasında deneysel uygulama gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte kontrol grubunda uygulanmakta olan programa aynen devam edilmiştir. Buna göre yazma etkinlikleri için ağırlıklı olarak ödev verilmiş ve sınıf öğretmeni tarafından verilen bir konu hakkında öğrencilerin bireysel olarak yazmaları istenmiş ve kontrol sadece sınıf öğretmeni tarafından yapılmıştır. Deneysel çalışmada kullanılan ders planları öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular ve alan yazındaki bilgiler doğrultusunda geliştirilmiştir. En az on yıldır İngilizce ‘Akademik Yazma’ dersi veren üç alan uzmanının görüşüne sunularak amaca uygunluğu ve uygulanabilirliği konusunda görüş alınmıştır. Uzmanlar; planlama, taslak oluşturma, içerik ve dilsel öğeleri düzenleme ve yazılan metnin paylaşılması süreçlerinin izlenmesi, oluşturmacı yaklaşımın gerektirdiği ön bilgileri harekete geçirme, anlamı oluşturma, organize etme ve değerlendirme becerilerinin kullanılmasını sağlayacak öğrenme yaşantılarına yer verilmesi konularında gerekli düzeltmeleri yapmıştır. Buna göre öğrenciler yapılacak etkinliğin niteliğine göre bireysel, ikili ya da grup çalışmalarına yönlendirilmiştir. Önce yapılacak etkinliğin ne olduğu nasıl yapılacağı ve değerlendirileceği konusunda gerekli bilgi yazılı ve sözlü olarak öğrencilere verilmiştir (anahtar sözcüklerle metin oluşturma, mevcut metinde anahtar sözcük bulma vb). Yönergelerin her öğrenci tarafından anlaşılması sağlandıktan sonra etkinliklere geçilmiştir. Etkinliklerin gerçekleştirildiği süreçte öğretmen öğrenciler arasında dolaşarak gerekli desteği vermiştir. Her yazma etkinliği sonunda öz/akran değerlendirmelerine yer verilmiştir.

Belgeler ve görüşmelerden elde edilen veriler betimsel analiz tekniği ile analiz edilmiştir. Buna göre elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenmiştir. Belgeler; amaçlar, içerik, eğitim yöntemleri ve öğrenme çıktıları çerçevesinde sınıflandırılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2003). Görüşmelerde önce kaset kaydı aynen deşifre edilmiş, verilerin azaltılması aşamasından sonra görüşme formunda yer alan maddelere verilen cevaplardan elde edilen veriler; Almanca II dersinde yazma eğitimine ilişkin sorunlar ve çözüm önerileri olmak üzere iki tema çerçevesinde sınıflandırılmıştır. Sürecin sonunda görüşmelere ilişkin çalışma raporu, iki katılımcıya okutulmuştur. Böylece toplanan verilerin güvenirliği artırılmaya çalışılmıştır.

Deney ve kontrol grubundan elde edilen ön test ve son test puanlarının normal dağılıp dağılmadığı Shapiro-Wilk normallik testi ile incelenmiştir. Bu testin sonuçlarına göre, deney ve kontrol grubuna ait son test puanlarının normal dağılıma yakın bir dağılım gösterdiği; ön test puanlarının ise normal dağılımdan uzak bir dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Bu nedenle, deney ve kontrol grubu için ön test ve son test puanlarının karşılaştırılması için parametrik bir istatistiksel teknik olan ilişkili örneklem için t testi yerine, parametrik karşılığı olmayan Wilcoxon İşaretli Sıralar testi kullanılmıştır. Deney ve kontrol grubuna ait son test puanlarının karşılaştırılması için ise, bağımsız örneklem için t testi yerine, Mann-Whitney U testi kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2009).

### BULGULAR

Uygulanmakta olan yazma öğretimi değerlendirme amacıyla, A1 düzeyi Almanca II dersi izlencesi amaçlar, içerik, eğitim yöntem ve stratejileri ve değerlendirme boyutlarında yazma öğretiminin etkililiği açısından incelenmiştir. Amaçlar ve öğrenme çıktıları AODM'ne uygundur. Ders Kitabı (studio d A1 Deutsch als Fremdsprache Kurs- und Übungsbuch/ Teilband 1,2: cornelsen yayınları) AODM'ne uygun olarak hazırlanmış bir kitaptır. Buna karşın, A1 düzeyi Almanca II dersini almış olan sekiz dördüncü sınıf öğrencisiyle yapılan görüşmelerden sınıf içi uygulamalarında yazma öğretiminde oluşturmaya yaklaşımın öngördüğü etkinliklere yer verilmediği anlaşılmaktadır. Öğrenciler genel olarak yazma eğitimini etkili bulmadıklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin altısı bütünüyle olumsuz yönde görüş bildirirken iki öğrenci verilen yazma eğitiminin eksiklerine karşın yeterli olduğunu bildirmiştir. Yazma eğitimi konusundaki eleştirilere tipik örnek oluşturan bir öğrenci:

“Almış olduğum Almanca eğitiminin yazma ve konuşma becerileri için pek de etkili olduğu görüşünde değilim. Öğrencilerin yazma becerilerinin yalnızca ev ödevleri ya da sınav öncesi çalışma şeklinde olması motivasyonu düşürüyor. Hatta yazma becerilerinde zayıf olduğumuzu bile fark etmiyoruz. Kişisel olarak ben, ev ödevlerimde ve sınavlarımda yazma becerimi çok güzel şekilde kullanabiliyorum. Ama normal hayatta yazmam istendiğinde tedirgin oluyorum. ...” şeklinde görüş bildirmiştir.

Katılımcılar yazma becerilerinin daha etkili kazandırılması konusunda ise; öğrencilerin daha sık yazmaya, hem bireysel hem de grup çalışmalarına ve kendi yazılarını düzenlemeye teşvik edilmeleri gerektiği şeklinde öneriler sunmuşlardır.

Kontrol grubunda araştırmaya katılan öğrencilerin yazma becerilerine ait deney öncesi ve sonrası puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir,  $z=2.83$ ,  $p<.01$ . Fark puanlarının sıra ortalamaları ve toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani son test puanı lehinde olduğu görülmektedir.

Deney grubunda araştırmaya katılan öğrencilerin yazma becerilerine ait deney öncesi ve sonrası puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ( $z=3.19$ ,  $p<.01$ ). Fark puanlarının sıra ortalamaları ve toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani son test puanı lehinde olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre, yapılan deneysel işlemin öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmede önemli bir etkisi olduğu söylenebilir.

Deneysel çalışmaya katılan öğrencilerin yazma becerileri ile deneysel çalışmaya katılmayan öğrencilerin yazma becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ( $U=0.50$ ,  $p<.05$ ). Sıra ortalamaları dikkate alındığında deney grubundaki öğrencilerin yazma becerilerinin, deneysel çalışmaya katılmayan öğrencilerin yazma becerilerinden daha yüksek olduğu anlaşıl-

maktadır. Deney ve kontrol grubu için yapılan analizler birlikte incelendiğinde, yapılan deneysel işlemin etkili olduğu anlaşılmaktadır.

ADOTk ölçeği değerlendirmesine göre kartpostal yazımına katılan ön test kontrol grubundan on öğrenci kartpostal yazımında kendilerini karşı tarafa tanıtamamıştır. Üç öğrenci ise kendilerini karşı tarafa hatalı tanıtmıştır. Kendini tanıtma konusunu tam ve eksiksiz yapan öğrenci yoktur. Kartpostal yazımında karşı tarafı selamlama sözcüğünü on iki öğrenci kullanmış fakat kullanımda hata yapmış, bir öğrenci ise selamlama sözcüğünü hiç kullanmamıştır. Altı öğrenci karşı tarafa bulunduğu yeri tam ve eksiksiz belirtmiş, dört öğrenci bulunduğu yeri belirtirken hata yapmış, üç öğrenci ise buldukları yeri belirtmemişlerdir. Üç öğrenci karşı tarafa bilgi edinmek üzere soru cümlesi yönelmiş fakat hatalı sözcük kullanmış, on öğrenci ise karşı tarafa bilgi edinmek üzere soru cümlesi yönelmemiştir. İki öğrenci karşı tarafı bilgilendirmek üzere tam ve eksiksiz cümleler kurmuş, yedi öğrenci kurdukları cümle veya cümlelerde hata yapmış, dört öğrenci ise karşı tarafı bilgilendirmek üzere hiç cümle kurmamıştır. On iki öğrenci istek bildiren ifadeyi hiç kullanmamıştır, bir öğrenci ise tam ve eksiksiz olarak kullanmıştır. Bitirme sözünü bir öğrenci tam ve eksiksiz olarak kullanmış, iki öğrenci hatalı kullanmış, on öğrenci ise bitirme sözünü hiç kullanmamıştır.

ADOTk ölçeği değerlendirmesine göre kartpostal yazımına katılan deney grubu ön test öğrencilerinden on biri kartpostal yazımında kendilerini karşı tarafa tanıtmamışlardır. İki öğrenci ise kendilerini karşı tarafa hatalı tanıtmıştır. Kendini tanıtma konusunu tam ve eksiksiz yapan öğrenci yoktur. Kartpostal yazımında karşı tarafı selamlama sözcüğünü dört öğrenci tam kullanmış, yedi öğrenci hatalı kullanmış, iki öğrenci ise selamlama sözcüğünü hiç kullanmamıştır. Dört öğrenci karşı tarafa bulunduğu yeri tam ve eksiksiz belirtmiş, altı öğrenci bulunduğu yeri belirtirken hata yapmış, üç öğrenci ise buldukları yeri belirtmemişlerdir. İki öğrenci karşı tarafa bilgi edinmek üzere soru cümlesi yönelmiş fakat hatalı sözcük kullanmış, on bir öğrenci ise karşı tarafa bilgi edinmek üzere soru cümlesi yönelmemiştir. İki öğrenci karşı tarafı bilgilendirmek üzere tam ve eksiksiz cümleler kurmuş, yedi öğrenci kurdukları cümle veya cümlelerde hata yapmış, dört öğrenci ise karşı tarafı bilgilendirmek üzere hiç cümle kurmamıştır. On öğrenci istek bildiren ifadeyi hiç kullanmamıştır, bir öğrenci tam ve eksiksiz olarak kullanmış, iki öğrenci ise hatalı kullanmıştır. Bitirme sözünü bir öğrenci tam ve eksiksiz olarak kullanmış, bir öğrenci hatalı kullanmış, on bir öğrenci ise bitirme sözünü hiç kullanmamıştır.

ADOTk ölçeği değerlendirmesine göre kartpostal yazımına katılan kontrol grubu son test öğrencilerinden on ikisi kartpostal yazımında kendilerini karşı tarafa tanıtmamışlardır. Bir öğrenci kendini tam ve eksiksiz tanıtmıştır. Kartpostal yazımında karşı tarafı selamlama sözcüğünü on öğrenci tam kullanmış, iki öğrenci hatalı kullanmış, bir öğrenci ise selamlama sözcüğünü hiç kullanmamıştır. Sekiz öğrenci karşı tarafa bulunduğu yeri tam ve eksiksiz belirtmiş, dört öğrenci bulunduğu yeri belirtirken hata yapmış, bir öğrenci ise buldukları yeri belirtmemişlerdir. Üç öğrenci karşı tarafa bilgi edinmek üzere soru cümlesi yönelmiş fakat hatalı sözcük kullanmış, on öğrenci ise karşı tarafa bilgi edinmek üzere soru cümlesi yönelmemiştir. Bir öğrenci karşı tarafı bilgilendirmek üzere tam ve eksiksiz cümleler kurmuş, dokuz öğrenci kurdukları cümlelerde hata yapmış, bir öğrenci ise karşı tarafı bilgilendirmek üzere hiç cümle kurmamıştır. On iki öğrenci istek bildiren ifadeyi hiç kullanmamıştır. Bir öğrenci ise hatalı kullanmıştır. Bitirme sözünü üç öğrenci hatalı kullanmış, on öğrenci ise bitirme sözünü hiç kullanmamıştır.

ADOTk ölçeği değerlendirmesine göre kartpostal yazımına katılan deney grubu son test öğrencilerinden on üçü kartpostal yazımında kendilerini karşı tarafa tam ve hatasız olarak tanıtmışlardır. Kartpostal yazımında karşı tarafı selamlama sözcüğünü on üç öğrenci tam ve hatasız kullanmıştır. On

iki öğrenci karşı tarafa bulunduğu yeri tam ve eksiksiz belirtmiş, bir öğrenci bulunduğu yeri belirtirken hata yapmış, buldukları yeri belirtmeyen öğrenci olmamıştır. Yedi öğrenci karşı tarafa bilgi edinmek üzere soru cümlesini tam ve eksiksiz sormuştur. Altı öğrenci ise hiç bilgi edinmek üzere soru cümlesi kullanmamıştır. On üç öğrenci karşı tarafı bilgilendirmek üzere tam ve eksiksiz cümleler kurmuştur. Sekiz öğrenci istek bildiren ifadeyi hiç kullanmamış, beş öğrenci ise hatasız kullanmıştır. Bitirme sözünü on üç öğrenci tam ve eksiksiz olarak kullanmıştır.

Dil dışı öğeler bakımından kartpostal yazımında kontrol grubu ön test öğrencilerinden hiç biri kartpostalın tarihlendirilmesi, posta kodu yazımı, adres yazımı, imza ve alıcının isminin yazımına yer vermemiştir. Dil dışı öğeler bakımından kartpostal yazımında deney grubu ön test öğrencilerinden hiç biri kartpostalın tarihlendirilmesi, posta kodu yazımı, adres yazımı, imza ve alıcının isminin yazımına yer vermemiştir. Dil dışı öğeler bakımından kartpostal yazımında kontrol grubu son test öğrencilerinden hiç biri kartpostalın tarihlendirilmesi, posta kodu yazımı, adres yazımı, imza ve alıcının isminin yazımı işlemlerini doğru olarak gerçekleştirememiştir. Dil dışı öğeler bakımından kartpostal yazımında deney grubu son test öğrencilerinin hepsi kartpostalın tarihlendirilmesi, posta kodu yazımı, adres yazımı, imza ve alıcının isminin yazımı bilgisini tam ve eksiksiz kullanmıştır.

### TARTIŞMA

Bu çalışmada, Almanca II programını değerlendirme aşamasında elde edilen nitel veriler her ne kadar deneysel modelin altyapısını oluşturmak amacıyla kullanılmış olsa da yaşanan sorunlar hakkında önemli ipuçları vermektedir. Buna göre; Almanca II dersi eğitim programı ile sınıf içi uygulamalarının yazma becerilerinin kazandırılması açısından uyumlu olmadığı anlaşılmaktadır. Yazılı dokümanlarda Almanca II dersi AODM'de öngörüldüğü gibi oluşturmacı yaklaşıma uygun nitelikte iken katılımcılar sınıf ortamında yazma becerilerinin geleneksel yaklaşıma uygun öğretildiğini ifade etmiştir. Bu sonuç Posner'in (1995) kavramsallaştırdığı resmi eğitim programı (official curriculum) ile uygulanan eğitim programı (operational curriculum) arasındaki farkı çağrıştırmaktadır. Bu farkın oluşmasında öğretmen kadar öğrenciler de önemli rol oynayabilmektedir. Ancak bu çalışmada öğrenciler oluşturmacı yaklaşıma karşı farkındalık ve olumlu bir tutum sergileyerek böyle bir farkın oluşmasında faktör olmadıklarını göstermektedir. Aksine, bu tür değişim süreçlerinde öğretmenlerin zihinsel alışkanlıklarını terk edememesinden kaynaklanan sorunlar yaşanabilmektedir (Cotteral, 1995). Özellikle, Türkiye gibi geleneksel yaklaşımların hakim olduğu öğrenme ortamlarında öğrenciler değişim söz konusu olduğunda olabildiğince istekli iken öğretmenler değişime direnç gösterebilmektedir (Gieve ve Clark, 2005; Littlewood, 2000; Usuki, 2002). Az sayıda da olsa Türkiye'de yapılan çalışmalar öğrencilere ilişkin olumlu görüşü desteklemektedir. Yabancı dilde oluşturmacı yazma öğretiminin öğrencilerin motivasyonunu, yeterlik algısını ve başarısını olumlu etkilediğine dair bulgular mevcuttur (Akay ve Yanpar Yelken 2008; Aktaş, 2009; İter, 2007). Türkçe derslerinde de oluşturmacı yazma öğretiminin öğrenci açısından olumlu sonuçlar vermesi önemlidir (Çakır, 2008; Göçer, 2010; Koçyiğit ve Sefer, 2004; Maltepe, 2006).

Bu çalışmada deneysel işlemin etkili olduğu sonucu elde edilmiştir. Deneysel işlemin başarılı olması yukarıda tartışılan görüşleri desteklediği kadar araştırmaya katılan öğrencilerin yaşı ve öğrenme alışkanlıkları açısından da önem taşır. Katılımcılar ortalama yirmi bir yaşında geleneksel eğitim sisteminden çıkmış bireylerdir. Buna karşın deneysel uygulama sürecine etkin katılımı başarıları olmaları umut vericidir. Ancak, çalışmanın küçük ölçekli olması ve öğrenci faktörünün birçok faktörle etkileşen dinamik yapısı bu konunun üzerinde çok daha fazla araştırmayı ve tartışmayı gerektirebilir.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Almanca II dersinin değerlendirilmesinden elde edilen sonuçlara göre; ders izlencesi ve ders kitabı oluşturmaya uygun öğretiminin uygun olduğu halde kullanılan yazma öğretimi teknikleri oluşturmaya uygun değildir. Yapılan görüşmelerden öğrencilerin bu durumdan memnun olmadıkları anlaşılmaktadır. Eğitim Programı ve öğrenci talepleri oluşturmaya yaklaşımın kullanılmasını gerektiren öğretmenin yazma eğitimini geleneksel yaklaşımla sürdürmesi yukarıda tartışılan soruna işaret etmektedir. Buna göre, özellikle öğretmen odaklı yapılacak çalışmalar alana önemli katkılar sağlayabilir. Öğretmenin yazma eğitimi konusundaki inançları, tutumları ve alışkanlıkları araştırılması gereken önemli konulardır. Ayrıca, öğretmenin günlük yaşamında yazma becerilerini kullanma sıklığının ve düzeyinin sınıf içi uygulamalarına yansımalarının incelenmesi de önemli sonuçlar verebilir.

Deney ve kontrol grubu için yapılan analizler birlikte incelendiğinde, yapılan deneysel işlemin etkili olduğu sonucu elde edilmiştir. Ancak kalıcılık testinin yapılmamış olması bu araştırmanın sınırlılıklarından biridir. Buna göre deneysel çalışmada etkili olan sınıf içi uygulamalarının geliştirilmesi ve daha kapsamlı deneysel çalışmalarla kalıcılık testi de uygulanarak sınanması önemli görülmüştür. Yazma becerilerinin diğer iletişimsel dil becerileriyle etkileşimi, genel dil yeterliği üzerindeki etkileri araştırmaya değer konulardır. Deneysel çalışmaya paralel olarak, öğrencilerin oluşturmaya yazma etkinliklerine ilişkin algı ve tutumların incelenmesi de yarar sağlayacaktır. Bu çalışmada, sadece yazma becerilerinin öğretiminde oluşturmaya yaklaşımının denenmiş ve sınanmış olması araştırmanın diğer bir sınırlılığıdır. Oluşturmaya yaklaşımının iletişimsel dil becerilerinin tümüne uygulanması ve sınanması önerilebilir.

## KAYNAKLAR

- Akay, C. ve Yanpar Yelken, T. (2008). İngilizce Dersinde Okuma-Yazma Becerilerinin Kazanılmasında Oluşturmacılık Temelli Sosyal Etkileşim Modelinin Etkisi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(2): 189-202.
- Aktaş, M. (2009). Yabancı Dil Öğretiminde Yaratıcı Yazmanın Başarıya ve Yazılı Anlatıma Etkisi. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi: Ankara.
- Anonymous. (2001). Common European framework of Reference for Languages Learning, Teaching, Assessment. Council of Europe, Cambridge: CUP.
- Anonymous. (2002). Common European Framework of Reference for Languages: Case Studies. Council of Europe, [www.culture2.coe.int-portfolio/documents/case-studies-CEF.doc](http://www.culture2.coe.int-portfolio/documents/case-studies-CEF.doc) Erişim Tarihi: 02.02.2006.
- Brown, J.S., Collins, A. ve Duguid, S. (1989). *Situated Cognition and the Culture of Learning*, Educational Researcher, 18(1): 32-42.
- Bruner, J. (1990). *Acts of Meaning*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Büyükoztürk, Ş. (2000). *Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: PegemA.
- Cotterall, S. (1995). Readiness for Autonomy. *System*, 23(2): 195-205.
- Çakır, Ö. (2003). Yazma Öğretiminde Süreç Yaklaşımına Dayalı Programın Yazılı Anlatım Becerisini Geliştirmedeki Rolü. *Dil Dergisi*, 122: 31-51.
- Demirel, Ö. (2003). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem A.
- Demirel, Ö. (2005). Avrupa Konseyi Dil Projesi ve Türkiye Uygulaması. *Milli Eğitim Dergisi*, <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/167/orta3-demirel.htm>. Erişim Tarihi: 17.02.2006.

Englert, C. S., Mariage, T.V., ve Dunsmore, K. (2006). Tenets of Sociocultural Theory in Writing Instruction Research. *Handbook of Writing Research* (Edit. C.A. MacArthur, S. Graham ve J. Fitzgerald), 208-221. New York: Guilford.

Gieve, S. ve Clark, R. (2005). The Chinese Approach to Learning. *System*, 33(2): 261-276.

Gould, S. J. (2005). A constructivist Perspective on Teaching and Learning in the Language Arts. *Constructivism* (Edit. C. Twomey Fosnot), 99-109, New York: TCP.

Gousseva, J. (1998). Literacy Development Through Peer Reviews in a Freshman Composition Classroom. *The Internet TESL Journal*, 4(12). <http://iteslj.org/Articles/Gousseva-Literacy.html> Erişim Tarihi: 04.06.2010.

Göçer, A. (2010). Türkçe Öğretiminde Yazma Eğitimi, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3 (12): 178- 195.

Graham, S., ve Perin, D. (2007). *Writing Next*. New York: Carnegie Corporation.

Harmer, J. (2001). *The Practice of English Language Teaching*. Essex: Longman.

Hatton, N. ve Smith, D. (2006). *Reflection in Teacher Education*.

<http://alex.edfac.usyd.edu.au/localresource/Study1/hattonart.html>. Erişim Tarihi: 01.01.2010.

Hedge, T. (1988). *Writing*. Hong Kong: Oxford University Press.

İlter, G. (2007). Oluşturmacı Yaklaşımına Dayalı Yabancı Dil Öğretim Sınıflarında Yazma Becerisi Etkinliklerinin Öğrenci Başarısına Etkisi. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2: 1-11.

İnal, S. (2006). İngilizce Yazılı Anlatım Dersinin Sorunları Üzerine Bir İnceleme. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 2(2): 180-203.

Koçyiğit, B. ve Sefer, D. (2004). Süreç Değerlendirme Yaklaşımı İle Yazma Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Bir Çalışma: Benim Öykülerim. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, 6-9 Temmuz 2004. İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Kongre Kitabı, *Malatya*, 1-8.

Kroll, B. (1990). *Second Language Writing*. Cambridge: Cambridge University Press.

Little, D. (2006). The Common European Framework of Reference for Languages: Content, Purpose, Origin, Reception and Impact. *Language Teaching*, 39(3): 167-190.

Littlewood, W. (2000). Do Asian Students Really Want to Listen and Obey? *ELT Journal*, 54(1): 31-36.

Maltepe, S. (2006). Yaratıcı Yazma Yaklaşımı Açısından Türkçe Derslerindeki Yazma Süreçlerinin ve Ürünlerinin Değerlendirilmesi. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 26: 143-154.

Piaget, J. (1973). *To Understand is to Invent*. New York: Grossman.

Polat, Y. (2010). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Konuşma Becerisinin Geliştirilmesi ve Söz Edimleri. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi.

Posner, G. J. (1995). *Analyzing the Curriculum*. New York: McGraw-Hill.

Raimes, A. (1983). *Techniques in Teaching Writing*. Oxford: Oxford University Press.

Stake, R. E. (1990). The Countenance of Educational Evaluation.

<http://www.ed.uiuc.edu/circe/Publications/Countenance.pdf>. Erişim tarihi: 10.01.2008.

Usuki, M. (2002). Learner Autonomy: Learning from the Student's Voice. <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED478012.pdf>. Erişim tarihi: 06.02.2006.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2003). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.

# BÜYÜK BİR KAYBIMIZ

Devlet Planlama Teşkilatı  
Sosyal Planlama Dairesi Emekli Uzmanı  
Vakfımız “Bilim Kurulu” üyesi,  
çok değerli eğitimci ve örnek insan

## İbrahim Yurt’u

kaybetmenin büyük üzüntüsünü yaşıyoruz...

Kendisine Tanrı’dan rahmet,  
kederli ailesine ve eğitim camiasına  
baş sağlığı diliyoruz.

Prof. Dr. Galip KARAGÖZOĞLU  
Bilim Kurulu Başkanı

Hüseyin Hüsnü TEKİŞİK  
Tekişik Vakfı Başkanı

# ÇAĞDAŞ EĞİTİM DERGİSİ

## 35. YAYIN YILINI SÜRDÜRÜRKEN...

Çağdaş Eğitim Dergisi; öğretmenlerin ve eğitim yöneticilerininin başlıca sorunlarını dile getirmek ve çözüm yollarını araştırıp önermek; eğitimdeki en son gelişmeleri meslektaşları ile paylaşmak ve öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerine yardımcı olmak; eğitimde yeni yayınları tanıtmak; eğitim olaylarını özetlemek ve eğitim haberlerini sunmak amacıyla eğitim bilimleri alanında uygulamacı ve akademisyenler tarafından üretilen bilimsel ve orijinal yazılarla sürekli gelişen **hakemli** bir dergidir. Çağdaş Eğitim Dergisi'nde özgün araştırma makalelerine, okuyucu mektuplarına, eğitim ile ilgili yeni eğitsel araç gereçlerin tanıtımına yer verilmekte, uygulama ile kuram arasında etkili, sağlıklı bir bütünlük sağlanmaya çalışılmaktadır.

### Çağdaş Eğitim Dergisi Yayın ve Yazım İlkeleri:

1. Dergiye gönderilen yazılar, daha önce yayımlanmamış veya yayımlanmak üzere başka bir dergiye gönderilmemiş olmalıdır. Makalenin başka bir yerde yayımlanmadığı veya yayımlanmak üzere bir dergiye gönderildiğini belirten yazarlarca imzalanmış bir belge makaleye eklenmelidir.

2. Yazılarda dil açık ve anlaşılır olmalı, yaygın bir şekilde kullanılmayan ifadeler mümkün olduğu kadar yer verilmemelidir. Türkçede karşılığı tam olarak yerleşmeyen yabancı dildeki sözcüklerin orijinali, parantez içinde Türkçe karşılığı ile birlikte verilmelidir.

3. Dergiye gönderilecek yazılar, A4 boyutunda beyaz kâğıda, kâğıdın sağ, sol, alt ve üst tarafında 3 cm boşluk bırakılarak **bir buçuk satır aralığında ve 11 punto büyüklüğünde yazılmalıdır.**

4. Yazılar bir orijinal olmak üzere 3 kopya olarak posta ya da kargo ile gönderilmeli ve gönderilen yazılar şekil, grafik ve ekler dahil **10 sayfayı geçmemelidir.**

5. Yazılar başlık sayfası, öz ve anahtar sözcükler, abstract ve keywords, ana metin ve kaynaklar bölümlerini içermelidir.

• **Başlık sayfası;** yazının başlığını (Türkçe - İngilizce), yazarların ad soyadı, unvanları, çalıştıkları kurumları, yazışma adresleri, telefon ve faks numaraları, e-posta adreslerini içermeli, **12 punto büyüklüğünde ve bold yazılmalıdır.**

• **Öz ve anahtar sözcükler (abstract ve keywords):** Öz; amaç, yöntem, önemli bulgular ve sonuçları yansıtan Türkçe ve İngilizce olmak üzere her iki dilde 200 kelimeyi geçmeyecek şekilde verilmelidir. Anahtar sözcüklerin sayısı 3 - 8 arasında olmalıdır. Öz (abstract)'ün bulunduğu sayfada yazar isimleri belirtilmemeli, çalışmanın başlığı Türkçe ve İngilizce verilmeli, çalışma herhangi bir bilimsel toplantıda sunulmuş, ancak basılmamışsa toplantı adı, tarihi ve yeri, çalışmayı destekleyen kurum varsa kurum adı bu sayfada dipnot olarak belirtilmelidir. **Öz(abstract) bir buçuk satır aralığında, 10 punto büyüklüğünde ve italik yazılmalıdır.**

• **Metin;** yeni bir sayfadan başlamalıdır. **Araştırma makalelerinde** metin; giriş, yöntem (çalışma deseni, evren, örneklem, kullanılan araçlar, işlem ve analiz), bulgular, tartışma, sonuç ve öneriler bölümlerinden oluşmalıdır. **Derleme makaleleri** belirli bir konuya yönelik, güncel ve kapsamlı literatür taramasını içeren nitelikte olmalıdır. Yazı içinde kullanılan başlıklar koyu harflerle yazılmalı. Çeviri olarak gönderilecek çalışmalar orijinaleri ile birlikte gönderilmelidir. **Metin 11 punto büyüklüğünde ve bir buçuk satır aralığında yazılmalıdır.**

• **Kaynaklar;** metin içinde yapılan bütün göndermeler "kaynaklar" listesinde ve alfabetik sırada verilmelidir. **Kaynaklar 11 punto büyüklüğünde ve bir buçuk satır aralığında yazılmalıdır.**

### Göndermeler

a. Metin içinde kaynaklara gönderme yapılırken, yazarların soyadı ve yayın tarihi kullanılmalıdır.

Örnek: Tekişik (2008) .....  
Tekişik'a (2008) göre .....  
Tekişik ve Aral'a (2007) göre .....  
Tekişik ve arkadaşlarına (2008) göre .....

b. Metin içinde cümle sonunda birden fazla yayına gönderme yapılırken, kaynaklar parantez içinde **alfabetik sıra** ile verilmelidir.

Örnek: ..... (Aral, 2008; Ferguson ve ark, 2005; Kandır, 2003; Tekişik ve Tanış, 2008).

c. Yazarı belli olmayan eserlere (Tebliğler dergisi, kanununlar, resmi gazete vb.) gönderme yapılıyorsa Türkçe olanlar "Anonim", yabancı olanlar "Anonymous" şeklinde gösterilmelidir.

Örnek: ..... (Anonim 2008, Anonymous 2008).

## ÇAĞDAŞ EĞİTİM

d. Aynı yazarın aynı tarihteki birden fazla eserine gönderme yapılırken, yayın tarihinin yanına alfabetik sıra ile bir harf eklenmelidir.

Örnek: ..... (Tekişik, 2008a). ..... (Tekişik, 2008b).

### Bibliyografik Künye Örnekleri

#### Kitap:

McIntire, S. A. ve Miller, L. A. (2000). *Foundation of Psychological Test* (2. ed). Boston: McGraw Hill.

Kaptan, S. (1998). *Bilimsel Araştırmalar ve İstatistik Teknikleri (BAT)*, Ankara: Tekişik Web Ofset Tesisleri.

#### Editörlü Kitapta Bölüm:

Şelçuk, Z. (1999). Bireyi Tanıma Teknikleri, *İlköğretimde Rehberlik* (Edit. Y. Kuzgun), Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Aral, N. ve Yıldız Bıçakçı, M. (2009). Çoklu Zekâ Kuramı. *Eğitim Psikolojisi* (Edit.: N. Aral ve T. Duman), 409-426, İstanbul: Kriter Yayınları.

#### Çeviri Kitap:

Humphreys, T. (2001). Çocuk Eğitiminin Anahtarı: Özgüven (Çev: T. Anapa), İstanbul: Epsilon Yayıncılık.

#### Dergi:

Gömlüksiz, M. N., Bulut, İ. (2008). Yeni İlköğretim Programlarının Uygulandığı Eğitim Ortamına İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 33 (349): 23-29.

Willet, J. ve Hermann. G. (1989). Which Occupational Analysis Technique: Critical Incident, DACUM, and/or Information Search? *The Vocational Aspect of Education*, 41 (110): 79-88.

#### Başlımsı Kongre Bildirileri:

Tanel, R. K., Şengören, S. K. Ve Kavcar, N. (2005). Termodinamik Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Geliştirilmesi. XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi 28-30 Eylül 2005. Denizli: Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Kongre Kitabı Cilt 2: 101-105.

#### Yazarı Belli Olmayan Eserler:

Anonim. (2001). Ya Şiddet Ya Demokrasi. Eğitim Sen, Ankara: Eğitim Sen Yayınları.

Anonymous. (2000). Should All States Ban Corporal Punishment?. American Academy of Pediatrics, Current Events, 100: 1-3. <http://webbbscohost.com>

#### Tezler:

Bulut, İ. (2006). Yeni İlköğretim Birinci Kademe Programlarının Uygulamadaki Etkinliğinin Değerlendirilmesi. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Elazığ: Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

#### Elektronik Yayınlar:

Aksoy, H. H. (2006). Eğitimde Teknolojik Eğilimler. <http://72.14.207.104/search?cache=C4J2EjoGsQMJ.politics.ankara.edu.tr/~aksoy/ere/maloglu.doc>. Erişim Tarihi: 02.02.2006.

6. Yazılardaki fikir ve görüşler yazarlara aittir. Yazılar yayımlansın veya yayımlanmasın geri gönderilmez.

7. Çağdaş Eğitim Dergisi'nde yayımlanan yazılardan kaynak gösterilerek alıntı yapılabilir.

8. Dergiye gönderilen yazılar, kapsam ve düzen açısından uygun görüldüğü takdirde YAYIN KURULU'nun belirleyeceği en az iki hakem tarafından uzmanlık alanları göz önüne alınarak incelenir. Metindeki değişiklikler için yazı, yazara geri gönderildiğinde düzeltmelerin "Hakem Raporları" doğrultusunda 15 gün içinde yapılarak geri gönderilmesi gerekmektedir. Hakemlerin incelemesi ve yazarlar tarafından gerekli düzeltmelerin yapılmasından sonra makalenin son şekli diskete kaydedilerek bir adet kopyası ile birlikte Yayın Yönetmenine gönderilmelidir. Disketteki dosya ile yazının aynı olması ve dosyanın isminin disket üzerindeki etikete yazılması gerekir. İstenilen sürede teslim edilmeyen yazılar yayın hakkını kaybeder.

9. Makalelerdeki tüm değişiklikler yazarlar tarafından yapılır. Son şekli verilen makaleler üzerinde yazarlarca bir değişiklik yapılamaz. Hangi nedenle olursa olsun makalesini yayımlamaktan vazgeçen bir yazar, makalesini başvurudan itibaren en geç 15 gün içerisinde geri çekebilir.

10. Yayımlanmasına karar verilen yazılar için yazarlara "Yayımlanacaktır" belgesi verilmez.

11. Elektronik ortamda ve belgegeçer ile yazı kabul edilmez.

12. Yayın ve yazım ilkelerini Web sayfamızda (<http://www.cagdasegitim.org>) bulabilirsiniz.

13. Yukarıda belirtilen yayın ilkelerine aykırı herhangi bir istemde bulunulmaması önemle rica olunur.

# CONTEMPORARY EDUCATION JOURNAL

## In Its 35<sup>th</sup> Publication Year

**Contemporary education journal** is a **refereed journal** developing continuously by scientific and original articles written by academicians and practicing educators in educational sciences area for explaining main problems of teachers and school managers, searching solution ways and making recommendations, sharing information on the latest developments in education with colleagues and assisting teachers for training on job, introducing new publications in education, summarizing education events and presenting news about education. Original research articles, letters from readers and introducing new educative tools and devices take place in Contemporary Education Journal and effective and proper integration between practice and theory is being sought.

### Publication and style principles of Contemporary Education Journal:

1. Articles sent to the journal should not be published before or submitted and under consideration by other journals. A document signed by the authors and stating that the articles has not been published before or submitted and under consideration by other journals should be attached to the article.

2. Languages of articles should be clear. Expressions, which are not prevalent, should not take place as much as possible. Originals of foreign words, which their Turkish meanings have not set yet, should be written along with their Turkish meanings in brackets.

3. Articles sent to the journal should be typed on A4 white paper with 11 fonts, 1.5 line-gap and 3 cm margins at top, bottom, left and right.

4. Articles should be posted or sent by carrier as three copies provided that one of them is the original. They should not exceed 10 pages including figures, graphics and attachments.

5. Articles should contain headline page, abstract, key words, main text and literature.

- **Headline page** should include headline of the article (Turkish - English), name, surname, titles, institutions in which they work, corresponding addresses, telephone and fax numbers and e-mail addresses of the authors in **12-font and bold**.

- **Abstract and keywords:** Abstract should state the objective, the method, the essential findings and the conclusion in two languages, Turkish and English without exceeding 200 words. Key words' number should be between 3 and 8. Names of the authors should not be given on the page on which the abstract exists; headline of the study should be stated in Turkish and English. In case that, the study was presented before in a scientific meeting but not published, name, date and place of the meeting and the sponsor if available should be stated as foot note on this page. **Abstract should be typed in 10-fonts and with 1.5-line gap in italics.**

- **The text should be start on a new page. In research articles,** the text should be consisting of chapters of introduction, method (study pattern, universe, sample, tools, process and analysing), findings, discussion, conclusion and recommendations. **Compilation articles** should be intended for a certain subject and include a comprehensive and actual literature research. Headlines in the article should be typed in bold. Translated studies should be sent along with their originals. **The text should be typed with letters with 11-font and 1.5-line gap.**

- **Literature:** All references in the text should take place in "literature" list in alphabetic order. **References should be typed with letters with 11-font and 1.5-line gap.**

### References

a. Names and surnames of the authors and publication date of the references should take place in the text when reference is done in the text.

Sample: Tekişik (2008) .....  
According to Tekişik (2008) .....  
According to Tekişik and Aral (2007) .....  
According to Tekişik et al (2008) .....

b. In case that, more than one source exist at the end of the sentence in the text, sources should be stated in **alphabetical order** in brackets.

Sample: ..... (Aral, 2008; Ferguson ve ark, 2005; Kandır, 2003; Tekişik and Tanış, 2008).

c. In case that, reference is done to the sources, which their authors are unknown (Announcement journal, laws, official gazette etc), Turkish sources should be indicated as "Anonim" and foreign sources should be indicated as "Anonymous".

Sample: ..... (Anonim 2008, Anonymous 2008).

## ÇAĞDAŞ EĞİTİM

d. In case that, more than one source of the same author are referred, a letter in alphabetic order should be added near the publication date.

Sample: ..... (Tekışık, 2005a). .....(Tekışık, 2005b).

### **Bibliographic Identification Samples**

#### **Book:**

McIntire, S. A. ve Miller, L. A. (2000). *Foundation of Psychological Test* (2. ed). Boston: McGraw Hill.

Kaptan, S. (1998). *Bilimsel Araştırmalar ve İstatistik Teknikleri (BAT)*. Ankara; Tekışık Web Ofset Tesisleri.

#### **Section in a book with editor:**

Selçuk, Z. (1999). Bireyi Tanıma Teknikleri, *İlköğretimde Rehberlik* (Edit. Y. Kuzgun), Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Aral, N. ve Yıldız Bıçakçı, M. (2009). Çoklu Zekâ Kuramı. *Eğitim Psikolojisi* (Edit.: N. Aral ve T. Duman), 409-426, İstanbul: Kriter Yayınları.

#### **Translated book:**

Humphreys, T. (2001). Çocuk Eğitiminin Anahtarları: Özgüven (Çev: T. Anapa), İstanbul: Epsilon Yayıncılık.

#### **Journal:**

Gömlüksiz, M. N., Bulut, İ. (2008). Yeni İlköğretim Programlarının Uygulandığı Eğitim Ortamına İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 33 (349): 23-29.

Willet, J. ve Hermann. G. (1989). Which Occupational Analysis Technique: Critical Incident, DACUM, and/or Information Search? *The Vocational Aspect of Education*, 41 (110): 79-88.

#### **Published congress statements:**

Taneli, R. K., Şengören, S. K. Ve Kavcar, N. (2005). Termodinamik Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Geliştirilmesi. XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi 28-30 Eylül 2005. Denizli: Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Kongre Kitabı Cilt 2: 101-105.

#### **Sources, which their authors are unknown:**

Anonim. (2001). Ya Şiddet Ya Demokrasi. Eğitim Sen, Ankara: Eğitim Sen Yayınları.

Anonymous. (2000). Should All States Ban Corporal Punishment?. American Academy of Pediatrics, Current Events, 100: 1-3. <http://webbbscohost.com>

#### **Thesis:**

Bulut, İ. (2006). Yeni İlköğretim Birinci Kademe Programlarının Uygulamadaki Etkinliğinin Değerlendirilmesi. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Elazığ:Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

#### **Electronic publications:**

Aksoy, H, H. (2006). Eğitimde Teknolojik Eğilimler. <http://72.14.207.104/search?cache=C4J2EjoGsQMJ.politics.ankara.edu.tr/~aksoy/ere/maloglu.doc>. Erişim Tarihi: 02.02.2006.

6. Ideas and views in the articles belong to the authors. Articles are not returned without respecting whether they are published or not.

7. Articles published in Contemporary Education Journal may be referred by stating the source.

8. The articles sent to the journal will be reviewed by minimum two referees assigned by editorial staff by considering their expertness area if they are considered as suitable from comprehension and arrangement views of point. If the articles are returned to the authors for amendments in the text, they should be returned in 15 days after the amendments have been done according to the "referees' reports". After the required amendments have been done by the authors and the referees have reviewed, final form of the article should be recorded on a diskette and sent to the editor along with its copy. Files in the diskette should be same with the typed article and name of the file should exist on the label on the diskette. Articles, which have not been delivered in the required time, loss their publication right.

9. All amendments in the articles are done by the authors. Final form of the articles cannot be changed by the authors. An author, who has given up that, his article is published whatever the reason is, can withdraw his article not later than 15 days from the application date.

10. "it will be published" document is not issued for the articles, which have been decided to be published.

11. Articles are not accepted via electronic medium and fax.

12. You can find our editorial and publication principles in our Web page (<http://www.cagdasegitim.org>)

13. Please do not make any claim against the publication principles mentioned about.

**ÇAĞDAŞ EĞİTİM DERGİSİ**  
**2009 YILI CİLT 34**  
**YAZAR DİZİNİ**

*CONTEMPORARY*  
*EDUCATION JOURNAL*  
*YEAR 2009 VOLUME 34*  
*AUTHOR INDEX*

Akbaşı, Sait	370/8
Akpınar, Burhan	364/4
Akyol, Aysel Köksal	368/13
Alp, K. Özlem	364/11
Altun, Sadegül Akbaba	362/37
Aral, Neriman	365/24
Arslan, Mehmet Metin	367/3
Aşılıoğlu, Bayram	362/29
Aydın, Kamil	364/4
Balyemez, Sedat	365/32
Bay, Erdal	369/7
Birişçi, Salih	370/31
Bulut, İlhami	363/26
Can, Vahide	361/13
Ceylan, Remziye	361/6
Çalık, Temel	370/22
Çalışkan, İlke Önal	369/27
Çıtak, Göksu Gözen	367/13
Çubukçu, Zühal	370/15
Demirtaş, Abdullah	363/34
Doğan, Şeyda	369/35
Ekici, Gülay	365/6
Elkatmış, Metin	364/25
Ereş, Figen	362/22
Ergişi, Arzu	368/13
Erkan, Emre Gökhan	361/21
Gencel, İlke Evin	360/5
Girmen, Pınar	370/15
Güngör, Nilgün	360/43
Güven, Reyhan Gül	363/26
Güzel, Sadiye	363/26
Howe, Jürgün	362/8
Işık, Burçin	360/14
Kabakçı, Işıl	361/13
Kaptan, Fitnat	369/27
Karagözoğlu, Galip	360/33

\* Birinci rakam derginin sayısı, ikinci rakam sayfa numarasıdır.

Karakaya, Şerafettin	369/7
Karataş, Zeynep	360/31
Karataş, Zeynep	367/29
Kart, Cevat	361/37
Kart, Cevat	364/32
Kasapoğlu, Hülya	366/33
Kaya, Hülya	360/14
Kıranlı, Semra	368/29
Kodamanoğlu, M. Nuri	363/36
Kozlan, Lütfiye	369/35
Körükçü, Özlem	364/19
Kurt, Türker	370/22
Kutluca, Tamer	360/22
Küçükahmet, Leyla	367/37
Küçükturan, Güler	362/37
Metin, Mustafa	370/31
Özbaş, Mehmet	366/25
Özözgü, Serdal	368/20
Öztürk, İbrahim Hakkı	363/8
Pektaş, Hüseyin Miraç	367/3
Pesen, Talar	369/35
Polat, Soner	368/4
Sabancı, Ali	362/8
Siyez, Diğdem M.	369/17
Şahin, Ayfer	365/16
Şahin, Semiha	362/15
Şenyuva, Emine	360/14
Tavlı, Bilge Sunay	362/37
Tekışık, Hüseyin Hüsnü	360/1
Tekışık, Hüseyin Hüsnü	361/1
Tekışık, Hüseyin Hüsnü	362/1
Tekışık, Hüseyin Hüsnü	363/1
Tekışık, Hüseyin Hüsnü	364/1
Tekışık, Hüseyin Hüsnü	365/1
Tekışık, Hüseyin Hüsnü	366/1
Tekışık, Hüseyin Hüsnü	367/1
Tekışık, Hüseyin Hüsnü	368/1
Tekışık, Hüseyin Hüsnü	369/1
Tekışık, Hüseyin Hüsnü	370/1
Toptan, Saime	364/3
Uslu, Özden	369/35
Uygun, Selçuk	363/18
Yaşar, Münevver Can	365/24
Yılmaz, Ahmet	361/29
Yılmaz, Ahmet	367/22

\* The first figure is no and second figure is page number of the journal