

PEGEM

E Ğ İ T İ M ve Ö Ğ R E T İ M D E R G İ S İ

PEGEM JOURNAL OF

EDUCATION and INSTRUCTION

HAZİRAN / JUNE 2014

CİLT / VOL: IV

SAYI / NO: 2

ISSN: 2146-0655

E-ISSN: 2148-239X

- **Türkiye'deki ilköğretim biyoloji eğitimi açısından program, ders kitapları ve yerleştirme sınavları arasındaki uyum**
The consistency among curriculum, textbooks and placement tests in terms of elementary biology education in Turkey
- **Türkiye'de eğitim denetimi alt sisteminin yeniden yapılandırılmasına ilişkin bir model önerisi**
A model proposal regarding to reconstruction of subsystem of education supervision in Turkey
- **Öğretmen adaylarının öğrenme-öğretme süreç ve ortamlarında duygusal zekâ ve yaratıcılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi**
The examination of relationships between emotional intelligence levels and creativity levels of pre-service teachers in the teaching-learning process and environments
- **Fen ve teknoloji dersinde görsel medya kullanımına yönelik fen bilgisi öğretmenlerin görüşleri**
Opinions of science teachers about the usage of visual media during science and technology course.
- **Öğretmenlerin çok kültürlü eğitim algılarının incelenmesi**
Examination of teachers' perceptions of multicultural education
- **Ortaöğretim okullarındaki öğrencilerin okul yönetiminin karar verme sürecine katılımları (Beypazarı örneği)**
The participation of the secondary school students in the school management's decision-making process (A sample of Beypazarı district)

- **Türkiye’deki ilköğretim biyoloji eğitimi açısından program, ders kitapları ve yerleştirme sınavları arasındaki uyum**
The consistency among curriculum, textbooks and placement tests in terms of elementary biology education in Turkey
- **Türkiye’de eğitim denetimi alt sisteminin yeniden yapılandırılmasına ilişkin bir model önerisi**
A model proposal regarding to reconstruction of subsystem of education supervision in Turkey
- **Öğretmen adaylarının öğrenme-öğretme süreç ve ortamlarında duygusal zekâ ve yaratıcılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi**
The examination of relationships between emotional intelligence levels and creativity levels of pre-service teachers in the teaching-learning process and environments
- **Fen ve teknoloji dersinde görsel medya kullanımına yönelik fen bilgisi öğretmenlerin görüşleri**
Opinions of science teachers about the usage of visual media during science and technology course.
- **Öğretmenlerin çok kültürlü eğitim algılarının incelenmesi**
Examination of teachers' perceptions of multicultural education
- **Ortaöğretim okullarındaki öğrencilerin okul yönetiminin karar verme sürecine katılımları (Beypazarı örneği)**
The participation of the secondary school students in the school management's decision-making process (A sample of Beypazarı district)

Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi Mart, Haziran, Eylül ve Aralık aylarında yılda dört defa yayımlanan **hakemli** bir dergidir.

Dergi Sponsoru

Pegem Akademi Eğitim Danışmanlık Hizmetleri Tic. Ltd. Şti.

Sahibi

Servet SARIKAYA

Sorumlu Yazı İşleri Müdürü

Servet SARIKAYA

Editör

Doç. Dr. Ahmet DOĞANAY

Yardımcı Editör

M. Ed. Serkan DİNÇER

Kapak Düzenleme

Gürsel AVCI

Dizgi

Selda KILIÇ

Baskı

Ayrıntı Matbaası

İvedik Organize Sanayi 28. Cadde 770. Sokak No: 105 / A, Yenimahalle / Ankara

Dizinleme

Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi (PEGEGOG) ULAKBİM, EBSCO Host, Arastirmax ve ASOS Index veri tabanları tarafından dizinlenmektedir.

©Her hakkı saklıdır. Dergide yayımlanan yazıların tüm sorumluluğu yazarlarına aittir.

Pegem Journal of Education and Instruction is a refereed journal published four times annually in March, June, September and December.

Sponsor

Pegem Akademi Eğitim Danışmanlık Hizmetleri Tic. Ltd. Şti.

Owner

Servet SARIKAYA

Publication Editor

Servet SARIKAYA

Editor in Chief

Assoc. Prof. Dr. Ahmet DOĞANAY

Associate Editor

M. Ed. Serkan DİNÇER

Cover Art

Gürsel AVCI

Designer

Selda KILIÇ

Publication

Ayrıntı Matbaası

İvedik Organize Sanayi 28. Cadde 770. Sokak No: 105 / A, Yenimahalle / Ankara

Abstracting - Indexing

Pegem Journal of Education & Instruction (PEGEGOG) is indexed in ULAKBİM, EBSCO Host, Arastirmax and ASOS Index.

© All rights reserved. Scientific responsibility for the articles belongs to the authors themselves.

Karanfil/2 Sokak No: 45, Kızılay-Ankara / TÜRKİYE

+90 312 460 67 50

+90 312 431 37 38

<http://www.pegegog.net>

editor@pegegog.net

Bilim Kurulu [Editorial Board]	
Prof. Dr. Abdulvahit ÇAKIR	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Ali BALCI	Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Ali Paşa AYAS	Bilkent Üniversitesi
Doç. Dr. Alim KAYA	İnönü Üniversitesi
Prof. Dr. Ayhan AYDIN	Osmangazi Üniversitesi
Prof. Dr. Ayla OKTAY	Maltepe Üniversitesi
Prof. Dr. Ayşegül ATAMAN	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Aytaç ACIKALIN	Hacettepe Üniversitesi
Doç. Dr. Bahri ATA	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Berrin AKMAN	Hacettepe Üniversitesi
Prof. Cemal YURGA	İnönü Üniversitesi
Prof. Dr. Cemil ÖZTÜRK	Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Cevat CELEP	Kocaeli Üniversitesi
Prof. Dr. Dursun DİLEK	Sinop Üniversitesi
Doç. Dr. Eralp ALTUN	Ege Üniversitesi
Doç. Dr. Gulden UYANIK BALAT	Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Gürhan CAN	Anadolu Üniversitesi
Prof. Dr. Hakkı YAZICI	Afyon Kocatepe Üniversitesi
Prof. Dr. Halil İbrahim YALIN	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Hayati AKYOL	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Hüseyin BAĞ	Pamukkale Üniversitesi
Doç. Dr. İbrahim H. DİKEN	Anadolu Üniversitesi
Prof. Dr. Leyla KÜÇÜKAHMET	Gazi Üniversitesi Gazi
Doç. Dr. Mehmet Fatih TAŞAR	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet ŞİŞMAN	Osmangazi Üniversitesi
Prof. Dr. Metin ORBAY	Amasya Üniversitesi
Prof. Dr. Murat OZBAY	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Mustafa SAFRAN	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Nesrin KALE	Girne Amerikan Üniversitesi
Prof. Dr. Nuray SENEMOĞLU	Hacettepe Üniversitesi
Doç. Dr. Ömer ADIGÜZEL	Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Özcan DEMİREL	Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi
Doç. Dr. Pasa Tefik CEPHE	Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. S. Sadi SEFEROĞLU	Hacettepe Üniversitesi
Prof. Dr. Salih ÇEPNİ	Uludağ Üniversitesi
Prof. Dr. Samih BAYRAKCEKEN	Atatürk Üniversitesi
Prof. Dr. Selahattin GELBAL	Hacettepe Üniversitesi
Prof. Dr. Serap BUYURGAN	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Servet OZDEMİR	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Süleyman DOĞAN	Ege Üniversitesi
Prof. Dr. Şener BÜYÜKÖZTÜRK	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Temel ÇALIK	Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Tülin GÜLER	Hacettepe Üniversitesi
Prof. Dr. Vedat ÖZSOY	TOBB Ekonomi Üniversitesi
Prof. Dr. Vehbi ÇELİK	Mevlana Üniversitesi
Prof. Dr. Yahya AKYÜZ	Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Yaşar BAYKUL	Yeditepe Üniversitesi
Prof. Dr. Yaşar ÖZBAY	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Ziya SELÇUK	Gazi Üniversitesi

Cilt.4 – Sayı.2 için Hakem Listesi
[List of Reviewers for Vol.4 – No.2]

Dr. Ahmet BEDEL
Mevlana Üniversitesi

Dr. Ahmet BENZER
Marmara Üniversitesi

Dr. Emine Ferda BEDEL
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Dr. Evren CAPPELLARO
Akdeniz Üniversitesi

Dr. Evren CAPPELLARO
Akdeniz Üniversitesi

Dr. Fatih MATYAR
Çukurova Üniversitesi

Dr. Güçlü ÖZEN
Abant İzzet Baysal Üniversitesi

Dr. Hasan ÖZDER
Atatürk Öğretmen Akademisi

Dr. Hülya GÜR
Balıkesir Üniversitesi

Dr. Hülya KASAPOĞLU
Karadeniz Teknik Üniversitesi

Dr. Hüseyin ÖZÇINAR
Pamukkale Üniversitesi

Dr. İsmail KILIÇ
Trakya Üniversitesi

Dr. Kemal ÖZGEN
Dicle Üniversitesi

Dr. Leyla KÜÇÜKAHMET
Gazi Üniversitesi

Dr. MESUT BULUT
Bayburt Üniversitesi

Dr. Munise Seçkin KAPUCU
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

Dr. Özgecan TAŞTAN KIRIK
Çukurova Üniversitesi

Dr. Pınar FETTAHLIOĞLU
Çukurova Üniversitesi

Dr. Serap YETİK
Pamukkale Üniversitesi

Dr. Sibel GÜZEL YÜCE
Mustafa Kemal Üniversitesi

Dr. Taner ALTUN
Karadeniz Teknik Üniversitesi

Dr. Ufuk ŞİMŞEK
Atatürk Üniversitesi

Dr. Yeşim ÖZER ÖZKAN
Gaziantep Üniversitesi

İÇİNDEKİLER /CONTENTS

Ahmet DOĞANAY

Editörden..... v

Süleyman AKÇAY

Türkiye’deki ilköğretim biyoloji eğitimi açısından program, ders kitapları ve yerleştirme sınavları arasındaki uyum

The consistency among curriculum, textbooks and placement tests in terms of elementary biology education in Turkey..... 01

Hasan Basri MEMDUHOĞLU, Abdulhakim TAYMUR

Türkiye’de eğitim denetimi alt sisteminin yeniden yapılandırılmasına ilişkin bir model önerisi

A model proposal regarding to reconstruction of subsystem of education supervision in Turkey 25

Bilal DUMAN, Güler GÖÇEN, Ali YAKAR

Öğretmen adaylarının öğrenme-öğretme süreç ve ortamlarında duygusal zekâ ve yaratıcılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi

The examination of relationships between emotional intelligence levels and creativity levels of pre-service teachers in the teaching-learning process and environments 45

Munise SEÇKİN KAPUCU

Fen ve teknoloji dersinde görsel medya kullanımına yönelik fen bilgisi öğretmenlerin görüşleri

Opinions of science teachers about the usage of visual media during science and technology course 75

Fatma BAŞARIR, Mediha SARI, Abdullah ÇETİN

Öğretmenlerin çok kültürlü eğitim algılarının incelenmesi

Examination of teachers’ perceptions of multicultural education..... 91

Elif Gamze ÖZCAN, Mehmet ŞEREN

Ortaöğretim okullarındaki öğrencilerin okul yönetiminin karar verme sürecine katılımları (Beypazarı örneği)

The participation of the secondary school students in the school management’s decision-making process (A sample of Beypazarı district)..... 111

Editörden

Değerli bilgi üretici ve tüketicileri,

Yeni bir yılda Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi'nin (PEGEGOG) yeni bir sayısıyla daha herkese merhaba. Değerli yazarlarımızın titizlikle yaptıkları çalışmaları sizlerle paylaşmaktan son derece mutluyuz. Değerli yazar, hakem ve okuyuculara dergimize katkılarından dolayı teşekkürlerimi sunuyorum ve desteklerinin gelecekte de devamını diliyorum. Bu arada dergimizin Ulakbim Sosyal ve Beşeri Bilimler Veri Tabanında (SBVT) 2012 yılından itibaren taranmaya başlandığının müjdesini vermek istiyorum. Artık daha çok uluslararası indekslerde taranma zamanı diyerek, Index Copernicus International'a da başvurumuzu yaptık. Kısa sürede bu index tarafından da taranmayı ümit ediyoruz. Sizlerden aldığımız güç ve destekle yakın gelecekte Eric gibi indekslere de başvurmayı düşünüyoruz. Bu konudaki özverili çalışma ve desteklerinden dolayı dergimizin editör yardımcısı sevgili Serkan DİNÇER'e tüm ilgili paydaşlar adına teşekkürlerimi sunmak istiyorum.

Dergimizin her geçen gün daha iyi bir noktaya gelmesi hem biz editöryal ekibe hem de değerli yazar ve hakemlerimize sorumluluklar yüklemektedir. Bu bağlamda dergimize gönderilen çalışmaların niteliğinin artırılması amacıyla daha önceki sayılarımızda paylaştığım gibi bazı noktalara değinmek istiyorum. Sosyal bilimlerde araştırma konusu olan özelliklerin (değişkenlerin) çoğunun doğrudan ölçülmesi mümkün olmadığı için dolaylı yollarla ölçülmesi gerekmektedir. Bu da ölçme işine hatanın girmesine neden olmaktadır. Ölçme hatası ise verilerin güvenilirliğini etkilemektedir. Bu nedenle araştırmada kullanılan verilerin güvenilir ve geçerli olduğunun kanıtlarının sunulması son derece önemlidir. Nicel araştırmalarda bunu istatistiksel yöntemlerle belirlemek olası iken nitel araştırmalarda daha farklı önlemler almak gerekmektedir. Bazı araştırmalarda, daha önce geçerliliği ve güvenilirliği sağlanmış bir ölçek kullanıldığında, tekrar geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmadığı görülmektedir. Ölçek geliştirildiği örnekleme benzer bir örneklemede kullanılacaksa tekrar faktör analizi gibi bir analize gerek olmamakla birlikte, ölçümün güvenilirliğinin mutlaka belirlenmesinde yarar vardır. Zira güvenilirlik ölçme aracının bir özelliği olmaktan çok ölçümün bir özelliğidir. Bu nedenle bilimsel bir çalışma için kullanılacak her ölçümün güvenilirliğinin kanıtını sunmak gerekir. Burada dikkat edilmesi gereken bir nokta, ölçümün güvenilirliğinin sadece istatistiksel olarak hesaplanması yanında, ölçeğin uygulanması sırasında da güvenilirlik için önlemlerin alınmasının gerekliliğidir. Nitel çalışmalarda ise güvenilirlik önlemi olarak araştırmacının kendi konumunu açık hale getirmesi, veri kaynağı olan kişileri açık bir biçimde tanımlaması, araştırmanın verilerinin toplandığı sosyal ortam ve süreci açıklıkla tanımlaması, verilerin analizinde kullanılan kavramsal çerçeveyi iyi tanımlaması ve veri toplama yöntemiyle ilgili ayrıntılı açıklamalar yapması önemlidir.

Bu sayıda, hakem değerlendirme süreci tamamlanan ve daha önce DOI numarası verdiğimiz altı çalışmayı yayımlıyoruz. Eğitim bilimlerinin çeşitli alanlarında yapılan bu çalışmaların siz değerli bilgi üretici ve tüketicilerine yararlı olmasını diliyorum, gelecek sayıda buluşmak dileğiyle saygılarımla sunuyorum.

Doç. Dr. Ahmet DOĞANAY
Pegagog Dergisi Editörü

The Consistency among Curriculum, Textbooks and Placement Tests in Terms of Elementary Biology Education in Turkey

Süleyman AKÇAY^a

^a Süleyman Demirel University, Faculty of Education, Isparta/Turkey



Article Info

DOI: 10.14527/pegegog.2014.007

Article history:

Received 19 August 2013
Revised 29 December 2013
Accepted 30 January 2014

Keywords:

Curriculum,
Biology education,
Reform in Turkish education,
Science education.

Abstract

The educational reform movements in Turkey have been accelerating since the 1990s. In connection with this, 5-year compulsory education was changed to 8 years. Following this, primary education curriculum was renewed in 2000 and 2004. The important components of formal education are the curriculum, textbooks and the examinations for entering the next stage of education (such as Secondary Education Placement Examinations (SEPE) and Higher Education Placement Examinations (HEPE) exams). This study investigates the content congruity between primary education second stage (the 6th-8 grade) curriculum for the science and technology course and the SEPE exams and the textbooks from the perspective of biology. The research found, in consequence, no incongruity between the three elements in general. In SEPE exams (2008-2010), there were no questions on some issues in the textbooks and curriculum which, therefore, can be regarded as inconsistency among curriculum, textbooks and SEPE exams. In the last part of our study, several recommendations towards the innovations of the curriculum have been made for the future.

Introduction

Broadly speaking, educational system is composed of students, the teacher and the curriculum. The innovations in the system of education, however, emerge through updates in the curriculum. The first curriculum in Turkey was designed in 1924 following the foundation of the Republic in 1923 (Gözütok, 2003). Afterwards, modifications were made to the curriculum when needs arose. Until 1997, the compulsory education was 5 years; but it was raised to 8 years with law number 4306 carrying the date 18.08.1997 (Ministry of National Education (MONE, 2011:12). Hence, the first 5 year-part was called the first stage, and the remaining 3-year part was called the second stage. Following this change, modifications were planned to the primary education curriculum in 2000 and in 2004. In the latest planned curriculum, the name of science course was changed into "science and technology" course.

The reforms conducted in Turkey in recent years have been the subject matter of various research studies (Akinoğlu, 2008; Gözütok, 2003; Ünal, Coştu & Karataş, 2004). According to Akşit, suggesting that educational reforms should be structural, curriculum is just a part of this structure. The researcher stresses that the fact that Turkish students display achievement below standards in international examinations stands as a basic reason for the revision of the curriculum (Akşit, 2007).

Koç, Işıksal & Bulut (2007) analyzed the fundamentals of the 2004 primary education curriculum and compared it with the previous one. Although they look quite similar in terms of content, they are extremely different on instructional tools and epistemology.

Dindar and Taneri (2011) made a comparison of the primary education science curricula which had been developed since 1968 in terms of goals, concepts and activities. Although all the curricula up to

* Corresponding author: suleymanakcay@gmail.com

2004 have been considered as similar in terms of content, goals and activities, 2004 curriculum is quite different in terms of basic teaching philosophy and instructional tools. Babadoğan and Olkun (2006), on the other hand, analyzed the new primary education curriculum from the perspective of mathematics course. They also stated that 2004 curriculum is adopted more constructivist pedagogies.

Grossman et al. (2007) examined the curricula that were developed in the last 30 years from the perspective of educational policies in Turkey and teacher training. Teacher candidates should be given more qualification and comprehensive education on the curriculum applications. In some other researches, teachers' views as well as the latest primary education curriculum for science and technology course were evaluated. As a result, the new curriculum has been comprehended teachers and teacher candidates are not (Demirbaş, 2008; Özden, 2007). Bulut (2005), analyzed the latest primary education mathematics course curriculum via students' views. Determined that some difficulties appear during the implementation due to lack of physical conditions.

In his study, Öztürk (2011) has discussed the new secondary education curriculum in terms of history education. He states that although the new curriculum seems student-centered, the lack of teachers' autonomy has negative influences on the structure. Nakiboğlu (2009) examined secondary school teachers' textbook usage in teaching. According to the research, she stated that teachers in the instructional process do not use the textbooks commonly. The reason for teachers not using textbooks commonly is the incompatibility of HEPE exams and textbooks. In a similar study of us on geometry, İncikabı (2011) states that the compatibility of curriculum, textbooks and SEPE exams is so significant. Today biology is a field with increasing importance in the educational curriculum. Many international examinations such as TIMSS contain a considerable number of biology questions. The percentage of biology questions in science questions is approximately 30% (Beaton et al. 1996; Martin et al. 2000; Martin et al. 2004; Martin et al. 2008). SEPE and HEPE exams also contain a considerable number of science questions. The proportion of biology in the science questions in those tests is about 30% (SEPE 2010; HEPE 2010).

Uzun, Bütüner & Yiğit (2000) demonstrated in their research that Turkish students had difficulty in the field of science in TIMSS 1999 and TIMSS 2007 examinations. In TIMSS 1999, Turkey ranked in the 33rd order among 38 countries in science achievement whereas it ranked the 31st among the 49 countries in TIMSS 2007 (Ulusal Rapor, 2011).

Several research studies have analyzed textbooks in terms of content (Abd-El-Khalick, Wters & Le, 2008; Chiappetta & Fillman, 2007; de Posada, 1999; Delil, 2006; İrez, 2009; Knain, 2001; Leite, 1999; Lemoni, Stamou & Stamou, 2011; Niaz, 1998; Rillero, 2010; Roseman, Stern & Koppal, 2010; Tracana, Carvalho & Ferreira, 2008; vanEijicg & Roth, 2008; Wilkinson, 1999; Yang, 2011). Some studies analyzed the way students and teachers used textbook and their views of the books (Güneş, Çelikler & Gökalp, 2008; Lubben, Campbell, Kasanda, Kapenda, Gauseb & Kandjeo-Marenga, 2003; Mulayim & Soran, 2002). Today, when books are put into electronic media, Kim and Jung (2010), and Sun, Flores & Tanguma (2012) wrote essays questioning the contributions of e-books to teaching. In this context, textbooks are an indispensable part of formal education in Turkey, as in the entire in world.

National examinations are administered throughout the world as in Turkey in entering a higher level of educational institution or at the end of an educational stage so as to determine the degree of achievement. Bishop (1998) researched the effects of curriculum-based final exams in the United States on students' achievement in mathematics and science. SEPE and HEPE are of the most important of such exams in Turkey. In terms of primary education, SEPE is the subject matter of this study.

İcbay (2005) performed the SWOT (strengths, weaknesses, opportunities, and threats) analysis of the HEPE in Turkey. In consequence, the researcher found many strengths, weaknesses, opportunities and threats. 7 opportunities were described as "the most important opportunities to be taken into consideration", and 7 threats were classified as "the most emphasized and ignorable". The study makes recommendations for a new type of university entrance exam to be applied in Turkey.

The studies mentioned above show that the exams for the next educational stage and textbooks are important elements in applying the curriculum. In this respect, this study examines biology education in Turkish primary schools in terms of the consistency in the curriculum, textbooks and SEPE exams. The focus of our research questions are as follows;

Biology in terms of primary education in Turkey;

1. What is the distribution of the questions in SEPE exams between 2008-2010?
2. Is there a consistency between the examples in textbooks and time allocated in curriculum?
3. Is there a consistency between the examples in textbooks and the questions in SEPE exams?
4. Is there a consistency between times allocated in curriculum and the questions in SEPE exams?

Twenty years compulsory education in Turkey has started as 4+4+4 in 2012 (Ministry of National Education [MONE], 2012). In this context, curriculums, textbooks and the SEPE exams have been revised since 2012. Our research findings, obtained during this revision are expected to be useful for the next curriculum update period.

Method

This is a qualitative research in document analysis form (Yıldırım & Şimşek, 2011). This research examines the coherence holding between primary education second stage science and technology course curriculum, textbooks and the multiple choice science questions in the SEPE test. The 98% of the institutions conducting compulsory primary education are the state schools in Turkey according to the data obtained at the end of the 2010-2011 academic years (MONE, 2011: 59). With the project started by the Ministry of National Education in 2003, textbooks approved by the ministry are distributed to state schools for free. This study employs the most commonly used science textbooks in the 6th, 7th and 8th grades in state schools with the approval of the Ministry of National Education (see Appendix E for the list of the textbooks used in the study). The 6th grade science textbook received approval for use for 5 years beginning with the 2007-2008 academic year. The textbooks of 7th and 8th grades, however, were published in 2007-2008 and used until 2010. All of them were the books which were published after the configuration of the new 2004 primary education curriculum. The Ministry of Education promulgated the planned new curriculum in 2005. The curriculum was implemented in the 6th grades in the 2005-2006 academic years, in the 7th grades in the 2006-2007 academic years, and in the 8th grades in the 2007-2008 academic year.

Three types of comparisons are made in this study, which uses binary comparisons: Firstly, the biology exercises in the 6th – 8th grade science and technology textbooks were compared with the proportion of time recommended to be allocated to the biology topics in the primary education Science and Technology Course Curriculum (STCC). Secondly, the biology exercises in the 6th – 8th grade science and technology textbooks were compared with the percentage of biology questions in the SEPE examinations. Apart from that, whether or not questions concerning the topics recently included in the curriculum were asked in the SEPE was also checked. The 2004 STCC and the textbooks in Turkey

The mission of the primary education STCC (grades 6-8) is to raise all the students, regardless of their individual differences, as individuals with science and technology literacy. Seven dimensions were determined in the curriculum for science and technology literacy: 1. The nature of science and technology, 2. Key science concepts, 3. Scientific process skills, 4. Science-technology-society-environment relations, 5. Scientific and technical psychomotor skills, 6. Values forming the essence of science, and 7. Attitudes towards and values concerning science (MONE, 2006: 5).

Seven learning fields were described so as to be able to attain the mission of making all the students' science and technology literate. 4 of the learning fields are: "Living Things and Life", "Matter and change", "Physical Events", and "Earth and the Universe". The learning fields contain the basic science concepts and principles to be facilitated to students. The remaining three learning fields considered

necessary in the new curriculum are: “science-technology-society-environment relations”, “scientific process skills”, and “attitudes and values”.

Science and technology course is based upon the first four learning fields in terms of content. However, the gains in the following three learning fields were spread into the first four fields in a manner so as to contain skills, attitudes and values (MONE, 2006: 59).

“Living Things and Life”, one of the learning fields in the new STCC, was considered as “biology” in this research. The content of the learning fields are detailed as units and headings in the curriculum. The related outcomes that students are required to have, sample activities and the necessary explanations are provided in the curriculum. The outcomes in biology according to the new STCC on the grade basis are presented in Appendix A.

The curriculum is heavily based on constructivist learning approach, and the aim is to make the student uncover the knowledge needed, just like a scientist; rather than passively learning the knowledge. Activities are recommended in the curriculum for this purpose and making the student to make efforts to actively produce and acquire the knowledge (MONE, 2006: 12-17). For these purposes activities are emphasized in the curriculum, and a sample concepts map related with concepts to be acquired is included at the beginning of each topic to set an example for the teacher.

Beginning with the 2007-2008 academic years, MONE changed the structure of the secondary education placement examination, and instead of one examination given at the end of the 8th grade, it was spread into three years. The aim was to reduce the burden that one single examination imposed on students and to spread it into three pieces. With the new practice, those examinations which are administered at the end of the 6th, 7th, and 8th grades are called SBS (SEPE).

The main reason of involving SEPE exams in between 2008-2010 is that the exam was applied to all 6th, 7th and 8th grades between these years. With a decision made in 2003, the Ministry of National Education put the “Free Book Distribution Project in Primary Education” into practice aiming to give students textbooks for free. The project caused changes in the work flow system of the national board of education in terms of the approval of the textbooks. According to the project, a publications board to be established within the body of the national board of education was to examine the textbook drafts and to choose between them and to buy the copyright of the selected books. Those books were then to be published by tender, and the books published were to be sent to schools according to the number of students registered. It was also decided with this project that the books distributed free of charge were to be in use for at least 5 years (Bayrakçı, 2005).

Results

Table 1 shows the distribution of biology questions in the SEPE examinations in the 2008-2010 periods. The topics are the biology topics included in the new STCC. According to the distribution shown on the grade basis, “circulation system” is the most heavily asked biology topic (8.3%) in the 6th grade. This is followed by “Animal Reproduction, Growth and Development”, and “Flowering plant reproduction, growth and development”. In the 7th grade, on the other hand, “sense organs” by 7.4%, “energy flow in food chain” in the 8th grade by 12.3% are the most frequently asked questions. The above mentioned books are in the form of triple sets. Namely, students’ book, workbook, and teacher’s book. For our research purposes we have only used the students’ books.

The new books were prepared according to the constructivist teaching method. For this reason, activities are emphasized in the books as in the curriculum. The activity headings are in the form of questions for rousing interest and for leading to questioning. At the beginning the 6th grade book, the concepts expected to be learnt are presented as a chart. In the 7th and 8th grade books, however, the key concepts are given at the beginning of each topic. The basic questions related to the topics are asked under the title “let’s research...”. Summaries are given at the end of the units and evaluation

questions are included. The textbook exercises that we use in this research are those mentioned evaluation questions.

Table 1.

Distribution of Biology Topics in The SEPE Examinations (2008-2010).

6th Grade		7th Grade		8th Grade		Total (%)
Biology topics	Proportion to all (%)	Biology topics	Proportion to all (%)	Biology topics	Proportion to all (%)	
Cell	2.1	Digestive system	5.6	Mitosis	3.1	14.3
In humans, Reproduction, Growth and Development	4.2	Urinary System	5.6	Heredity	6.2	16
Animal Reproduction, Growth and Development	6.3	Supervisory and Regulatory Systems	3.7	Meiosis	-	10
Flowering plant reproduction, growth and development	6.3	Sense Organs	7.4	DNA and the Genetic Code	1.5	15.2
Support and Movement System	4.2	Ecosystems	5.6	Adaptation and Evolution	4.6	14.4
Respiratory System	-	Biodiversity in Turkey	-	Food Chain Energy Flow	12.3	12.3
The Circulatory System	8.3	Environmental Problems and* Effects of our country and the world	5.6	Matter Cycles	1.5	15.4
				Recycling	1.5	1.5
				Renewable and Nonrenewable Energy Sources	1.5	1.5
Total (%):	34.9		33.5		30.7	

Based on <http://oges.meb.gov.tr/sbs/>

Curricula versus Textbooks

Table 2 shows a comparison of the proportion of time allocated to the four main learning fields recommended in the new STCC with the percentage of textbook exercises. Accordingly, it is clear that considerable amount of time is allocated to biology in the curriculum. The time allocated is 6.6% more than the book exercises for the 6th grade; yet it is 2.4% and 1.6% less for the 7th and 8th grades.

Appendix B shows the time allocation recommended in the curriculum for the biology topics as well as the percentages of exercises in the science and technology books (the 6th, 7th, and 8th grades). In the overall proportions the recommended time is 7.1% more than the book exercises for the 6th grade while it is 2.5% and 1.6% less for the 7th and 8th grades, respectively. There are no big differences in terms of topics. Yet, in the topic of “environmental problems and effect of our country and world”, a considerable difference by 5.6% is remarkable against the recommended time allocation in the curriculum.

Table 2.

Percentage Coverage of Each Learning Area in The Science and Technology Curriculum and Science and Technology Textbooks by Grade Level During 2008 and 2010 (Academic Years).

Learning area	6th grade		7th grade		8th grade	
	Time allocation	Textbook examples	Time allocation	Textbook examples	Time allocation	Textbook examples
Living Things and Life*	30.4	23.8	32	34.4	27.8	29.4
Matter and Change	30.5	23.8	25	14	34.7	23.5
Physical Events	29.4	34	33.3	38.4	29.2	34
Earth and the Universe	9.7	18.4	9.7	13.2	8.3	13.1

* This topic is considered "Biology"

Textbooks versus Examinations

Table 3 presents a comparison of the proportion of exercises in the textbooks for the four main learning fields and the proportion of questions asked in the SEPE. According to the table, a considerable number of biology (Living Things and Life) questions are asked in the SEPE. A remarkable difference is available by 7.4% for the 6th grade in favour of the exam questions. Similar percentages are available for the 7th and 8th grades.

Table 3.

Percentage Coverage of Learning Areas in Science and Technology Textbooks and of the Science Sections of the SEPE Examinations by Grade Level During 2008 and 2010 (Academic Years).

Learning area	6th grade		7th grade		8th grade	
	Textbook examples	Examination Questions	Textbook examples	Examination Questions	Textbook examples	Examination Questions
Living Things and Life*	23.8	31.2	34.4	33.3	29.4	33.8
Matter and Change	23.8	31.2	14	27.8	23.5	27.7
Physical Events	34	31.3	38.4	33.3	34	35.4
Earth and the Universe	18.4	6.3	13.2	5.6	13.1	3.1

* This topic is considered "Biology"

Appendix C shows the proportion of textbook exercises for biology topics and the proportion of questions asked in the SEPE according to grade levels. In general, there are no significant differences between the two. For the 6th grade, 6.8% difference is in favour of SEPE questions. For the 7th grade, 1.1% difference is in favour of the textbook exercises. For the 8th grade, 4.4% difference is in favour of SEPE questions. In 11 topics the percentage of textbook exercises is higher, and in 11 topics the percentage of SEPE questions is higher. In a topic, however, (heredity) we see equivalence. Moreover, no questions were asked about 3 topics. They are "respiratory system" for the 6th grade, "biodiversity in Turkey" for the 7th grade, and "meiosis" for the 8th grade. Especially the fact that no questions are asked in the SEPE about the "respiratory system" for the 6th grade, which contains a serious amount of exercises (43.3%) can be considered as incongruity.

Curricula versus Examinations

Table 4 compares the percentage of the questions asked in the SEPE about the four main fields of learning stated in the curriculum with the percentage of recommended time allocation. It is clear that the rate of SEPE questions is slightly more than the rate of recommended time.

Table 4.

Percentage Coverage of Each Learning Area in The Science and Technology Curriculum and Questions SEPE Examinations (During 2008 – 2010 Academic Years).

Learning area	6th grade		7th grade		8th grade	
	Time allocation	Examination Questions	Time allocation	Examination Questions	Time allocation	Examination Questions
Living Things and Life*	30.4	31.2	32	33.3	27.9	33.8
Matter and Change	30.5	31.2	25	27.8	34.7	27.7
Physical Events	29.4	31.3	33.3	33.3	29.1	35.4
Earth and the Universe	9.7	6.3	9.7	5.6	8.3	3.1

* This topic is considered "Biology"

Appendix D gives the proportion of time allocation recommended in the curriculum and the proportion of questions asked in the SEPE in details in terms of biology topics. In the tables provided according to grade levels, the proportion of SEPE questions is found to be higher by 0.7%, 1.4% and 6% for the 6th, 7th, and 8th grades, respectively. The reverse is also true for some topics. In the topic of "cell" for the 6th grade 2.1% difference in favour of the recommended time is available whereas 0.4% difference is available in the topic of "support and movement system". For the 8th grade, in the topic of DNA and genetic code", 0.2% difference and in the topic of "renewable and unrenovable sources of energy" 1.3% difference is available.

Table 5.

Incompatible Biology Content.

Grade	Topics	Coverage (%)		
		Textbook	Curriculum	Test
6th	Respiratory system	3.4	4.6	0
7th	Biodiversity in Turkey	2.6	3.7	0
8th	Meiosis	2	3.5	0

Various differences are available between the three dimensions (the recommended time allocation in the curriculum, the SEPE questions, and textbook exercises) that are included in our research. In SEPE exams, no questions have been included in three topics: Respiratory system, Biodiversity in Turkey and Meiosis. Despite the fact that these three topics are available in considerable amounts in the new curriculum and in the textbooks, no questions are asked in the SEPE, which can be considered as an incongruity.

Questions are asked at a high proportion (12.3%) in the SEPE about "energy flow in food chain", where photosynthesis is described. Table 2 demonstrates that the time allocation recommended in the curriculum for biology and the percentage of textbook exercises occupy a significant place in the total. The percentages of recommended time allocation and of textbook exercises do not differ significantly on grade basis. According to Table 3, the proportion of textbook exercises in biology field and of the questions in the SEPE is almost the same for the 7th and 8th grades. However, for the 6th grade, a difference of 7.4% is available. Table 4, on the other hand, compares the time recommended in the curriculum and the SEPE questions, and shows that there are no serious differences in distribution in all the grade levels.

Discussion, Conclusion & Implementation

This research examined the coherence holding between primary education curriculum, textbooks and placement tests from the perspective of biology. The basic sources used were the primary education second stage (6th, 7th, 8th grades) curriculum for science and technology course. Textbooks of science and technology, and secondary education entrance examinations.

This research is restricted to the national curriculum, national textbooks and the secondary education entrance examination documents. The differing uses of those documents were excluded from analyses. For instance, the activities included in the curriculum for the primary education second stage science and technology course might not have been used by science teachers in the application or might have been used in different ways. The latest change of curriculum in Turkey also made changes in teacher training necessary. Yet, research demonstrates that teachers are not sufficiently knowledgeable about the new curriculum (Özden, 2007; Tekbıyık & Akdeniz, 2008), or they do not employ it in application (Karaer, 2006). They also encounter problems related with infrastructure and time (Aydın, 2007; Bulut, 2005). In consequence, problems encountered in implementing the curriculum and the lack of teacher education is the elements reducing the efficiency of the curriculum reform.

Several research studies have been performed in recent years on photosynthesis (Brown & Schwartz, 2009; Cañal, 1999; Griffard & Wandersee, 2001; Käpylä, Heikkinen & Asunta, 2009; Kral, Lott & Wymer, 2009; Lin & Hu, 2003; Marmaroti & Galanopoulou, 2006; Piper & Shaw, 2010; Yenilmez & Tekkaya, 2006). This may be considered as the indicator of importance attached to the teaching of this topic all over the world. The fact that considerable quantity of questions are asked in the SEPE (12.3%) about photosynthesis also shows the importance attached to the issue in Turkey. The subject of meiosis in the 8th grades is crucial in order to promote basis for the subjects of heredity in the curriculum of secondary education. For this reason, it can be accepted as a deficiency of having no question about meiosis during 2008-2010 SEPE exams.

This research analyzed biology education in Turkey following the latest reform to primary education curriculum in terms of curriculum, textbooks and national examinations. Mostly, these three elements are compatible. However, Turkish students display low level of science achievement in national and international examinations (such as TIMSS and PISA) (Ulusal Rapor, 2011). Therefore, it seems that it is necessary to research the targeted outcomes and the inadequacies of educational activities in application or the causes for outcomes failing to be reflected into achievement. Furthermore, it would be beneficial to examine the teachers' books and students' workbooks by researchers, which we did not include in our research.

Appendices

Appendix A

The latest version of the learning outcomes defined for the biology is as in the following: At the 6th grade level, students are expected to (MONE, 2006):

- observe an animal or a plant cell through a microscope and to draw it,
- show the basic parts of a cell on a plate or a model, and to describe its tasks,
- list the similarities and differences between animal and plant cells following the observations,
- emphasize that cells display life properties that an organism has,
- give examples for different types of cells,
- explain that tissues are formed with the gathering of cells with similar structures and properties to perform the same function,
- explain the cell-tissue-organ-system-organism relation,
- recognize that sperms and eggs facilitating reproduction are the cells which acquire different structures according to their tasks,
- show the structures and organs enabling reproduction in humans on a plate, model or diagram,
- state that reproduction organs form the germ cells necessary for the continuation of generations,
- comment on the relationship between sperms/eggs/oosperm/embryo,
- research and present what a prospective mother should be careful about so that an embryo can develop in a healthy way,
- interpret the changing age-size-mass relation due to growing up,
- Label the developmental periods of humans in consequence of observations and to list the remarkable characteristics,
- List the physical and psychological changes arising in transition from childhood into adolescence,
- Share his/her physical and psychological changes with parents/peers/personal development experts,
- Recognize that adolescence period is a natural part of human life,
- Recognize the things to be done in order to pass through adolescence in a healthy way,
- Recognize the importance of social organizations where growing up, development and adolescence are researched, discussed and shared, and be eager to participate in those organizations,
- Explain through examples that animals have a life cycle,
- Recognize that animals have different forms of reproduction,
- Explain the causes for differences in baby caring between animal groups,
- Give examples for animals experiencing mutation in developmental periods,
- Show and draw the parts of a flower,
- Show the parts of a flower on a model, plate, or diagram, and describe their tasks,
- State the factors facilitating pollination in flowery plants,
- Explain the insemination in flowery plants,
- Explain where the seed and the fruit is formed on a model of plant,
- Discuss the reasons why plants form a great number of seeds,
- Give examples for the ways seeds spread,
- Present with examples that many fruits and seeds are a source of food for animals and humans,
- Recognize that products obtained from plants vary in parallel to technological development,
- Show through examples that plants have a life cycle,
- Record and interpret the data obtained through observations with controlled experiments on factors influencing germination,
- Observe what factors are necessary for growing by doing experiments,
- Explain organic agriculture,
- Recognize the importance of organic agriculture for humanity,

- Describe the parts and tasks of the parts of the bone,
- Describe the importance of cartilage in the skeleton,
- Classify the joints as abarthrosis, amphiarthrosis and synarthrosis and give examples,
- Classify the muscles as smooth, skeletal, and cardiac muscles, and give examples,
- Describe the importance of muscles working adversely in movement,
- Question the positive and negative behaviors influential in the health of support and movement system,
- Exemplify the contributions of technological advances to the support and movement system,
- show the structures and organs constituting the circulatory system on a model, plate and diagram,
- explain the structure and function of heart,
- explain the types and tasks of blood vessels,
- explain the structure and tasks of blood,
- show and explain systemic circulation and pulmonary circulation on a diagram,
- explain that humans have different blood groups,
- recognize the importance of blood donation for human body and for society, and urge the people in the vicinity for this,
- explain that lymph is the element of circulatory system and describe its importance,
- give recommendations as to protect the cardiovascular health, and be careful about this,
- give examples for the use of technological developments in the treatment of diseases concerning the circulatory system,
- recognize that the body has natural hurdles against harmful microorganisms (microbes),
- explain that immunity protects the body against harmful microorganisms,
- explain the general characteristics of viruses and bacteria, and give examples from daily life for diseases caused by them,
- explain the importance of vaccination, serum and medicine, and relate them to technological development,
- recognize the effects of unconscious use of medicine and display positive attitudes in terms of correct use of medicine,
- show the structures, and organs constituting the respiratory system on a model, plate and diagram, and explain their tasks,
- explain the structure of lungs and show the gas exchange between alveol and capillary vessels,
- design a model demonstrating the inhaling exhaling mechanism,
- discuss the positive-negative effects of technological developments on the respiratory system,
- give practical recommendations on protecting the health of respiratory system.

At the 7th grade level, students are expected to:

- show the structures and organs constituting the digestive system on a model, plate and diagram,
- guess that food should undergo a change in order to be useful for the body,
- explain that food should be physically and chemically digested so as to enter the blood, explain the function of enzymes in chemical digestion,
- explain the tasks of lungs and pancreas in digestion,
- explain the transition of digested food into blood through intestines,
- summaries the factors with negative influences in the health of digestive system,
- show the structures and organs constituting the excretory system on a model, plate and/or diagram,
- explain the duty and importance of the kidneys in the excretory system,
- recognize the precautions to be taken to protect the health of the excretory system,
- give examples for technological developments used in the treatment of some kidney diseases,

- explain that the supervisory and regulatory system enable the systems in the body to operate regularly and in coordination,
- show the parts of nervous system on a model, plate and diagram,
- explain the tasks of the parts of nervous system,
- design experiments to observe reflexes,
- show the endocrine glands on a model, plate and/or diagram and explain their tasks,
- recognize the roles of the sense organs in perceiving the stimuli in the environment,
- explain the structure of sense organs on figures and/or models,
- explain the types of stimuli that sense organs perceive and how they respond to the stimuli,
- show the relations between smelling and tasting through experiments,
- give examples for malfunctions of sense organs and for the use of technology in fixing the malfunctions,
- give examples for precautions to be taken for protecting the health of sense organs from daily life,
- put oneself in the place of someone with seeing or hearing defects and try to understand them,
- give examples for the working of all the systems in the body altogether and in coordination,
- research the effects of substances causing addiction on the systems and present them,
- emphasize the importance of organ donation,
- appreciate the people continuing their work in the society despite their health problems and show them understanding,
- explain the concepts of species, habitat and population with examples,
- explain the mutual relations of living organisms in an ecosystem as well as their relations with non-living factors,
- make guesses about living things that may be available in differing ecosystems,
- compare the ecosystems in terms of variation of living things and climate properties,
- recognize the biological variation in ecosystems and emphasize its importance,
- give examples for species in danger of extinction in our country and in the world,
- make recommendations on how to protect the plants and animals under the risk of extinction in our country and in the world,
- show affection to the plants and animals in the environment,
- gather information on one of the environmental problems available in the world and in our country, and discuss the consequences,
- make inferences about how a global environmental problem can influence our country,
- recommend coordination-based solutions for the environmental problems in our country and in the world, and participate in social events for this,
- give examples for Atatürk's practices related with environmental love,

At the 8th grade level, students are expected to:

- explain that growing and reproduction occur in living things through cell division,
- describe mitosis as a number of phases beginning with nuclear fission and coming after another; recognize the importance of chromosomes in mitosis and point out that the number of chromosomes may differ in different species,
- explain the importance of mitosis in living things and relate it to growing and reproduction,
- compare the similarities and differences between him/her and his/her parents by observation,
- infer that babies are similar to their parents, but that they are not the same,
- analyses the importance of Mendel's work in heredity,
- gather information on the concept of genes, and recognize dominant and recessive genes,
- comprehend the relation between phenotype and genotype,
- solve problems about the heredity of one single character,
- give examples for some genetic diseases common in humans,

- research the negative consequences of kin marriages and discuss them,
- give examples for the effects of scientific and technological advances on the treatment of genetic diseases,
- make the inference that reproductive cells are formed through meiosis,
- recognize the importance of meiosis for living things,
- list the properties distinguishing meiosis from mitosis,
- recognize that hereditary knowledge is carried by genes,
- show the structure of DNA on a diagram and produce a simple model of DNA,
- show how DNA synchronizes itself by doing a simple model,
- make associations between the concepts of nucleotide, gene, and DNA,
- describe mutation and modification and explain the difference through examples,
- give brief information on the present day applications of genetic engineering and discuss them,
- guess the implications of developments in genetic engineering for humanity,
- appreciate the positive consequences of developments in genetic engineering,
- gather information on the importance of biotechnological work in our life and give relevant examples for working fields,
- explain the adaptation of living things into the habitat with examples,
- explain why different organisms in the same habitat develop similar adaptations,
- give examples for the fact that the adaptation of living things can contribute to biological variation and to evolution,
- give examples for different views of evolution,
- make the inference that producers are at the beginning of the food chain,
- explain that producers photosynthesize and thus produce simple sugar and oxygen,
- give a list of things necessary for photosynthesis,
- observe the necessity of light in photosynthesis by doing experiments,
- describe photosynthesis with an equation,
- discuss the importance of photosynthesis for living things,
- explain that producers transform photosynthesis and the solar energy into usable energy,
- state that living things need energy to live,
- explain that consumers in the food chain meet their energy needs through producers,
- discuss the importance of respiration for living things,
- show the products formed in consequence of respiration with oxygen through experiments,
- guess the equation for respiration with oxygen through observations,
- explain that some living organisms provide the energy necessary for living without using oxygen,
- give examples for anaerobic respiration from daily life,
- compare the equation of respiration with oxygen with the equation of photosynthesis and explain the relations between the two,
- explain the relations between the producers and the consumers in terms of nutrition and energy flow,
- explain the matter cycles in parallel to the energy flow in the food chain,
- give examples for renewable and unrenovable sources of energy,
- research the use of renewable and unrenovable sources of energy and present the findings,
- emphasize the importance of using renewable sources of energy,
- make a design which may serve as an example for the use of renewable sources of energy,
- explain what recycling is, and its necessity with examples,
- put recycling applications into effect in the environment of living.

Appendix B

Percentage coverage of biology learning area in science and technology curriculum and science and technology textbooks by grade level during the post-reform period

Table 6.
6th Grade Biology Coverage in Curriculum and Textbooks (%).

Topics	TA	TE
Cell	4.2	2.88
In humans. Reproduction. Growth and Development	4.2	4.33
Animal Reproduction. Growth and Development	4.2	2.88
Flowering plant reproduction. growth and development	4.2	4.33
Support and Movement System	4.6	2.40
Respiratory System	4.6	4.33
The Circulatory System	4.6	3.37
Total	30.6	24.5

Table 7.
7th Grade Biology Coverage in Curriculum and Textbooks (%).

Topics	TA	TE
Digestive system	5.2	4.0
Urinary System	5.2	2.6
Supervisory and Regulatory Systems	5.2	6.0
Sense Organs	5.2	2.6
Ecosystems	3.7	7.3
Biodiversity in Turkey	3.7	2.6
Environmental Problems and Effects of our country and the world	3.7	9.3
Total	31.9	34.4

Table 8.
8th Grade Biology Coverage in Curriculum and Textbooks (%).

Topics	TA	TE
Mitosis	3.3	1.3
Heredity	3.3	4.6
Meiosis	3.3	2.0
DNA and the Genetic Code	3.3	3.9
Adaptation and Evolution	3.3	3.9
Food Chain Energy Flow	2.8	6.5
Matter Cycles	2.8	3.3
Recycling	2.8	1.3
Renewable and Nonrenewable Energy Sources	2.8	2.6
Total	27.8	29.4

TA: Time allocation. TE: Textbook examples

Appendix C

Percent coverage of biology learning area in science and technology textbooks and the SEPE examinations by grade level during the post-reform period.

Table 9.
6th Grade Biology Coverage in Textbooks and SEPE Examinations (%).

Topics	TE	EQ
Cell	2.88	2.1
In humans. Reproduction. Growth and Development	4.33	4.2
Animal Reproduction. Growth and Development	2.88	6.3
Flowering plant reproduction. growth and development	4.33	6.3
Support and Movement System	2.40	4.2
Respiratory System	4.33	0.0
The Circulatory System	3.37	8.3
Total	24.5	31.3

Table 10.
7th Grade Biology Coverage in Textbooks and SEPE Examinations (%).

Topics	TE	EQ
Digestive system	4.0	5.6
Urinary System	2.6	5.6
Supervisory and Regulatory Systems	6.0	5.6
Sense Organs	2.6	5.6
Ecosystems	7.3	5.6
Biodiversity in Turkey	2.6	0.0
Environmental Problems and Effects of our country and the world	9.3	5.6
Total	34.4	33.3

Table 11.
8th Grade Biology Coverage in Textbooks and SEPE Examinations (%).

Topics	TE	EQ
Mitosis	1.3	4.6
Heredity	4.6	4.6
Meiosis	2.0	0.0
DNA and the Genetic Code	3.9	3.1
Adaptation and Evolution	3.9	6.2
Food Chain Energy Flow	6.5	4.6
Matter Cycles	3.3	6.2
Recycling	1.3	3.1
Renewable and Nonrenewable Energy Sources	2.6	1.5
Total	29.4	33.8

TE: Textbook examples. EQ: Examination questions

Appendix D

Percentage coverage of biology learning area in science and technology curriculum and the SEPE examinations by grade level during the post-reform period.

Table 12.

6th Grade Biology Coverage in Curriculum and SEPE Examinations (%).

Topics	TA	EQ
Cell	4.2	2.1
In humans. Reproduction. Growth and Development	4.2	4.2
Animal Reproduction. Growth and Development	4.2	6.3
Flowering plant reproduction. growth and development	4.2	6.3
Support and Movement System	4.6	4.2
Respiratory System	4.6	0.0
The Circulatory System	4.6	8.3
Total	30.6	31.3

Table 13.

7th Grade Biology Coverage in Curriculum and SEPE Examinations (%).

Topics	TA	EQ
Digestive system	5.2	5.6
Urinary System	5.2	5.6
Supervisory and Regulatory Systems	5.2	5.6
Sense Organs	5.2	5.6
Ecosystems	3.7	5.6
Biodiversity in Turkey	3.7	0.0
Environmental Problems and Effects of our country and the world	3.7	5.6
Total	31.9	33.3

Table 14.

8th Grade Biology Coverage In Curriculum and SEPE Examinations (%).

Topics	TA	EQ
Mitosis	3.3	4.6
Heredity	3.3	4.6
Meiosis	3.3	0.0
DNA and the Genetic Code	3.3	3.1
Adaptation and Evolution	3.3	6.2
Food Chain Energy Flow	2.8	4.6
Matter Cycles	2.8	6.2
Recycling	2.8	3.1
Renewable and Nonrenewable Energy Sources	2.8	1.5
Total	27.8	33.8

TA: Time allocation. EQ: Examination questions

Appendix E

List of textbooks used in this study:

Korkmaz, H., Tatar, N., Kiray, S.A. & Kibar, G. (2010). *İlköğretim fen ve teknoloji 6 ders kitabı (Science 6)*. Ankara: Tuna Matbaacılık.

Tunç, T., Bağcı, N., Yörük, N., Köroğlu, N.G., Altınoğlu, U.Ç., Başdağ, G., Keles, O., İpek, I. & Bakar, E. (2010). *İlköğretim fen ve teknoloji 7 ders kitabı (Science 7)*. İstanbul: Bediralp Matbaacılık.

Tunç, T., Bakar, E., Başdağ, G., İpek, I., Bağcı, N., Köroğlu, N.G., Yörük, N. & Keles, O. (2010). *İlköğretim fen ve teknoloji 8 ders kitabı (Science 8)*. İstanbul: Bediralp Matbaacılık.

Türkiyedeki İlköğretim Biyoloji Eğitimi Açısından Program, Ders Kitapları ve Yerleştirme Sınavları Arasındaki Uyum

Süleyman AKÇAY^{a*}

^a Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta/Türkiye



Makale Bilgisi

DOI: 10.14527/pegegog.2014.007

Makale geçmişi:

Geliş 19 Ağustos 2013
Düzeltilme 29 Aralık 2013
Kabul 30 Ocak 2014

Anahtar kelimeler:

Program,
Biyoloji eğitimi,
Türk eğitim sisteminde reform,
Fen eğitimi.

Öz

Türkiye’de eğitimde reform hareketi 1990lardan sonra hız kazanmıştır. Bu doğrultuda zorunlu eğitim 5 yıldan 8 yıla çıkartılmıştır. Bu değişimlerin sonucu olarak, ilköğretim programında 2000 ve 2004 yıllarında yenilemeler yapılmıştır. Resmi eğitimde program, ders kitapları ve bir üst öğrenim kademesine geçiş sınavları önemli bileşenlerdir. Araştırmamızda, ilköğretim biyoloji eğitimi (6, 7 ve 8. sınıflar) açısından program, ders kitapları ve Seviye Belirleme Sınavları (SBS) arasındaki içerik uyumu incelenmiştir. Sonuç olarak bu üç öge arasında genel manada bir uyum olduğu söylenebilir. Ancak, 2008-2010 yılları arasında bazı biyoloji konularında hiç soru çıkmaması bir uyumsuzluk oluşturmaktadır. Çalışmamızın son kısmında ise, gelecekte yapılabilecek program değişiklikleri veya güncellemelerine yönelik bazı öneriler sunulmuştur.

Giriş

Eğitim sistemi genel anlamda öğrenci, öğretmen ve programdan (müfredat) oluşur. Eğitim sistemindeki yenilikler ise programdaki güncellemeler ile meydana gelir. Türkiye’de 1923 yılında cumhuriyetin kurulmasından sonra ilk program 1924 yılında ilköğretim programı olarak hazırlanmıştır (Gözütok, 2008). Daha sonraları ihtiyaçlar bağlamında çeşitli zamanlarda program yenilemeleri yapılmıştır. Türkiye’de 1997 yılına kadar zorunlu eğitim 5 yıl iken; 18.08.1997 tarih 4306 sayılı yasa ile 8 yıllık zorunlu eğitime geçilmiştir (MEB, 2011: 12) Bu bağlamda ilk 5 yıla ilköğretim birinci kademe, devamındaki 3 yıla ilköğretim ikinci kademe denilmiştir. Bu değişikliğin devamında ilköğretim programına 2000 ve 2004 yıllarında değişiklikler planlanmıştır. Son planlanan ilköğretim programında ise fen bilgisi olan fen dersinin adı “fen ve teknoloji” olarak değiştirilmiştir.

Türkiye’de son yıllarda yapılan eğitim reformları çeşitli araştırmaların konusu olmuştur (Akınoğlu, 2008; Gözütok, 2003; Ünal, Coştu ve Karataş, 2004) Eğitim reformlarının yapısal olması gerektiğini söyleyen Akşit, öğretim programının bu yapının sadece bir parçası olduğunu belirtmiştir. Türk öğrencilerin uluslararası sınavlarda ortalamanın altında başarı sergilemelerinin yeni program revizyonları için temel bir gerekçe olduğunu vurgulamıştır (Akşit, 2007).

Koç vd. (2007), 2004 ilköğretim programının temellerini incelemiş ve bir önceki ile karşılaştırmıştır. Sonucunda ise, içerik açısından 2004 programının bir önceki program ile çok büyük benzerlik göstermesine rağmen, epistemolojik açıdan ve öğretim yöntemleri açısından oldukça farklı olduğunu belirtmektedir. Dindar ve Taneri (2011), 1968 yılından bu yana geliştirilen ilköğretim fen programlarını amaç, kavram ve etkinlikler yönünden kıyaslamıştır. 2004 programına kadar ki tüm programların içerik, amaçlar ve aktiviteler açısından oldukça benzer olmasına rağmen 2004 programının temel öğretim felsefesi ve öğretim yöntemleri açısından farklılığına vurgu yapmışlardır. Babadoğan ve Olkun (2006),

* Yazar: suleymanakcay@gmail.com

yeni ilköğretim programını matematik dersi açısından incelemiş ve sonucunda; 2004 programının yapısalcı öğretim tekniklerini benimsediğini belirtmişlerdir.

Grosman (2007), Türkiye’de eğitim politikaları ve öğretmen eğitimi açısından son 30 yıl içerisinde geliştirilen programları incelemiştir. Çalışmasının sonuç kısmında, öğretmen adaylarının program uygulamaları ve öğretimde kullanımı açısından niteliğin artırılması gerektiğini ifade etmektedir. Bazı araştırmalarda ise öğretmen görüşleri ile son ilköğretim fen ve teknoloji programı değerlendirilmiştir (Özden, 2007; Demirbaş, 2008). Bulut (2005) ise, öğrenci görüşleri yoluyla son geliştirilen ilköğretim matematik programını değerlendirmiş ve programın uygulamasında fiziksel koşulların yetersizliğinden kaynaklanan bazı sorunlara dikkati çekmiştir.

Birçok araştırmada okul kitapları içerikleri açısından incelenmiştir (Abd-El-Khalick, Wters ve Le, 2008; Chiappetta ve Fillman, 2007; de Posada, 1999; Delil, 2006; İrez, 2009; Knain, 2001; Leite, 1999; Lemoni, Stamou ve Stamou, 2011; Niaz, 1998; Rillero, 2010; Roseman, Stern ve Koppal, 2010; Tracana, Carvalho ve Ferreira, 2008; van Eijicg ve Roth, 2008; Wilkinson, 1999; Yang, 2011). Bazı makalelerde ise öğrenci ve öğretmenlerin okul kitaplarını nasıl kullandıkları ve bunlar hakkındaki görüşleri incelenmiştir (Güneş, Çelikler ve Gökalp, 2008; Lubben, Campbell, Kasanda, Kapenda, Gauseb ve Kandjeo-Marenga, 2003; Mulayim ve Soran, 2002). Kitapların elektronik ortama aktarıldığı günümüzde ise Kim ve Jung (2010) ve Sun, Flores ve Tanguma (2012) e-kitapların öğretime katkılarını sorgulayan makaleler yazmışlardır. Bu bağlamda Türkiye’de de dünyada olduğu gibi okul kitapları resmi eğitimde vazgeçilmez bir unsurdur.

Nakiboğlu (2009) orta öğretim öğretmenlerinin öğretimde ders kitabı kullanımlarını araştırmıştır. Araştırmasında, öğretimin tüm aşamalarında öğretmenlerin ders kitabı kullanımının düşük seviyede olduğu belirtmektedir. Bunun sebebinin, LYS (HEPE) sınavları ile ders kitapları arasındaki uyumsuzluk olduğunu ifade etmektedir. İncikabı (2011) araştırmamıza benzer bir çalışmayı ilköğretim geometri alanı açısından yapmış ve program, ders kitapları ve SBS sınavları arasındaki uyumun önemine dikkati çekmiştir.

Araştırmamız doküman analizi biçiminde bir nitel araştırmadır. Bu çerçevede 2008-2010 arası SBS sınavları (6, 7 ve 8. sınıflar için), ders kitapları ve 2004 fen ve teknoloji dersi programı içerik açısından incelenmiştir. Araştırmamızın odak soruları şöyledir:

Türkiye’de ilköğretim biyoloji eğitimi açısından;

1. 2008-2010 SBS sınavlarında çıkan soruların dağılımı nasıldır?
2. Konu bazında ders kitaplarında geçen alıştırma ile programda ayrılan zaman arasında bir uyum var mıdır?
3. Konu bazında ders kitaplarında geçen alıştırma ile SBS sınavlarında çıkan sorular arasında bir uyum var mıdır?
4. Konu bazında programda ayrılan zaman ile SBS sınavlarında çıkan sorular arasında bir uyum var mıdır?

Türkiye’de 2012 yılı itibarı ile 4+4+4 şeklinde 12 yıllık zorunlu eğitime geçilmiştir (MEB, 2012). Bu bağlamda, program, ders kitapları ve orta öğretime geçiş sınavları güncellenmektedir. Araştırmamızda elde edilen bulguların gelecekteki bu güncelleme çalışmalarına faydalı olacağı inancındayız.

Yöntem

Araştırmamız doküman analizi formunda nitel bir araştırmadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu araştırmada, bahsi geçen dokümanlar iki karşılaştırmalar şeklinde karşılaştırılmıştır. İlk olarak, ders kitaplarında biyoloji ünitelerinde geçen alıştırma ile programda ayrılan zamanının yüzdelik oranı ile kıyaslanmıştır. İkinci olarak, ders kitaplarında biyoloji ünitelerinde geçen alıştırma ile SBS sınavlarında çıkan sorularının yüzdelik oranı ile kıyaslanmıştır. Son olarak, biyoloji ünitelerinin programda ayrılan zamanının yüzdelik oranı, ilgili ünitenin SBS sınavlarında çıkan sorularının yüzdelik oranı ile karşılaştırılmıştır.

Bulgular**Tablo 1.**
2008-2010 SBS Sınavlarında Çıkan Soruların Biyoloji Konuları Açısından Dağılımı.

6. Sınıf		7. Sınıf		8. Sınıf		Toplam (%)
Biyoloji konuları	Yüzdelik oranı (%)	Biyoloji konuları	Yüzdelik oranı (%)	Biyoloji konuları	Yüzdelik oranı (%)	
Hücre	2.1	Sindirim sistemi	5.6	Mitoz	3.1	14.3
İnsanlarda üreme büyüme ve gelişme	4.2	Boşaltım sistemi	5.6	Kalıtım	6.2	16
Hayvanlarda üreme büyüme ve gelişme	6.3	Denetleyici ve düzenleyici sistemler	3.7	Mayoz	-	10
Çiçekli bitkilerde üreme büyüme ve gelişme	6.3	Duyu organlarımız	7.4	DNA ve genetik kod	1.5	15.2
Destek ve hareket sistemi	4.2	Ekosistemler	5.6	Adaptasyon ve evrim	4.6	14.4
Solunum Sistemi	-	Türkiye’de biyoçeşitlilik	-	Besin zinciri ve enerji akışı	12.3	12.3
Dolaşım Sistemi	8.3	Çevre sorunları ve etkileri	5.6	Madde döngüleri	1.5	15.4
				Geri dönüşüm	1.5	1.5
				Yenilenebilir ve Yenilenemez enerji kaynakları	1.5	1.5
Toplam (%):	34.9		33.5		30.7	

<http://oges.meb.gov.tr/sbs/> adresinden edinilmiştir.

Tablo 1, bize 2008-2010 yılları arasında SBS sınavlarında çıkan soruların biyoloji ünitelerine göre dağılımını vermektedir. Araştırmamıza 2008-2010 yılları arasındaki SBS sınavlarının dâhil edilmesinin ana sebebi bu yıl arasında 6, 7 ve 8. sınıfların tamamına uygulanmış olmasıdır. SBS sınavlarında en fazla soru çıkan konulara baktığımızda; 6. sınıfta “dolaşım sistemi”, 7. sınıfta “duyu organlarımız”, 8. sınıfta “besin zinciri ve enerji akışı” olduğunu görmekteyiz. İkili kıyaslamalar aşağıda verilmiştir.

Program-Ders Kitabı Karşılaştırması**Tablo 2.**
2008-2010 Öğretim Yıllarında Fen ve Teknoloji Ders Kitaplarındaki Biyoloji Konularında Kullanılan Alıştırmalar ile Programda Önerilen Zamanların Yüzdelik Oranları.

Öğrenme alanı	6. Sınıf		7. Sınıf		8. Sınıf	
	Ayrılan Zaman	Alıştırma	Ayrılan Zaman	Alıştırma	Ayrılan Zaman	Alıştırma
Canlılar ve hayat*	30.4	23.8	32	34.4	27.8	29.4
Madde ve değişim	30.5	23.8	25	14	34.7	23.5
Fiziksel olaylar	29.4	34	33.3	38.4	29.2	34
Dünya ve evren	9.7	18.4	9.7	13.2	8.3	13.1

* Bu öğrenme alanı "Biyoloji" olarak değerlendirilmiştir.

Tablo 2 de, 2006 fen ve teknoloji programında biyoloji ile ilgili öğrenme alanını kapsayan konularda önerilen süreler ile ders kitaplarındaki ilgili konularda yer alan alıştırmaların yüzdelik oranları kıyaslanmıştır. 7. sınıf “madde ve değişim” ve 6. sınıf “dünya ve evren” öğrenme alanı açısından program

ve ders kitapları arasında önemli bir fark gözükmemektedir. Diğer öğrenme alanlarında ise program ve ders kitapları arasında bir uyum olduğu söylenebilir.

Ders Kitabı-Sınavlar Karşılaştırması

Tablo 3.

2008-2010 Öğretim Yıllarında Fen ve Teknoloji Ders Kitaplarındaki Biyoloji Konularında Kullanılan Alıştırmalar ile Sınavlarda Çıkan Soruların Yüzdelik Oranları.

Öğrenme alanı	6. Sınıf		7. Sınıf		8. Sınıf	
	Alıştırma	Sınav Soruları	Alıştırma	Sınav Soruları	Alıştırma	Sınav Soruları
Canlılar ve hayat*	23.8	31.2	34.4	33.3	29.4	33.8
Madde ve değişim	23.8	31.2	14	27.8	23.5	27.7
Fiziksel olaylar	34	31.3	38.4	33.3	34	35.4
Dünya ve evren	18.4	6.3	13.2	5.6	13.1	3.1

* Bu öğrenme alanı "Biyoloji" olarak değerlendirilmiştir.

Tablo 3 de, biyoloji ile ilgili öğrenme alanını kapsayan konularda ders kitaplarında yer alan alıştırmaların yüzdelik oranlarını ile 2008-2010 yılları arasında SBS sınavlarında çıkan soruların yüzdelik oranları kıyaslanmıştır. “dünya ve evren” öğrenme alanı açısından ders kitabı ve SBS sınavlarında çıkan sorular arasında kayda değer bir fark gözükmemektedir. Ders kitaplarında önemli oranda alıştırmaya yer almasına rağmen SBS sınavlarında aynı oranda “dünya ve evren” öğrenme alanından soru çıkmamıştır. Bu, bir uyumsuzluk olarak gözükmemektedir.

Program-Sınavlar Karşılaştırması

Tablo 4.

Programdaki Biyoloji Konularına Ayrılan Zaman ile 2008-2010 Yıllarında Sınavlarda Çıkan Soruların Yüzdelik Oranları.

Öğrenme alanı	6. Sınıf		7. Sınıf		8. Sınıf	
	Ayrılan Zaman	Sınav Soruları	Ayrılan Zaman	Sınav Soruları	Ayrılan Zaman	Sınav Soruları
Canlılar ve hayat*	30.4	31.2	32	33.3	27.9	33.8
Madde ve değişim	30.5	31.2	25	27.8	34.7	27.7
Fiziksel olaylar	29.4	31.3	33.3	33.3	29.1	35.4
Dünya ve evren	9.7	6.3	9.7	5.6	8.3	3.1

* Bu öğrenme alanı "Biyoloji" olarak değerlendirilmiştir.

Tablo 4 de, biyoloji ile ilgili öğrenme alanını kapsayan konularda programda önerilen süreler ile 2008-2010 SBS sınavlarında çıkan soruların yüzdelik oranları kıyaslanmıştır. “dünya ve evren” öğrenme alanında 8. sınıfta programda önemli oranda zaman ayrılmış iken SBS sınavlarında aynı oranda soru çıkmadığını görmekteyiz. Bu, program ve SBS sınavları arasında bir uyumsuzluk olarak düşünülebilir.

Tablo 5 de, 2008-2010 yılları arasında SBS sınavlarında hiç soru çıkmayan biyoloji konuları gösterilmiştir. Ders kitapları ve programda önemli oranda yer alan bu konularda SBS sınavlarında hiç soru çıkmamış olması makalemizin ele aldığı üç unsur (program-ders kitapları-SBS sınavları) arasında bir uyumsuzluk olarak görülmektedir.

Tablo 5.*2008-2010 SBS Sınavlarında Hiç Soru Çıkmayan Biyoloji Konuları.*

Sınıf	Konular	Yüzdelik oran (%)		
		Ders kitabı	Program	Test
6	Solunum sistemi	3.4	4.6	0
7	Türkiye’de biyoçeşitlilik	2.6	3.7	0
8	Mayoz	2	3.5	0

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

İkili karşılaştırmalarda, makalemizde karşılaştırılan üç değişken arasında (program, yerleştirme sınavları ve ders kitapları) genel anlamda bir uyumun olduğu söylenebilir. 2008-2010 yılları arasında SBS sınavlarında yaklaşık üçte bir oranında biyoloji sorularının çıktığını görmekteyiz. Araştırmamız resmi program, resmi ders kitapları ve orta öğretime geçiş sınavı evrakları ile sınırlıdır. Bu dokümanların uygulamadaki farklı kullanımları değerlendirme dışı bırakılmıştır. Örneğin resmi ilköğretim ikinci kademe fen ve teknoloji dersi öğretim programı içerisinde yer alan etkinlikler fen öğretmenleri tarafından uygulamada kullanılmamış veya farklı biçimlerde kullanılmış olabilir.

Türkiye’deki en son öğretim programı değişikliği öğretmen eğitiminde de değişikliğe gidilmesini gerekli kılmıştır. Ancak, araştırmalar göstermektedir ki öğretmenler yeni program hakkında yeterli bilgiye sahip değildirler (Özden, 2007; Tekbıyık ve Akdeniz, 2008) veya uygulamada çok fazla kullanmamaktadırlar (Karaer, 2006). Aynı zamanda programın uygulama sürecinde alt yapı ve zaman sorunları yaşamaktadırlar (Aydın, 2007; Bulut, 2005). Sonuç olarak programın uygulamasında karşılaşılan sorunlar ve öğretmen eğitimi eksikliği yeni program reformunun verimliliğini azaltan unsurlardır.

Ders kitaplarında ve programda yer almasına rağmen üç konuda (Solunum sistemi, Türkiye’de biyoçeşitlilik ve Mayoz) 2008-2010 yılları arasında SBS de hiç soru çıkmamış olması bir uyumsuzluk olarak görülebilir. Son yıllarda fotosentez konusu üzerine birçok araştırma yapılmıştır (Brown ve Schwartz, 2009; Cañal, 1999; Griffard ve Wandersee, 2001; Käpylä, Heikkinen ve Asunta, 2009; Kral, Lott ve Wymer, 2009; Lin ve Hu, 2003; Marmaroti ve Galanopoulou, 2006; Piper ve Shaw, 2010; Yenilmez ve Tekkaya, 2006). Bu, tüm dünyada bu konunun öğretimine verilen önemin bir göstergesi sayılabilir. Fotosentez ile ilgili ciddi oranda SBS de soru çıkması (12,3%), Türkiye’de de bu konuya verilen önemi göstermektedir. Ancak, 8. sınıf mayoz konusu, orta öğretim programda yer alan kalıtım konularının alt yapısını oluşturması açısından önem arz etmektedir. Bu konuda, 2008-2010 yılları arasında SBS de hiç soru çıkmamış olması bu açıdan önemli bir eksiklik olarak düşünülebilir.

Ulusal ve uluslararası sınavlarda (TIMSS, PISA) Türk öğrenciler fen alanında düşük başarı sergilemektedirler (Ulusal Rapor, 2011). Bu sebeple, gelecekteki araştırmalarda hedeflenen kazanımlar ve öğretim etkinliklerinin uygulamadaki eksikliklerinin veya başarıya yansımama nedenlerinin araştırılması bir ihtiyaç olarak görülmektedir. Ayrıca, araştırmamıza dâhil etmediğimiz öğretmen kılavuz kitapları ve öğrenci çalışma kitaplarının da yeni araştırmalarla incelenmesi faydalı olacaktır.

Kaynaklar

- Abd-El-Khalick, F., Waters, M., & Le, A. P. (2008). Representations of nature of science in high school chemistry textbooks over the past four decades. *Journal of Research in Science Teaching*, 45(7), 835-855.
- Akinoğlu, O. (2008). Primary education curriculum reforms in Turkey. *World Applied Sciences Journal*, 3 (2), 195-199.
- Akşit, N. (2007). Educational reform in Turkey. *International Journal of Educational Development*, 27 (2), 129-137.
- Aydın, O. (2007). *Teacher views on primary 4th and 5th grade science and technology course curriculum (A case of Kütahya)*. Unpublished master's thesis, University of Osmangazi, Eskişehir.
- Babadoğan, C., & Olkun, S. (2006). Program development models and reform in Turkish primary school mathematics curriculum. *International Journal for Mathematics Teaching and Learning*, 1(1), 1-6.
- Bayrakçı, M. (2005). Ders kitapları konusu ve ilköğretimde ücretsiz ders kitabı dağıtım projesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 165. Retrieved June 21, 2012, from [http:// dhgm.meb.gov.tr/ yayimlar/ dergiler /Milli_Egitim_Dergisi /165/bayrakci.htm](http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/165/bayrakci.htm).
- Beaton, A. E., Martin, M. O., Mullis, I. V., Gonzales, E. J., Smith, T. A., & Kelly, D. L. (1996). *Science achievement in the middle school years: IEA's Third International Mathematics and Science Study (TIMSS)*. Chestnut Hill, MA: Center for the Study of Testing, Evaluation, and Educational Policy, Boston College.
- Bishop, J. H. (1998). The effect of curriculum-based external exit exam systems on student achievement. *The Journal of Economic Education*, 29(2), 171-182.
- Brown, M. H., & Schwartz, R. S. (2009). Connecting photosynthesis and cellular respiration: Preservice teachers' conceptions. *Journal of Research in Science Teaching*, 46(7), 791-812.
- Bulut, M. (2005). Curriculum reform in Turkey: A case of primary school mathematics curriculum. *www.ejmste.com*, 203(3), 203-212.
- Cañal, P. (1999). Photosynthesis and 'inverse respiration' in plants: An inevitable misconception? *International Journal of Science Education*, 21(4), 363-371.
- Chiappetta, E. L., & Fillman, D. A. (2007). Analysis of five high school biology textbooks used in the United States for inclusion of the nature of science. *International Journal of Science Education*, 29(15), 1847-1868.
- de Posada, J. M. (1999). The presentation of metallic bonding in high school science textbooks during three decades: Science educational reforms and substantive changes of tendencies. *Science education*, 83(4), 423-447.
- Delil, H. (2006). *An analysis of geometry problems in 6 - 8 grades Turkish mathematics textbooks*. Unpublished doctoral dissertation, Middle East Technical University, Ankara.
- Demirbaş, M. (2008). A comparative study on 6th grade "science curriculum" and "science and technology curriculum": Pre-instructional views. *Uludag University, Faculty of Education Journal*, 21(2), 313-338.
- Dindar, H. & Taneri, A. (2011). Comparing goals, concepts and activities of science programs developed by the Turkish ministry of education in 1968, 1992, 2000 and 2004. *Kastamonu University, Kastamonu Education Journal*, 19(2), 363-378
- Gözütok, F. D. (2003). Curriculum development in Turkey. In W.F. Pinar (Eds.). *International Handbook of Curriculum Research* (pp. 607-622). Routledge: London.
- Griffard, P. B., & Wandersee, J. H. (2001). The two-tier instrument on photosynthesis: What does it diagnose?. *International Journal of Science Education*, 23(10), 1039-1052.

- Grossman, G. M., Onkol, P. E., & Sands, M. (2007). Curriculum reform in Turkish teacher education: Attitudes of teacher educators towards change in an EU candidate nation. *International Journal of Educational Development*, 27(2), 138-150.
- Güneş, M.H., Çelikler, D. & Gökalp, M. (2008). İlköğretim I. kademedeki yeni fen ve teknoloji ders kitapları konusunda sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(3), 193-210.
- HEPE., (2010). 2010-LYS sınavlarına ilişkin sayısal bilgiler (sunu). Ankara: OSYM. <http://www.osym.gov.tr/dosya/1-55969/h/lyssonuc2010sunum.pps> (Accesssed 20 November 2012).
- İcbay, M. A. (2005). A SWOT Analysis on the university entrance examination in Turkey: A case study. *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, 1(1), 126-140.
- İncikabı, L. (2011). The coherence of the curriculum, textbooks and placement examinations in geometry education: How reform in Turkey brings balance to the classroom. *Education as Change*, 15(2), 239-255.
- İrez, S. (2009). Nature of science as depicted in Turkish biology textbooks. *Science Education*, 93(3), 422-447.
- Käpylä, M., Heikkinen, J. P., & Asunta, T. (2009). Influence of content knowledge on pedagogical content knowledge: The case of teaching photosynthesis and plant growth. *International Journal of Science Education*, 31(10), 1395-1415.
- Karaer, H. (2006). Opinions of science course teachers about the subject teaching in primary school (Amasya sample). *Erzincan Journal of Education*, 8(2), 97-111.
- Kim, J. H. Y., & Jung, H. Y. (2010). South Korean digital textbook project. *Computers in the Schools*, 27(3-4), 247-265.
- Knain, E. (2001). Ideologies in school science textbooks. *International Journal of Science Education*, 23(3), 319-329.
- Koç, Y., Işıksal, M., & Bulut, S. (2007). Elementary school curriculum reform in Turkey. *International Education Journal*, 8(1), 30-39.
- Krall, R. M., Lott, K. H., & Wymer, C. L. (2009). Inservice elementary and middle school teachers' conceptions of photosynthesis and respiration. *Journal of Science Teacher Education*, 20(1), 41-55.
- Leite, L. (1999). Heat and temperature: An analysis of how these concepts are dealt with in textbooks. *European Journal of Teacher Education*, 22(1), 75-88.
- Lemoni, R., Stamou, A. G., & Stamou, G. P. (2011). "Romantic", "Classic" and "Baroque" Views of Nature: An Analysis of Pictures About the Environment in Greek Primary School Textbooks—Diachronic Considerations. *Research in Science Education*, 41(5), 811-832.
- Lin, C. Y., & Hu, R. (2003). Students' understanding of energy flow and matter cycling in the context of the food chain, photosynthesis, and respiration. *Int. J. Sci. Educ.*, 25(12), 1529-1544.
- Lubben, F., Campbell, B., Kasanda, C., Kapenda, H., Gaoseb, N., & Kandjeo-Marenga, U. (2003). Teachers' Use of Textbooks: Practice in Namibian science classrooms. *Educational studies*, 29(2-3), 109-125.
- Marmaroti, P., & Galanopoulou, D. (2006). Pupils' understanding of photosynthesis: A questionnaire for the simultaneous assessment of all aspects. *International Journal of Science Education*, 28(4), 383-403.
- Martin, M. O., Mullis, I. V., & Foy, P. (2008). TIMSS 2007 international mathematics report: Findings from IEA's Trends in International Mathematics and Science Study at the fourth and eighth grades. IEA.
- Martin, M. O., Mullis, I. V., Gonzales, E. J., & Chrostowski, S. J. (2004). *TIMSS 2003 international science report: Findings from IEA's trends in international mathematics and science study at the fourth and eighth grades*. TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College.

- Martin, M. O., Mullis, I. V., Gonzalez, E. J., Gregory, K. D., Smith, T. A., Chrostowski, S. J., ... & O'Connor, K. M. (2000). TIMSS 1999 international science report. *Findings from IEA's Repeat of the Third International Mathematics and Science Study at the Eighth Grade*. Chestnut Hill, MA: Boston College.
- MONE, (2006). *İlköğretim fen ve teknoloji dersi (6-8 sınıflar) öğretim programı [Elementary school science curriculum (grades 6-8)]*. Retrieved December 20, 2011, from <http://ttkb.meb.gov.tr/program2.aspx/?width=900>.
- MONE, (2011). *National education statistics: Formal education 2010-2011*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- MONE, (2012). *12 Yıllık Zorunlu Eğitime Yönelik Uygulamalar GENELGE2012/20*. Retrieved April 20, 2013, from <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/onikiyillik/oniki.html>.
- Mülayim, H., & Soran, H. (2002). Lise 1 biyoloji ders kitapları ve haftalık ders saatleri hakkında öğrenci, öğretmen ve okul yöneticilerinin görüş ve önerileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 185-197.
- Nakiboğlu, C. (2009). Deneyimli kimya öğretmenlerinin ortaöğretim kimya ders kitaplarını kullanımlarının incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 91-101.
- Niaz, M. (1998). From cathode rays to alpha particles to quantum of action: A rational reconstruction of structure of the atom and its implications for chemistry textbooks. *Science Education*, 82(5), 527-552.
- Özden, M. (2007). Problems with science and technology education in Turkey. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 3(2), 157-161.
- Öztürk, İ. H. (2011). Curriculum reform and teacher autonomy in Turkey: The case of the history teaching. *International journal of instruction*, 4(2), 113-128.
- Piper, S., & Shaw Jr, E. L. (2010). Teaching Photosynthesis with ELL Students. *Science Activities*, 47(3), 68-74.
- Rillero, P. (2010). The rise and fall of science education: A content analysis of science in elementary reading textbooks of the 19th century. *School Science and Mathematics*, 110(5), 277-286.
- Roseman, J. E., Stern, L., & Koppal, M. (2010). A method for analyzing the coherence of high school biology textbooks. *Journal of Research in Science Teaching*, 47(1), 47-70.
- SEPE., (2010). *2010 Seviye Belirleme Sınavı İstatistikleri (The statistics for 2010 secondary education institutions student selection and placement examination)*. Retrieved December 20, 2011, from http://oges.meb.gov.tr/sbs_istat.htm.
- Sun, J., Flores, J., & Tanguma, J. (2012). E-Textbooks and students' learning experiences. *Decision Sciences Journal of Innovative Education*, 10(1), 63-77.
- Tekbıyık, A. & A.R. Akdeniz. (2008). Teachers' views about adoption and application of primary science and technology curriculum. *Necatibey Faculty of Education Electronic Journal of Science and Mathematics Education*, 2(2), 23-37.
- Tracana, R. B., Carvalho, G. S., Ferreira, C., & Ferreira, M. E. (2008). Analysing the theme of pollution in Portuguese geography and biology textbooks. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 17(3), 199-211.
- Ulusal Rapor. (2011). *TIMSS 2007 ulusal matematik ve fen raporu 8. sınıflar*. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı EARGE. Retrieved April 12, 2012, from http://earged.meb.gov.tr/dosyalar/dokumanlar/uluslararasi/timss_2007_ulusal_raporu.rar.
- Ünal, S., Coştu B. & Karataş, F.O. (2004). A general look at the science curriculum development studies in Turkey. *Gazi University, Faculty of Education Journal*, 24(2), 183-202.
- Uzun, S., Bütüner, S.Ö. & Yiğit, N. (2010). A comparison of the results of TIMSS 1999-2007: The most successful five countries-Turkey sample. *İlköğretim-Online*, 9(3), 1174-1188.

- van Eijck, M., & Roth, W. M. (2008). Representations of scientists in Canadian high school and college textbooks. *Journal of Research in Science Teaching*, 45(9), 1059-1082.
- Wilkinson, J. (1999). A quantitative analysis of physics textbooks for scientific literacy themes. *Research in Science Education*, 29(3), 385-399.
- Yang, D. (2011). A comparison of content in syllabus-based senior geography textbooks and standards-based senior geography textbooks in mainland China. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 20(2), 121-138.
- Yenilmez, A., & Tekkaya, C. (2006). Enhancing students' understanding of photosynthesis and respiration in plant through conceptual change approach. *Journal of science Education and Technology*, 15(1), 81-87.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (7th ed.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

A Model Proposal Regarding to Reconstruction of Subsystem of Education Supervision in Turkey

Hasan Basri MEMDUHOĞLU^a, Abdulhakim TAYMUR^b

^a Yüzüncü Yıl University, Faculty of Education, Van/Turkey

^b Provincial Directorate of National Education, Van/Turkey



Article Info

DOI: 10.14527/pegegog.2014.008

Article history:

Received 18 September 2013

Revised 02 January 2014

Accepted 03 February 2014

Keywords:

Supervision,
Education supervision,
Supervision model.

Abstract

The aim of this study is to develop a model for the sub-system of education supervision in Turkey and to put forth how the developed model is adopted and applicable by the education supervisors. The population of this study in which qualitative and quantitative research design are used together, includes education supervisors working all across Turkey. The sample of the present study is composed of 555 education supervisors selected in two provinces of each geographic region. Within the scope of the survey, a model has been developed for the education sub-system in Turkey and this model has been offered to the education supervisors' opinion. In the study, it is concluded that the education supervisors have completely adopted the offered model for the Turkish education system and considered it as applicable.

Introduction

In Turkey for many years education supervision had been performed with a perspective of checking and inspecting the teachers for their misbehaviors. In many applied researches the encountered problems in education supervision have been emphasized. Most of these researches featured problematical of model in education supervision, structure and organization. Besides being attached to the national education directors in provinces, doing a control-oriented formal audit instead of counseling, comforting and development-based audit, to be given to supervisors widely divergent and conflicting roles such as guidance and investigation, the prejudiced approach of teachers to supervision, the lack of an explicit and constructive communication between teachers and supervisors, the insufficient number of the supervisors, having to much work load, not having educate time for the supervision and counseling can be sort as certain problems come up from the researches (Arabacı, 1995; Arslantaş, 2007; Atay, 1995; Aydın, 1993; Balaban, 2005; Balcı, Aydın, Yılmaz, Memduhoğlu & Apaydın, 2007; Burgaz 1995; Büyükişik, 1989; Can, 2004; Çiğer, 2006; Dağlı, 2004; Doğanay, 2006; Döngel, 2006; Dündar, 2005; Ecevit 1996; Eyi, 2007; Gülcan, 2003; Gündüz, 2008; İlğan, 2006; Kapusuzoğlu, 1988; Karakış, 2007; Kartal 1997; Kavas, 2005; Korkmaz, 2007; Koruç, 2005; Memduhoğlu, Aydın, Yılmaz, Güngör & Oğuz, 2007; Memduhoğlu & Zengin, 2010; Memduhoğlu & Zengin, 2012; Memişoğlu, 2001; Olgun, 2005; Pınardağ, 2005; Sabancı & Günbayı, 2004; Sarı, 1987; Şahin, 2005; Taşar, 2000; Taymaz, 2002, Tok, 2004; Uyanık, 2007; Uygur, 2006; Ünal, 1999; Yavuz, 1995; Yıldırım, 2007).

Nowadays in the contemporary education perception, education supervisors are charged with the leading role to increase the quality of education at school and teachers and students learning (Sergiovanni & Starratt, 2002; Kowalski & Brunner, 2005; Nelson & Sassi, 2000; Swaffield & MacBeath, 2005; Weiss & Weiss, 2001; Zepeda, 2001, 2002). In Turkey the existing supervision model considered as

* Corresponding author: hasanmemduhoglu@gmail.com

a troubled field that cannot meet the need, it is emphasized in this field radical and totalitarian reorganization is required and it should be reconstructed. In this point it is seen a large study oriented of reconstruction of the structure and process dimensions of education supervision is necessary. Moving from this necessity troubles from supervision system, considering the circumstances and contemporary education perception of Turkey, a new education supervision model focused on developing counseling and education process has been improved

As seen in organization schema in Figure1, the new education supervision model providing supervision system integration is coordinated by Counseling and Supervision Presidency whose counseling and supervision activities are directly attached to the ministry. Within the Counseling and Supervision Presidency, central education supervisors department exists in the ministry central organization and local education supervisors department exists in the country organization. There are counseling and supervision groups and investigation and inquiry groups within local education supervisors department. This model suggests single supervision system that can be coordinated by one unit instead of dual supervision system. In country organization provides supervision to be done in local level and allows supervision groups based on proficiency/branch.

The aim of this study is to develop a model for the sub-system of education supervision in Turkey and to put forth how the developed model is adopted and applicable by the education supervisors. In the study to reach this general aim the answers for the questions below are sought.

1. What level the education supervisors adopt and find applicable the new developed education supervision model?
2. Does the adaptation and finding applicable level of the new education supervision model that put forward for the education supervisors show changes according to their degree, total working period and the region they are working?

Method

Research Design

The study is in the descriptive scanning model aimed to determine education supervisors ideas about developed education supervision sub system model. In the study mixed method that consists of quantitative and qualitative methods is used.

Participants

3083 education supervisors over Turkey create the universe of the study (MEB 2009f). The sample of the present study is composed of 555 education supervisors selected in two provinces of each geographic region. The sample is stated with the luminal sampling technique. According to this State Planning Organization (DPT), basing on the socio-economic development index of the provinces (Dinçer & Özaslan, 2004), a developed and ever-developing province determined randomly in each region. 85% of supervisors included in the sampling have an over 20 years length of service.

Instrument

Semi-structured interview form is used as the data collection instrument. Interview questions are the data of the study is gathered by the "Education Supervision Model Scale [Eğitim Denetimi Modeli Ölçeği (EDMÖ)] reflecting the basics education supervision model that has been developed by the surveyors and individual interviews. The validation and reliability analysis of the scale, whose primary practice is done on the 117 education supervisors from Van, Kahramanmaraş and Malatya provinces, is done. The

scale is 46 items and five rating participation scale, and structured open ended question form is used in the interviews.

Data Analysis

The gathered original data during the study are analyzed with the descriptive (frequency, percentage and arithmetic average) and parametric tests. Also the opinions in the asked structured open ended questions are analyzed with the content analysis.

Results

According to research results, some themes including activity, time, student, preparation for other The education supervisors those participate the study had “wholly” adopted the structural dimension that reflects the organization structure and the process dimension that reflects the operation and had found out that both the structure and operation dimensions can “wholly” be executable in Turkish Education System.

Discussion, Conclusion & Implementation

The wholly adapting of the structure dimension of the model by the supervisors and finding it executable in Turkish Education System, shows that the model is suitable for the circumstances of Turkey, realistic and offers a structure oriented to the necessity. The model suggesting a mono supervision structure that coordinated by one unit instead of a dual supervision structure and the ministry providing local level structuring and allowing supervision groups based on proficiency/branch, have the effect on the adoption and applicable level to be so high can be said.

According to the other symptoms came up education supervisors think that the model developed for the supervisor assistants can be more applicable in Turkish Education System. As educations supervisors vocational seniority rise the education supervisors’ opinions concerning the reformed model can be applicable in Turkish Education System grow positively. The education supervisors working in Central Anatolia Region have adopted the suggested model less than the supervisors working in other regions. The supervisors working in Southeast Anatolia and East Anatolia Regions have found it less applicable as well.

As a result the problems in the supervision system, considering the circumstances of Turkey and contemporary education conception the new reformed education supervision model focused on developing counseling and education process has the potential to provide significant contributions to Turkish Education System. It is thought to be a model that the decision makers can benefit from while doing regulations and performers can benefit from in their practice. The education supervisors in Turkey fully adopting the new model and finding it applicable in Turkey can be accepted as an indicator. On this point doing surveys about the education supervision sub system structural problems and concerned with the process, getting the opinions of the participants such as ministry supervisors who refused to participate this study at first, teachers, education supervisors, the administrators in ministry and principals, using quantitative and qualitative methods together will be useful.

Türkiye’de Eğitim Denetimi Alt Sisteminin Yeniden Yapılandırılmasına İlişkin Bir Model Önerisi

Hasan Basri MEMDUHOĞLU^{a*}, Abdulhakim TAYMUR^b

^aYüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Van/Türkiye

^bEğitim Denetmenleri Başkanlığı, Van/Türkiye



Makale Bilgisi

DOI: 10.14527/pegegog.2014.008

Makale geçmişi:

Geliş 18 Eylül 2013
Düzeltilme 02 Ocak 2014
Kabul 03 Şubat 2014

Anahtar kelimeler:

Denetim,
Eğitim denetimi,
Denetim modeli.

Öz

Bu araştırmanın amacı, Türkiye’de eğitim denetimi alt sistemi için bir model geliştirmek ve geliştirilen modelin eğitim denetmenleri tarafından ne düzeyde benimsendiğini ve uygulanabilir bulunduğunu ortaya koymaktır. Nitel ve nicel yöntemlerin birlikte kullanıldığı araştırmanın evrenini Türkiye genelinde görev yapan eğitim denetmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini, her coğrafi bölgeden seçilen ikişer ilde görev yapan 555 eğitim denetmeninden oluşmaktadır. Araştırma kapsamında Türkiye’de eğitim denetimi alt sistemi için bir model geliştirilmiş ve bu model eğitim denetmenlerinin görüşüne sunulmuştur. Araştırmada eğitim denetmenlerinin önerilen modeli Türk eğitim sistemi için “tamamen” benimsedikleri ve uygulanabilir buldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Giriş

Türkiye’de çok tartışılan, sürekli eleştirilen bazı konular vardır. Eğitim bunların başında gelmektedir. Eğitim konusundaki eleştirel tartışmalar eğitim ile ilgili herhangi bir platformda, bir toplantıda, bilimsel bir kongrede yapıldığı gibi, evde, okulda, işte, kahvede, sokakta da vatandaşlar arasında eğitim hep eleştirel tartışmalarla gündeme gelir. Eğitim denetimi de, tıpkı eğitim gibi her gündeme geldiğinde daha çok olumsuz yönleriyle konuşulur. Denetmenlerin tutumu, öğretmenlerin denetime soğuk bakışı, denetimin bir-iki ders saatinde geçirilerek yapıldığı, daha çok evrak ve dosyalara göre değerlendirme yapıldığı, denetimde verilen puanlardaki haksızlıklar, denetimin öğretmenleri geliştirmede olduğu gibi birçok şikâyetten dem vurulur. Ancak denetimle ilgili bu tartışmalar, eğitimden farklı olarak halk arasında değil, daha çok öğretmenler, yöneticiler, denetmenler gibi eğitimin paydaşları arasında yapılmaktadır.

Eğitim denetiminin çoğunlukla olumsuz yanlarıyla gündeme gelmesi, denetim sisteminde bir şeylerin yanlış gittiği, sistemde bazı aksaklıklar olduğu düşüncesini gündeme getirir. O halde gelişmiş ülkelerin uyguladığı çağdaş denetim anlayışını yansıtan düzenlemelere ihtiyaç olduğu söylenebilir. Türkiye’de toplumsal yaşamı eğitim yoluyla düzenleme ve denetleme arzusunun sonucu olarak eğitim denetimi, uzun yıllar boyunca kontrol, hata arama, öğretmenlerin hatalı davranışları için onları “teftiş” etme ve değerlendirme anlayışıyla uygulanmıştır. Günümüzde ise öğretim-öğrenme sürecini geliştirme ve rehberliği esas alan anlayışa dayalı dünyadaki uygulamalara paralel olarak bu hizmetin yürütülmesi gerektiği teorik olarak kabul görmektedir. Bu çağdaş denetim anlayışında eğitim denetmenlerine; okulda eğitimin ve öğretimin kalitesini artıran, öğretmeni ve öğrencilerin öğrenmesini geliştiren liderlik rolü yüklenmiştir (Kowalski ve Brunner, 2005; Nelson ve Sassi, 2000; Sergiovanni ve Starratt, 2002; Swaffield ve MacBeath, 2005; Weiss ve Weiss, 2001; Zepeda, 2001, 2002).

* Yazar: hasanmemduhoglu@gmail.com

Eğitimde süreci geliştirme amaçlı denetimin gerekliliği konusunda görüş birliği olmakla birlikte (Kimbrough ve Burkett, 1990; akt. Aydın, 2005; Balcı, Aydın, Yılmaz, Memduhoğlu ve Apaydın, 2007; Başar, 2000; Memduhoğlu ve Zengin, 2010; Taymaz, 2005), Türkiye’de eğitim denetimi, sorunlu bir alan olarak değerlendirilmekte, bu alanda köklü ve bütüncül düzenlemelere gereksinim olduğu belirtilmektedir. Bundan dolayı sistemin sadece belli yanlarını dikkate alan sınırlı, geçici, palyatif çözümler yerine daha bütüncül ve kalıcı yeni modellerin ortaya konması gerekmektedir. Bu ihtiyaçtan hareketle denetim sisteminde yaşanan sorunlar, Türkiye’nin koşulları ve çağdaş eğitim anlayışı göz önünde bulundurularak, rehberlik ve eğitim sürecini geliştirme odaklı yeni bir eğitim denetimi modeli geliştirilmiştir.

Türkiye’de Eğitim Denetiminde Yeni Model İhtiyacı

Türkiye’de eğitim denetimi ile ilgili yapılan araştırmaların büyük çoğunluğu, sistemde önemli sorunların yaşandığı, denetim sürecinin amaca uygun işlemediği, denetimin öğretim sürecini ve öğretmenlerin mesleki becerilerini geliştirmekten uzak olduğu ve denetçilerin kendilerinden beklenen görevleri yeterince yerine getiremedikleri sonuçlarını ortaya koymaktadır. Literatürde yar alan çok sayıdaki bu araştırmalarda ulaşılan bulgulara dayalı olarak ön plana çıkan temel sorunlar; eğitim denetiminin yapılanması ve modeli, eğitim denetimine yüklenen anlam ve denetimden beklentilerin çağcıl olmaması, denetmenlerin rehberlik ve soruşturma gibi çelişen görev ve rolleri, denetmenlerin sayıca yetersiz ama işyüklerinin fazla olması, denetimlerin kontrol odaklı ve sınırlı zamanda yapılması gibi konulara odaklanmaktadır.

Bu araştırmaların çoğu, eğitim denetiminde model, yapı ve örgütlenme sorunsalını ön plana çıkarmaktadır. Özellikle bakanlık müfettişleri ve eğitim denetmenleri şeklindeki ikili yapının olumsuz sonuçlarına vurgu yapan çok sayıda araştırma mevcuttur (Arabacı, 1995; Arslantaş, 2007; Balaban, 2005; Cığır, 2006; Doğanay, 2006; Döngel, 2006; Dünder, 2005; Gülcan, 2003; İlğan, 2006; Kapusuzoğlu, 2008; Karakış, 2007; Kavas, 2005; Korkmaz, 2007; Kuruç, 2005; Memduhoğlu, Aydın, Yılmaz, Güngör ve Oğuz, 2007; Memişoğlu, 2001; Olgun, 2005; Şahin, 2005; Taşar, 2000; Uyanık, 2007; Uygur, 2006; Ünal, 1999; Yavuz, 1995; Yıldırım, 2007). İki denetim birimi arasında organik bir bütünlük ve işbirliği bulunmamasının, öğretmenlere mesleki yardımı ve öğretimi geliştirmeyi esas alan denetim anlayışını olumsuz etkilediği (Memduhoğlu vd., 2007), bakanlık müfettişlerinin genellikle işletme anlayışına dayalı kurum denetimi yapmaya yoğunlaşmalarının, öğretim sürecini geliştirmeye yönelik rehberliğe ve mesleki gelişime öncelik veren denetim anlayışıyla örtüşmediği (Balcı vd. 2007; Eyi, 2007), ayrıca sürekli sahada (sınıf, okul) bulunması gereken bakanlık müfettişlerinin merkezde bulunmalarının, sürekli rehberlik ve denetimi olumsuz etkilediği vurgulanmaktadır. Nitekim bakanlık denetmenlerinin görev alanına giren ortaöğretim kurumlarında ders denetiminde sürekliliğin sağlanamadığı, uzun yıllar ders denetimi görmeyen ve rehberlik almayan öğretmenlerin çoğunlukta olduğu belirtilmektedir (Taymaz, 2002). Bu ikili yapının, eğitim denetimini yürüten birimler arasında eşgüdümü zorlaştırdığı, görev çatışması ve sorumluluk binişmesine (Balcı vd., 2007) ve eğitim denetmenleri arasında huzursuzluğa neden olduğu vurgulanmaktadır (Tok, 2004, Pınardağ, 2005). Başaran (2004), denetim sisteminin artık eskisi gibi olamayacağını, mutlaka yeniden yapılandırılması gerektiğini belirtmektedir.

Araştırmalara eğitim denetmenlerinin illerde milli eğitim müdürlerine bağlı olarak görev yapmalarının önemli sorunlar yarattığını ortaya koymuştur (Balcı vd. 2007; Dağlı, 2004; Gündüz, 2008). İl milli eğitim müdürü, eğitim denetmenlerinin disiplin ve idari amiridir. Ödüllendirilmeleri, cezalandırılmaları ve mesleki kariyerleri önemli ölçüde milli eğitim müdürlerine bağlı olan eğitim denetmenlerinin, milli eğitim müdürünün yetki ve sorumlu alanına giren okul ve kurumlardaki yanlış uygulamaları nesnel biçimde raporlamaları milli eğitim müdürü ve dolayısıyla kendileri açısından bazı riskler taşır. Bu nedenle milli eğitim müdürlerine bağlı olarak görev yapmak, eğitim denetmenlerinin işlerini güçleştirmekte, bağımsız ve objektif hareket etmelerini olumsuz etkilemektedir (Balcı vd., 2007). İller bazında örgütlenmeden kaynaklanan birden fazla amire bağlı olmanın, yönetim birliği ilkesine aykırı olarak denetimin etkililik ve verimliliğini azalttığı belirtilmektedir (Taymaz, 2002). Ayrıca eğitim denetmenlerinin bir il düzeyinde

görev yapmaları, özellikle küçük illerde bazı sorunlar yaratır. Denetmen ne kadar uzaktan olursa ve değerlendirme ne kadar uzaktan yapılırsa, kişisel yaşamın ve duyguların değerlendirmeye etkisi o derece azalabilmektedir (Aydın, 1993). Dağlı'nın (2004) yaptığı araştırmada, eğitim denetmenlerinin kendilerini en çok zorlayan sorunların sırasıyla İl Milli Eğitim müdürlüklerine bağlı olmaları, kendilerine verilen soruşturma görevi ve yoğun iş yükü olduğu ortaya çıkmıştır. Gündüz'ün (2008) araştırmasında da, denetçilerin denetim sisteminin merkezi ve bölgesel düzeyde örgütlenmesi görüşünü taşıdıkları ve bu konuda yenilenme ihtiyacı bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmalarla ortaya konan diğer bir sorun, rehberlik, yardım ve geliştirme esaslı denetim yerine kontrol odaklı biçimsel denetimin yapılmasıdır (Can, 2004; Memduhoğlu ve Zengin, 2012; Sabancı ve Günbayı, 2004). Bu sorun, esasında eğitim denetimine yüklenen anlam ve eğitim denetiminden beklentilerin çağa uygun olmamasından kaynaklanır. Esasında Türkiye'de toplumu dönüştürme, yeni bir toplum yaratma projesi olan Cumhuriyetin ilanından itibaren toplumsal dönüşümün başat aygıtı olarak görülen eğitime özel anlamlar yüklenmiş, bu dönüşüm hedefinin sonucu olarak üzerinde özenle durulan eğitimin denetimi de uzun yıllar eğitim uygulamalarını kontrol altında tutma anlayışıyla yürütülmüştür. Türkiye'de görece uzun bir geçmişi olan eğitim denetimine ilişkin zengin literatürde de bu sürecin çoğunlukla kontrol, hata arama ve değerlendirme anlayışıyla yürütüldüğüne ilişkin eleştirilerin fazlalığı dikkat çekmektedir. Memduhoğlu'nun (2009) yaptığı araştırmada öğretmen ve yöneticilerin, denetimde daha çok evrak denetiminin yapıldığı, öğretmenlerin sınıf içi öğretim eksikliklerinin belirlenip giderilmesine ve mesleki gelişimlerine pek odaklanılmadığı, ancak bu anlayışın son dönemlerde kısmen değiştiği görüşünde oldukları ortaya konmuştur. Burgaz (1995), denetmenin değerlendirme ve rehberlik rollerinde olduğu gibi öğreticilik rolüne ilişkin olarak birtakım yetersizliklerinin de olduğunu belirtmektedir. Balcı ve diğerlerine (2007) göre, kontrol odaklı denetim, denetleneni savunmaya, eksik ve yanlışlarını gizlemeye yöneltir. Sistemdeki en yetkin kişi olması gereken denetmenin, sistemdeki eksik ve yanlışları raporlayıp bırakması, bunların düzeltilip geliştirilmesine yönelmemesi, çağdaş denetimin geliştirici işlevine aykırı düşmektedir.

Yapılan araştırmalar rehberlik ve soruşturma gibi birbirinden çok farklı ve çelişkili rollerin denetmenlere verilmesinin, onlardan beklenen rehberlik ve yardım rolünü gereği gibi yerine getirmelerini zorlaştırdığını ortaya çıkarmıştır (Atay, 1995; Can, 2004; Dağlı, 2004; Kapusuzoğlu, 2008; Memduhoğlu vd., 2007; Memduhoğlu ve Zengin, 2010). Rehberliğin ve yardımın özünde gönüllülük yatar. Hem yardım edenin hem de yardım alanın buna hazır olması ve birbirine güven duyması gerekir. Kurala aykırı bir davranış sergilemesi durumunda denetmen tarafından soruşturmaya tabi tutulacağını bilen bir öğretmenin, aynı denetmenden rehberlik ve yardım almaya istekli ve hazır olmasını ve bunu alırken rahat davranmasını beklemek gerçekçi olmaz. Bu durum denetmenlerin rehberlik ve mesleki yardım görevlerini yerine getirmelerini zorlaştırmaktadır (Dağlı, 2004; Gündüz, 2008). Ayrıca denetmenler ile öğretmenler arasında açık ve sağlıklı bir iletişimin olmadığı, bunun nedenleri arasında denetime ilişkin olumsuz algının, denetmenlerin yaklaşımlarının ve denetmenlerin üstlendikleri soruşturma görevinin etkili olduğu belirtilmektedir (Büyükkışık 1989; Ecevit 1996; Kartal 1997; Sarı, 1987; Memişoğlu, 2001; Ünal, 1999).

Eğitim denetmenleri hem sınıf hem de branş öğretmenlerini denetlemektedir. Ancak her ilde her branştan yeterli sayıda denetmen bulunmaması, denetmenlerin bazen uzmanı olmadığı bir alanda branş öğretmenlerini denetlemesini gerektirmektedir. Bu durumda denetmenin öğretmene yeterli rehberlik ve danışmanlık yapması zorlaşmaktadır.

Pek çok araştırmada denetmenlerin sayılarının yetersiz, işyüklerinin ağır olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Arabacı, 1995; Can, 2004; Dağlı, 2004; Kapusuzoğlu, 2008; Memişoğlu, 2001; Ünal, 1999). Bundan dolayı rehberliğe yeterince zaman ayrılmamakta, denetimler çoğu zaman bir-iki ders saatlik sınırlı bir zaman diliminde geçiştirilmektedir (Sabancı ve Günbayı, 2004).

Çeşitli tarihlerde yapılan milli eğitim şuralarında da eğitim denetiminin sorunlarına yer verilmiş ve bu sorunların çözümüne yönelik tavsiye kararları alınmıştır. On birinci milli eğitim şurasında bakanlık ve ilköğretim müfettişliği ayırımı yerine "eğitim müfettişi" kavramı ilk kez kullanılmış, eğitim müfettişliği

uzmanlık alanı olarak benimsenmiştir (MEB, 2008a). On ikinci milli eğitim şurasında denetmenlerin yetiştirilmesine özel vurgu yapılmıştır (MEB, 2008b). On dördüncü ve on beşinci milli eğitim şuralarında denetmenlerin lisansüstü düzeyde yetiştirilmeleri, denetimde rehberliğin ön plana çıkarılması, denetim sisteminin yeniden ele alınarak bakanlık ve ilköğretim müfettişliğinin bir çatı altında birleştirilmesi gerektiği belirtilmiştir (MEB, 2008c,d). On yedinci milli eğitim şurasında; ilköğretim müfettişliğinin, “eğitim müfettişliği” adı altında bakanlık merkez örgütüne bağlanarak yeniden yapılandırılması, denetim yapılanmasında bölge sistemine geçilmesi ve eğitim müfettişlerinin yeni oluşturulacak çalışma merkezlerinde/bölgelerinde görevlendirilmesi, eğitim müfettişlerinin kendi içerisinde rehberlik ve denetim, soruşturma, okul öncesi ve özel eğitim gibi alanlarda uzmanlaşmaları, tüm eğitim kademelerinde niteliğin belli standartlara göre denetlenmesini sağlamak amacıyla niteliği değerlendirme (akreditasyon) çalışmalarının yapılması, merkez teşkilatının süreç odaklı olarak yeniden yapılandırılması tavsiye edilmiştir.

Yukarıda açıklandığı gibi milli eğitim şuralarında mevcut denetim alt sisteminin yeniden yapılandırılması gerektiğine kuvvetli bir vurgu yapılmakta, özellikle On yedinci milli eğitim şurasında denetim sistemine ilişkin köklü değişiklikler önerilmektedir (MEB, 2008e). Şuralarda yeniden yapılandırma için önerilen modelde, bakanlık merkez ve taşra teşkilatının yapı boyutunun değişmesi gerektiği, denetimdeki iki başlı yapıya son verilerek “eğitim müfettişliği” adı altında tek bir yapının kurulması, müfettişlerin lisansüstü eğitimden geçirilmeleri, müfettişlerin görev tanımlarının yeniden yapılarak denetimin daha etkili bir yapıya kavuşturulması gerektiği ortaya konmuştur.

Gerek Türk eğitim sistemi denetim alt sistemi ile ilgili yapılan araştırmalarda ve gerekse milli eğitim şuralarında alınan kararlarda mevcut denetim modelinin ihtiyaca cevap veremediği ve yeniden yapılması gerektiği vurgulanmaktadır. Ancak, konu ile ilgili literatür incelendiğinde, denetim sistemi ile ilgili getirilen önerilerin bütünleştirilerek bir model olarak ortaya konduğu bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu konuda eğitim denetimi alt sisteminin yapı ve süreç boyutlarının yeniden yapılandırılmasına yönelik kapsamlı bir çalışmaya ihtiyaç duyulduğu görülmektedir. Bu ihtiyaçtan hareketle, bu çalışmada, konu ile ilgili mevcut literatür, yapılan araştırmaların sonuçları ve milli eğitim şuralarında alınan kararlar, sistematik bir şekilde ve bir bütün olarak ele alınarak modelleştirilmiş ve böylece Türk eğitim sistemi için yeni bir denetim alt sistemi modeli ortaya konmuştur. Aşağıda geliştirilen bu model hakkında ayrıntılı bilgiye yer verilmiştir. İkinci aşamada eğitim denetimi alt sisteminin en önemli paydaşları konumunda olan denetmenlerin geliştirilen bu yeni denetim modelini ne ölçüde benimsedikleri ve modeli hangi düzeyde uygulanabilir buldukları belirlenmeye çalışılmıştır.

Türk Eğitim Sistemi Denetim Alt Sistemi İçin Önerilen Yeni Model

Türkiye’de eğitim denetimi alt sisteminin amaç, yapı, süreç ve işleyiş boyutlarının yeniden yapılandırılmasına yönelik, mevcut literatür, yapılan araştırmalar ve milli eğitim şuralarında alınan kararlar sistematik ve bütüncül bir şekilde değerlendirilerek geliştirilen öneriler ve alınan kararlar doğrultusunda yeni bir denetim alt sistemi modeli ortaya konmuştur. Ayrıca on beş ilköğretim müfettişi ile görüşmeler yapılmış ve modelin geliştirilmesinde bu görüşlerden de yararlanılmıştır. Türk eğitim sistemi için geliştirilen ve önerilen yeni denetim modelinin örgüt yapısı şekil 1’de gösterilmiştir.

Şekil 1’deki örgüt şemasında görüldüğü gibi, denetim sistemini bütünleştirmeyi öngören yeni eğitim denetimi modelinde, rehberlik ve denetim faaliyetleri doğrudan bakanlığa bağlı olan Rehberlik ve Denetim Başkanlığı tarafından koordine edilmektedir. Rehberlik ve Denetim Başkanlığı bünyesinde bakanlık merkez örgütünde merkez eğitim müfettişleri, taşra teşkilatında ise bölge eğitim müfettişleri başkanlıkları bulunmaktadır. Bölge eğitim müfettişleri başkanlığı bünyesinde rehberlik ve denetim grupları ile inceleme ve soruşturma grupları yer almaktadır. Aşağıda yeni denetim modelinin yapısı ve işleyişi ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

Rehberlik ve denetim başkanlığı

Milli Eğitim Bakanlığının bütün rehberlik, denetim ve soruşturma faaliyetleri Rehberlik ve Denetim Başkanlığının koordinasyonunda yürütülecektir. Böylelikle, denetim alt sisteminin bütünleştirilmesi sağlanmaktadır. Rehberlik ve Denetim Başkanlığı; başkan, başkan yardımcıları, merkez eğitim denetmenleri, eğitim denetmenleri, Araştırma Geliştirme (AR-GE) Komisyonu ve büro personelinin oluşmaktadır.

Rehberlik ve Denetim Başkanlığı'na, bakanlık merkez eğitim başdenetmenleri arasından en az on iki yıl denetmenliği bulunanlardan, başkan yardımcılığına merkez eğitim başdenetmenleri arasından en az beş yıl denetmenliği bulunanlardan mesleki yetenek, başarı ve kıdem durumları birlikte değerlendirilmek suretiyle atama yapılır. Başkan; görevlerini bakan adına yürütür. Başkan, yıllık rehberlik ve denetim programını hazırlayıp bakanın onayından sonra uygulanmasını sağlar. Denetmenlerin hizmet içi eğitimleri ve denetmen yardımcılarının yetiştirmelerine yönelik önlemler alır.

Merkez eğitim denetmenleri

Önerilen modele göre halen görev yapan bakanlık müfettişleri, merkez eğitim denetmeni olarak Rehberlik ve Denetim Başkanlığı bünyesinde görev yapacaktır. Eğitim denetmen yardımcılığı, eğitim denetmenliği ve eğitim başdenetmenliği unvan sistemi bulunmaktadır. Buna göre, üç yıl merkez eğitim denetmen yardımcılığı süresi sonunda yapılan yazılı yeterlilik sınavı ve mülakat sonucunda başarılı olan denetmen yardımcılar, merkez eğitim denetmenliği kadrolarına atanırlar. Beş yıllık merkez eğitim denetmenliği görevini tamamlayan denetmenler, merkez eğitim başdenetmenliği kadrolarına atanırlar. Merkez eğitim denetmenleri, il/ilçe milli eğitim müdürlükleri ile bakanlık merkez örgütünde denetim yaparlar. Ayrıca Bakanlık ilgilendiren konularda yurt içinde ve dışında inceleme ve araştırmalar yapar, görevlendirildikleri komisyon, seminer, toplantı ve benzeri mesleki çalışmalara katılırlar. Merkez eğitim denetmenliğine, on yıllık denetmenlik kıdemi olan bölge eğitim denetmenleri arasından atama yapılır.

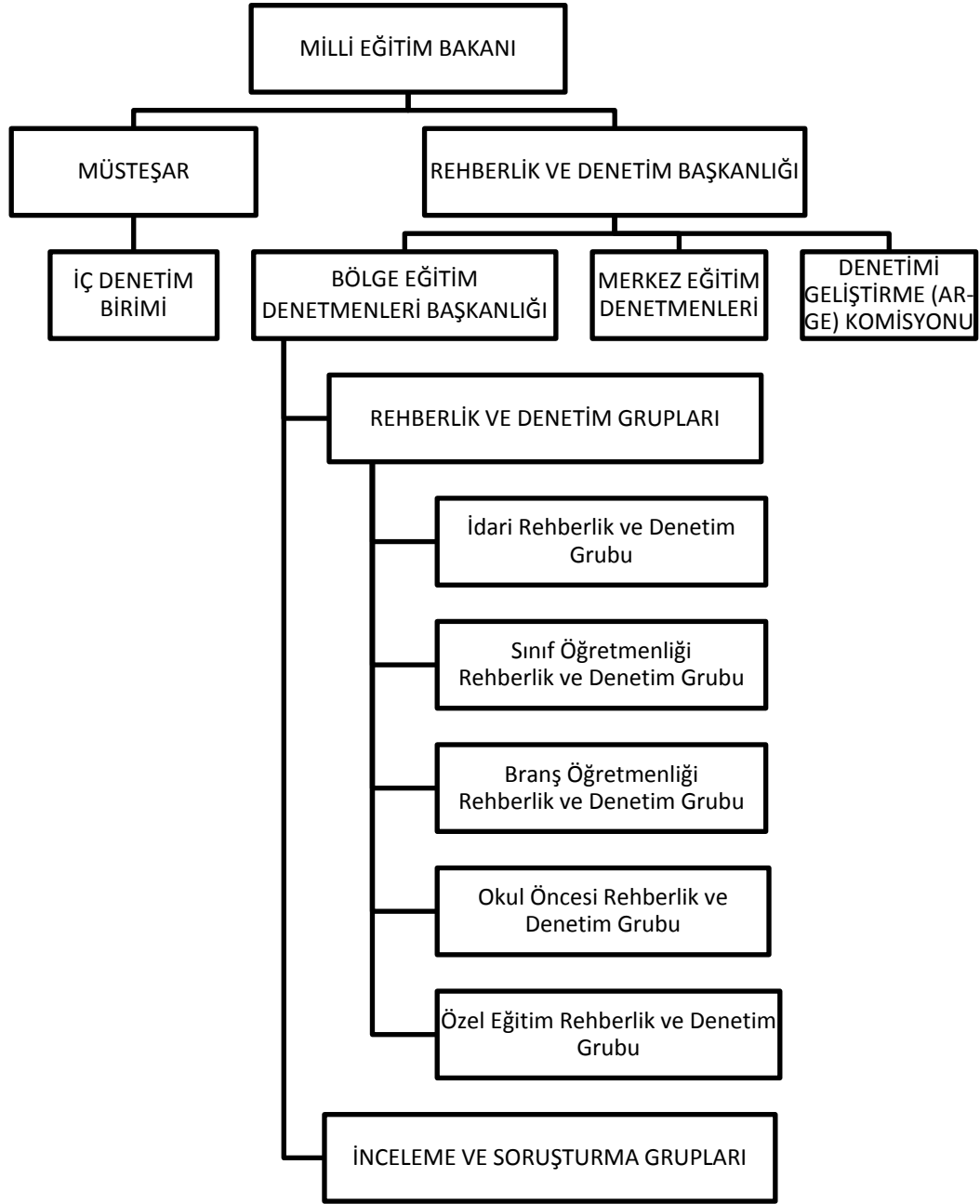
Eğitim denetimi araştırma geliştirme (Ar-Ge) komisyonu

Rehberlik ve Denetim Başkanlığı bünyesindeki bu komisyonda, her branştan yeterli sayıda eğitim denetmeni görev yapar. Komisyon üyeleri, en az beş yıl deneyimi olan eğitim denetmenleri arasından Başkanın önerisi ve bakanın onayı ile bir yıllığına görevlendirilirler. Komisyon her yıl rehberlik, denetim ve soruşturma rehberlerini hazırlar, rehberlik ve denetimde kullanılacak formları hazırlar ve günceller.

Bölge eğitim denetmenleri başkanlığı

Önerilen yeni modele göre eğitim denetiminde bölge yapılanmasına gidilmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı'nın taşra teşkilatında bulunan eğitim kurumlarının her türlü faaliyet ve işlemleriyle ilgili olarak rehberlik, denetim, inceleme ve soruşturma işleri bölge eğitim denetmenleri başkanlıkları tarafından yürütülecektir. Türkiye genelinde, 15 bölgede eğitim denetmenleri başkanlığı kurulur. Her eğitim denetimi bölgesi coğrafi olarak yakın 5-6 ilden oluşur. Bölge eğitim denetmenleri başkanlıkları, ulaşım ve sosyo-ekonomik özellikler bakımından bölgede merkez konumunda bulunan illerde kurulur.

Bölge eğitim denetmenleri başkanlığı için, en az on yıl denetmenlik deneyimine sahip adaylar arasında bölge eğitim denetmenlerinin oy kullandığı seçim yapılır, seçimde en çok oy alan iki adaydan biri rehberlik ve denetim başkanının teklifi ve milli eğitim bakanının onayı ile başkan olarak atanır. Başkanın görev süresi üç yıldır ve aynı kişi en fazla iki dönem başkanlık yapabilir. Her bölgede, bağlı il sayısı kadar bölge eğitim denetmenleri başkan yardımcısı görevlendirilir. Büyük şehirlerde her 50 denetmen için bir başkan yardımcısı görevlendirilir. Başkan yardımcılar, en az beş yıl denetmenlik kıdemi olanlar arasından, bölge eğitim denetmenleri başkanının teklifi, rehberlik ve denetim başkanının onayı ile üç yıllığına atanır.



Şekil 1. Türk Eğitim Sistemi İçin Geliştirilen Denetim Modeli.

Bölge başkanlıkları bünyesinde rehberlik ve denetim grupları ile inceleme ve soruşturma grupları oluşturulur. Böylelikle rehberlik ve soruşturma görevleri birbirinden ayrılarak farklı gruplarca yürütülmesi sağlanmış olacaktır. Rehberlik ve denetim grupları, uzmanlık alanlarına göre şöyle oluşturulur:

- İdari rehberlik ve denetim grubu,
- Sınıf öğretmenliği rehberlik ve denetim grubu,
- Branş öğretmenliği rehberlik ve denetim grubu,
- Okul öncesi rehberlik ve denetim grubu,
- Özel eğitim rehberlik ve denetim grubu.

Rehberlik ve denetim gruplarının sorumlu bulunduğu iller/kurumlar her yıl değiştirilerek eğitim denetmenlerinin bölgeye bağlı farklı illerde çalışması sağlanır. Eğitim denetmenleri, bölge başkanlığının bulunduğu ilde ikamet ederler. Uzmanlık alanlarına göre oluşturulan gruplar turne usulü ile illere giderek çalışırlar. İnceleme ve soruşturma grupları, bölgeye bağlı illerdeki eğitim kurumlarında her türlü inceleme ve soruşturma işlerini yürütürler. Bu gruplardaki denetmenler, eğitim denetmenleri arasından gönüllük esasına göre en az beş yıllığına atanır.

Eğitim denetmenlerinin seçilme ve atanma usulleri ve çalışma esasları

Bölge eğitim denetmen yardımcılığına sınavla atama yapılır. Sınava başvurabilmek için şu şartlar aranır:

- Eğitim yönetimi ve denetimi alanında veya atanacağı branşı ile ilgili alanda lisansüstü eğitim yapmış olmak,
- Bakanlığa bağlı okullarda; branşında en az sekiz yıl öğretmenlik veya branşında dört yıl öğretmenlik yaptıktan sonra bakanlık teşkilatında veya okullarda en az üç yıl yöneticilik görevi yapmış olmak.

Sınav yazılı ve mülakattan oluşur. Eğitim denetmen yardımcılığı süresi üç yıldır. Bu süre sonunda yapılan yazılı yeterlilik sınavı ve mülakat sonucunda başarılı olanlar, eğitim denetmenliği kadrolarına atanırlar. Beş yıllık eğitim denetmenliği görevini tamamlayanlar, bölge rehberlik ve denetim başkanının teklifi, rehberlik ve denetim başkanının önerisi ve bakanın onayı ile eğitim başdenetmenliğine atanırlar. Mevcut eğitim denetmenlerinin lisansüstü eğitimlerini tamamlayabilmeleri için Milli Eğitim Bakanlığı ve üniversiteler işbirliği yaparlar. Eğitim denetmenleri genel idare hizmetleri sınıfında yer alır.

Eğitim denetmenlerinin çalışma usul ve esasları aşağıdaki ilkelere dayanır:

- Resmi ve özel okulöncesi, ilköğretim ve ortaöğretim okulları ile tüm eğitim kurum ve kuruluşlarında denetim, rehberlik, inceleme ve soruşturma görevleri eğitim denetmenlerince yürütülür.
- Eğitim kurumlarında, eğitim-öğretim yılı birinci yarısında rehberlik ve seviye tespiti, ikinci yarıyıl ise başarı tespiti ve değerlendirme yapılır.
- Denetim faaliyetleri, Ar-Ge Komisyonu tarafından geliştirilen formlardaki kriterlere göre yapılır. Kriterler esnek-çerçeve özelliği taşır. Eğitim denetmeni, rehberlik ve denetim faaliyetlerinde bireysel farklılıkları ve çevresel koşulları dikkate alarak formlardaki kriterler dışındaki hususları değerlendirmede göz önünde bulundurabilir.
- Her eğitim denetmeni kendi branşında rehberlik ve denetim yapar. Rehberliğe daha çok ihtiyaç duyan kurumlar belirlenerek bunlara öncelik verilir.
- Bölge eğitim denetmenleri başkanlıklarının birer web sitesi bulunur. Eğitim denetmenleri, Ar-Ge Komisyonu tarafından geliştirilen e-rehberlik hizmeti sunarlar.
- Rehberlik ve denetim grupları, rehberlik ve mesleki yardıma öncelik verirler. Eğitim denetmenleri, rehberlik ve denetim sürecinde kurumdaki doğru uygulamaları yerleştirme ve yayma, sorunları belirleyerek öğretmen ve yöneticilerle birlikte düzeltici çözümler geliştirme, mesleki yardım ve iş başında yetiştirme ilkelerini esas alırlar. Eğitim denetmenleri, rehberlik ve denetimini yaptığı kişi ile birlikte sorunları paylaşır, çözüm önerileri geliştirir ve gerekirse bir gelişim plânı hazırlayarak uygulamasını izlerler.
- Denetmenler, çalışmalarında güdülemeyi ve morali artırmayı, iş doyumunu sağlamayı, üretim ve verimliliği en üst düzeye çıkarmayı ve öğretme-öğrenme sürecini geliştirmeyi, rehberlik ve denetim faaliyetlerini demokratik bir süreçte yapmaya, yetkiden çok etkiyi, özendirmeyi, ödülü, işbirliğini ve katılmayı esas alırlar.
- Eğitim denetmenlerine e-okul uygulamaları, iletişim ve insan ilişkileri, çağdaş denetim yaklaşımları gibi konularda periyodik hizmet içi eğitim verilir. Ayrıca denetmenlerin, yurt içinde ve yurt dışında mesleki inceleme ve araştırmalar yapmaları sağlanır.

Amaç

Bu araştırmanın genel amacı; Türkiye’de eğitim denetimi için yeni bir model geliştirmek ve geliştirilen yeni modelin eğitim denetmenleri tarafından ne düzeyde benimsendiğini ve uygulanabilir bulunduğunu belirlemektir. Araştırmada bu genel amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Geliştirilen eğitim denetimi modelini, eğitim denetmenleri hangi düzeyde benimsemekte ve uygulanabilir bulmaktadırlar?
2. Eğitim denetmenlerinin önerilen eğitim denetimi modelini benimseme ve uygulanabilir bulma düzeyleri; unvana, toplam hizmet süresine ve görev yaptıkları bölgeye göre farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli, Evren ve Örneklemi

Araştırma, geliştirilen eğitim denetimi alt sistemi modeline ilişkin eğitim denetmenlerinin görüşlerini belirlemeye yönelik betimsel tarama modelindedir. Tarama araştırmaları mevcut durumu ortaya koymayı amaçlar. Araştırmada nitel ve nicel yöntemlerden oluşan karma yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini Türkiye çapında görev yapan 3083 eğitim denetmeni oluşturmaktadır (MEB, 2009f). Araştırmanın örneklemini ise Türkiye’nin yedi coğrafi bölgesindeki on dört ilde görevli 555 eğitim denetiminde oluşmaktadır. Örneklem tabakalı örnekleme tekniği ile belirlenmiştir. Buna göre örnekleme alınan eğitim denetmenlerinin görev yaptıkları iller coğrafi bölge esasına göre yedi tabakaya ayrılmıştır. Devlet Planlama Teşkilatının (DPT), illerin sosyo-ekonomik gelişmişlik endeksi esas alınarak (Dinçer ve Özasan, 2004), her bölgeden bir gelişmiş bir de gelişmekte olan il seçkisi olarak belirlenmiştir. Örneklem alınan illerde görev yapan bütün eğitim denetmenleri örnekleme dahil edilmiştir. Buna göre örnekleme oluşturan 555 eğitim denetmenine gönderilen ölçme aracından 385’i geri dönmüş ve değerlendirmeye alınmıştır. Araştırmaya katılan denetmenlerinin bazı kişisel özellikleri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan ve anketleri eksiksiz dolduran toplam 385 denetmenin sadece 10’u kadın, 375’i erkektir. Kadınların eğitim denetmeni ol(a)maması, toplumun sosyo-kültürel yapısı ve mesleğin koşulları ile açıklanabilir. % 10’u eğitim denetmeni yardımcısı olan katılımcılardan lisansüstü eğitim mezunu olanların oranı % 8’in altındadır. Denetmenlerin % 85’inin mesleki kıdemi 20 yılın üzerindedir. Yarıya yakını da 30 yılın üzerinde mesleki deneyime sahiptirler. Bu durum eğitim denetmenliğinde mesleki deneyimin önemli olduğunu ortaya koymaktadır.

Verilerin Toplanması

Araştırma verileri, ölçek uygulaması ve bireysel görüşmelerle toplanmıştır. Bunun için “*Eğitim Denetimi Modeli Ölçeği (EDMÖ)*” ve yapılandırılmış açık uçlu soru formu kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan ölçek ile ilgili aşağıda ayrıntılı bilgi verilmiştir.

Veri toplama aracının geliştirilmesi

Veri toplamada kullanılan ölçme aracını geliştirmek için, Türkiye’de eğitim denetimine yönelik mevcut literatür, araştırma sonuçları ve milli eğitim şuraları kararları doğrultusunda geliştirilen denetim modelinin temel özellikleri ifadeleştirilerek modeli yansıtan bir taslak form oluşturulmuştur. İkinci aşamada, anket taslağındaki maddelerden benzerlik taşıyanlar elenmiş ve sekiz alan uzmanının görüşüne sunulmuş, uzmanların önerileri doğrultusunda 57 maddelik taslak ön uygulamaya hazır hale getirilerek “*Eğitim Denetimi Modeli Ölçeği (EDMÖ)*” olarak adlandırılmıştır. Ölçekte, katılımcıların önerilen modeli benimseme düzeyleri ile Türk eğitim sisteminde ne ölçüde uygulanabilir bulduklarının saptanması

amaçlanmıştır. Likert tipi beşli derecelendirme şeklinde oluşturulan ölçek, “hiç, az, orta, büyük ölçüde ve tamamen” katılım seçeneklerinden oluşmuştur.

Van, Kahramanmaraş ve Malatya illerinde görevli 117 eğitim denetmeni üzerinde ön uygulaması yapılan ölçeğin geçerlik ve güvenirlik analizleri yapılmıştır. Yapı geçerliliği için faktör analizi tekniği olan Temel Bileşenler Analizi kullanılmıştır. Güvenirlik çalışması için de Cronbach Alpha katsayısı hesaplanmıştır. Ayrıca her bir maddenin ayırt ediciliği için madde toplam korelasyonlarına bakılmıştır.

Tablo 1.

Araştırmaya Katılan Eğitim Denetmenlerine İlişkin Bazı Demografik Özellikler.

Değişken	Düzy	N	%
Görev	Eğitim denetmeni	346	89.9
	Eğitim den. yrd.	39	10.1
Görev Yeri (il)	Antalya	40	10.4
	Osmaniye	14	3.6
	Erzurum	36	9.4
	Muş	12	3.1
	Denizli	24	6.2
	Muğla	22	5.7
	Gaziantep	36	9.4
	Siirt	8	2.1
	Kayseri	46	11.9
	Aksaray	15	3.9
	Samsun	53	13.8
	Bayburt	4	1.0
	Bursa	62	16.1
	Kırklareli	13	3.4
Cinsiyet	Kadın	10	2.6
	Erkek	375	97.4
Öğrenim Düzeyi	Lisans	355	92.2
	Lisansüstü	30	7.8
Kıdem	1-20 yıl	57	14.8
	21-30 yıl	151	39.2
	31 yıl ve üstü	177	46.0
Toplam		385	100.0

Verilerin analize uygunluğunu belirlemek için bakılan KMO değeri 0.817 bulunmuştur. Bu değer verilerin analizler için uygun olduğunu göstermektedir. KMO değerinin uygun olduğunun görülmesinin ardından veriler temel bileşenler analizine tabi tutulmuş ve yapılan analizler sonucunda, ölçeğin iki faktörlü çıktığı, bunun, ölçeğin hazırlanmasında öngörülen temel yapıları (yapı ve süreç) yansıttığı belirlenmiştir. Yapılan çalışmada her hangi bir maddenin ölçekte yer almasına karar verilirken faktör yük değerinin .45 ya da daha yüksek olmasının seçim için iyi bir ölçüt olacağı belirtilmiştir. Ancak uygulamada az sayıda madde için bu sınır değerinin .30'a kadar indirilebileceği ileri sürülmüştür. Öte yandan bir maddenin yüksek iki yük değeri arasındaki farkın en az .10 olmasına dikkat edilerek, çok faktörlü bir yapıda birden çok faktörde yüksek yük değeri veren madde, binişik bir madde olarak tanımlanmakta ve ölçekten çıkarılması gerektiği açıklanmaktadır (Büyüköztürk, 2002). İlk analizler sonucunda analize alınan maddelerden on biri yukarıda belirtilen ölçütleri karşılamadığından ölçekten çıkartılmıştır. Buna göre kalan 46 maddenin faktör yük değerlerinin .39 ve yukarısında olduğu ve ayrı faktörlerde yer aldığı görülmüştür. Yapılan döndürme sonucunda ölçekte yer alan maddelerin birbirinden bağımsız 2 faktörde toplandığı; maddelerin faktörlerindeki yük değerlerinin .387 ile .841 arasında değiştiği görülmüştür. Faktörlerde yer alan maddelerin madde toplam korelasyonları birinci faktörde .372 ile .671, ikinci

faktörde .313 ile .633 arasında değişmektedir. Her faktörün açıkladıkları varyans oranı sırasıyla, birinci faktörde %20.988 ve ikinci faktörde %22.866'dır. Her iki faktörün açıkladığı toplam varyansın ise % 43.854'tür. Güvenirlilik için hesaplanan Cronbach Alfa katsayısı birinci faktör için .924, ikinci faktör için .939 ve toplamda .946' olarak bulunmuştur. Diğer yandan ölçeğin iki faktörlü kullanımının yanı sıra, tek faktörlü kullanılabilirliğini değerlendirmek için ölçekte yer alan maddelerin açıkladığı varyans değerlerine bakılmıştır. Ölçeğin tek faktörlü olarak açıklanan varyans değeri % 32,391 olarak tespit edilmiştir. Elde edilen bu değer ölçeğin tek faktörlü olarak kullanılmasını da olanaklı kılmaktadır. Ölçeğin birinci boyutunda (yapı) 25 ve ikinci boyutunda (süreç) 21 madde yer almıştır.

Verilerin Çözümlemesi

Araştırmada uygulanan ölçek ile toplanan veriler, betimsel (frekans, yüzde, aritmetik ortalama) ve parametrik testlerle analiz edilmiştir. Ayrıca sorulan uçlu soruda belirtilen görüşler, kategorilendirilerek içerik analizi ile çözümlenmiştir.

Bulgular

Araştırma bulguları sırasıyla; “denetim modelinin benimsenme ve uygulanabilme düzeyine ilişkin bulgular”, “kişisel değişkenlere ilişkin bulgular” ve “açık uçlu soruya ilişkin bulgular” başlıkları altında sunulmuştur.

Eğitim Denetimi Modelinin Benimsenme ve Uygulanabilme Düzeyine İlişkin Bulgular

Ölçeğin boyutlarına göre araştırmaya katılan eğitim denetmenlerin geliştirilen eğitim denetimi modelini benimseme ve uygulanabilme düzeyine ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2.

Ölçeğin Boyutlarına Göre Eğitim Denetmenlerinin Geliştirilen Modeli Benimseme ve Uygulanabilme Düzeyine İlişkin Bulgular.

Boyutlar		$\bar{X}$	ss
Yapı	Benimseme Düzeyi	4.53	0.86
	Uygulanabilme Düzeyi	4.29	1.02
Süreç (işleyiş)	Benimseme Düzeyi	4.70	1.04
	Uygulanabilme Düzeyi	4.34	0.91

Tablo 2' de görüldüğü gibi araştırmaya katılan eğitim denetmenleri geliştirilen modelin yapı ($\bar{X}$ =4.53) ve süreç ($\bar{X}$ =4.70), boyutunu “tamamen” benimsemiş ve Türk eğitim sisteminde hem yapı ($\bar{X}$ =4.29) hem de süreç ($\bar{X}$ =4.34) boyutunu “tamamen” uygulanabilir bulmuşlardır.

Kişisel Değişkenlere İlişkin Bulgular

Eğitim denetmenlerinin kişisel değişkenlerine göre geliştirilen modele ilişkin görüşlerini belirlemek için, verilerin normal dağılım göstermemesi nedeniyle parametrik olmayan testler yapılmıştır. Buna göre eğitim denetmenlerinin görüşlerinin unvan değişkenine göre değişip değişmediğini belirlemek için yapılan Mann Whitney U-testi sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3.

Eğitim Denetmenlerinin Önerilen Modele İlişkin Görüşlerinin Unvan Değişkenine Göre Mann Whitney U-Testi Sonuçları.

	Unvan	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Benimseme	Eğitim Denetmeni	346	194.50	67298.0	6227.0	.429
	Eğitim Den. Yrd	39	179.67	7007.0		
Uygulanabilir Bulma	Eğitim Denetmeni	346	199.39	68989.0	4536.0	.001
	Eğitim Den. Yrd	39	136.31	5316.0		

Tablo 3'te görüldüğü gibi katılımcıların geliştirilen modeli benimseme düzeyleri unvanlarına göre farklılık göstermezken [$U_{(382)} = 6227.0$, $p > .05$], Türk eğitim sisteminde uygulanabilir bulma düzeyleri farklılaşmaktadır [$U_{(382)} = 4536.0$, $p < .05$]. Buna göre eğitim denetmenleri, eğitim denetmen yardımcılara göre geliştirilen modelin Türk eğitim sisteminde daha çok uygulanabilir olduğu görüşündedirler.

Eğitim denetmenlerinin görüşlerinin kıdem ve görev yaptıkları bölge değişkenlerine göre değişip değişmediğini belirlemek için yapılan Kruskal-Wallis analizi sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4.

Eğitim Denetmenlerinin Önerilen Modele İlişkin Görüşlerinin Kıdem ve Görev Yaptıkları Bölge Değişkenlerine Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları.

Değişken	Boyut	Kategori	N	$\bar{X}$	χ^2	Sd	P	Fark
Kıdem	Benimseme	1-20 yıl arası	57	192.27	0.416	2	.812	
		21-30 yıl arası	151	188.86				
		31 yıl ve üzeri	177	196.77				
	Uygulanabilir Bulma	1-20 yıl arası	57	155.75	11.530	2	.003	1-2
		21-30 yıl arası	151	186.14				1-3
		31 yıl ve üzeri	177	210.85				2-3
Görev Yaptığı Bölge	Benimseme	Akdeniz	54	214.54	17.081	6	.009	5-1
		Ege	46	243.84				5-2
		Doğu Anadolu	48	193.27				5-3
		Güneydoğu An.	44	173.39				5-4
		İç Anadolu	61	167.20				5-6
		Karadeniz	57	182.46				5-7
		Marmara	75	186.64				
	Uygulanabilir Bulma	Akdeniz	54	227.41	25.766	6	.000	3 ve 4
		Ege	46	193.41				diğer tüm
		Doğu Anadolu	48	142.22				bölgelerle
		Güneydoğu An.	44	163.40				
		İç Anadolu	61	173.89				
		Karadeniz	57	213.43				
		Marmara	75	217.86				

Tablo 4'te görüldüğü gibi katılımcıların geliştirilen modeli benimseme düzeyleri mesleki kıdemlerine göre değişmezken [$\chi^2_{(2)} = 0.416$, $p > .05$], Türk eğitim sisteminde uygulanabilir bulma düzeyleri farklılaşmaktadır [$\chi^2_{(2)} = 11.530$, $p < .05$]. Buna göre eğitim denetmenlerinin mesleki kıdemleri arttıkça

geliştirilen modelin Türk eğitim sisteminde uygulanabileceğine ilişkin görüşleri de olumlu yönde artmaktadır.

Yine Tablo 4'te görüldüğü gibi eğitim denetmenlerinin geliştirilen modeli benimseme [$\chi^2_{(6)}=17.081$, $p<.05$] ve uygulanabilir bulma [$\chi^2_{(6)}=25.766$, $p<.05$] düzeyleri görev yaptıkları bölgelere göre anlamlı olarak farklılık göstermektedir. Buna göre İç Anadolu Bölgesindeki illerde görev yapan denetmenler, diğer bölgelerde görev yapan denetmenlere göre modeli daha düşük düzeyde benimsemişlerdir. Güneydoğu Anadolu ve Doğu Anadolu Bölgelerinde görev yapan denetmenler de diğer bölgelerde görev yapan denetmenlere göre önerilen modeli daha düşük düzeyde uygulanabilir bulmuşlardır.

Açık Uçlu Soruya İlişkin Bulgular

Eğitim denetmenlerine, geliştirilen ve önerilen eğitim denetimi modeline ilişkin görüş ve önerilerin istendiği açık uçlu soruda görüş bildiren denetmenlerin tamamı, daha çok önerilen modelin ideal bir model olduğu ve Türk eğitim sisteminde uygulanmaya geçilmesinin yaşanan sorunları azaltacağı yönünde görüş bildirmiştir. Modelde olmayan farklı bir öneri belirtilmemiştir. Yazılan bütün görüşler önerilen model ile örtüşmektedir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Türkiye'de eğitim denetimi için yeni bir model geliştirmeyi ve geliştirilen yeni modelin eğitim denetmenleri tarafından ne düzeyde benimsendiğini ve uygulanabilir bulunduğunu belirlemeyi amaçlayan bu çalışma kapsamında, mevcut yerli ve yabancı literatür, yapılan araştırma sonuçları ve milli eğitim şuralarında alınan tavsiye kararları göz önünde bulundurularak bir eğitim denetimi modeli geliştirilmiştir. Model, eğitim denetiminin yapı ve süreç (işleyiş) boyutlarına ilişkin düzenlemeleri içermektedir. Daha sonra eğitim denetmenlerinin görüşüne sunulan model, eğitim denetmenlerince olumlu karşılanmıştır.

Araştırmaya katılan eğitim denetmenleri geliştirilen modelin, örgütsel yapılanmasını yansıtan yapı boyutunu tamamen benimsemiş ve Türk eğitim sisteminde uygulanabilir bulmuşlardır. Modelin yapı boyutunun denetmenlerce tamamen benimsenmesi ve Türk eğitim sisteminde uygulanabilir görülmesi, modelin Türkiye koşullarına uygun, gerçekçi ve ihtiyaca yönelik bir yapı sunduğunu göstermektedir. Benimseme ve uygulanabilir bulma düzeyinin bu kadar yüksek olmasında, modelin ikili denetim yapısı yerine bir birim tarafından koordine edilen tekli denetim yapısı önermesinin ve bakanlığın taşra teşkilatında denetimin bölgesel düzeyde yapılanmayı öngörmesinin ve uzmanlığa/bransa dayalı denetim gruplarına yer vermesinin etkisi olduğu söylenebilir. Nitekim sorulan açık uçlu soruya verilen tüm cevaplarda bu yönde görüşler belirtilmiş, bu denetim modeline biran önce geçilmesi yönünde görüşler ağırlık kazanmıştır.

Çalışmanın başlarında açıklandığı gibi yapılan araştırmalarda da eğitim denetmenliği ve bakanlık müfettişliği ayırımına son verilmesi, denetimin tek ad ve tek çatı altında birleştirilmesi, eğitim denetmenlerinin il milli eğitim müdürlüklerine bağlı olarak çalışmalarına son verilmesi, rehberlik ve soruşturmanın aynı kişilerde toplanmasının öğretmen- müfettiş ilişkilerini olumsuz etkilediği sonuçlarına ulaşılmıştır (Can, 2004; Dağlı, 2004; Tok, 2004; Yıldırım, 2007). Ayrıca milli eğitim şuralarında ikili yapıya son verilerek denetimin tekli yapıda örgütlenmesi, (MEB, 2008a), denetimde bölge sistemine geçilmesi yönünde tavsiye kararları alınmıştır (MEB, 2008e). Bütün bu verilerden hareket edilerek, geliştirilen denetim modelinin Türk eğitim sisteminde uygulanmaya başlanması ile denetim sisteminde yaşanan sorunların önemli oranda azalacağı söylenebilir.

Araştırmaya katılan eğitim denetmenleri geliştirilen modelin işleyişini, çalışma usul ve ilkelerini yansıtan süreç boyutunu da tamamen benimsemiş ve Türk eğitim sisteminde uygulanabilir bulmuşlardır. Bu bulgu, modelin çağın gereklerine uygun denetim ilkelerini ve çalışma usul ve esaslarını içerdiğinin göstergesi olarak değerlendirilebilir. Denetmenler, önerilen denetim modelinin süreç boyutu ile ilgili

ifadeleri, yapı boyutundaki ifadelerden görece daha yüksek düzeyde benimsemiş ve uygulanabilir bulmuşlardır. Bunda, denetimin işleyişinde ve çalışma esaslarında yaşanan sorunların etkisi olduğu söylenebilir.

Denetime yüklenen anlam ve denetimden beklentiler konusunda, hem öğretmenler hem de denetmenlerce denetimin rehberlik ve yardım süreci olarak görülmemesi, dolayısıyla rehberlik yerine kontrol odaklı denetim uygulamalarının ağır basması, denetim sürecinde öğretmenler ve denetmenler arasında açık bir diyalogun ve yeterli işbirliğinin kurulamaması, denetim uygulamalarından yeterince verim alınmaması ve denetimin öğretim sürecini geliştirmekten uzak kalması, öğretmenlerin denetime soğuk bakması gibi hususlardan öğretmenler kadar denetmenlerin de rahatsızlık duyması doğaldır. Dolayısıyla önerilen yeni modele ilişkin bu denli yüksek düzeyde olumlu görüşlerin temelinde bunların etkisinin olduğu düşünülebilir. Yukarıda belirtildiği gibi birçok araştırmada da mevcut denetim sisteminin işleyişi ile ilgili önemli sorunların varlığına değinilmektedir. Bu araştırma sonuçları göz önünde bulundurulduğunda, denetmenlerin görev biçimi ve çalışma esaslarının, denetime yüklenen çağdaş anlamı yansıtan denetim ilkeleri doğrultusunda yeniden düzenlenmesi gerektiği açıktır. Dolayısıyla önerilen modelin, ihtiyaç duyulan bu düzenlemeleri içerdiği söylenebilir.

Araştırmada ulaşılan bulguya göre eğitim denetmenleri, eğitim denetmen yardımcılara göre geliştirilen modelin Türk eğitim sisteminde daha çok uygulanabilir olduğu görüşündedirler. Eğitim denetmenlerinin, sisteme yeni dahil olan denetmen yardımcılara göre modeli daha yüksek düzeyde uygulanabilir bulmaları, alanı daha iyi tanımaları ile açıklanabilir. Ayrıca denetmen yardımcılarının daha çok Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinde yer alan illerde çalışıyor olması, bulundukları bu illerde denetmen sayısının az olması nedeniyle iş yüklerinin daha çok olması, özlük hakları ve yer değiştirme ile ilgili yaşadıkları problemlerin de, sistemin yeniden yapılandırılması ile ilgili görüşlerinin, eğitim denetmenlerinin görüşlerine göre görece daha olumsuz olmasında etkili olduğu söylenebilir.

Araştırmada, eğitim denetmenlerinin mesleki kıdemleri arttıkça geliştirilen modelin Türk eğitim sisteminde uygulanabileceğine ilişkin görüşlerinin de olumlu yönde arttığı bulgusuna ulaşılmıştır. Eğitim denetmenlerinin, denetmen yardımcılara göre daha kıdemli oldukları düşünülürse, bu bulgu unvan değişkeni ile ilgili bulguyla örtüşmektedir. Kıdemli olanların modeli daha yüksek düzeyde uygulanabilir bulmaları, alanı daha iyi tanımaları ile açıklanabilir. Ayrıca kıdemli denetmenlerin sistem içinde sorunlara daha uzun süre maruz kalmaları nedeniyle, yeni bir yapılanmaya duyulan ihtiyaç algılarının daha olduğu söylenebilir. Önerilen modelin yaşanan sorunlardan hareketle yapılandırılmış olmasının, denetmenlerin modeli tamamen benimsemesinde etkili olduğu düşünülmektedir.

Araştırmada ulaşılan başka bir bulguya göre İç Anadolu Bölgesindeki illerde görev yapan denetmenler, diğer bölgelerde görev yapan denetmenlere göre modeli daha düşük düzeyde benimsemişlerdir. İç Anadolu Bölgesinde görev yapan denetmenlerin önerilen modeli benimseme düzeylerinin diğer bölgelere göre görece daha olumsuz çıkması, özellikle Kayseri ilinde görev yapan denetmenlerin görüşlerinden kaynaklanmaktadır. Kayseri ilinde denetmenler derneğinin kurulmuş olması ve kurulan derneğin özellikle müfettişlerin özlük hakları, sistemin yeniden yapılandırılması gibi konularda yapmış olduğu çalışmaların istenilen sonuçları çabuk vermemiş olması gibi faktörlerin, sistemde köklü değişikliklere olan inancı zayıflatmış olma ihtimalinin bu araştırma ile ilgili sonuçlara da yansıdığı söylenebilir.

Araştırmada Güneydoğu Anadolu ve Doğu Anadolu Bölgelerinde görev yapan denetmenlerin diğer bölgelerde görev yapan denetmenlere göre önerilen modeli daha düşük düzeyde uygulanabilir buldukları bulgusuna ulaşılmıştır. Güneydoğu ve Doğu Anadolu Bölgeleri dışındaki bölgelerden elde edilen sonuçlar genel olarak birbirine yakındır. Güneydoğu ve Doğu Anadolu Bölgelerinde denetmen yardımcılarının sayısının çok olması, bu bölgelerde iş yükünün fazla olması, diğer bölgelerde denetmen kadrolarının dolu olmasından dolayı istedikleri illere atamalarının yapılamaması gibi nedenlerle, Türkiye’de denetim alt sisteminin yeniden yapılandırılması ile ilgili düzenlemelerin yapılabileceğine olan inançlarının görece daha olumsuz olduğu söylenebilir.

Sonuç olarak denetim sisteminde yaşanan sorunlar, Türkiye'nin koşulları ve çağdaş eğitim anlayışı göz önünde bulundurularak geliştirilen, rehberlik ve eğitim sürecini geliştirme odaklı yeni eğitim denetimi modelinin, Türk eğitim sistemine önemli katkılar sunma potansiyelini taşıdığı; karar alıcıların yapacağı düzenlemelerde ve uygulayıcıların pratiklerinde yararlanabilecekleri bir model olduğu düşünülmektedir. Türkiye'deki eğitim denetmenlerinin bunu tamamen benimsemeleri ve Türkiye'de uygulanabilir bulmaları da bunun bir göstergesi olarak kabul edilebilir. Bu konuda eğitim denetimi alt sisteminin yapısal sorunları ve işleyişi ile ilgili, başta bu araştırmada yer almaktan kaçınan bakanlık müfettişleri olmak üzere, öğretmenler, eğitim denetmenleri, bakanlıktaki yöneticiler ve okul müdürleri gibi paydaşların görüşlerinin alındığı, nicel ve nitel yöntemlerin birlikte kullanıldığı araştırmaların yapılması yararlı olacaktır.

Kaynakça

- Arabacı, İ. B. (1995). *İlköğretim müfettişlerinin denetim ilkeleri konusundaki yeterlikleri*. Unpublished master thesis, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Arlantaş, H. İ. (2007). *İlköğretim müfettişlerinin mesleki yardım ve rehberlik rollerinin öğretmen algılarına göre değerlendirilmesi*. Unpublished doctoral dissertation, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Atay, K. (1995). *İlköğretim müfettişlerinin yeterlikleri*. Unpublished doctoral dissertation, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Aydın, M. (1993). *Çağdaş eğitim denetimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Aydın, İ. (2005). *Öğretimde denetim: Durum saptama, değerlendirme ve geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Balaban, C. (2005). *Aday öğretmenlerin işbasında yetiştirilmesinde ilköğretim müfettişlerinin rolü*. Unpublished master thesis, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Balcı, A., Aydın, İ., Yılmaz, K., Memduhoğlu, H.B. & Apaydın Ç. (2007). Türk eğitim sisteminde ilköğretimin yönetimi ve denetimi: mevcut durum ve yeni perspektifler. *Türkiye'de okul öncesi eğitim ve ilköğretim sistemi temel sorunlar ve çözüm önerileri*. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- Başar, H. (2000). *Eğitim denetçisi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Başaran, A. (2004). Türk milli eğitim teftiş sisteminde yeniden yapılanmaya gidilirken Milli Eğitim Bakanlığı'nda yeniden yapılanma. *Eğitim denetiminde yeni yaklaşımlar*. Ankara: Tem-Sen Yayınları.
- Burgaz, B. (1995). İlköğretim kurumlarının denetiminde yeterince yerine getirilmediği görülen bazı denetim rolleri ve nedenleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 127-134.
- Büyükişık, M. (1989). *İlköğretim denetçilerinin rehberlik etkinliklerinin gerçekleşme düzeyleri*. Unpublished master thesis, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Can, N. (2004). İlköğretim öğretmenlerinin denetimi ve sorunları. *Milli Eğitim Dergisi*, 31(161), 112-122.
- Ciğer, M. (2006). *Kahramanmaraş ili, ilköğretim müfettişlerinin ders denetim sürecinde gösterdikleri davranışların öğretmenleri güdülemesine ilişkin öğretmen ve müfettiş görüşleri*. Unpublished master thesis, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dağlı, (2004). İlköğretim denetmenlerinin eğitim ve yaşam ile ilgili karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunların çözümüne ilişkin öneriler. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Dinçer, B. & Özasan, M. (2004). *İlçelerin sosyo-ekonomik gelişmişlik sıralaması araştırması*. Ankara: DPT Yayını.
- Doğanay, E. (2006). *Taşra birimlerindeki ilk ve ortaöğretim kurumlarında yürütülen teftiş hizmetlerinin karşılaştırılması*. Unpublished master thesis, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.

- Döngel, A. (2006). *İlköğretimde denetim ve performans değerlendirme çalışmalarının web üzerinden iyileştirilmesine ilişkin ilköğretim müfettişlerinin görüşleri*. Unpublished master thesis, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dündar, A. A. (2005). *İlköğretim okullarında yapılan teftişin okul başarısı ve gelişimi üzerine etkisi*. Unpublished master thesis, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ecevit, H. (1996). *İlköğretim müfettişlerinin, ilköğretim okullarında rehberlik ve iş başında yetiştirme etkinlikleri ve gerçekleştirme düzeyi*. Unpublished master thesis, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Eyi, T. F. (2007). Milli Eğitim Bakanlığı teftiş alt sisteminin yapısı, işleyişi ve yenileşme ihtiyacı. *Eğitim ve Denetim Dergisi*, 15, 23-25.
- Gülcan, M. G. (2003). *Avrupa Birliği'ne adaylık sürecinde Türkiye eğitim sisteminin yapısal sorunları ve yapısal uyum modeli araştırması*. Unpublished doctoral dissertation, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gün, F. (1989). *İlköğretim denetçilerinin soruşturma rollerinin rehberlik rollerini etkilemesi*. Unpublished master thesis, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gündüz, Y. (2008). *Avrupa Birliği'ne uyum sürecinde milli eğitim bakanlığı teftiş sisteminin yenilenme ihtiyacı*. Unpublished doctoral dissertation, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- İlhan, A. (2006). *Adana, K. Maraş ve Hatay ili ilköğretim müfettişleri ve öğretmenlerinin farklılaştırılmış denetim modelini benimseme ve kamu ilköğretim okullarında uygulanabilir bulma düzeyleri*. Unpublished doctoral dissertation, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karakış, M. (2007). *İlköğretimde güncel denetim duruşunun öğretmenlik bilincini uyandırma yeterliliğine ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi*. Unpublished master thesis, Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Diyarbakır.
- Kartal, S. (1997). *İlköğretim ikinci kademe branş öğretmenlerinin teftiş-rehberlik etkinlikleri hakkındaki görüşleri*. Unpublished master thesis, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kapusuzoğlu, Ş (2008). Okula dayalı yönetimde denetim sisteminin işlevselliği ve katkısının değerlendirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(16), 13-140
- Kavas, E. (2005). *İlköğretim müfettişlerinin denetim davranışlarına ilişkin öğretmen algı ve beklentileri*. Unpublished master thesis, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Kimbrough, R. B. & Burkett, C. W. (1990). *The principalship: Concepts and practices*. New Jersey: England Cliffs Prentice Hall.
- Kowalski, T. J. & Brunner, C. C. (2005). The school superintendent: Roles, challenges, and issues. In F. W. English (Ed.). *The SAGE handbook of educational leadership: Advances in theory, research, and practice* (pp. 142-167). London, New Delhi: Sage Publications.
- Korkmaz, M. (2007). *İlköğretim müfettişlerinin rehberlik görevlerini yerine getirme düzeyleri*. Unpublished master thesis, Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Koruç, S. (2005). *İlköğretim kurumlarında klinik denetim modeli önerisi*. Unpublished master thesis, Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.
- MEB (2008a). *Onbirinci milli eğitim şura kararları*. Retrieved December 04, 2008, from The Ministry of National Education (MoNE), Web site: http://ttkb.meb.gov.tr/semceler/sura/11_sura.pdf.
- MEB (2008b). *Onikinci milli eğitim şura kararları*. Retrieved December 04, 2008, from The Ministry of National Education (MoNE), Web site: http://ttkb.meb.gov.tr/secmeler/sura/12_sura.pdf.
- MEB (2008c). *Ondördüncü milli eğitim şura kararları*. Retrieved December 04, 2008, from The Ministry of National Education (MoNE), Web site: http://ttkb.meb.gov.tr/secmeler/sura/14_sura.pdf.
- MEB (2008d). *Onbeşinci milli eğitim şura kararları*. Retrieved December 04, 2008, from The Ministry of National Education (MoNE), Web site: http://ttkb.meb.gov.tr/secmeler/sura/15_sura.pdf.

- MEB (2008e). *Onyedinci milli eğitim şura kararları*. Retrieved December 04, 2008, from The Ministry of National Education (MoNE), Web site: http://ttkb.meb.gov.tr/secmeler/sura/17_sura.pdf.
- Memduhoğlu, H. B., Aydın, İ., Yılmaz, K., Güngör, S. & Oğuz, E. (2007). The process of supervision in the Turkish educational system: Purpose, structure, operation. *Asia Pacific Education Review*, 8(1), 56-70.
- Memduhoğlu, H. B. & Taymur, A. (2009, Haziran). *Türk eğitim sistemi denetim alt sisteminin yeniden yapılandırılmasına ilişkin bir model önerisi*. Uluslararası Katılımlı Ulusal Eğitim Denetimi Kongresi, Ankara.
- Memduhoğlu H. B. & Zengin M. (2012). Çağdaş eğitim denetimi modeli olarak öğretimsel denetimin Türk eğitim sisteminde uygulanabilirliği. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 5(1), 131-142.
- Memişoğlu, S. P. (2001). *Çağdaş eğitim denetimi ilkeleri açısından ilköğretim okullarında öğretmen denetimi uygulamalarının değerlendirilmesi*. Unpublished doctoral dissertation, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Nelson, B., S. & Sassi, A. (2000). Shifting approaches to supervision: The case of mathematics supervision. *Educational Administration Quarterly*, 36(4), 553-584.
- Olgun, R. (2005). *İlköğretim okulu müdür ve müdür yardımcılarının ilköğretim müfettişlerinin yapmış olduğu denetim etkinliklerine ilişkin görüşleri*. Unpublished master thesis, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Pınardağ, M. (2005). Bakanlık müfettişlerimiz kendi işlerini bırakmışlar başkasının sahasında geziyorlar. *Eğitim ve Denetim Dergisi*, 6, 4-5.
- Sabancı, A. & Günbayı, İ. (2004). İlköğretim denetmenlerinin görev alanlarının ve yüklerinin yeterli alanları açısından değerlendirilmesi. *Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 114-121.
- Sarı, K. (1987). *Milli Eğitim Bakanlığı'nda görevli ilköğretim müfettişlerinin örgütlerindeki yönetim uygulamalarını algılamaları ile iş doyumları arasındaki ilişkiler*. Unpublished doctoral dissertation, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Sergiovanni, T. J., & Starratt, R. J. (2002). *Supervision: A redefinition* (7th ed.). NY: Mc Graw Hill.
- Şahin, T. (2005). *İlköğretim düzeyinde ders denetimi ile ilgili yeterlilikler hakkında denetmen ve öğretmen görüşleri*. Unpublished master thesis, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Swaffield, S. & MacBeath, J. (2005). School self-evaluation and the role of a critical friend. *Cambridge Journal of Education*, 35(2), 239-252.
- Taşar, H. H. (2000). *İlköğretim müfettişlerinin rehberlik görevlerine ilişkin sorunları*. Unpublished master thesis, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Taymaz, H. (2002). *Eğitim sisteminde teftiş: Kavramlar, ilkeler, yöntemler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Taymaz, H. (2005). *Eğitim sisteminde teftiş: Kavramlar, ilkeler, yöntemler* (6.Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Tok, T. N. (2004). *İlköğretim müfettişlerinin iş doyumunu ve örgütsel bağlılıkları*. Unpublished doctoral dissertation, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Uyanık, M. (2007). *Ders teftişinde müfettiş uzmanlaşmasının önemi*. Unpublished master thesis, Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.
- Uygur, D. (2006). *İlköğretim okullarında aday öğretmenlerin yetiştirilmesinde ilköğretim müfettişlerinin rolleri*. Unpublished master thesis, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ünal, A. (1999). *İlköğretim denetçilerinin rehberlik rolünü gerçekleştirme yaklaşımları*. Unpublished master thesis, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Weiss, E. M. & Weiss, S. (2001). Doing reflective supervision with student teachers in a professional development school culture. *Reflective Practice*, 2(2), 125-154.

- Yavuz, Y. (1995). *Öğretmenlerin denetim etkinliklerini klinik denetim ilkeleri açısından değerlendirmeleri*. Unpublished master thesis, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Yıldırım, G. (2007). *Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin ders denetimine ilişkin görüşleri*. Unpublished master thesis, Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.
- Zepeda, S. J. (2001). At odds: Can supervision and evaluation co-exist? *The Journal of Cases in Educational Leadership*, 4(1). 1-13.
- Zepeda, S. J. (2002). Linking portfolio development to clinical supervision: A case study. *Journal of Curriculum and Supervision*, 18(1), 83-102.

The Examination of Relationships Between Emotional Intelligence Levels and Creativity Levels of Pre-service Teachers in the Teaching-Learning Process and Environments

Bilal DUMAN^{*a}, Güler GÖÇEN^a, Ali YAKAR^a

^a Muğla Sıtkı Koçman University, Faculty of Education, Muğla /Turkey



Article Info

DOI: 10.14527/pegegog.2014.009

Article history:

Received 20 May 2013

Revised 11 December 2013

Accepted 02 March 2014

Keywords:

Emotional intelligence,
Creativity,
Learning,
Thinking,
Teacher education.

Abstract

The aim of this study is to examine the relationship between emotional intelligence levels and creativity levels of pre-service teachers in the process of constructing educational system in Turkey. In the study, mixed methods which include qualitative and quantitative data were used. The study was done in 2011-2012 academic year with the participation of the students of Muğla University, Faculty of Education, Departments of Elementary Science Teaching, Elementary School Teaching, Pre-School Teaching, Elementary Social Sciences Teaching, Turkish Language Teaching and English Language Teaching. The questionnaire which was adapted to Turkish language by Tatar et al. (2011) "Emotional Intelligence Questionnaire" was used to determine the pre-service teachers' emotional intelligence levels. Additionally, the questionnaire which was adapted to Turkish language by Aksoy (2004) "How Creative Are You?" was used to determine the pre-service teachers' creativity levels. And "Personal Data Form" was used to collect personal data of the pre-service teachers. For the collection of qualitative data, semi-structured interview form prepared by the researchers, and "Personal Data Form" were used to. In order to analyze the quantitative data, "t test" and one-way anova were used. Both critical and interpretive analysis techniques were applied together in the analysis of the qualitative data. According to results of the study, it was determined that emotional intelligence levels of pre-service teachers vary significantly based on gender; yet, no significant difference based on grade level and department was observed. Additionally, it was determined that creativity levels of pre-service teachers vary significantly depending on department, but no significant difference is observed based on gender and grade level. And finally, it was determined that there was positive and significant relationship at a low level between emotional intelligence levels and creativity levels of pre-service teachers.

Introduction

The age we live is described as a time period which has undergone a lot of innovations in many areas and in which the traditional approaches have given their places to the new ones. Those developments effecting social, political and economical areas also have brought innovations to the paradigms of education. This fast change in our age, have also highly changed the expectations of the society from education and educated individuals. The aim of the education is to train people who can interrogate, investigate, know how to access information, how to use it properly and have higher order thinking skills rather than to train individuals having all the contextual knowledge.

Thoughts and emotions are concepts that need to be considered together. While Özcan (2000) states that emotions form a basis for thoughts, Goleman (2005) remarks that emotions and thoughts are indispensable for each other. In this regard, while improving the creative thinking skill, which is one of the higher order thinking skills and takes place among the aims of education to train qualified

* Corresponding author: bduman@mu.edu.tr

individuals, considering the emotional intelligence competences of the individuals is an important factor.

Creativity

In order to talk about creativity, one of the subjects being discussed by the researchers nowadays, one should maintain this concept closely. There are a lot of definitions of creativity in literature. By defining creativity as “a process of generating ideas for hypothesis, testing hypothesis, and correlating the results”, Torrance (1995) emphasized the need for defining creativity as a process rather than defining it as an outcome about personality, product or environment (p.21). Rawlinson (1995) indicated that creativity was a process of generating new ideas, which requires imagination and leads an individual to many plausible answers, solutions and thoughts (p.16). Saaty (2006) also defined creativity as an ability to demonstrate originality and imagination as well as ordinary skills in problem solving.

Although there are a lot of definitions related to creativity, it can be observed that they are fundamentally similar to each other. Especially, in those definitions, it can be maintained that creativity is taken as the forefront of the skills for generating different solutions for problems (Senemoğlu, 2005), making new connections between events, presenting new solutions (Özözer, 2008) and for creating new products (Yenilmez & Yolcu, 2007). When those definitions about creativity are evaluated, it can be said that creativity is a thinking skill which allows looking at phenomena in different ways, developing original and solution centered ideas for problematic situations, playing with the limits of mind rather than playing within the limits.

In order to understand the importance of creativity for individuals, one should look at the characteristics of people who are evaluated as creative individuals. Creative persons are the ones who put forward ideas and opinions boldly, are inquisitive, are independent in thought and provisions, give themselves fully in the work that they deal with, are regularly busy with the work they deal with, have strong intuition, are persistent, are unwilling to immediately accept everything as the authority says so, take risks (courageous), refuse to accept the provisions of authorities (Arık, 1987, p.11). When those characteristics are taken into account, the importance of creative people can be understood more clearly.

In terms of educational sciences, what comes to mind is questions like “how high order thinking skills such as creativity can be improved for individuals?”, “with which factors is it related?” and “how can it be applied in education?” and “In what ways can it be located in curriculum?”. It is indicated that creativity is a power which can be learnt and developed (Çellek, 2005). In this respect, Orhon (2011) emphasized that the main role of education is to provide learners with environments for improving their creative thinking skills in every field, and to encourage learners to enhance their abilities (p.22). Training creative individuals and arranging teaching-learning environments for improving their skills are among the tasks of educators. In this context, in order to train creative learners, it is necessary that teachers should be trained as individuals who are always open to trying new experiences and ideas and analyze events from different views (Öztürk & Darıca, 2003). On this point, Maloney (1992) investigated the effect of teachers’ creativity training on their own creativity and their approaches for teaching. According to that study, both the teachers, who took the creativity course and their students try new methods, take risks, give importance to emotions and apply cooperative learning (Cited in Çetingöz, 2002). Therefore, according to results of this study, it can be an important step to determine the creativity levels of the pre-service teachers who will be teachers in the future, and to provide appropriate teaching-learning conditions for improving this ability.

Emotional Intelligence

The term emotional intelligence is a concept referring to recognition of both the others and ones' own feelings, self-motivation, and the ability to manage emotions for ourselves and in our relationships (Goleman, 2000). According to Salovey and Mayer (1990), who defined emotional intelligence in their "Emotional Intelligence" works, emotional intelligence can be defined as a type of social intelligence including skills such as monitoring the others and one's own feelings, recognizing the difference between them and applying this information to direct their ideas and actions. In another study, Mayer and Salovey (1993) defined the scope of emotional intelligence by indicating that it includes the verbal and non-verbal evaluation, the expression of feelings, the regulation of others' and their own feeling, the application of emotional content in problem-solving. Cooper and Sawaf (2000), who indicated the effects of emotional intelligence on one's life, mentioned that emotional intelligence not only ensures learning to recognize and evaluate others and our own feelings but also it enables us to react properly by reflecting the information about feelings and the energy of emotions in our daily life and work (p.253). In terms of those definitions, emotional intelligence can be expressed as the one's awareness of his/her feelings as well as others and the ability to recognize and manage emotions and the consciousness of knowing when, where, how to use those emotions.

Dutoğlu and Tuncel (2008), who underlined the necessity of the improvement of emotional intelligence for creating a high quality of life, remarked that individuals who have high emotional intelligence can enhance the belief that "one can do anything" and meanwhile they can reduce the effects of negative feelings like anxiety, worry by using their ability to control their emotions. If the fact that emotional intelligence can be learned (Goleman, 1998) and be improved by education (Kocayörük, 2004) is taken into account, incorporating emotional intelligence into education may help individuals to have characteristics needed for a high quality of life. In order to enhance such a competence for students, teachers should take a major responsibility for it. Teachers should improve the students' abilities such as evaluating different views, making empathy with others, being sensitive to the ideas and feelings of their friends, giving possible solutions to the problems they may face, communicating effectively and working cooperatively with others. If teachers express to students that they understand the students' emotions or make them feel this, students may learn those behaviors implicitly or explicitly and exhibit those behaviors to their friends and teachers (Dutoğlu & Tuncel, 2008). Coetzee and Jansen (2007) indicate that emotional intelligence enhances the knowledge and skills needed by teachers for creating a classroom environment where students are peaceful. Coetzee and Janson (2007) who indicated that student are motivated in such cases when teachers approach students with respect, sincerity and empathy, emphasize that teachers are models for teaching the management of social and emotional skills through displaying emotional and intelligent behavior. In this direction, it is necessary that the emotional intelligence of teachers and pre-service teachers and the improvement of their emotional intelligence should be determined.

The Relationship between Creativity and Emotional Intelligence

Thoughts and emotions are interconnected concepts. Emotions take an active role for thinking processes. Emotions often rank first in brain function and helps cognitive learning. If we love the things we learn, we may focus more and move our thoughts into the high order level of thinking processes. When we hate learning, mostly we spend less time for it and we remain in the lowest level of processes (Duman, 2007, p.402). Related with this subject, San (2002), emotions incorporates rationality inside emotions and also emotions and sensitivity contribute to rationality and she defends the idea of this connection between emotions and rationality.

When the relationship between thoughts and emotions is taken into account, gaining the competencies for creativity and emotional intelligence together has a great effect on achieving success. In this direction, there are studies investigating the relationship between emotional intelligence and creativity. Zhou-George (2003) investigated the situation of the leaders' emotional intelligence in the

creativity processes; Cengiz, Acuner and Baki (2006), investigated the relationship between creativity process and the whole components of emotional intelligence; Akkan (2010), investigated the emotional intelligence of gifted students and its relation with the creativity; Tekin Bender (2006), investigated the level of emotional intelligence of students in Art Education and their level of creativity; also Dadvar, Mohamadrezai and Fathabadi (2012) analyzed the emotional intelligence of high school students and its relation with creativity. In those studies, it was found that emotional intelligence affects the creative process and it was indicated that they are interconnected with each other.

Consequently, it is observed that all of these studies are conducted with students and leaders except one study conducted with pre-service teachers and the main focus of those researches was to investigate the relationship between emotional intelligence and creativity. Hence, the problem situation of this study is to determine to what extent pre-service teachers have those abilities. It is considered that this study fills the gap in the literature and makes contribution for the future researches.

Method

Research Design

In this research, the mixed type of research model, in which both of the qualitative and quantitative data are used, is applied. The reason why the qualitative data are used as well as quantitative data is to investigate the data more deeply and to understand the research subject more broadly (Yıldırım & Şimşek, 2005). As for the qualitative data, the relational screening model is used. According to Karasar (2005, p.77), the relational screening model is a research approach, which aims to depict a situation existing in past or present in its available form. As for the qualitative data, semi-structured interview is used.

Participants

The population of study consisted of pre-service teachers who are studying in Faculty of Education in Muğla University in the academic year of 2011-2012. The sample of the study consists of 172 female and 106 male students studying within the grades of 1 and 4 and who are in the departments of Elementary School Teacher Training Education, Preschool Teacher Training Education, Teacher of Social Studies Training Education, Science Teacher Training Education, Turkish and English Language Training Teacher Education in the 2011-2012 academic years.

Table 1.

Distribution of Pre-Service Teachers Participating in Research in terms of Gender, Department and Grade Variables.

Variables	Categories	N	%
Gender	1. Female	172	61.4
	2. Male	106	37.9
Department	1. Science Teacher Training Education	42	15.0
	2. Elementary School Teacher Training Education	47	16.8
	3. Preschool Teacher Training Education	47	16.8
	4. Teacher of Social Studies Training Education	60	21.4
	5. Turkish Language Training Teacher Education	48	17.1
	6. English Language Training Teacher Education	34	12.1
Grade	1. First Grade	152	54.3
	2. Fourth Grade	126	45.0
	TOTAL	278	100.0

Instrument

Emotional intelligence scale

Schutte Emotional Intelligence Scale which was developed by Schutte et.al. (1998) to determine the level of emotional intelligence of pre-service teachers and adapted form of Turkish by Tatar, Tok and Saltukoğlu (2011) is used. The scale, which is a Likert-type scale consisting of 41 items scored on from 1 to 5 was used in this study. Individuals are asked to what extent they agree or disagree with each item. There are five options determining the degree of participation in each item, which are "Strongly Agree", "Agree", "No idea", "Disagree" and "Strongly Disagree". The results of KMO sampling adequacy statistic which is applied in factor analysis, have demonstrated the suitability of correlations between items for factor analysis (KMO = 0.92). In addition, according to Bartlett Sphericity Test results, there are sufficient relationship among the items for factor analysis ($\chi^2_{(820)} = 16,705.78$, $p < 0.001$). For the whole scale Cronbach's alpha internal consistency coefficient was 0.82 (Tatar, Tok, & Saltukoğlu, 2011). For this study, Cronbach's alpha internal consistency coefficient was found to be 0.90.

Creative thinking skills scale

"How creative are you?" Scale which was developed by Whetton and Cameron (2002) to determine the level of creativity of pre-service teachers and adapted to Turkish by Aksoy (2004) was used in this study. The scale consisting of 39 items is a 3 point likert type scale. Individuals are asked to what extent they agree and disagree with each item. There are three options determining the degree of participation in each item which are "Agree", "Undecided", "Disagree". Aksoy (2004) found that the Cronbach's alpha reliability coefficient of the scale was 0.94. In this study, the reliability coefficient was calculated as 0.90.

Semi-structured interview form

"Semi-structured interview form" was prepared by the researchers for qualitative data collection. To ensure the validity of the form, expert opinion was taken and some questions were rearranged and some of them were removed according to the recommendations made by the experts. The some part of questions were updated and corrected through pilot applications and they were given the final shape. 4 male and 4 female, totally 8 volunteer teachers were interviewed with the semi-structured interview form consisting of five questions. The information about departments, grades and gender of teachers has been elicited with Personal Information Form.

Data Collection

The scales used in the study were applied to the participants in groups by the researches. Moreover, by having semi-structured interviews with the participants in 30 minutes time, qualitative data were attained.

Data Analysis

Data was analyzed with SPSS 17.0 package software. To determine whether pre-service teachers' emotional intelligence and creativity levels according to several variables changed or not, "t test" for the pairwise comparisons, one-way analysis of variance technique for the multivariate comparisons were used. The relationship between emotional intelligence and creativity levels of pre-service teacher was examined by Pearson's Product Moment correlation coefficient. All statistical level of significance was taken as 0.05 in the accounts.

For the analysis of the qualitative data obtained from semi-structured interviews, critical and interpretive analysis (Creswell, 1998; Hatch, 2002; Merriam, 1998) techniques which are based on critical theory and in which researchers interpret their thoughts and comments on the study are used together. According to Merriam (1998), qualitative data, breaking down the data and analyzing it facilitate the interpretation and data analysis.

Results

The research findings related to the sub-problems are given in this section of the study.

The Findings for the First Sub-Problem

In order to answer the first sub-problem which is "Are there any significant differences among levels of the emotional intelligence of pre-service teachers, their departments and their class levels?", the pre-service teachers total emotional intelligence scores were calculated. To examine whether pre-service teachers' emotional intelligence scores showed a significant difference in terms of gender or not, t-test was applied, related analysis are given in Table 2.

Table 2.

The t-test Results of Emotional Intelligence Scores in terms of Gender Variable.

Gender	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
Female	172	145.30	23.49	276	2.265	.024
Male	106	138.96	20.65			

In Table 2, in terms of gender variable, it can be observed that there is a significant difference for the teachers' emotional intelligence scores ($t = 2.265$ $p < .05$). The mean scores ($\bar{X} = 145.30$) that female pre-service teachers got from "emotional intelligence scale" are higher than the male ones ($\bar{X} = 138.96$).

In terms of grade variable, to examine whether there is a significant difference for the pre-service teachers' emotional intelligence scores t-test was applied, the results of analysis are given in Table 3.

Table 3.

The t-test Results of Emotional Intelligence Scores in terms of Grade Variable.

Class Level	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
First Grade	152	141.81	21.74	276	.859	.391
Fourth Grade	126	144.18	24.16			

As seen in Table 3, there is no significant difference between the scores of first grade pre-service teachers for emotional intelligence scale and the scores of fourth grade pre-service teachers for emotional intelligence scale, in terms of grade level variable ($t = .859$, $p > .05$).

To examine whether there is a significant difference for prospective teachers' emotional intelligence scores in terms of departments one-way analysis of variance was conducted and related analysis results are given in Table 4.

Table 4.*The One-Way Variance Analysis Result of Emotional Intelligence Scores in terms of Department Variable.*

Department	Sum of Squares	Sd	Mean Square	F	p
Between groups	5505.015	5	1101.003	2.150	.060
Within-Group	139280.528	272	512.061		
Total	144785.543	277			

As seen by Table 4, there is no significant difference among the emotional intelligence scores of pre-service teachers who are in the departments of Science Education, Elementary School Education, Turkish and English Education in terms of department variable ($F=2.150$, $p>.05$).

The Findings for the Second Sub-Problem

In order to answer the second sub-problem, which is "do the results show a significant difference in terms of four variables: the creativity levels of pre-service teachers, their genders, their departments, and their class levels?" the total creativity scores are calculated. So as to examine whether pre-service teachers' creativity scores show a significant difference in terms of gender or not, t-test was applied, and the related analysis are given in Table 5.

Table 5.*The t-test Results of the Creativity Scores in terms of Gender Variable.*

Gender	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
Female	172	47.05	16.88	276	.933	.352
Male	106	45.14	16.22			

As seen by Table 5, it can be observed that there is no significant difference for the teachers' creativity scores in terms of gender variable ($t = .933$, $p>.05$). With regard to grade variable, to examine whether there is a significant difference for the pre-service teachers' creativity scores or not, t-test was applied, and the results of analysis are given in Table 6.

Table 6.*The t-test Results of the Creativity Scores in terms of Grade Variable.*

Class Level	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	P
First Grade	152	46.44	16.85	276	.132	.895
Fourth Grade	126	46.18	16.41			

As seen by Table 6, it can be remarked that there is no significant difference for the teachers' creativity scores in terms of grade variable ($t = .132$, $p>.05$). In order to examine whether there is a significant difference for prospective teachers' creativity scores in terms of their departments or not, one-way analysis of variance was performed and the related analysis results are given in Table 7 and Table 8.

As seen by Table 7, it can be indicated that the highest scores for creativity belong to the pre-service teachers in Pre-school Teacher Training Department.

Table 7.*The Mean Values of Creativity Scores in terms of Department Variable.*

Department	N	$\bar{X}$	Ss
Science Education	42	44.1667	14.45754
Elementary School Teacher Training Education	47	41.7872	14.55714
Pre-school Teacher Training Education	47	51.4468	17.73453
Social Sciences Teacher Training Education	60	49.3667	16.82710
Turkish Teacher Training Education	48	45.4167	18.33823
English Teacher Training Education	34	44.1176	15.73409
Total	278	46.3273	16.63184

Table 8.*The One-Way Variance Analysis Result of Creativity Scores in terms of Department Variable.*

Intergroups	Sum of Squares	Sd	Mean Square	F	p	Significant Difference
Within-Group	3156.760	5	631.532	2.337	.042	1, 3
Between groups	73466.452	272	270.097			2, 3-4
Total	76623.212	277				3, 1-2-6 4, 2 6,3

1: Science Education Pre-service Teachers, 2: Elementary School Pre-service Teachers, 3: Pre-School Pre-service Teacher 4: Social Sciences Pre-service Teachers, 5: Turkish Pre-service Teacher, 6: English Pre-service Teachers

As seen in table 8, there is a significant difference in the scores of creativity in terms of department variable ($F=2.337$, $p<.05$). In other words, the level of creativity of pre-service teachers shows a significant difference in accordance with their departments. According to the LST test results which is applied in order to identify the differences between each department for the groups, there is a significant difference between the departments; between Science Education and Pre-School Education, between Elementary School Education and Social Science Teacher Education, between Pre-School Teacher Education and Science Education; between Elementary School Education and English Teacher Education, between Social Science Teacher Education and Elementary School Teacher Education; and between English Teacher Education and Pre-School Teacher Education.

The Findings for the Third Sub-Problem

So as to answer the third sub-problem which is “Is there any significant relationship between emotional intelligence levels of pre-service teachers and their creativity levels?”, the relationship between emotional intelligence and creativity scores of pre-service teachers is examined by Pearson's Product Moment correlation coefficient.

As can be seen in Table 9, the scores of teachers' emotional intelligence and creativity are correlated at very low levels, but it can be considered that there is a positive and significant relationship between those scores ($r = .119$, $p<.05$).

Table 9.*The Correlation Analysis Results between the Emotional Intelligence and Creativity.*

		Creativity	Emotional Intelligence
Creativity	Pearson Correlation (r)	1	.119*
	Significance (p)		.047
	N	278	278
Emotional Intelligence	Pearson Correlation (r)	.119*	1
	Significance (p)	.047	
	N	278	278

* Correlation is significant at the 0.05 level.

The Findings for the Fourth Sub-Problem

The data obtained from the interviews with pre-service teachers were examined; the findings related to the pre-service teachers' responses to questions are given below.

Table 10.*The Answers Pre-service Teachers Gave to the First Question.*

Question 1: "Did you find conditions in which you can reflect your emotions on your learning or you can use your emotional intelligence?"			
First Grade Female	Not too much but in the courses of some teachers I can find	Fourth Grade Female	I have never encountered the teachers who give importance to emotions and emotional intelligence. Maybe in the other universities there are such teachers.
First Grade Female	No. Because teachers mostly prefer presenting their subjects, they ignore the emotions.	Fourth Grade Female	The important things for the courses are knowledge and exams. It is not important what you feel, I think.
First Grade Male	I still have not understood whether teacher cared the emotions of other or not. In their speaking I can sense that they care but in practice I didn't see any concrete response.	Fourth Grade Male	In our country the preparation for exams and exams are the most important things. We enter a lot of exams and it will also continue after graduations. If our education system cares our emotions, we are not competing with each other like this.
First Grade Male	I think there are no conditions like this only the subjects which should be brought on time.	Fourth Grade Male	We don't have any course where our feelings matter. Only in a course I feel myself valuable and it is because our teacher is someone who gives value to each one of students.

When the answers given by first and fourth grade pre-service teachers are examined, it can be observed that they give the similar answers to the questions, but they express that they couldn't find the conditions in which they can use their emotional intelligence. In the light of the answers given by pre-service teachers, the courses that they took in the university aim for cognitive domains whereas the classroom conditions are not prepared appropriately for affective domain and the teaching strategies are not used efficiently to achieve this.

Table 11.*The Answers Pre-service Teachers Gave to the Second Question.*

Question 2: "In the courses you take, are the democratic conditions created?"			
First Grade Female	For some courses, yes, for some courses, no.	Fourth Grade Female	No. They have not been provided so far.
First Grade Female	Generally they don't provide them.	Fourth Grade Female	No they are not provided.
First Grade Male	I don't see such a opportunity in the courses I am taking right now. Maybe in the future I can see this in the courses of different teachers.	Fourth Grade Male	No democratic conditions are not created. Teachers mostly prefer to teach and work with the successful students.
First Grade Male	I didn't see this in the courses I took in this year	Fourth Grade Male	Just in the courses of one teacher everybody are seen equal but in the other courses I can't say there is some kind of equality.

In the light of the answers given by pre-service teachers, first grade pre-service teachers generally expressed that the democracy and democratic conditions didn't take place in classroom but they remarked that they had expectations and hope for this. Nevertheless, fourth grade pre-service teachers said that the democratic conditions were not provided in the courses. When these data are analyzed, it can be concluded that the general and specific aims of education related to creating democratic conditions in the courses in which students can express their ideas and emotions freely have not been achieved at the desirable levels and the gains of students have not been actualized enough.

Table 12.*The Answers Pre-service Teachers Gave to the Third Question.*

Question 3: "Can you make empathy with your friends or teaching stuff?"			
First Grade Female	Making empathy with academic stuff seems to be unlikely but I can make empathy with my friends	Fourth Grade Female	I can do it but I don't think that my teachers make empathy with us.
First Grade Female	I can make empathy with my friends.	Fourth Grade Female	I can make empathy with my friends. Especially because I am in the last grade level I think everybody has the same worries..
First Grade Male	I can only make empathy with some of my friends.	Fourth Grade Male	Even though I can't make empathy with my teachers can make empathy with my friends.
First Grade Male	I can't make empathy with others.	Fourth Grade Male	I think that I can make empathy with my teachers. I don't think that they can make empathy with me but sometimes I can make empathy with my friends.

If the answers of the pre-service teachers are examined, most of the pre-service teachers in first grade expressed that they couldn't make empathy with teaching stuff, some of them mentioned they could make only empathy with their friends and some of them said they couldn't make empathy with

others. It seems that the pre-service teachers in the fourth grade have different ideas about empathy from not only their friends at the same level but also from the pre-service teachers at first grade. It can be concluded that the pre-service teachers in the fourth grade can easily make empathy with their friends as well as their teachers; some of them even are examining the concept of empathy by questioning why their teachers don't make empathy with them.

Table 13.

The Answers Pre-service Teachers Gave to the Fourth Question.

Question 4: "Did you find conditions in which you can improve your creative thinking skills?"			
First Grade Female	At the moment I have not encountered such a course. But I believe that there will be courses developing my creative thinking skills until graduation.	Fourth Grade Female	No. I could not find throughout 4-years in the university.
First Grade Female	I could not find in the courses I took this year.	Fourth Grade Female	I cannot find. Each course is identical to each other. The courses with full of presentations does not give you the opportunity to think creatively
First Grade Male	For the moment we do not take courses that will develop creative thinking. Maybe we can get in a subsequent period	Fourth Grade Male	No. Because rather than thinking, knowing is much more important.
First Grade Male	Such a condition has not been formed yet.	Fourth Grade Male	We don't have courses aiming at enabling us to think creatively.

When the answers of the pre-service teachers are examined, some of the pre-service teachers in first grade remarked that they had expectations for the improvement of their creativity skills but there was no effort made to develop those skills. The pre-service teachers in fourth grade also expressed that they couldn't find learning environment to developing their creativity skills in their educational process. When the answers of the pre-service teachers in first grade are evaluated; it can be stated that they have expectations for the development of their creativity skills because of their first term but so far they haven't seen any effort for improving their creativity. With regard to these data, it can be concluded that the pre-service teachers' education is not enough to satisfy their expectations and needs.

When the answers of the pre-service teachers are examined, it can be observed that the views of the first and fourth grade pre-service teachers are different. Whereas the first grade pre-service teachers believed that they could reach proficiency for their profession in the subsequent courses, the fourth grade pre-service teachers expressed that they couldn't reach proficiency for their profession in terms of creativity activities. In the light of these answers, it can be considered that the pre-service teachers cannot reach the qualifications for using creativity skills and high ordered thinking skills and their education for four years doesn't contribute to those skills in this sense.

Table 14.*The Answers Pre-service Teachers Gave to the Fifth Question.*

Question 5: "In the beginning of your career, do you believe that the creativity activities in your education are sufficient?"			
First Grade Female	We are in the beginning of our education. But I'm hopeful about it. University at the end of my life I think I will gain enough skills which are necessary for my profession.	Fourth Grade Female	Creativity activities are not enough. Because of my education was not in this direction. Every time we take information based courses.
First Grade- Female	The education we take will show us	Fourth Grade Female	No. Because they mostly teach us mundane things.
First Grade- Male	Right now I don't think that we take education for creative activities. I hope this situation will change in subsequent courses.	Fourth Grade Male	Absolutely No. I don't think that the university education I take is enough for my professional life.
First Grade Male	I don't feel.	Fourth Grade Male	I don't feel. I need to improve myself when I begin to my Professional life.

Discussion, Conclusion & Implementation

In this study, in which the relationship between creativity and emotional intelligence level of the pre-service teachers are examined in the process of teaching and learning, firstly the emotional intelligence and creativity scores are examined in terms of gender, class level and department.

The data collected reveal that the emotional intelligence level of the pre-service teachers has a significant difference in terms of gender and it is in the favor of female pre-service teachers. In other words the emotional intelligence level of female pre-service teacher is higher than the male pre-service teacher. The studies of Bircan (2004), Erdoğan (2008) and Göcet (2006) indicate a significant difference for the relationship between emotional intelligence and gender in the favor of female subjects. Therefore, the results of our study are relevant with their data. It can be remarked that it is not a surprising result if we take into account the fact that the emotional intelligence of students are shaped in the early childhood and the social role of the Turkish women, because the roles taken by the women require them to have more responsibility. In this sense, it can be considered that the factors such as the facts that women are more aware of their feelings than men, they are making more empathy with others, they have more responsibility than men; provide them with higher emotional intelligence than male ones.

With regard to these analyses, the emotional intelligence level of pre-service teachers shows no significant difference in terms of grade. The results of the study done by Tekin Bender (2006) are in the same direction with our results as the emotional intelligence of pre-service teachers shows no significant difference in every aspect of emotional intelligence. It can be considered that the results showing no significant difference for the emotional intelligence level of pre-service teachers who are in first and fourth grades reveals that the education they take doesn't promote improving their emotional intelligence. The results of the interviews also support the idea that the pre-service teachers' education lacks creating teaching-learning conditions in which they gain some competence and develop these qualifications.

The results obtained from the data analysis, which seeks whether the emotional intelligence level of pre-service teachers changes according to their departments or not, show that there is no significant

difference for their emotional intelligence and their departments. In a similar study of Önen (2008) there is found no significant difference in terms of the departments of pre-service teachers. What is more even though the emotional intelligence of pre-service teachers in science education has higher average, there is no significant difference in terms of departments in his research.

The results of the data analysis, which investigates whether the creativity level of pre-service teachers has a significant difference in terms of gender or not, reveals that the gender variable doesn't affect their creativity level. The results which are parallel to this study conducted by Yenilmez and Yolcu (2007) show no significant difference for male and female elementary school teachers in terms of gender.

According to the results of analysis, the creativity level of the pre-service teachers doesn't significantly change with respect to grade variable, and there is no significant difference for the elementary school pre-service teachers. Yıldız, Zırhlıoğlu, Yalçınkaya and Güven (2011) indicated that the scores of creativity don't show significant difference in terms of grade. The result of this study also supports this finding. The findings, in which creativity level of pre-service teachers don't change according to class level, present that the training program, in which they are educated, is not appropriate for improving their creativity skills. According to the qualitative data, it can be concluded that first grade pre-service teachers have the expectation of improving their creativity skills through the education they are going to have, whereas the pre-service teachers in fourth grade graduate with the idea that they don't improve their creativity skills and begin their professional life. These situations reveal that pre-service teachers don't meet their expectations about the teaching-learning conditions which should be supportive to improve their creativity skills.

According to the results of the analysis, the creativity level of the pre-service teachers changes significantly with respect to department variable and also there is a significant difference between the departments; between Science Education and Pre-School Education, between Elementary School Education and Social Science Teacher Education, between Pre-School Teacher Education and Science Education; between Elementary School Education and English Teacher Education, between Social Science Teacher Education and Elementary School Teacher Education; and between English Teacher Education and Pre-School Teacher Education. In the study of Temizkalp (2010), which supports this finding, it is remarked that the creativity level of pre-service teachers in terms of department variable.

According to the results about the relationship between the pre-service teachers' emotional intelligence and creativity levels, it can be concluded that there is a positive and significant relationship between them. Cengiz, Acuner and Baki (2006) also remarked that creativity was a process and in this process emotional intelligence made contribution to the development of creativity and so facilitated this process in their study. In a similar study, Dadvar, Mohamadrezai and Fathabadi (2012) expressed that there was a positive and significant relationship between emotional intelligence and creativity which affects the creativity of students and enables us to predict the level of their creativity. Those results are in the same direction with our findings and support our prediction that there is a relationship between emotional intelligence and creativity. Therefore, in the case of improving high order thinking skills such as creativity, the emotional intelligence of students also should be taken into consideration.

The views of the first and fourth grade pre-service teachers about the opportunities for developing their emotional intelligence and creativity are examined. It can be remarked that they have expectations for the development of their creativity skills but so far they haven't seen any effort and activity for improving their creativity. In comparison to those results, it is determined that the disappointment of the fourth grade pre-service teachers about learning and teaching emotional intelligence and creativity is at the forefront. Whereas first grade pre-service teachers believe that it is possible to develop the skills for creativity and emotional intelligence, fourth grade pre-service teachers express that there is no condition for this. With regard to the results from qualitative interviews, the courses which the pre-service teachers take are arranged for the cognitive domain but the conditions for the teaching and learning process of affective domain are not arranged; they can't find any democratic conditions; they

can't develop their abilities for showing empathy but the students who have individual awareness can make empathy with others not because of the teaching and learning conditions and processes in the courses but because of their abilities; there are not enough efforts to develop creativity skills in the context of both courses and the activities in the courses; the pre-service teachers cannot arrive at the competency level for creative thinking skill, which is one of the high order thinking skills.

In the light of the data obtained from the research, these recommendations can be given in order to improve the level of the emotional intelligence and creativity of pre-service teachers:

1. The results of this study are restricted with the sample in which the data is collected. Hence it is not supposed to make generalization for all the pre-service teachers. So as to increase the likelihood of generalizability for those results, a more comprehensive sample which includes the pre-service teachers from different universities can be applied for similar studies.
2. By increasing the studies in which the relationship between the emotional intelligence and creativity is examined, the gap in the literature should be filled. With regard to the principle that emotions foster thoughts and thoughts foster emotions, the activities based on the both emotions and thoughts should be applied.
3. In the light of our study, the emotional intelligence and creativity of pre-service teachers don't show significant change through their education life. In this respect, the gain, the content, the learning and teaching process and measurement and evaluation dimensions of curriculums in the institutions for training teachers should be constructed in relation with creativity and emotional intelligence, with the sensitivity of the teaching stuff as the operators of curriculum for developing those abilities, the level of emotional intelligence and creativity of pre-service teachers can be increased.
4. As a solution for the physical conditions of the schools where the pre-service teachers can enhance their creativity and emotional intelligence, required actions should be performed.

Öğretmen Adaylarının Öğrenme-Öğretme Süreç ve Ortamlarında Duygusal Zekâ ve Yaratıcılık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Bilal DUMAN^{a*}, Güler GÖÇEN^a, Ali YAKAR^a

^a Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Muğla/Türkiye



Makale Bilgisi

DOI: 10.14527/pegegog.2014.009

Makale geçmişi:

Geliş 20 Mayıs 2013
Düzeltilme 11 Aralık 2013
Kabul 02 Mart 2014

Anahtar kelimeler:

Duygusal zekâ,
Yaratıcılık,
Öğrenme,
Düşünme,
Öğretmen yetiştirme.

Öz

Bu çalışmanın amacı, Türkiye’de eğitim sisteminin yeniden yapılandırılması sürecinde öğretmen adaylarının duygusal zekâ ve yaratıcılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Çalışmada nicel ve nitel verilerin birlikte kullanıldığı karma araştırma deseni kullanılmıştır. Çalışma 2011-2012 eğitim-öğretim yılında gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubunu Muğla Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği, Okul Öncesi Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Türkçe Öğretmenliği Ve İngilizce Öğretmenliği Anabilim Dallarında öğrenim gören 278 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeylerini belirlemek amacıyla Duygusal Zekâ Ölçeği’nin Tatar ve diğerleri (2011) tarafından Türkçe’ye uyarlanmış formu, yaratıcılık düzeylerini belirlemek amacıyla “How creative are you?” adlı ölçeğin Aksoy (2004) tarafından Türkçe’ye “Yaratıcı Düşünme Becerisi Ölçeği” adıyla uyarlanan hali kullanılmıştır. Nitel verilerin toplanması için de araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu ve öğrencilerin kişisel bilgilerine ulaşmak için “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Nicel verilerin analizinde ikili karşılaştırmalarda t testi, ikiden çok değişkenli karşılaştırmalarda tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Nitel verilerin analizinde eleştirel ve yorumlayıcı analiz teknikleri birlikte kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre değiştiği, ancak sınıf seviyesi ve bölüm değişkenlerine göre değişmediği; yaratıcılık düzeylerinin cinsiyet ve sınıf seviyesi değişkenlerine göre değişmediği, bölüm değişkenine göre değiştiği; duygusal zekâ ve yaratıcılık düzeyleri arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Giriş

İçinde bulunduğumuz çağ birçok alanda yeniliklerin yaşandığı, geleneksel yaklaşımların yerini yeni yaklaşımlara bıraktığı bir zaman dilimi olarak tasvir edilmektedir. Toplumsal, siyasal ve ekonomik alanlarda etkisini gösteren bu gelişmeler, eğitim paradigmalarında da yeni likleri gündeme getirmiştir. Çağımızdaki bu hızlı değişim, toplumun eğitimden ve eğitilmiş insandan beklentilerini büyük ölçüde değiştirmiştir. Eğitimin amacı bütün bilgilere sahip bireyler yetiştirmekten ziyade sorgulayan, araştıran, bilgiye ulaşmanın yollarını bilen, bilgiyi gerektiği yerde gerektiği şekilde kullanabilen, üst düzey düşünme becerilerine sahip bireyler yetiştirmek olmuştur.

Duygu ve düşünce birlikte düşünülmesi gereken kavramlardır. Özcan (2000) duyguların düşüncelerin zeminini oluşturduğunu ifade ederken, Goleman (2005) duygular ve düşüncelerin birbiri için vazgeçilmez olduğunu belirtmiştir. Her anlamda donanımlı bireyler yetiştirmek adına, bireydeki duygu ve düşünceler birlikte düşünüldüğünde; bireylere düşünme becerilerini kazandırma hususunda, onların duygu yapısının da göz ardı edilmemesi gerekmektedir. Bu bağlamda eğitim yoluyla nitelikli bireyler yetiştirmek için belirlenen hedefler arasında yer alan ve üst düzey düşünme becerilerden biri olan yaratıcı düşünme

* Yazar: bduman@mu.edu.tr

becerisini geliştirirken, bireylerin duygusal zekâ yetkinliklerini de göz önünde bulundurmak önemli bir etmen olarak karşımıza çıkmaktadır.

Yaratıcılık

Günümüzde tartışılan önemli konulardan biri olan yaratıcılık hakkında konuşmak için bu kavrama daha yakından bakmak gerekmektedir. Bu kavramla ilgili literatürde birçok tanıma rastlanmaktadır. Torrance (1995) yaratıcılığın “hipotezler için fikirler oluşturma, hipotezleri test etme ve sonuçları ilişkilendirme süreci” olduğunu belirterek, yaratıcılığı kişilik, ürün ya da çevre bakımından tanımlamak yerine süreç olarak tanımlamayı seçtiğini vurgulamıştır (s.21). Rawlinson (1995), yaratıcı düşüncenin hayal gücü gerektiren ve insanı pek çok muhtemel yanıt, çözüme ve düşünceye götüren bir fikir üretme süreci olduğunu belirtmiştir (s.16). Saaty (2006) ise yaratıcılığı problem çözmede alışlagelmiş becerilerin yanı sıra orijinallik ve hayal gücü sergileme becerisi olarak tanımlamıştır.

Yaratıcılıkla ilgili çeşitli tanımlar yapılmış olsa da bu tanımların temelde birbirine benzediği görülmektedir. Özellikle bu tanımlarda, yaratıcılığın problemlere farklı çözümler üretme yeteneği olduğu (Senemoğlu, 2005), olaylar arasında yeni bağlantılar kurma, yeni çözümler ortaya koyma (Özözer, 2008) ve yeni ürünler ortaya çıkarma (Yenilmez ve Yolcu, 2007) gibi becerilerin ön planda tutulduğu görülmüştür. Yaratıcılık ile ilgili yapılan bu tanımlar değerlendirildiğinde, yaratıcılığın olaylara farklı açıdan bakma, problematik durumlar karşısında orijinal ve çözüm odaklı fikirler geliştirme ve zihnin sınırlar arasında değil sınırlarla oynamasına imkân sağlayan bir düşünme becerisi olduğu söylenebilir.

Yaratıcı düşünme becerisinin bireyler açısından önemini anlamak için, yaratıcı olarak değerlendirilen insanların özelliklerine bakmak gerekmektedir. Yaratıcı bireyler, fikir ve kanaatlerini cesaretle ortaya atan, mütecessis, düşünce ve hükümlerinde bağımsız, uğraştığı işe tam manasıyla kendini veren, eline aldığı işle devamlı bir şekilde meşgul olan, sezgileri kuvvetli, ısrarlı, otoriteler öyle söylüyor diye her şeyi hemen kabul etmek istemeyen, tehlikeleri göze alan (cüretkâr), otoritelerin hükümlerini kabul etmek istemeyen” bireylerdir (Arık, 1987, s. 11). Bu özellikler dikkate alındığında yaratıcılığın bireyler ve toplum açısından önemi daha da iyi anlaşılmaktadır. Yaratıcı bireyler, meraklı, açık fikirli ve yaptıkları işte kararlı olma gibi özellikleri sayesinde bireysel açıdan başarıyı yakalarken, toplumsal açıdan yeniliklere ve ilerlemelere katkı sağlayabilirler.

Eğitim bilimleri açısından ise, bireylerde yaratıcılık gibi üst düzey düşünme becerilerinin nasıl geliştirilebileceği, hangi etmenlerle bağlantılı olduğu, eğitim-öğretimde uygulanabilirliği ve öğretim programlarında ne şekilde yer alacağı gibi konular akla gelmektedir. Yaratıcılığın öğrenilebilen ve geliştirilebilen bir güç olduğu belirtilmektedir (Çellek, 2005). Bu hususta Orhon (2011), eğitimin ana rolünün insan zekâsının her alanındaki yaratıcı düşünme yeteneğini geliştirecek ortamlar üretmek, yeteneklerin işe yarar hale dönüştürülmesini cesaretlendirmek olması gerektiğini belirtmiştir (s.22). Yaratıcı bireyler yetiştirmek ve onların bu becerilerini geliştirecek öğrenme-öğretme ortamlarını düzenlemek eğitimcilerin görevleri arasında bulunmaktadır. Bu bağlamda yaratıcı bireyler yetiştirmek için öğretmenlerin de her zaman için yeni fikirlere ve yenilikleri denemeye açık, farklı bakış açılarından olayları inceleyebilen bireyler olarak yetiştirilmeleri gerekmektedir (Öztürk ve Darıca, 2003). Bu konuda Maloney (1992) yaptığı çalışmada öğretmenlerin yaratıcılık eğitimi almalarının kendi yaratıcılıkları ve öğretim ile ilgili yaklaşımları üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırmada yaratıcılık eğitimi kursu almış olan öğretmenlerin kendilerinin ve öğrencilerinin yaratıcılıklarını geliştirmek için yeni yöntemler denedikleri, risk aldıkları, hislere önem verdikleri ve işbirlikli öğrenmeyi uyguladıkları görülmüştür (Akt. Çetingöz, 2002). Bu nedenle geleceğin öğretmenleri olan öğretmen adaylarının yaratıcılık düzeylerinin belirlenmesi, elde edilen sonuçlar doğrultusunda bu becerinin geliştirilmesini sağlayacak eğitim-öğretim ortamlarının düzenlenmesi yaratıcı bireyler yetiştirmek adına atılması gereken önemli bir adım olarak karşımıza çıkmaktadır.

Duygusal Zekâ

Duygusal zekâ kendimizin ve başkalarının hislerini tanıma, kendimizi motive etme, içimizdeki ve ilişkilerimizdeki duyguları iyi yönetme yetisine gönderme yapan bir kavramdır (Goleman, 2000). Duygusal zekâ kavramını “Emotional Intelligence” çalışmalarında tanımlayan Salovey ve Mayer (1990) duygusal zekâyı, kişinin kendisinin ve başkalarının duygularını izleme, aralarındaki farkı görme ve bu bilgiyi düşüncelerinde ve hareketlerinde yönlendirici olarak kullanma yeteneğini kapsayan sosyal zekânın bir türü olarak ifade etmişlerdir. Bir başka çalışmada Mayer ve Salovey (1993) duygusal zekânın sözlü-sözsüz değerlendirme, duyguların ifade edilmesi, kendinin ve başkalarının duygularını düzenleme ve problem çözmede duygusal içeriğin kullanımını içerdiğini belirterek duygusal zekânın kapsamını açıklamışlardır. Duygusal zekânın bireyin yaşantısına olan etkisine vurgu yapan Cooper ve Sawaf (2000), duygusal zekânın kendimizin ve başkalarının duygularını tanımayı ve değerlendirmeyi öğrenmemizin yanı sıra duygulara ilişkin bilgileri ve duyguların enerjisini günlük yaşamımıza ve işimize etkin bir biçimde yansıtarak onlara uygun tepkiler vermemizi sağladığını belirtmişlerdir (s.253). Yapılan bu tanımlar doğrultusunda duygusal zekâ; kendi duygularının ve başkalarının duygularının farkında olma, duyguları tanıma ve yönetme becerisine sahip olma, duyguları ne zaman, nerede, nasıl kullanacağını bilincinde olma şeklinde ifade edilebilir.

Bireylerde yüksek kalitede bir yaşam oluşturmak adına duygusal zekânın geliştirilmesi gerektiğine vurgu yapan Dutoğlu ve Tuncel (2008), duygusal zekâsı gelişmiş bir kişinin “bir şeyi yapabilme inancı” geliştirebildiğini ve aynı zamanda da duygularını kontrol etme yetisini kullanarak kaygı, endişe gibi olumsuz duygularını en aza indirdiğini belirtmişlerdir. Duygusal zekânın öğrenilebileceği (Goleman, 2000) ve eğitimle geliştirilebileceği (Kocayörük, 2004) dikkate alındığında, eğitimde duygusal zekâyı yer verilmesinin bireylerin daha kaliteli bir yaşam oluşturmaya yardımcı olan bu özelliklere sahip olabileceği düşünülebilir. Öğrencilerde bu yetiyi geliştirmek adına öğretmenlere büyük görevler düşmektedir. Öğretmen, öğrencilerde farklı bakış açılarını değerlendirme, arkadaş ilişkilerinde empati kurma, arkadaşlarının düşüncelerine ve duygularına duyarlı olma, karşılaştığı problemlere çözüm önerileri oluşturma, etkili iletişim ve işbirliği içinde çalışma gibi yetileri geliştirmelidir. Öğretmen öğrencilerin duygularını anladığını açıkça dile getirir ya da bunu onlara hissettirirse, öğrenciler de bu davranışları örtülü veya açık bir şekilde öğrenip, arkadaşlarına veya öğretmenine karşı sergileyebilir (Dutoğlu ve Tuncel, 2008). Coetzee ve Jansen (2007), duygusal zekânın öğrencilerin huzurlu olduğu bir sınıf ortamı oluşturmak adına öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu bilgi ve becerileri geliştirdiğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin saygı, içtenlik ve empati ile öğrencilere yaklaşması durumunda öğrencilerin motive olduğunu belirten Coetzee ve Janson (2007), öğretmenlerin duygusal akıllı davranış göstererek, öğrencileresosyal ve duygusal becerilerin yönetimini öğretmek için model olduklarını vurgulamışlardır. Bu doğrultuda öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının duygusal zekâ seviyelerinin belirlenmesi ve bu seviyenin yükseltilmesi gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Yaratıcılık ve Duygusal Zekâ Arasındaki İlişki

Duygu ve düşünce birbirinden ayrı düşünülmemesi gereken kavramlardır. Duygular düşünme sürecinde önemli rol oynar. Duygular beyin işlevinde çoğunlukla ön sırayı alır ve bilişsel öğrenmeye yardımcı olur. Eğer öğrendiğimiz şeyi seversek, daha çok odaklanabilir ve yüksek seviyede düşünmeye doğru hareket edebiliriz. Öğrenmeden nefret ettiğimiz zaman çoğunlukla öğrenmek için çok az zaman harcarız ve en düşük süreç seviyesinde kalırız (Duman, 2007, s.402). Bu konuyla ilgili olarak San (2002), akıl yürütmelerle duygunun içinde ussallığın, ussallıkta da duyguların ve duygululuğun payının bulunduğunu belirtmektedir.

Duygu ve düşünce arasındaki bu ilişki göz önüne alındığında kişinin başarıya ulaşmasında yaratıcılık ve duygusal zekâ yetkinliklerini birlikte kazanması önemli etkiye sahiptir. Bu doğrultuda duygusal zekâ ve yaratıcılık arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar bulunmaktadır. Zhou-George (2003), liderlerin duygusal zekâlarının yaratıcılık sürecindeki durumunu; Cengiz, Acuner ve Baki (2006), duygusal zekânın tüm bileşenlerinin yaratıcılık süreci ile ilişkisini; Akkan (2010), üstün yetenekli öğrencilerin duygusal zekâ ve

yaratıcılık ilişkisini; Tekin Bender (2006), resim-iş eğitimi öğrencilerinin duygusal zekâ ve yaratıcılık düzeylerini; Dadvar, Mohamadrezai ve Fathabadi (2012) ise lise öğrencilerinde duygusal zekâ ve yaratıcılık ilişkisini incelemişlerdir. Bu çalışmalarda, duygusal zekânın yaratıcılık sürecini etkilediği ve birebir ilişki hâlinde olduğu vurgulanmıştır.

Sonuç olarak duygusal zekâ ve yaratıcılık arasındaki ilişkinin incelendiği bu çalışmaların liderler ve öğrenciler ile yapıldığı, sadece bir çalışmada öğretmen adaylarıyla araştırma yapıldığı görülmüştür. Bu nedenle öğretmen adaylarının bu becerilere ne derece sahip olduğunu belirlemek araştırmanın problem durumunu oluşturmaktadır. Bu çalışmanın ilgili alandaki boşluğu gidereceği ve gelecek çalışmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Araştırma problemi çerçevesinde çalışmanın amacı, öğrenme-öğretme süreç ve ortamlarında öğretmen adaylarının duygusal zekâ ve yaratıcılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeyleri, cinsiyet, sınıf seviyesi ve bölüm değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
2. Öğretmen adaylarının yaratıcılık düzeyleri, cinsiyet, sınıf seviyesi ve bölüm değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeyleri ile yaratıcılık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. Öğretmen adaylarının öğretim süreci içinde duygusal zekâ ve yaratıcılık düzeylerini geliştirmeye yönelik fırsatlar bulunmasına ilişkin görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırmada, nitel ve nicel verilerin birlikte elde edildiği karma araştırma modeli kullanılmıştır. Nicel yöntemlerin yanı sıra nitel yöntemlerin tercih edilmesinin nedeni, konuya ilişkin daha derinlemesine verilerin elde edilmesine ve konunun daha kapsamlı olarak anlaşılmasına katkı sağlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Çalışmanın nicel boyutunda ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri, Karasar'a (2005) göre, geçmişte veya halen var olan bir durumu, var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (s.77). Çalışmanın nitel boyutunda ise yarı yapılandırılmış görüşme kullanılmıştır.

Katılımcılar

Araştırmanın evrenini Muğla Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde 2011-2012 eğitim öğretim yılında öğrenim görmekte olan öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise 2011-2012 eğitim öğretim yılında Muğla Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde Fen Bilgisi Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği, Okul Öncesi Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Türkçe Öğretmenliği ve İngilizce Öğretmenliği Anabilim Dallarında birinci ve dördüncü sınıflarda öğrenim gören 172 kız, 106 erkek olmak üzere toplam 278 öğrenci oluşturmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Duygusal zekâ ölçeği

Öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeyini belirlemek amacıyla Schutte ve diğerleri (1998) tarafından geliştirilen, Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği'nin, Tatar, Tok ve Saltukoğlu (2011) tarafından Türkçe'ye uyarlanmış hâli kullanılmıştır. Ölçek 41 maddeden oluşan ve 1-5 arası puanlanan likert tipi bir ölçektir. Her madde için bireylere, ölçekteki maddelere ne derecede katıldıkları sorulmaktadır. Bu maddelere katılma derecelerini belirleyen seçenekler "Kesinlikle Katılıyorum", "Katılıyorum", "Fikrim Yok", "Katılmıyorum" ve "Kesinlikle Katılmıyorum" şeklindedir. Faktör analizinde uygulanan KMO

Örnekleme Yeterliliği İstatistiği sonuçları, maddeler arası korelasyonların faktör analizine uygunluğunu göstermiştir (KMO=0,92). Ayrıca Bartlett Küresellik Testi sonucuna göre de maddeler arasında faktör analizi yapmak için yeterli düzeyde ilişki vardır ($\chi^2_{(820)} = 16705,78$; $p < 0,001$). Ölçeğin bütünü için Cronbach-Alpha iç tutarlık katsayısı 0.82'dir (Tatar, Tok ve Saltukoğlu, 2011). Bu çalışma için Cronbach-Alpha iç tutarlılık katsayısı 0.90 olarak bulunmuştur.

Tablo 1.

Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Cinsiyet, Bölüm ve Sınıf Seviyesi Değişkenlerine Göre Dağılımı.

Değişkenler	Kategoriler	N	%
Cinsiyet	1. Kadın	172	61.4
	2. Erkek	106	37.9
Bölüm	1. Fen Bilgisi Öğretmenliği	42	15.0
	2. Sınıf Öğretmenliği	47	16.8
	3. Okul Öncesi Öğretmenliği	47	16.8
	4. Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	60	21.4
	5. Türkçe Öğretmenliği	48	17.1
	6. İngilizce Öğretmenliği	34	12.1
Sınıf Seviyesi	1. Birinci Sınıf	152	54.3
	2. Dördüncü Sınıf	126	45.0
TOPLAM		278	100.0

Yaratıcı düşünme becerisi ölçeği

Öğretmen adaylarının yaratıcılık düzeylerini belirlemek amacıyla Whetton ve Cameron'dan (2002) alınan "How creative are you?" adlı ölçeğin Aksoy (2004) tarafından Türkçe'ye "Yaratıcı Düşünme Becerisi Ölçeği" adıyla uyarlanan hâli kullanılmıştır. 39 maddeden oluşan ölçek 3'lü likert tipindedir. Her madde için bireylere ölçekteki maddelere ne derecede katıldıkları sorulmaktadır. Bu maddelere katılma derecelerini belirleyen seçenekler "Katılıyorum", "Kararsızım", "Katılmıyorum" şeklindedir. Aksoy (2004) tarafından ölçeğin güvenirlik katsayısı 0.94 bulunmuştur. Bu çalışmada ise güvenirlik katsayısı 0.90 olarak hesaplanmıştır.

Yarı-yapılandırılmış görüşme formu

Nitel verilerin toplanması amacıyla araştırmacılar tarafından yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Formun geçerliliğini sağlamak amacıyla uzman görüşü alınmış ve uzmanlar tarafından yapılan öneriler doğrultusunda bazı sorular yeniden düzenlenmiş, bazı sorular ise çıkartılmıştır. Pilot uygulamalar yapılarak soruların bir kısmında düzeltmeler yapılmış ve forma son şekli verilmiştir. Beş sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile 4'ü kadın 4'ü erkek olmak üzere 8 gönüllü öğretmen adayıyla görüşme yapılmıştır. Kişisel Bilgi Formu ile de öğretmen adaylarının okudukları bölüm, sınıf ve cinsiyet bilgilerine ulaşılmıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırmada kullanılan ölçekler katılımcılara, araştırmacılar tarafından gruplar halinde uygulanmıştır. Ayrıca katılımcılar ile 30'ar dakikalık yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilerek nitel veriler elde edilmiştir.

Verilerin Analizi

Veriler bilgisayar ortamında SPSS 17.0 paket programı ile analiz edilmiştir. Öğretmen adaylarının duygusal zekâ ve yaratıcılık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre değişiklik gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla ikili karşılaştırmalarda “t testi”, ikiden çok değişkenli karşılaştırmalarda tek yönlü varyans analizi tekniği kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının duygusal zekâ ve yaratıcılık düzeyleri arasındaki ilişkiye ise Pearson Momentler İlişki Katsayısı ile bakılmıştır. Tüm istatistiksel hesaplarda anlamlılık düzeyi 0.05 olarak alınmıştır.

Yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen nitel verilerin çözümlenmesi için eleştirel kurama dayalı olan ve araştırmacının çalışma üzerindeki düşüncelerini ve yorumlarını disiplin ettiği ve yorumladığı eleştirel ve yorumlayıcı analiz (Creswell, 1998; Hatch, 2002; Merriam, 1998) teknikleri birlikte kullanılmıştır. Merriam (1998)’a göre nitel verilerin, parçalanarak ve çözümlenerek analiz yapılması verilerin anlamlandırılmasını kolaylaştırmaktadır.

Bulgular

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Çalışmanın birinci alt problemi olan “Öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeyleri, cinsiyet, sınıf seviyesi ve bölüm değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” sorusunu cevaplandırmak için, öğretmen adaylarının toplam duygusal zekâ puanları hesaplanmıştır. Öğretmen adaylarının duygusal zekâ puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini incelemek için t-testi yapılmış ve ilgili analiz sonuçları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2.
Duygusal Zekâ Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre t-testi Sonuçları.

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
Kadın	172	145.30	23.49	276	2.265	.024
Erkek	106	138.96	20.65			

Tablo 2 incelendiğinde, cinsiyet değişkenine göre öğretmen adaylarının duygusal zekâ puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir ($t=2.265$, $p<.05$). Kadın öğretmen adaylarının duygusal zekâ ölçeğinden aldıkları ortalama puanlar ($\bar{X}=145.30$), erkek öğretmen adaylarının duygusal zekâ ölçeğinden aldıkları ortalama puanlara ($\bar{X}=138.96$) göre daha yüksektir.

Öğretmen adaylarının duygusal zekâ puanlarının sınıf seviyesi değişkenine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini incelemek için t-testi yapılmış ve ilgili analiz sonuçları Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3.
Duygusal Zekâ Puanlarının Sınıf Seviyesi Değişkenine Göre t-testi Sonuçları.

Sınıf Seviyesi	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
Birinci Sınıf	152	141.81	21.74	276	.859	.391
Dördüncü Sınıf	126	144.18	24.16			

Tablo 3 incelendiğinde, sınıf seviyesi değişkenine göre öğretmen adaylarının duygusal zekâ ölçeğinden aldıkları puanlar arasında birinci ve dördüncü sınıf seviyesi olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($t=.859$, $p>.05$).

Öğretmen adaylarının duygusal zekâ puanlarının bölüm değişkenine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini incelemek için tek yönlü varyans analizi yapılmış ve ilgili analiz sonuçları Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4.

Duygusal Zekâ Puanlarının Bölüm Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.

Bölüm	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	5505.015	5	1101.003	2.150	.060
Grupiçi	139280.528	272	512.061		
Toplam	144785.543	277			

Tablo 4 incelendiğinde, bölüm değişkenine göre Fen Bilgisi Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği, Okul Öncesi Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Türkçe Öğretmenliği ve İngilizce Öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının duygusal zekâ puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($F=2.150$, $p>.05$).

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Çalışmanın ikinci alt problemi olan “Öğretmen adaylarının yaratıcılık düzeyleri, cinsiyet, sınıf seviyesi ve bölüm değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” sorusunu cevaplandırmak için, öğretmen adaylarının toplam yaratıcılık puanları hesaplanmıştır. Öğretmen adaylarının yaratıcılık puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini incelemek için t-testi yapılmış ve ilgili analiz sonuçları Tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5.

Yaratıcılık Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre t-testi Sonuçları.

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
Kadın	172	47.05	16.88	276	.933	.352
Erkek	106	45.14	16.22			

Tablo 5 incelendiğinde öğretmen adaylarının yaratıcılık puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($t=.933$, $p>.05$).

Öğretmen adaylarının yaratıcılık puanlarının sınıf seviyesi değişkenine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini incelemek için t-testi yapılmış ve ilgili analiz sonuçları Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6.

Yaratıcılık Puanlarının Sınıf Seviyesi Değişkenine Göre t-testi Sonuçları.

Sınıf Seviyesi	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
Birinci Sınıf	152	46.44	16.85	276	.132	.895
Dördüncü Sınıf	126	46.18	16.41			

Tablo 6 incelendiğinde, öğretmen adaylarının yaratıcılık puanlarının sınıf seviyesi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($t=.132$, $p>.05$).

Öğretmen adaylarının yaratıcılık puanlarının bölüm değişkenine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini incelemek için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Yaratıcılık puanlarının bölüm değişkenine göre ortalama ve varyans analizi sonuçları Tablo 7 ve Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 7.*Yaratıcılık Puanlarının Bölüm Değişkenine Göre Ortalama Değerleri.*

Bölüm	N	$\bar{X}$	ss
Fen Bilgisi Öğretmenliği	42	44.1667	14.45754
Sınıf Öğretmenliği	47	41.7872	14.55714
Okul Öncesi Öğretmenliği	47	51.4468	17.73453
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	60	49.3667	16.82710
Türkçe Öğretmenliği	48	45.4167	18.33823
İngilizce Öğretmenliği	34	44.1176	15.73409
TOPLAM	278	46.3273	16.63184

Tablo 7 incelendiğinde, öğretmen adaylarının yaratıcılık puanlarının en yüksek Okul Öncesi Öğretmenliği bölümündeki öğretmen adaylarına ait olduğu görülmektedir.

Tablo 8.*Yaratıcılık Puanlarının Bölüm Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.*

Bölüm	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Gruplararası	3156.760	5	631.532	2.337	.042	1, 3
Grupiçi	73466.452	272	270.097			2, 3-4
Toplam	76623.212	277				3, 1-2-6 4, 2 6,3

1: Fen Bilgisi Öğretmenliği, 2: Sınıf Öğretmenliği, 3: Okul Öncesi Öğretmenliği, 4: Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, 5: Türkçe Öğretmenliği, 6: İngilizce Öğretmenliği

Tablo 8 incelendiğinde, bölüm değişkenine göre öğretmen adaylarının yaratıcılık puanlarının anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir ($F=2.337$, $p<.05$). Başka bir deyişle, öğretmen adaylarının yaratıcılık düzeyleri, okudukları bölüme göre anlamlı bir şekilde değişmektedir. Bölümler arası farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak üzere yapılan LSD testi sonuçlarına göre Fen Bilgisi Öğretmenliği ile Okul Öncesi Öğretmenliği; Sınıf Öğretmenliği ile Okul Öncesi Öğretmenliği ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği; Okul Öncesi Öğretmenliği ile Fen Bilgisi Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği ve İngilizce Öğretmenliği; Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ile Sınıf Öğretmenliği; İngilizce Öğretmenliği ile Okul Öncesi Öğretmenliği bölümleri arasında anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Üçüncü alt problem olan “Öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeyleri ile yaratıcılık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” sorusunda ise, öğretmen adaylarının duygusal zekâ ve yaratıcılık puanları arasındaki ilişkiye Pearson Momentler İlişki Katsayısı ile bakılmıştır.

Tablo 9 incelendiğinde, öğretmen adaylarının duygusal zekâ ve yaratıcılık puanları arasında çok düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişkinin olduğu söylenebilir ($r=.119$, $p<.05$).

Tablo 9.*Duyusal Zekâ ve Yaratıcılık Düzeyleri Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları.*

		Yaratıcılık	Duyusal Zekâ
Yaratıcılık	Pearson Korelasyon (r)	1	.119*
	Anlamlılık (p)		.047
	N	278	278
Duyusal Zekâ	Pearson Korelasyon (r)	.119*	1
	Anlamlılık (p)	.047	
	N	278	278

*Korelasyon 0,05 düzeyinde anlamlıdır.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

“Öğretmen adaylarının öğretim süreci içinde duygusal zekâ ve yaratıcılık düzeylerini geliştirmeye yönelik fırsatlar bulunmasına ilişkin görüşleri nelerdir?” sorusuna cevap bulmak için öğretmen adayları ile yapılan görüşmeler sonucu elde edilen veriler incelenmiş ve öğretmenlerin sorulara verdikleri yanıtlar doğrultusunda ilgili bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo 10.*Öğretmen Adaylarının Birinci Soruya Verdikleri Cevaplar.*

Soru 1: “Derslerde öğrenmelere kendi duygularınızı yansıtabilecek veya duygusal zekânızı kullanabilecek ortamlar bulabiliyor musunuz ?”				
Birinci Sınıf Kız	Çok fazla olmasa da bazı hocaların derslerinde buna imkân buluyorum.	Dördüncü Sınıf Kız	Eğitim hayatım boyunca duygulara ve duygusal zekâyı önem veren hocalarla karşılaşmadım. Belki başka üniversite ve bölümlerde vardır.	
Birinci Sınıf Kız	Hayır. Genelde hocalar sunuş yolunu seçtikleri için duygulara önem vermiyorlar.	Dördüncü Sınıf Kız	Derslerde önemli olan hep bilgiler ve sınavlar oldu. Ne hissettiğimizin bir önemi olduğunu sanmıyorum.	
Birinci Sınıf Erkek	Hocaların duygulara önem verip vermediğini henüz çözemedim. Konuşmalarından verdiklerini düşündüklerini anlıyorum, fakat uygulamada göremiyorum.	Dördüncü Sınıf Erkek	Sınav ağırlıklı bir ülkede yaşıyoruz. Yıllarca sınavlara girdik ve mezun olduğumuzda yine gireceğiz. Duygulara önem verilen bir eğitim alsaydık bu kadar yarışmak zorunda kalmazdık.	
Birinci Sınıf Erkek	Bence böyle bir ortam yok. Sadece yetiştirilmesi gereken konular yığını var.	Dördüncü Sınıf Erkek	Ne hissettiğimizin önemli olduğu dersler almadık. Sadece bir derste kendimi değerli hissettim. O da hocamızın her öğrenciye değer veren bir kişi olmasından kaynaklanıyor.	

Öğretmen adaylarının bu soruya verdikleri cevaplar incelendiğinde, birinci sınıf ve dördüncü sınıf düzeyindeki öğretmen adaylarının bu soruya benzer cevaplar verdikleri ve eğitim ortamlarında duygusal zekâlarını kullanacakları ortamlar bulamadıklarını ifade ettikleri görülmektedir. Öğretmen adaylarının verdikleri cevaplar doğrultusunda öğretmen adaylarının üniversitede aldıkları derslerin bilişsel alana yönelik işlendiği buna karşın duyuşsal alana yönelik bir öğrenme-öğretme sürecine ilişkin sınıf ortamlarının düzenlenemediği ve öğretim stratejilerinin bu alanda yeterli olarak kullanılmadığı söylenebilir.

Tablo 11.*Öğretmen Adaylarının İkinci Soruya Verdikleri Cevaplar.*

Soru 2: “Aldığınız derslerde demokratik bir ortam yaratılıyor mu?”					
Birinci Sınıf-Kız	Bazı derslerde evet bazı derslerde hayır.		Dördüncü Sınıf-Kız		Hayır. Şu ana kadar aldığım derslerde buna imkân sağlanmadı.
Birinci Sınıf-Kız	Genellikle buna imkân sağlanmıyor.		Dördüncü Sınıf-Kız		Hayır, bu sağlanmıyor.
Birinci Sınıf-Erkek	Şuanda aldığımız derslerde bunu göremiyorum. Ama ileriki yıllarda farklı hocaların derslerinde belki bu durumu görebilirim.		Dördüncü Sınıf-Erkek		Hayır demokratik bir sınıf ortamı yaratılmıyor. Öğretmenler genellikle başarılı olan öğrencilerle ders işleme havasındalar.
Birinci Sınıf-Erkek	Bu yıl aldığım derslerde göremedim.		Dördüncü Sınıf-Erkek		Bir hocaların dersinde herkes eşit görülüyor. Ama onun dışında başka derslerde eşitlikten söz edemem.

Öğretmen adaylarının bu soruya verdikleri cevaplar incelendiğinde, birinci sınıf düzeyindeki öğretmen adayları, derslerde demokratik ortamların henüz oluşmadığını ancak bu yönde bir beklenti ve umutlarının olduğuna dair görüşlerini ifade etmişlerdir. Buna karşın dördüncü sınıf düzeyindeki öğretmen adayları ise derslerde demokratik ortamların sağlanmadığını söylemişlerdir. Bu veriler incelendiğinde, derslerde istenilen demokratik bir ortamın yaratılması ve öğrencilerin düşüncelerini ve duygularını özgürce söylebilmesine ilişkin eğitim ve öğretime dair genel ve özel hedeflerin programlarda belirtilen düzeylerde ve öğrencilerin kazanımlarında tam olarak gerçekleştirilemediği söylenebilir.

Tablo 12.*Öğretmen Adaylarının Üçüncü Soruya Verdikleri Cevaplar.*

Soru 3: “Sınıfta öğretim elemanı veya diğer arkadaşlarınızla empati kurabiliyor musunuz?”					
Birinci Sınıf-Kız	Öğretim elemanlarıyla pek mümkün olmasa da sınıf arkadaşlarımla kurabiliyorum.		Dördüncü Sınıf-Kız		Ben kurabiliyorum ama hocaların bizle empati kurduğunu düşünmüyorum.
Birinci Sınıf-Kız	Arkadaşlarımla kurabiliyorum.		Dördüncü Sınıf-Kız		Arkadaşlarımla empati kurabiliyorum. Özellikle de son sınıfta olduğum için herkesin aynı kaygıları taşıdığını düşünüyorum.
Birinci Sınıf-Erkek	Sadece bazı arkadaşlarımla kurabiliyorum.		Dördüncü Sınıf-Erkek		Hocalarla kuramam da arkadaşlarımla empati kuruyorum.
Birinci Sınıf-Erkek	Hiç kimseyle empati kuramıyorum.		Dördüncü Sınıf-Erkek		Hocalarla kurabildiğimi düşünmüyorum. Onların da benimle empati kurduğunu düşünmüyorum, ama bazen arkadaşlarımla empati kurabiliyorum.

Öğretmen adaylarının bu soruya verdikleri cevaplar incelendiğinde, birinci sınıf düzeyindeki öğretmen adaylarının çoğunluğu öğretim elemanlarıyla empati kuramadıklarını, bazıları sadece

arkadaşlarıyla kurabildiklerini, bazıları ise hiç kimseyle empati kuramadıklarını söylemişlerdir. Buna karşılık dördüncü sınıf düzeyindeki öğretmen adaylarının hem kendi içlerinde hem de birinci sınıf düzeyindeki öğretmen adaylarıyla empati konusunda farklı görüşlere sahip oldukları görülmektedir. Dördüncü sınıf düzeyindeki öğretmen adaylarının arkadaşlarıyla ve öğretim elemanlarıyla kolayca empati kurabildikleri, hatta bazılarının öğretim elemanlarının kendileri ile niçin empati kurmadıklarını da sorgulayarak empati konusunu daha fazla irdeledikleri söylenebilir. Bu cevaplar doğrultusunda, öğretmen adaylarının, duygusal zekânın bir alt boyutu olan, empati kurma becerisi, birinci sınıf düzeyinden başlayarak dördüncü sınıf düzeyine kadar farklı derslerde farklı etkinliklerle geliştirilebilir. Bu becerilerinin geliştirilmesi öncelikle öğretim elemanlarının öğrencilerle daha iyi iletişim ve etkileşim kurabilmelerine bağlıdır. Öğretim elemanları, öncelikle “*pedagojik-empati stratejilerini*” gözden geçirmeli, sınıftaki öğrenme süreç ve ortamlarını öğrencilerin duygusal durumlarına göre tasarlamalıdır.

Tablo 13.

Öğretmen Adaylarının Dördüncü Soruya Verdikleri Cevaplar.

Soru 4: “Derslerde yaratıcı düşünme becerinizin gelişmesine yönelik ortamlar bulabiliyor musunuz?”			
Birinci Sınıf-Kız	Şuan için böyle bir dersle karşılaşmadım. Ama mezun olana kadar yaratıcı düşünme becerimi geliştirecek dersler olacağına inanıyorum.	Dördüncü Sınıf-Kız	Hayır. 4 yıllık üniversite hayatım boyunca bulamadım.
Birinci Sınıf-Kız	Bu sene aldığım derslerde bulamadım.	Dördüncü Sınıf-Kız	Bulamıyorum. Her ders birbirinin aynısı. Sunumlarla dolu dersler yaratıcı düşünmeye fırsat vermiyor.
Birinci Sınıf-Erkek	Şuan için yaratıcı düşünmeyi geliştirecek dersler almıyoruz. Belki daha sonraki dönemlerde alabiliriz.	Dördüncü Sınıf-Erkek	Hayır. Çünkü derste düşünmekten çok bilmek önemli.
Birinci Sınıf-Erkek	Henüz böyle bir ortam oluşmadı.	Dördüncü Sınıf-Erkek	Yaratıcı düşünmeye yönelik dersler işlemiyoruz.

Öğretmen adaylarının verdiği cevaplar incelendiğinde, birinci sınıf düzeyindeki öğretmen adaylarının bazıları beklenti içerisinde olduklarını, ancak yaratıcı becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir çabanın da olmadığına ilişkin görüş belirtmişlerdir. Dördüncü sınıf düzeyindeki öğretmen adayları ise aldıkları eğitim süresince yaratıcı düşünme becerilerini geliştirecek ortamlar bulamadıklarını belirtmişlerdir. Bu cevaplar doğrultusunda birinci sınıf düzeyindeki öğretmen adaylarının görüşleri incelendiğinde, henüz üniversite yaşamlarının ilk dönemleri olması dolayısıyla yaratıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesi konusunda beklenti içerisinde olduklarını, ancak şuna kadar geçen sürede yaratıcı düşünme becerilerini geliştirecek bir gelişmenin yaşanmadığı söylenebilir. Bu bulguya dayalı olarak öğretmen adaylarının aldıkları üniversite eğitiminin, bu konuda onların ihtiyaç ve beklentilerini karşılayacak düzeyde yeterli olmadığı yorumu yapılabilir.

Öğretmen adaylarının verdiği cevaplar incelendiğinde, birinci sınıf ve dördüncü sınıf düzeyindeki öğretmen adaylarının görüşlerinin farklı olduğu görülmektedir. Birinci sınıf düzeyindeki öğretmen adayları eğitim hayatları boyunca görecekları derslerde yaratıcı etkinlikler konusunda mesleki yeterliliğe ulaşacakları inancına sahipken, dördüncü sınıf düzeyindeki öğretmen adayları aldıkları eğitim süresince yaratıcı etkinlikler konusunda mesleki yeterliliğe ulaşamadıklarını ifade etmişlerdir. Bu cevaplar doğrultusunda öğretmen adaylarının meslek hayatlarına başlamadan önce, yaratıcı düşünme becerisini kullanabilecek yeterliliğe ulaşamadıkları, bu konuda dört yıllık öğretim süreci içerisinde aldıkları eğitimin bu anlamda bir katkı sağlamadığı düşünülebilir.

Tablo 14.*Öğretmen Adaylarının Beşinci Soruya Verdikleri Cevaplar.*

Soru 5: “Mesleğe başladığınızda aldığınız eğitim doğrultusunda yaratıcı etkinlikler konusunda yeterli hissediyor musunuz?”			
Birinci Sınıf-Kız	Şuan daha yolun başındayız. Ama bu konuda ümitliyim. Üniversite hayatım sonunda mesleğimde gerekli yeterli becerileri kazanacağımı düşünüyorum.	Dördüncü Sınıf-Kız	Yaratıcı etkinlikle ilgili çok fazla yeterli görmüyorum. Çünkü aldığım eğitim bu doğrultuda değildi. Her zaman bilgiye dayalı dersler işledik.
Birinci Sınıf-Kız	Alacağımız eğitim gösterecek bunu.	Dördüncü Sınıf-Kız	Hayır. Çünkü basmakalıp şeyler üzerinde duruldu.
Birinci Sınıf-Erkek	Şuan için yaratıcı etkinliklere yönelik bir eğitim aldığımızı düşünmüyorum. Daha sonra alacağımız derslerde bu durum değişebilir.	Dördüncü Sınıf-Erkek	Kesinlikle hayır. Üniversitede aldığım eğitimin meslek hayatımda bana yeterli olacağını düşünmüyorum.
Birinci Sınıf-Erkek	Henüz hissetmiyorum.	Dördüncü Sınıf-Erkek	Hissetmiyorum. Meslek hayatıma başladığımda kendimi geliştirmem gerektiğinin farkındayım.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Öğrenme-öğretme süreç ve ortamlarında, öğretmen adaylarının duygusal zekâ ve yaratıcılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelendiği bu çalışmada, öncelikle öğretmen adaylarının duygusal zekâ ve yaratıcılık puanları cinsiyet, sınıf seviyesi ve bölüm değişkenlerine göre incelenmiştir.

Elde edilen bulgulara göre, öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeyleri, cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark göstermiştir ve bu fark kadın öğretmen adayları lehinedir. Başka bir deyişle kadın öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeyleri, erkek öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeylerinden daha yüksektir. Bircan (2004), Erdoğan (2008) ve Göcet (2006)'ın yaptıkları çalışmalarda da, duygusal zekâ ile cinsiyet arasında kadınlar lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Bu çalışmaların sonuçları, çalışmamızda elde edilen bu bulgu ile paralellik göstermektedir. Duygusal zekânın küçük yaşlardan itibaren yetiştirilme durumuna göre şekillendiği ve Türk toplumunda kadının sosyal konumu dikkate alındığında bu sonucun şaşırtıcı olmadığı söylenebilir. Çünkü toplumumuzda kadına yüklenen roller, onların daha fazla sosyal sorumluluk taşımalarını gerektirmektedir. Bu anlamda kadınların erkeklere oranla duygularının daha çok farkında olmaları, daha çok empati göstermeleri, daha çok sosyal sorumluluğa sahip olmaları gibi etmenlerin, onların duygusal zekâ düzeylerinin erkeklerin duygusal zekâ düzeylerinden daha yüksek olmasını sağladığı düşünülebilir.

Yapılan analizler sonucunda öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeylerinin sınıf seviyesi değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmüştür. Tekin Bender (2006)'ın yaptığı çalışmada, öğrencilerin duygusal zekâ düzeylerinin öğrenim görülen sınıf düzeyine bağlı olarak hiçbir duygusal zekâ boyutunda anlamlı bir şekilde değişme olmadığı sonucu, çalışmamızın bu bulgusu ile benzerlik göstermektedir. Birinci sınıf ve dördüncü sınıf öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeylerinin anlamlı bir farklılık göstermemesi, onlara sağlanan eğitimin duygusal zekâlarını geliştirecek yönde olmadığı düşüncesini akla getirmektedir. Öğretmen adaylarıyla yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular da öğretmen adaylarının duygusal zekâ yetkinliklerini kazanacakları ve bu yetkinlikleri geliştirecekleri bir eğitim-öğretim ortamına sahip olmadıkları görüşünü desteklemektedir.

Öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeylerinin okudukları bölümlere göre değişim gösterip göstermediğini incelemek üzere yapılan analizlerden elde edilen bulgular, öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeylerinde okudukları bölüme göre bir farklılık olmadığını göstermektedir. Benzer bir

çalışmada Önen (2008), bölümlere göre öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeyleri arasında ciddi farklılıklar olmadığını, fen bilgisi bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının daha yüksek duygusal zekâ ortalamaları sergilemelerine rağmen bu farkın anlamlı olmadığını belirtmiştir.

Öğretmen adaylarının yaratıcılık düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre analizi sonucunda, cinsiyetin, öğretmen adaylarının yaratıcılık düzeyini etkilemediği görülmüştür. Bu sonuçlara benzer olarak Yenilmez ve Yolcu (2007), yaptıkları araştırmada kadın ve erkek ilköğretim öğretmenlerinin yaratıcılıklarında cinsiyetin anlamlı bir farklılık oluşturmadığını tespit etmişlerdir.

Elde edilen analiz sonuçlarına göre öğretmen adaylarının yaratıcılık düzeyleri sınıf seviyesine göre değişmemiş, birinci ve dördüncü sınıf öğretmen adaylarının yaratıcılık puanları arasında anlamlı bir farklılık oluşmamıştır. Yıldız, Zırhlıoğlu, Yalçınkaya ve Güven (2011), çalışmalarında yaratıcılık puanlarının sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini belirtmişlerdir. Bu çalışmanın sonucu, elde edilen bu bulguyu destekleyecek yöndedir. Öğretmen adaylarının yaratıcılık düzeylerinin sınıf seviyesine göre değişiklik göstermemesi, onların yetiştirildiği eğitim programlarının yaratıcılık becerisini geliştirecek yönde olmadığını ya da uygulanmadığını düşündürmektedir. Nitel verilerden elde edilen bulgulara göre, birinci sınıfta öğrenim gören öğretmen adayları alacakları eğitimle yaratıcılık becerilerinin gelişeceği yönünde bir beklenti içinde öğrenime başlarken, dördüncü sınıfta öğrenim gören öğretmen adayları yaratıcılık becerilerinin gelişmediği fikri ile mezun olup mesleğe bu şekilde başlamaya hazırlanmaktadırlar. Bu durum bize öğretmen adaylarının üniversite öğrenim hayatlarında yaratıcılık becerilerini geliştirme üzerine beklentilerini karşılayacak eğitim-öğretim ortamını bulamadıklarını göstermektedir.

Öğretmen adaylarının yaratıcılık düzeylerinin okudukları bölümlere göre incelendiği analizlerden elde edilen sonuçlara göre, öğretmen adaylarının yaratıcılık düzeylerinin okudukları bölümlere göre değiştiği, Fen Bilgisi Öğretmenliği ile Okul Öncesi Öğretmenliği; Sınıf Öğretmenliği ile Okul Öncesi Öğretmenliği ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği; Okul Öncesi Öğretmenliği ile Fen Bilgisi Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği ve İngilizce Öğretmenliği; Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ile Sınıf Öğretmenliği; İngilizce Öğretmenliği ile Okul Öncesi Öğretmenliği bölümleri arasında anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. Temizkalp (2010), bu bulguyu destekleyen çalışmasında, öğretmen adaylarının yaratıcılık düzeylerinin okudukları bölümlere göre farklılık gösterdiğini belirtmiştir.

Öğretmen adaylarının duygusal zekâ ve yaratıcılık düzeyleri arasındaki ilişkiye dair elde edilen bulgulara göre, öğretmen adaylarının duygusal zekâ ve yaratıcılık düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunduğu görülmektedir. Cengiz, Acuner ve Baki (2006), yaptıkları çalışmada yaratıcılığın bir süreç olduğunu ve her süreçte de duygusal zekânın yaratıcılığın gelişmesine katkıda bulunup, süreci kolaylaştırdığını ifade etmişlerdir. Benzer bir çalışmada Dadvar, Mohamadrezai ve Fathabadi (2012), duygusal zekâ ile yaratıcılık arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki bulunduğunu, duygusal zekânın öğrencinin yaratıcılığını etkilediğini ve duygusal zekânın bileşenlerinin öğrencideki yaratıcılık düzeyini tahmin etmemizi sağlayabileceğini belirtmişlerdir. Bu çalışmaların sonuçları, elde edilen bu bulgu ile paralellik göstermektedir ve duygusal zekâ ile yaratıcılık arasında bir ilişkinin olduğu öngörümüzü desteklemektedir. O hâlde bireyde yaratıcı düşünme gibi üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesi hususunda, duygusal zekâ yetkinliklerinin de dikkate alınması gerekmektedir.

Öğretmen adaylarının öğrenme-öğretme süreç ve ortamları içinde duygusal zekâ ve yaratıcılık düzeylerini geliştirmeye yönelik fırsatlar bulunmasına ilişkin birinci sınıf ve dördüncü sınıf düzeyindeki öğretmen adaylarının görüşleri incelenmiştir. Birinci sınıf düzeyindeki öğretmen adaylarının duygusal zekâ ve yaratıcı becerilerinin geliştirilmesi konusunda beklenti ve ümit içerisinde olmalarına rağmen henüz bu konularda bir çaba ve etkinliklere rastlamadıkları belirlenmiştir. Bununla paralel olarak dördüncü sınıf düzeyindeki öğretmen adaylarının ise duygusal zekâ ve yaratıcılık becerilerinin öğrenilmesi ve öğretilmesi konusunda hayal kırıklığı yaşadıklarına ilişkin görüşlerinin ön planda olduğu saptanmıştır. Öğretmen adayları birinci sınıf düzeyinde duygusal zekâ ve yaratıcılık becerilerinin geliştirilebileceğine inanırken, dördüncü sınıf düzeyinde buna yönelik bir ortam oluşturulmadığı görüşlerini belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarıyla nitel görüşmeler çerçevesinde elde edilen bulgulara

dayalı olarak, öğretmen adaylarının üniversitede aldıkları derslerin bilişsel alana yönelik işlendiği buna karşın duyuşsal alana yönelik bir öğrenme-öğretme sürecine ilişkin sınıf ortamlarının düzenlenemediği; derslerde demokratik ortamlar bulamadıkları; öğretmen adaylarının empati kurma becerilerinin yeterince geliştirilemediği, buna karşılık bireysel farkındalığı olan öğrencilerin derslerde oluşturulan ortam ve süreçlerden değil de kendi yeteneklerinden dolayı empati kurabildikleri; yaratıcı becerilerinin geliştirilmesi için hem dersler bağlamında hem de dersler içerisinde yapılan etkinlikler bağlamında yeterli düzeylerde çabanın olmadığı; öğretmen adaylarının meslek hayatlarına başlamadan önce üst düzey düşünme becerilerinden yaratıcı düşünme becerisini kullanabilecek yeterliliğe ulaşamadıkları, sonuçlarına vurgu yapılabilir.

Araştırmadan elde edilen bulgular ışığında öğretmen adaylarının duygusal zekâ ve yaratıcılık düzeylerinin geliştirilmesi adına şu önerilerde bulunulabilir:

1. Bu araştırmanın sonuçları, bulguların elde edildiği örneklem ile sınırlıdır. Bu nedenle çalışmanın sonuçlarının tüm öğretmen adaylarına genellenmesi beklenemez. Araştırma sonuçlarının genellenebilirliğinin artırılması için farklı üniversiteden öğretmen adaylarını da içeren daha kapsamlı bir örneklem ile benzer çalışmalar yapılabilir.
2. Öğretmen ve öğretmen adaylarının duygusal zekâ ve yaratıcılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmaların sayısı artırılarak ilgili alandaki boşluk doldurulabilir. Duygu düşünceyi, düşünce duyguyu besler ilkesi gereği derslerdeki etkinliklerde duygu-düşünce matrislerine dayalı etkinliklere yer verilmelidir.
3. Araştırmamız neticesinde öğretmen adaylarının aldıkları eğitimle duygusal zekâ ve yaratıcılık düzeylerinin anlamlı bir değişim göstermediği görülmektedir. Bu hususta öğretmen yetiştiren kurumlardaki eğitim programlarının kazanım, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme boyutlarının duygusal zekâ ve yaratıcılık ile ilgili olarak yapılandırılması, programın uygulayıcıları olan öğretim elemanlarının bu becerilerin geliştirilmesi konusunda daha titiz davranmaları ile öğretmen adaylarının üniversite eğitimleri sonucunda duygusal zekâ ve yaratıcılık düzeylerinin yükseltilmesi sağlanabilir.
4. Öğretmen adaylarının duygusal zekâ ve yaratıcılık düzeylerini geliştirebilecekleri okul ortamlarının fiziki şartları ve bu şartların iyileştirilmesi konusunda çalışmalara ağırlık verilmelidir.

Kaynakça

- Akkan, E. (2010). *Orta öğretimdeki üstün yetenekli öğrencilerin duygusal zekâ ve yaratıcılık düzeylerinin yaşam doyumlarını yordama gücü*. Unpublished master thesis. Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Aksoy, B. (2004). *Coğrafya öğretiminde probleme dayalı öğrenme yaklaşımı*. Unpublished master thesis. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Arık, A. İ. (1987). *Yaratıcılık (Üç derleme)*. Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları.
- Bircan, S. (2004). *Ergenlerin duygusal zekâlarının çatışma eğilimlerine ve suç davranışlarına etkisi*. Unpublished master thesis. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Cengiz, E., Acuner, T., & Baki, B. (2006). Liderlerin sahip oldukları duygusal zekânın örgütsel yaratıcılık üzerine etkileri: Bir model önerisi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 421-434.
- Coetzee, M. & Jansen, C. (2007). *Emotional intelligence in the classroom*. Cape Town: Juta.
- Cooper K.R. & Sawaf A. (2000). *Liderlikte duygusal zekâ*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. London: Sage Publications.

- Çellek, T. (2005, 6 Aralık). *Geleceğin şekillenmesi için eğitimde yaratıcılık*. Retrieved Agust 22, 2012, from <http://www.netyorum.com/sayi/165/20051206-14.htm>.
- Çetingöz, D. (2002). *Okul öncesi eğitimi öğretmenliği öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerilerinin gelişiminin incelenmesi*. Unpublished master thesis. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Dadvar, R., Mohamadrezai, M. & Fathabadi, M. H. (2012). The relationship between emotional intelligence and creativity of female high school students in Baft city. *Journal of Basic and Applied Scientific Research*, 2(4), 4174-4183.
- Duman, B. (2007). *Neden beyin temelli öğrenme?*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Dutoğlu, G. & Tuncel, M. (2008). Aday öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri ile duygusal zekâ düzeyleri arasındaki ilişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 11-32.
- Erdoğan, M.Y. (2008). Duygusal Zekâ'nın Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(23), 62-76.
- Goleman, D. (2000). *İşbaşında duygusal zekâ* (H. Balkara, Trans.). İstanbul: Varlık Yayınları.
- Goleman, D. (2005). *Duygusal zekâ neden IQ'dan daha önemlidir?* (B. Seçkin, Trans.). İstanbul: Varlık Yayınları.
- Göçet, E. (2006). *Üniversite öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile stresle başa çıkma tutumları arasındaki ilişki*. Unpublished master thesis. Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Sakarya.
- Yıldız, L., Zırhlıoğlu, G., Yalçinkaya, M., & Güven, Ş. (2011). Beden eğitimi öğretmen adaylarının yaratıcılık ve problem çözme becerileri. *Yüzüncü Yıl Eğitim Fakültesi Dergisi, Özel Sayı*, 18-36.
- Hatch, J. A. (2002). *Doing qualitative research in education settings*. New York: State University of New York Press.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kocayörük, A. (2004). *Duygusal zekâ eğitiminde drama etkinlikleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Mayer, J. D. & Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, 17(4), 433-442.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Orhon, G. (2011). *Yaratıcılık; nörofizyolojik, felsefi ve eğitsel temeller*. Ankara: Pegem Akademi.
- Önen, Ö. (2008). *Öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeyleri ve etik muhakeme yetenekleri*. Unpublished master thesis. Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Özcan, A. O. (2000). *Algıdan yoruma yaratıcı düşünce*. İstanbul: Avcıol Basım Yayın.
- Özözer, Y. (2008). *Ne parlak fikir*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Öztürk Ş. A. & Darıca N. (2003). Çocuk gelişimi ve okul öncesi eğitimi öğretmenliği, anaokulu öğretmenliği ve okul öncesi öğretmenliği lisans programlarında yer alan yaratıcılık ile ilgili derslere ilişkin görüşler. *Eğitim Araştırmaları*, 4(13), 10-21.
- Rawlinson, J. G. (1995). *Yaratıcı düşünme ve beyin fırtınası* (O. Değirmen, Trans.). İstanbul: Rota Yayın.
- Saaty, T. L. (2006). *Creative thinking, problem solving and decision making*. Pittsburgh: RWS Publication.
- Salovey, P. & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality*, 9, 185-211.
- San, İ. (2002). *Yaratıcı drama 1985-1995 yazıları*. Ankara: Natürel Yayınları.
- Schutte, N.S., Malouff, J.M., Hall, L.E., Haggerty, D.J., Cooper, J.T., Golden, C.J. & Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and individual differences*, 25, 167-177.

- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim, öğrenme ve öğretim; kuramdan uygulamaya*. Ankara: Spot Matbaacılık.
- Tatar, A., Tok, S. & Saltukoğlu, G. (2011). Gözden geçirilmiş Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlanması ve psikometrik özelliklerinin incelenmesi. *Klinik Psikofarmakoloji Bülteni*, 21(4), 325-338.
- Tekin Bender, M. (2006). *Resim-iş eğitimi öğrencilerinde duygusal zekâ ve yaratıcılık ilişkileri*. Unpublished doctoral dissertation. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Temizkalp, G. (2010). *Öğretmen adaylarının yaratıcılık düzeyleri*. Unpublished master thesis. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Burdur.
- Torrance, E. P. (1995). *Why to fly? A philosophy of creativity*. New Jersey, Norwood: Ablex Publishing Corporation.
- Whetton, D.A. & Cameron, K.S. (2002). *Developing management skills*. Upper Saddle River: Prentice Hall.
- Yenilmez, K. & Yolcu, B. (2007). Öğretmen davranışlarının yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine katkısı. *Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18, 96-105.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zhou, J. & George, J. M. (2003). Awakening employee creativity: The role of leader emotional intelligence. *The Leadership Quarterly*, 14, 545-568.

Opinions of Science Teachers about the Usage of Visual Media during Science and Technology Course

Munise SEÇKİN KAPUCU^{*a}

^a Eskişehir Osmangazi University, Faculty of Education, Eskişehir/Turkey



Article Info

DOI: 10.14527/pegegog.2014.010

Article history:

Received 19 November 2013

Revised 03 March 2014

Accepted 23 March 2014

Keywords:

Visual media,
Science teachers,
Phenomenology.

Abstract

This study aimed to find out the opinions of science teachers about the usage of visual media during science and technology course. Sample of the study consists of 15 science teachers who were working in Eskişehir, during 2012-2013 academic years. This research is designed using phenomenology approach, which is one of the qualitative research methods. Sample of the study was selected using purposive and easily accessible sampling; then criteria sampling was used to select teachers from the easily accessible sample. A semi-structured questionnaire, which has been developed by the researcher, was used for data collection. The interview form consists of two parts: First part includes questions about demographic characteristics whereas second part contains questions related with the sub-dimensions of the research. Content analysis was used on the data analysis. Based on the research findings, teachers stated that visual media enhances permanent learning, facilitates understanding, increases interest and curiosity and saves time. On the other hand, teachers may encounter several problems while using visual media, such as insufficiency of technological hardware, lack of subject-based images, existing visuals not being economical. According to the results of research, some recommendations have been made, which were supposed to contribute to increase the use of visual media while teaching topics, concepts and achievements in the science and technology course. In addition various suggestions have been developed for teachers, researchers, and educational policy makers, media organizations.

Introduction

Considering the dramatic change occurred in our lifestyle due to the rapid scientific and technological developments, the necessity of raising all individuals as science and technology literate is growing. In the vision of science and technology curriculum, it has been emphasized that all students should be trained as science and technology literate (MEB, 2006). This program aimed to train individuals in a way that they can understand texts, films and discussions that appear in written and visual popular media (Sürmeli, 2013). Visual media is effective in science training. Previous researches showed that science education can be learned from formal sources; however teachers may increase learning quality of the students by planning their courses including informal resources, such as written and visual media, TV shows, and films (Shaw & Dybdahl, 2000).

The role of visual materials in learning is; increasing motivation by drawing attention, allowing sentimental responses, embodying the concepts, simplifying the understanding of difficult concepts, providing the opportunity of making observations, ensuring consistent presentation of related content at different times and being used over and over again (Mayer & Moreno, 1998; Sorenson & Dieter, 2005). For this reason, schools must address to the perception ability of the students via visual tools. In addition, while teaching is performed using visual aids, students are learning having fun. These materials

* Corresponding author: munisecekin@hotmail.com

have various advantages for students to focus on the topics and to establish contacts with "real-world" problems.

Recently, in order to use technology effectively in science education, the usage of tablet PCs has become widespread in primary schools (Hashemzadeh & Wilson, 2007). In Turkey, a large number of tablet PCs have been distributed to the teachers and students in the context of Movement of Enhancing Opportunities and Improving Technology (FATİH) project. This allows the usage of all kinds of visual information elements, such as videos, photos, maps, sound recordings and films records, as educational materials. Students prefer creative and interesting learning methods; film is one of them (Weber & Silk, 2007). Films can completely present abstract information in an integrated manner, covering all relevant elements or can convert them into real life (Birkok, 2008). Meanwhile the function of the film as a tool is increasing and expanding. Although the main purpose of the film is to have a good time, it can be used very effectively in education (Blasco, Moreto, Roncoletta, Levites & Janaudis, 2006). Film is the audio-visual form of storytelling. One of the most important reasons of the films to be effective is the new generation being very familiar with visual media (Luis Alvarez, Miller, Levy, & Svejenova, 2004). Kuzma (2001), in his paper, stated that current young generation spend most of their time in front of the television, computers, cinema halls; they prefer audio and video communication and expression to written material; thus considering this approach of the youngsters, the use the films in education by trainers becomes natural.

Finally, the application and performance of visual tools, which are used in all areas of education and training, became a necessity and standard in many disciplines (such as computer, vocational training, and science education) (Arıkan, 2009). Whether or not teachers teaches through printed materials, the use of communication tools is rapidly changing in almost every part of the world and this fact requires the usage of communication tools and visual materials in the classroom context (Hammerberg, 2001).

How much science teachers benefit from the visual media was wondered. Thus, this study aimed to determine the opinions of science teachers about the usage of visual media during their courses. This study is expected to contribute to the development of visual media awareness of teachers, area specialists and educational policy makers.

The main purpose of this study was to determine the opinions of science teachers about the usage of visual media during their courses. For this purpose, the following questions were addressed:

- What are the opinions of teachers about the contribution of visual media to science education?
- What are the opinions of science teachers about the positive and negative sides of using visual media in science courses?
- What do teachers think about the problems that may be encountered using visual media in science education?
- What are the teachers' suggestions about more effective usage of visual media in science courses?

Method

Research Design

This research was designed using phenomenology approach, which is one of the qualitative research methods. The phenomenon, which has been set as the focus of this research, was the use of visual media during courses. Phenomenology deals with how people perceive a phenomenon, how they remember it, how they evaluate it and how they communicate it with other persons (Patton, 2001).

Participants

Study group consists of 15 science teachers who were working in Eskisehir, during 2012-2013 academic years. Participants were selected using purposive and easily accessible sampling; then criteria

sampling was used to select teachers from the easily accessible sample. The main criterion for the selection of the teachers was set as teaching science and technology course. A total of 15 science and technology teachers, from five different schools have participated to the study, 8 of them were women (53.3%) whereas 7 of them were men (46.6%).

Instrument

In phenomenology researches, the main data collection tool is interviews (Yıldırım & Şimşek, 2008). A semi-structured questionnaire, which has been developed by the researcher, was used for data collection.

Data Analysis

Content analysis was used for analyzing the data. Structural, descriptive, in vivo and process coding have been performed. The data gathered during the research was coded in the analysis phase and was classified under various themes. At the end of analysis phase, both researchers have examined the analysis, which they have conducted separately, and agreed on the codes and themes. Data was reported using direct connotation from teacher's opinions.

Results

According to the results of the research, science and technology teachers mostly stated that visual media enhances permanent learning and facilitates understanding. In addition, teachers also shared their opinions that visual media facilitates learning, facilitates teacher's lecture, makes lessons more amusing, increases curiosity and enhances permanent learning. On the other hand, teachers often believe that visual media causes distractions. Regarding the problems that may be encountered due to the usage of visual media in science education, teachers have mostly emphasized the insufficiency of technological equipment.

Discussion, Conclusion & Implementation

Science and technology teachers mostly stated that visual media enhances permanent learning and facilitates understanding. In the study performed by Yalçın, Yiğit, Sülün, Bal, Başbuğ and Aktaş (2003), where the effect of visual materials on understanding "knowing the matter" topic has been investigated, it has been found that visual materials were effective on teaching the perceptible concepts such as wind, air, heat, electricity. In addition, teachers expressed their opinions that visual media was increasing interest and curiosity. In addition, saving time and reducing the workload of teachers were also underlined among the teachers' opinions about the contribution of visual media to science education. In a study conducted by Öztürk, Demir and Dökme (2011), it has been concluded that technological tools may be useful because they save time, draw attention, provide visibility and persistence in learning.

It has been seen that teachers expressed positive opinions, such as visual media facilitates learning, facilitates lecture of the teacher, makes the course more amusing, increases curiosity and enhances permanent learning. In a study conducted by Mandıracioğlu, Hassoy and Karababa (2011) first class students evaluated positively the following features, regarding the usage of films; with a film, subjects get more permanent in mind, being visual, shows concrete examples from real life, allows reinforcement and understanding of theoretical courses, allows the participation of students, being interactive, experiences a fun and enjoyable learning, facilitates the understanding and learning of the subject.

Regarding the problems that may be encountered due to the usage of visual media in science education, teachers mostly emphasized the insufficiency of technological equipment. Teachers' suggestion about the effective usage of visual media in science courses were; getting in-job training and the visuals being provided by the Ministry of Education. In a qualitative study conducted by Ökten and Horzum (2011), teachers expressed that they were unable to acquire the required technological competence due to the rapid development of technology and ongoing changes; despite taking computer courses, they could only provide basic level of computer proficiency to their students. But current education programs and especially FATİH project expect teachers to use technology effectively in education. Teachers stated that they could not reach an adequate level of technology and computer usage knowledge/skill during the pre-service courses (Erdemir, Bakırcı & Eyduran, 2009).

There are some suggestions developed according to the findings of the research. Teachers stated that visual media enhances permanent learning, facilitates understanding, increases interest and curiosity and saves time. Efforts should be made to enable the teachers to benefit from visual media during the courses. Teachers may encounter various problems while using visual media in their courses, such as insufficiency of technological hardware, lack of subject-based images, existing visuals not being economical. In order to solve these problems, comprehensive visuals should be prepared for each subject, the curriculum should include visual learning, and teachers should use visual learning methods, such as films, animations, documentaries, cartoons, in their courses. Teacher should be trained for the use of technological equipment. Visuals that can be associated with each unit, topic, or gain should be prepared and uploaded to a system, which can be accessed by the teachers, by the Ministry of Education.

Examination of Teachers' Perceptions of Multicultural Education^{*}

Fatma BAŞARIR^{†a}, Mediha SARI^b, Abdullah ÇETİN^c

^a Nevşehir Hacı Bektaş Veli University, Nevşehir Vocational College, Nevşehir/Turkey

^b Çukurova University, Faculty of Education, Adana/Turkey

^c Kahramanmaraş Science and Arts Center, Kahramanmaraş/Turkey



Article Info

DOI: 10.14527/pegegog.2014.011

Article history:

Received 12 November 2013

Revised 04 March 2014

Accepted 24 March 2014

Keywords:

Culture,
Multicultural education,
Cultural sensitivity.

Abstract

The aim of this study is to determine the multicultural education perceptions of teachers working in secondary and high schools. Participants of this research designed with phenomenological approach, which is one of the qualitative research methods are 12 teachers working in secondary and high schools. Data was collected through the interview method in which a semi-structured interview form was used. Content analyzes were performed on the collected data and congruity ratios were calculated (0.83) between coders for the encodings performed separately by the researchers. Results indicate that the teachers most frequently define multicultural education as "training which is appropriate to different cultural values". When the definitions of multicultural education were examined, it was deduced that teachers focused on race, ethnicity, language, religion or social class dimensions of multiculturalism whereas, they did not think age, gender, disability, sexual orientation dimensions as the scope of the of multiculturalism. The teachers also expressed that they implemented multicultural education by "creating a culturally sensitive classroom environment" and "culturally sensitive teaching". The teachers stated that the primary advantage of multicultural education practices was the students' development of cultural sensitivity while the most important obstacle they faced in multicultural education practices was "undesirable student behaviors". At the end, it was concluded that teachers need to get a comprehensive education on multicultural education.

Introduction

Scientific, technological and economic developments in today's society have made communication and transportation easier and faster, thus, international boundaries have begun to lose its importance. Along with the process of globalization, traditional social institutions have lost their function, decisiveness of national states has decreased, a different type of individualism has become valid and all sorts of relations between groups and individuals have become easier and widespread (Koçdemir, 1999). While in the past, relationships could be set up with people within certain distance, at the present time, by overcoming the concept of time and space, social, economic and cultural relations have been established even in places with intercontinental communities (Mahiroğulları, 2005).

In this process, developments increasingly moving away from homogeneous nation-state models have been occurring (Habermas, 2002; Şan 2005). These developments present themselves in the form of multicultural population structures (Temel, 2008). In these structures, as a result of increasing representation and recognition expectations of different cultural elements, policies of multiculturalism have been coming to the fore.

^{*} This study was presented as a verbal report at the 22nd National Educational Science Convention held in Eskişehir Osmangazi University on the 5th-7th September 2013.

[†] Corresponding author: basarirfatma@yahoo.com

Multiculturalism is the recognition of race, ethnicity, language, sexual orientation, gender, age, disability, class status, education, religious/spiritual orientation, and other cultural dimensions (APA, 2002). Multiculturalism consists of a new society in which each element continues to protect its authenticity with the help of some common points (Ergin, 2000; Erzurumlu, 2008; Vatandaş, 2001). In a multicultural society, while a culture does not dominate the other, it continues to belong to a wider community by protecting all individual features and living together in harmony with others (Yılmaz 2011).

Multicultural education representing the educational dimension of the phenomenon of multiculturalism refers to the ideas and approaches advocating that multiculturalist policies take part in education (Yazıcı, Başol & Toprak, 2009). When the definitions by different authors are analyzed; it is seen that multicultural education has a nature which considers individual differences, respects diversities, attempts to create equal educational opportunities for all students, aims to increase academic achievement of all students and therefore, it is an integral part of democratic education (Banks, 1974; Banks, Cookson, Gay, Hawley, Irvine, Nieto, et. al., 2001; Bennet, Niggle & Stage, 1990; Bigatti, Gibau, Boys, Grove, Ashburn-Nardo, Khaja, et. al., 2012; Gay, 1994; Parekh; 2002, as cited in Başbay & Bektaş, 2009; Toprak, 2008).

Students have different properties in terms of infrastructures, strengths and weaknesses, interests, levels of responsibility, desires, expectations, work patterns and thinking styles. Individuals are influenced by customs, traditions, attitudes and expectations of the society in which they live. Therefore, considering the differences arising from cultural diversities is an important principle to consider when preparing learning and teaching environments (Çoban, Karaman & Doğan, 2010). According to Morey & Kitano (1997) and Rogers (1961), (as cited in Chavéz, 2007, p.274); learning process within each classroom can be reinforced if each individual is involved as a whole being and as a constantly developing presence.

According to Brown and Kysilka (2002), teachers are the most important elements in learning and teaching as they implement curriculum in the classroom and collaborate with students. Therefore, they are required to accept biological, sexual, racial, religious, cultural, economic, and political differences of students, take these into account when arranging teaching environments, consider differences not as a problem but as richness to provide better learning and teaching environment (Başbay & Bektaş, 2009; Başbay & Kağnıcı, 2011; Cırık, 2008; Çoban, et. al., 2010; Polat 2009). In their study Banks et. al. (2001), expressed that only academic knowledge and skills for teachers are not enough, at the same time being sensitive to multiculturalism is required for the academic achievement of students. Studies revealed that culturally responsive teaching could affect students' self-esteem and academic achievement (Au & Kawakami, 1994; Brown, 2007; Foster, 1995; Gay, 2000; Hollins, 1996; Irvine, 1990; Irvine & Armento, 2001; Kleinfeld, 1975; Ladson-Billings, 1994; Ware, 2006).

However, teachers also come from very different social, cultural and ethnic environments and with all these features they constitute a wide range. Research show that many teachers are not sufficiently prepared concerning the arrangement of learning environments for students with different cultural backgrounds (Gay, 2002; Ngai, 2004; Smith, 2009; Teresa & Piveral, 2004). In addition, studies have revealed that a low level of expectation of teachers relating to individual differences adversely affects cognitive and emotional development of students (Babad, 1993; Coley & Hoffman, 1990; Grant, 1989; Grant & Tate, 1995; Lucas & Schechter, 1992; Waxman & Padron, 1995; as cited in Saldana & Waxman, 1997). Teachers may come to classroom as prejudiced against students who are different from themselves, which might affect their communication with different groups in the classroom environment. Also, many teachers lack sufficient information about historical, religious and cultural differences of different groups. This is not surprising because most teachers don't receive training about multicultural education (Baker, 1981). However, as a practitioner of multicultural education, teachers play a pivotal role in managing the fact of cultural diversity in schools of 21st century (Roux, 2000). In addition, they will also enable the creation of awareness and tolerance about multiculturalism in future

generations. Therefore, in order to have an insight in this direction for teachers, they need to be informed about the design of a multicultural educational environment (Banks, 2008).

Although it is possible to mention about a certain level of awareness regarding multicultural education in recent years in Turkey, there are very few studies on this subject. In addition, it has been demonstrated in these studies that multicultural education has not been fully understood yet, it has been considered as a matter limited to racial or ethnic origin; individual differences such as social class, gender, religion, etc. have been ignored. On the other hand, quantitative research designs were mostly used in the Turkish literature regarding multicultural education (Başarır, 2012; Başbay & Bektaş, 2009; Başbay & Kağnıcı, 2011; Çoban, et. al., 2010; Yazıcı, et. al., 2009). Therefore, it was required that the interview method, one of the qualitative research methods allowing in-depth description was used in this research. Therefore, it is thought that this research is important and its findings will provide data to the relevant departments of the Ministry of Education.

The overall objective of this research based on the problem of "What are the perceptions of teachers' about multicultural education?" is to examine the perceptions of teachers on multicultural education. In light of this overall objective, the answers of the following questions were sought:

1. What does multicultural education mean according to teacher perceptions?
2. What are the multicultural teaching practices of teachers (if any)?
3. What are the problems teachers encounter in practicing multicultural education?
4. What are the advantages of multicultural education as perceived by teachers?
5. What are the disadvantages of multicultural education as perceived by teachers?

Method

Research Design

This research is a qualitative study which was conducted by using phenomenological design. In accordance with the nature of qualitative research, phenomenological studies not revealing accurate and generalizable results, can present examples, explanations and experiences providing results that will help us to identify and understand the phenomenon better (Yıldırım & Şimşek, 2005, p.75).

Participants

Phenomenologic researches are intended to identify experiences of individuals regarding a concept or a phenomenon (Creswell, 2007, s.57). Data sources of these researches are the lived experiences of individuals (Van Manen, 1990). Therefore, participants have been chosen on the basis of working in schools in the field of migration districts or neighborhoods. Students studying in these schools have diverse backgrounds in terms of variables such as ethnicity, socio-economic status, parents' education level, number of siblings etc. when compared to students in other regions. With regard to research subject, it was thought that in-depth knowledge could be gained from teachers teaching this rich diversity of students. While the eight of the teachers are female, four of them are male. They teach in several provinces in Central Anatolia Region of Turkey.

Instrument

A semi-structured interview method was used in the study. The interview form was developed by referring the data collection tool of Bigatti et. al. (2012) and the opinions of two faculty members who are expert in qualitative research. It includes four open-ended questions.

Data Analysis

Content analysis was used in the analysis of the data collected through the interview. In this analysis, the following steps were followed: (1) Data were transferred to a computer and data texts were created, these texts were edited for data analysis; (2) data were coded in accordance with the teachers' responses; (3) themes were created from the generated codes; (4) Codes and themes were organized; (5) Results were presented and interpreted (Creswell, 2007, s.185; Strauss & Corbin, 1990, s.61; Yıldırım & Şimşek, 2005, s.228). The formula of Miles & Huberman (1994, p. 64) was used to check coherence coding by two of the researchers within the scope of coding reliability. As a result, .83 coherence has been determined.

Results

Findings Regarding Description of Multicultural Education

Three theme groups namely; education responsive to different cultural values, education based on equality of opportunity and the use of diverse materials have been reached.

Findings Regarding the Implementation of Multicultural Education

Five teachers stated that they didn't implement multicultural education as they didn't have students from different ethnic groups or the course content wasn't suitable for multicultural education. In line with the responses of the seven teachers who said that they implemented multicultural education two themes were reached; creating culturally sensitive classroom environment and culturally sensitive teaching.

Findings Regarding Problems in the Implementation of Multicultural Education

Teachers who practice multicultural education were asked about the problems they encountered concerning implementation. In accordance with their responses, three themes were identified as; students-induced, teachers-induced and parents-induced problems.

Findings Regarding Advantages of Multicultural Education Perceived by the Teachers

The themes related to the advantages of multicultural education were identified as; student development, positive classroom atmosphere, a wealth of teaching material and teacher development according to the perceptions of teachers who participated in interviews.

Findings Regarding Disadvantages of Multicultural Education Perceived by the Teachers

In line with the statements of teachers interviewed, the disadvantages of multicultural education were oriented to the classroom environment, students, teaching-learning process and the community.

Discussion, Conclusion & Implementation

This study was carried out through interviews with twelve teachers in order to examine teachers' perceptions of multicultural education. According to the findings of the research, teachers most frequently define multicultural education as *an educational environment where individuals with different cultural values coexist*. When multicultural education definitions of teachers are examined, it has been determined that they focused on the dimensions of *race, ethnicity, language, religion* and

social class whereas they didn't think of the dimensions of *age, gender, disability* and *sexual orientation* within the scope of multiculturalism. Focusing on specific dimensions in their definition of multicultural education is not surprising considering that multicultural education has become a current issue in our country.

According to Toprak (2008), multicultural education practices are inevitable with the acceptance of the fact that each student is unique as an individual. In this context, multicultural education is based on all kinds of individual differences of students. Five of the teachers who participated in the study, however, stated that they didn't implement multicultural education as they didn't have students with different ethnic backgrounds or their classes didn't consist of multicultural structures. It is thought that this stems from teachers' perception of multicultural education as an issue only associated with ethnic problems. Bigatti et. al. (2012), Brown (2007) and Gay (2002) have drawn attention to the lack of knowledge about multicultural education despite studies related to the theories of multicultural education and the data offering good practices. Yazıcı et. al. (2009) stated that the most significant bias or lack of knowledge on the subject stemmed from considering multicultural education as a subject only associated with ethnic problems. According to Bigatti et. al. (2012) multicultural education is not an education only for disadvantaged groups. Besides, the responsibility of implementing multicultural education doesn't only belong to teachers coming from disadvantaged groups. The duty of all teachers is to arrange culturally sensitive educational environments involving all students and incorporating them into all kinds of educational activities.

According to the opinions of teachers, another reason for not applying multicultural education is that the course content is not suitable for multicultural education. Similar findings have been reached in many studies conducted on multicultural education. According to the results of these studies, teachers and lecturers consider multiculturalism as irrelevant to the subject they teach; while pre-service teachers believe that it is irrelevant to the subject they study (Başarır, 2012; Bigatti et. al. 2012; Okojie-Boulder, 2010; Toprak, 2008). However, it was stated that only academic knowledge and skills of teachers weren't enough for the academic success of students, at the same time, being sensitive to multiculturalism was also necessary (Banks et. al., 2001).

Teachers who practice multicultural education in their courses stated that they did it by creating culturally sensitive classroom environment and culturally responsive teaching. Culturally responsive teaching is practiced in the forms of *providing preliminary information on culture, region-responsive teaching, age-responsive teaching* and *including diverse perspectives in class*. The answers of the teacher to these questions are compatible with the related literature. Research has revealed that when culturally responsive teaching is presented to the students with different backgrounds, academic achievement of them increases (Au & Kawakami, 1994; Foster, 1995; Gay, 2000; Hollins, 1996; Kleinfeld, 1975; Ladson-Billings, 1994; Ware, 2006), whereas, academic achievement of students whose differences are ignored in the teaching-learning process is lower than the others (Irvine, 1990; Irvine & Armento, 2001). Gay (1994) stated that materials suitable for multicultural education, lived experiences through empathy, role-playing, simulation, and other activities like these could be used with regard to culturally responsive teaching. Saldana and Waxman (1997) expressed that multicultural education could be implemented by teacher support of students, ensuring classroom equity and integration of students' culture. Banks (1974) argued that only culturally responsive teaching was not enough for the academic success of students from disadvantaged groups; he emphasized the importance of the development of culturally responsive assessment methods and criticized the standard intelligence tests. According to the teachers implementing multicultural education in their classes, in practice problems are gathered in three groups; students-induced, teachers-induced and parents-induced ones. While students-induced problems were stated as *student apathy, mutually rejection, faction, derision, exclusion* and *humiliation*; teachers-induced problems were expressed as *difficulty of communication with students, teacher ignorance* and *necessity of time and effort*. Parents-induced problems were associated with parents' being prejudiced. Similar findings have also emerged in the study of Bigatti et. al. (2012). According to the findings of the study in question, the problems of faculty members in the

application of multicultural education were identified as *student resistance, the lack of institutional support and guidance in implementing multicultural education, ignorance of faculty members about multicultural teaching strategies, reluctance of faculty members for using multicultural teaching strategies*. According to the teachers, while multicultural education ensures some advantages such as *cultural exchange, integration, sense of equality, sense of tolerance, atmosphere of respect*, it may also create some disadvantages such as *disintegration and perturbation* in the classroom. Similarly, teachers asserted advantages of multicultural education in terms of students as *recognition of different cultures, development of sense of tolerance, development of global thinking skills, expansion of perspectives, development of positive social relationships, development the ability to empathize, learning to be compatible, increasing motivation and development of reflective thinking skills*, they specified disadvantages of it as *adaptation problems, exclusion and occurrence of complex*. Expressions of teachers regarding advantages and disadvantages of multicultural education can be taken as an indication that their thoughts on the subject has not yet become fully clearer. In fact, teachers expressed their lack of knowledge on this issue when specifying problems in the implementation of multicultural education. Likewise, Smith (2009) stated that even if some teachers advocate multicultural education, they could be insufficient in their knowledge, skills and attitudes about it. On the other hand, according to Ezer, Millet & Patkins (2006), only having positive opinions and attitudes are inadequate; what is important is to transform multicultural awareness, knowledge and skills into behavior.

Research results show teachers' lack of knowledge on multicultural education and multicultural education practices. However, it has been expressed that teachers have the key role in the successful implementation of multicultural education in the classroom (Baker, 1981; Başbay & Kağnıcı, 2011; Polat, 2009; Roux, 2000). Therefore, it is thought that teacher training on the implementation of multicultural education should be first started in faculties of education. According to Çoban et. al. (2010), humanistic conception of education in which democratic rights and freedoms are important necessitates the training of teachers who are respectful and tolerant of cultural differences. Ngai (2004) indicated that an effective multicultural teaching-learning should be realized from teacher training for the success of multicultural education in primary and secondary education. Bennett et. al. (1990) argued that there should be four dimensions including knowledge, understanding, attitudes and skills in multicultural teacher education. On the other hand, Teresa and Piveral (2004) proposed creating a multicultural learning environment to help them internalize multiculturalism instead of theoretically teaching them cultural sensitivity in faculties of education. In addition, providing comprehensive in-service trainings for teachers by academicians working in the field on what is multicultural education and how it can be implemented is expected to contribute to the elimination of the existing lack of knowledge on this subject.

This study was carried out through interviews with 12 teachers working in the Central Anatolia region of Turkey. Carrying out similar studies in other parts of Turkey, with a much larger sample, by using a combination of qualitative and quantitative methods is considered important in terms of clarifying the issue for larger groups. However, other qualitative studies which will be held at primary, elementary and high school levels separately with more homogeneous teacher and/or student groups would be useful in examining the issue in-depth. Different qualitative research designs such as case studies, action researches can be used in these studies by working with small groups.

Öğretmenlerin Çok Kültürlü Eğitim Algılarının İncelenmesi*

Fatma BAŞARIR^{†a}, Mediha SARI^b, Abdullah ÇETİN^c

^a Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Nevşehir MYO, Nevşehir/Türkiye

^b Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Adana/Türkiye

^c Kahramanmaraş Bilim ve Sanat Merkezi, Kahramanmaraş/Türkiye



Makale Bilgisi

DOI: 10.14527/pegegog.2014.011

Makale geçmişi:

Geliş 12 Kasım 2013
Düzeltilme 04 Mart 2014
Kabul 24 Mart 2014

Anahtar kelimeler:

Kültür;
Çok kültürlü eğitim,
Kültüre duyarlılık.

Öz

Bu araştırmanın amacı, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerin çok kültürlü eğitime ilişkin algılarını belirlemektir. Nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim yaklaşımı ile desenlenen çalışmaya, ortaokul ve liselerde görev yapan 12 öğretmen katılmıştır. Verilerin toplanmasında, yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Toplanan veriler üzerinde içerik analizleri yapılmış, araştırmacılar tarafından ayrı ayrı yapılan kodlamalar için kodlayıcılar arası uyuma oranı 0.83 olarak hesaplanmıştır. Araştırma bulgularına göre öğretmenler çok kültürlü eğitimi en çok “farklı kültürel değerlere uygun eğitim” olarak tanımlamışlardır. Yapılan çok kültürlü eğitim tanımları incelendiğinde, öğretmenlerin çok kültürlülüğün ırk, etnisite, dil, din ve sosyal sınıf boyutlarına odaklandıkları, buna karşın yaş, cinsiyet, engelli olma, cinsel yönelim boyutlarını çok kültürlülük kapsamında düşünmedikleri görülmüştür. Öğretmenler ayrıca çok kültürlü eğitimi “kültüre duyarlı sınıf ortamı oluşturma” ve “kültüre duyarlı öğretim yapma” yoluyla uyguladıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenler çok kültürlü eğitimi uygulamada karşılaştıkları en önemli engelin “istenmeyen öğrenci davranışları” olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler, çok kültürlü eğitimi uygulamanın birincil avantajını “öğrencilerde kültürel duyarlılık gelişimi” olarak; birincil dezavantajını ise “sınıf ortamı sorunları” olarak ifade etmişlerdir. Çalışma sonunda öğretmenlerin çok kültürlü eğitim konusunda kapsamlı bir eğitim almaları gerekliliği ortaya çıkmıştır.

Giriş

Günümüz toplumlarındaki bilimsel, teknolojik ve ekonomik gelişmeler, iletişim, haberleşme ve ulaşımı daha kolay ve hızlı hale getirmiş; böylelikle, uluslararası sınırlar önemini kaybetmeye başlamıştır. Küreselleşme süreci ile birlikte geleneksel toplumsal kurumlar fonksiyonlarını yitirmiş, milli devletlerin belirleyiciliği azalmış, farklı bir bireysellik geçerli olmuş, gruplar ve kişiler arasındaki her türlü ilişki kolaylaşıp yaygınlaşmıştır (Koçdemir, 1999). Eskiden, sadece belirli mesafedeki insanlarla ilişki kurulabilirken, günümüzde zaman ve mekân kavramının aşılmasıyla, kıtalararası mekânlardaki toplumlarla bile sosyal, ekonomik ve kültürel ilişkiler kurulmaya başlanmıştır (Mahiroğulları, 2005).

Yaşanılan bu süreçte, kültürel açıdan homojen ulus-devlet modellerinden gittikçe uzaklaşan gelişmeler meydana gelmektedir (Habermas, 2002; Şan 2005). Bu gelişmeler, dünyada farklı kültürler ve alt kültürlerden gelen bireyler, aileler ve gruplar tarafından oluşturulan çok kültürlü nüfus yapıları şeklinde kendini göstermektedir (Temel, 2008). Bu yapılarda farklı kültürel unsurların temsil ve tanınma beklentileri gittikçe artmakta, bu da çok kültürlülük politikalarını gündeme getirmektedir.

* Bu çalışma, 5-7 Eylül 2013 tarihlerinde Eskişehir Osmangazi Üniversitesi’nde düzenlenen 22. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı’nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

[†]Yazar: basarirfatma@yahoo.com

Çok kültürlülük; ırk, etnisite, dil, cinsel yönelim, cinsiyet, yaş, engellilik, sosyal sınıf, eğitim, dinsel yönelim ve diğer kültürel boyutların tanınmasıdır (American Psychological Association, 2002). Ergin (2000), çokkültürlülüğün “*birleşik bir toplum içinde farklı kültürlerin yahut kültürel kimliklerin, tek bir ulus yahut bir devlet olarak korunması*” şeklinde tanımlandığını ifade etmektedir. Çok kültürlülük modelinde, toplumsal yapıyı oluşturan unsurlardan hiçbirisi eriyerek veya eriterek diğeriyle karışmamakta, her bir unsurun kendi özgünlüğünü korumaya devam etmesiyle, bazı ortak noktaların da yardımıyla yepyeni bir toplum oluşmaktadır (Vatandaş, 2001; Erzurumlu, 2008). Yılmaz (2011), bu yeni toplumu ebru modeline benzeterek, çok kültürlü toplumlarda bir kültürün diğeriye hükmetmeden, daha geniş bir topluluğa ait olmaya devam ederken tüm bireysel özelliklerini koruyarak diğeriyle uyum içinde birlikte yaşadığını ifade etmektedir.

Çok kültürlülük olgusunun eğitim boyutunu ifade eden çok kültürlü eğitim ise çok kültürlülük politikalarının eğitimde yer almasını savunan düşünce ve yaklaşımları ifade eder (Yazıcı, Başol ve Toprak, 2009). Banks, Cookson, Gay, Hawley, Irvine, Nieto vd. (2001) çok kültürlü eğitimi; *farklı ırk, etnik yapı ve sosyal gruplardan gelen tüm öğrenciler için eşit eğitim fırsatları yaratmaya çalışan ve bunun için de tüm okul ortamını değiştirmeye, yeniden yapılandırmaya uğraşan bir fikir, bir eğitim reformu ve bir süreç* olarak tanımlamışlardır. Gay’e (1994) göre çok kültürlü eğitim; *tüm öğrencilerin akademik başarıda eşit şansının olması için, eğitim kurumlarının yapısının değiştirilmesini amaçlayan bir düşünce ve eğitim reformu hareketi ve sürecidir*. Bu nedenle, demokratik eğitimin bir parçasıdır (Toprak, 2008, s.6). Parekh (2002, Akt; Başbay ve Bektaş, 2009) ise çok kültürlü eğitimin başkalarına saygı, farklı düşünce ve yaşam biçimlerine duyarlı olma ve etnik merkezci bir anlayıştan uzaklaşma amacına yönelik yürütülen faaliyetler olduğunu belirtmiştir. Bigatti, Gibau, Boys, Grove, Ashburn-Nardo, Khaja vd. (2012), çok kültürlü eğitimi tüm öğrencilerde eleştirel düşünme becerilerini geliştirme, öğrenme ile günlük yaşam deneyimleri arasında bağlantı kurarak öğrencilerin akademik başarılarını arttırma ve 21. yüzyılın karmaşık küresel dünyasına öğrencileri daha iyi hazırlama gibi amaçları olan bir strateji olarak ifade etmektedirler. Banks (1974), çok kültürlü eğitimin, antropolojik olarak ele alındığında, bir toplumdaki tüm kültürel gruplar ile ilgili bir eğitim türü önerdiğini ifade etmiştir. Bennet, Niggle ve Stage (1990) ise çok kültürlü eğitimi *kültürel açıdan farklı toplumlar ve birbirine bağlı bir dünyada kültürel çoğulculuğu destekleyen demokratik bir öğrenme öğretme yaklaşımı* olarak tanımlamışlardır.

Farklı yazarlar tarafından yapılan tanımlar incelendiğinde; çok kültürlü eğitimin bireysel farklılıkları dikkate alan bir yapıda olduğu görülmektedir. Zira hiçbir öğrenci benzer değildir. Öğrenciler altyapıları, güçlü ve zayıf yanları, ilgileri, sorumluluk alma düzeyleri, istekleri, beklentileri, çalışma düzenleri, motivasyonları ve düşünme stilleri bakımından farklı özellikler taşımaktadırlar (Çoban, Karaman ve Doğan, 2010). Bireyler içinde yaşadıkları toplumun gelenek ve göreneklerinden, tutum ve beklentilerinden etkilenmekte ve bu doğrultuda davranış, düşünce ve tutumlar geliştirmektedirler. Bu nedenle, öğrenme ve öğretme ortamlarının hazırlanmasında kültürel çeşitlilikten oluşan farklılıkları dikkate alma önemli bir ilke olarak ortaya çıkmaktadır (Çoban vd., 2010). Farklı özellik, bilgi ve deneyime sahip olan öğrencileri bir bütün ve sürekli gelişen bir varlık olarak derslere dâhil etmenin öğrenme sürecini güçlendireceği düşünülmektedir (Morey ve Kitano, 1997; Rogers, 1961; Akt, Chavéz, 2007).

Brown ve Kysilka’ya (2002) göre, her eğitim ortamında öğrenme ve öğretmenin altı önemli bileşeni vardır. Bunlar; *öğretmen, öğrenci, çevre, program, öğretim ve değerlendirmedir*. Onlara göre, öğrenme ve öğretmede en önemli unsur öğretmenlerdir; çünkü programı sınıfta uygulayan ve öğrencilerle en çok işbirliği yapan onlardır. Dolayısıyla, iyi öğrenme ve öğretme ortamı sunmak için öğretmenlerin, öğrencilerin biyolojik, cinsel, irksal, dinsel, kültürel, ekonomik, siyasi kökenli farklılıklarını doğal kabul etmeleri, öğretim ortamını düzenlerken bunları dikkate almaları ve farklılıkları sorun olarak değil, zenginlik olarak değerlendirmeleri önem kazanmaktadır (Başbay ve Bektaş, 2009; Başbay ve Kağnıcı, 2011; Cırık, 2008; Çoban vd., 2010; Polat 2009). Banks vd. (2001) yaptıkları çalışmada, öğretmenler için yalnızca akademik bilgi ve becerinin yeterli olmadığını, aynı zamanda çok kültürlülüğe duyarlı olmanın da, öğrencinin akademik başarısında gerekli olduğunu ifade etmişlerdir. Yapılan çalışmalar, öğretmenlerin kültüre duyarlı eğitim yapmalarının ve farklı kültürel geçmişe sahip olan öğrencilere sınıfta verecekleri olumlu ya da olumsuz tepkilerin öğrencilerin kendilerine olan saygılarını ve akademik

başarılarını etkileyebileceğini ortaya koymuştur (Au ve Kawakami, 1994; Brown, 2007; Foster, 1995; Gay, 2000; Hollins, 1996; Irvine, 1990; Irvine ve Armento, 2001; Kleinfeld, 1975; Ladson-Billings, 1994; Ware, 2006).

Ancak elbette öğretmenler de çok farklı sosyal, kültürel ve etnik çevrelerden gelmekte olup, tüm bu özellikleriyle geniş bir yelpazeyi oluşturmaktadırlar. Yapılan araştırmalar yeterli altyapıya sahip olmayan pek çok öğretmenin farklı kültürel geçmişleri olan öğrenciler için öğrenme ortamını düzenleme konusunda yeteri kadar hazırlıklı olmadıklarını göstermektedir (Gay, 2002; Ngai, 2004; Smith, 2009; Teresa ve Piveral, 2004). Ayrıca çalışmalar, öğretmenlerin bireysel farklılıkları olan öğrencilere ilişkin düşük beklenti düzeyine sahip olmalarının, bu öğrencilerin bilişsel ve duygusal gelişimini olumsuz etkilediğini ortaya koymaktadır (Babad, 1993; Coley ve Hoffman, 1990; Grant, 1989; Grant ve Tate, 1995; Lucas ve Schecter, 1992; Waxman ve Padron, 1995; Akt; Saldana ve Waxman, 1997). Zira öğretmenler kendilerinden farklı olan kişilere karşı önyargılı bir şekilde sınıfa gelebilirler ve onların bu eğilimleri sınıf ortamında farklı gruplarla olan iletişimlerini etkileyebilir. Ayrıca pek çok öğretmen, farklı grupların tarihi, dini ve kültürel farklılıkları konusunda yeterli bilgiden yoksundur. Öğretmenlerin çoğu çok kültürlülüğe yönelik eğitim almadıkları için, bu durum şaşırtıcı değildir (Baker, 1981). Nitekim yapılan çalışmalarda, eğitim fakültesi öğretim elemanlarının, eğitim fakültelerinde çok kültürlü eğitimi önemli görmelerine rağmen (Ezer, Millet ve Patkins, 2006; Okojie-Boulder, 2010), bunu uygulamaya geçirme konusunda yeterince çaba sarf etmedikleri tespit edilmiştir (Ezer vd., 2006). Oysa çok kültürlü eğitimin uygulayıcısı olarak, 21. yüzyıl okullarında kültürel çeşitlilik gerçeğini yönetmede esas rolü oynayacak olanlar öğretmenlerdir (Roux, 2000). Ayrıca, gelecek nesillerde çok kültürlülüğe karşı farkındalık ve hoşgörü oluşturulmasını sağlayacak olanlar da öğretmenlerdir. Bu nedenle, onların bu yönde bir bakış açısına sahip olabilmeleri, çok kültürlü bir öğretim ortamının tasarlanması konusunda bilgi sahibi olmaları ve sınıf ortamını farklı bakış açılarını kabul edecek şekilde düzenlemeleri yönünde bilgilendirilmeleri ile mümkündür (Banks, 2008).

Türkiye’de çok kültürlü eğitimle ilgili olarak son yıllarda belli düzeyde bir farkındalıktan söz etmek mümkün olsa da, bu konuda yapılmış çalışmalar oldukça azdır. Ayrıca, bu çalışmalarda, çok kültürlü eğitimin henüz tam olarak anlaşılamamış olduğu; çoğunlukla ırk veya etnik kökenle sınırlı bir konu olarak düşünüldüğü; sosyal sınıf, toplumsal cinsiyet, din, vb. bireysel farklılıkların göz ardı edildiği ortaya konulmuştur. Öte yandan, Türkiye alanyazınında çok kültürlü eğitim ile ilgili yapılmış çalışmalarda daha çok nicel araştırma desenleri kullanılmıştır (Başarır, 2012; Başbay ve Bektaş, 2009; Başbay ve Kağnıcı, 2011; Çoban vd., 2010; Yazıcı vd., 2009). Bu nedenle çok kültürlü eğitim konusunu, derinlemesine betimleme imkânı sağlayan nitel araştırma yöntemlerinden görüşme yöntemi ile yapılması gereği duyulmuştur. Dolayısıyla bu araştırmanın önemli olduğu ve bulgularının Milli Eğitim Bakanlığı’nın ilgili birimlerine veri sağlayabileceği düşünülmektedir.

“Öğretmenlerin çok kültürlü eğitime ilişkin algıları nelerdir?” problemini temel alan bu araştırmanın genel amacı öğretmenlerin çok kültürlü eğitime ilişkin algılarını incelemektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmen algılarına göre çok kültürlü eğitim ne anlama gelmektedir?
2. Öğretmenlerin (eğer varsa) kullandıkları çok kültürlü öğretim uygulamaları nelerdir?
3. Öğretmenlerin çok kültürlü eğitimi uygulamada karşılaştıkları sorunlar nelerdir?
4. Öğretmenler tarafından algılandığı şekliyle çok kültürlü eğitimin avantajları nelerdir?
5. Öğretmenler tarafından algılandığı şekliyle çok kültürlü eğitimin dezavantajları nelerdir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırma, olgubilim deseni kullanılarak gerçekleştirilen nitel bir çalışmadır. Nitel araştırmanın doğasına uygun olarak kesin ve genellenebilir sonuçlar ortaya koymayan olgubilim araştırmaları, olguyu daha iyi tanımamıza ve anlamamıza yardımcı olacak sonuçlar sağlayacak örnekler, açıklamalar ve

yaşantılar ortaya koyabilir ve bu yönüyle hem bilimsel alanyazına hem de uygulamaya önemli katkılar getirebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2005, s.75). Çalışmada, varlığı bilinen, hatta önemsenen ancak yeterince anlaşılamamış olan çok kültürlü eğitim konusu olgubilim deseniyle ele alınarak, öğretmenlerin konuyla ilgili algıları, sınıflarında yaptıkları uygulamalar, karşılaştıkları sorunlar vb. ile ilgili görüşleri derinlemesine incelenmeye çalışılmıştır.

Çalışma Grubu

Olgubilim araştırması, bireylerin bir kavram veya bir olguyla ilgili yaşadıkları deneyimleri tanımlamaya yöneliktir (Creswell, 2007, s.57). Araştırmanın odaklandığı olguyu yaşayan bireylerin deneyimleri olgubilim araştırmalarının veri kaynaklarını, bu deneyimleri keşfetmek ise araştırmaların amacını oluşturmaktadır (Van Manen, 1990). Bu nedenle, araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde göç alan semt veya mahallerdeki okullarda çalışan öğretmenlerin seçilmesi esas alınmıştır. Zira bu okullarda öğrenim gören öğrenciler etnik köken, sosyo-ekonomik düzey, ailelerin eğitim düzeyi, kardeş sayısı gibi değişkenler bakımından diğer bölgelerdeki öğrencilere göre çok daha farklı geçmişlere sahiptir. Öğrencilerin sahip olduğu bu zengin farklılıkların, araştırma konusuyla ilgili olarak öğretmenlerden daha derinlemesine bilgi edinilmesine katkı sağlayacağı düşünülmüştür.

Araştırmada zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına olanak veren amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2005, s.107). Bu araştırmanın çalışma grubunun seçiminde, araştırmacılar tarafından belirlenen ölçütler; öğretmenlerin göç alan semtlerde çalışıyor olmaları ve eğitim bilimleri ana bilim dalında yüksek lisans veya doktora eğitimi alıyor olmalarıdır. Göç alan bölgelerde kültürel farklılıkların da daha çok olabileceğinin yanı sıra, eğitim bilimleri alanında lisansüstü eğitim gören öğretmenlerin de çok kültürlü eğitim konusundaki farkındalık düzeylerinin daha yüksek olabileceği gerekçeleri ile bu ölçütler belirlenmiştir. Öğretmenlerin 8'i kadın, 4'ü erkektir ve Türkiye'nin İç Anadolu Bölgesi'ndeki çeşitli illerde görev yapmaktadırlar. Beşi ilköğretim, yedisi ortaöğretim okullarında çalışan öğretmenler, İngilizce (6), Elektrik-Elektronik (2), Sosyal Bilgiler (1), Kuaförlük ve Estetisyenlik (1), Grafik Tasarımı (1), ve Tarih (1) branşlarında ders vermektedirler. Öğretmenlerin yedisi yüksek lisans, beşi doktora öğrencisidir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada yarı-yapılandırılmış (semi-structured) görüşme yöntemi kullanılmıştır. Görüşmelerde kullanılan yarı-yapılandırılmış form, Bigatti vd.nin (2012) çok kültürlü eğitime ilişkin tutum ve bilgileri ölçmek amacıyla geliştirdikleri veri toplama aracından ve nitel araştırma konusunda uzman iki öğretim elemanının görüşlerinden yararlanılarak hazırlanmıştır. Bu görüşme formunda, dört açık uçlu soru yer almaktadır. Görüşme formundaki sorular şu şekildedir:

1. Çok kültürlü eğitim kavramından ne anlıyorsunuz?
2. Çok kültürlü eğitimi derslerinizde uyguluyor musunuz?
 - 2.1. (Yanıt evet ise) Nasıl uyguladığınızı açıklar mısınız?
 - 2.2. (Yanıt evet ise) Çok kültürlü eğitimi uygulamada karşılaştığınız sorunlar nelerdir?
3. Sizce çok kültürlü eğitimin avantajları nelerdir?
4. Sizce çok kültürlü eğitimin dezavantajları nelerdir?

Verilerin Toplanması

Yarı-yapılandırılmış (semi-structured) görüşme yönteminin kullanıldığı bu araştırmada, Eğitim Bilimleri anabilim dalında yüksek lisans veya doktora eğitimi alan çeşitli branşlardaki ilköğretim ve

ortaöğretim öğretmenleri ile 20-30 dakika süren görüşmeler yapılmıştır. 2013 Mayıs ve Haziran aylarında yapılan görüşmeler sırasında söylenenler katılımcıların izni alınarak ve kayıt cihazı kullanılarak kaydedilmiştir.

Verilerin Analizi

Görüşme yoluyla toplanan verilerin çözümlenmesinde içerik analizi kullanılmış; bu analizlerde şu aşamalar izlenmiştir: (1) Verilerin bilgisayar ortamına aktarılarak ham veri metinlerinin oluşturulması ve bu metinlerin düzenlenerek veri analizine hazırlanması; (2) Öğretmenlerin verdiği cevaplar doğrultusunda verilerin kodlanması; (3) Ulaşılan kodlardan temaların oluşturulması; (4) Kodların ve temaların düzenlenmesi; (5) Bulguların sunulması ve yorumlanması (Creswell, 2007, s.185; Strauss ve Corbin, 1990, s.61; Yıldırım ve Şimşek, 2005, s.228). Tüm bu süreç boyunca da geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır.

İlk aşamada toplanan veriler bilgisayar ortamına aktarılarak ham veri metinleri elde edilmiştir. Daha sonra bu metinler, her bir araştırmacı tarafından birkaç kez okunup değerlendirilmiş ve ön kodlamalar yapılmıştır. Kodların oluşturulmasında alan yazında kullanılan kavramlar ve görüşmelerden elde edilen veriler göz önünde bulundurulmuştur. Bu çalışmanın ardından, kodlar bir araya getirilerek ortak yönleri bulunmuş, böylece araştırma bulgularının ana hatlarını oluşturacak temalar belirlenmiştir.

Çalışmanın geçerlik ve güvenirliğini arttırmak için toplanan verilerin ayrıntılı olarak rapor edilmesine ve sonuçlara nasıl ulaşıldığını açıklamasına çalışılmıştır. Bunun yanı sıra, bulgular görüşme yapılan kişilerin bakış açılarını yansıtabilmek için, herhangi bir yorum yapmaksızın sunulmuş, sık sık doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Öğretmenlerden alıntı yapılırken öğretmenlere verilen numaralar (örneğin, Öğretmen 1) alıntılarının sonuna eklenmiştir. Öte yandan, çalışmada veri kaybının önlenmesi için, katılımcıların izni ile ses kayıt cihazı kullanılmıştır.

Nitel araştırmalarda, iç güvenirliğin artırılmasına ilişkin alınacak diğer bir önlem; araştırmaya birden fazla araştırmacının dâhil edilmesidir (LeCompte ve Goetz; 1982; Akt, Yıldırım ve Şimşek 2005). Bu çalışmada, verilerin toplanması, analizlerin yapılması ve sonuçlara ulaşılması aşamalarında üç araştırmacı arasında uzlaşma sağlanmış, ayrıca, veri analiz sürecinde araştırmacıların ikisi tarafından ayrı ayrı yapılan kodlamalar karşılaştırılarak aradaki uyum test edilmiştir. Kodlayıcı güvenirliği çalışması kapsamında, araştırmacılar tarafından ayrı ayrı yapılan kodlamalar karşılaştırılarak aradaki uyum test edilmiştir. Miles ve Huberman'ın (1994, s. 64) formülü $[Güvenirlik = \frac{\text{görüş birliği}}{\text{görüş birliği} + \text{görüş ayrılığı}} \times 100]$ kullanılarak yapılan hesaplamalarda kodlayıcılar arasındaki uyuma oranının 0.83 olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, veri analizi sürecinde ulaşılan sonuçların teyit edilmesi amacıyla nitel araştırma konusunda uzman iki öğretim elemanından da yardım istenerek, oluşturulan kod ve temalar hakkındaki görüşleri alınmış, bu doğrultuda gereken düzenlemeler yapılmıştır. Araştırma raporunun yazımında da dış güvenirliği yükseltmek amacıyla, çalışmada izlenen temel aşamalar, veri toplama ve analiz yöntemleri ayrıntılı bir biçimde rapor edilmiştir.

Bulgular

Çok Kültürlü Eğitimin Tanımına İlişkin Bulgular

Öğretmenler tarafından çok kültürlü eğitime ilişkin yapılan tanımlardan farklı kültürel değerlere uygun eğitim, fırsat eşitliğine dayalı eğitim ve farklı materyal kullanımı olmak üzere üç tema grubuna ulaşılmıştır.

Görüşme yapılan öğretmenlerin çok kültürlü eğitim tanımları doğrultusunda ortaya çıkan ilk tema; farklı kültürel değerlere uygun eğitimidir. Öğretmenlerin hemen hepsi çok kültürlü eğitimi özetle *farklı kültürel değerlere sahip bireylerin bir arada bulunduğu eğitim* olarak tanımlamışlardır. Bu farklı kültürel değerleri oluşturan unsurlara ilişkin öğretmen görüşleri sıklık sırasına göre; *sosyal çevre (f:5), etnik grup*

(f:4), milliyet (f:3), dil (f:2), din (f:2), ırk (f:1), yaşam tarzı (f:1), coğrafi bölge (f:1) ve ekonomik düzey (f:1) farklılıklarıdır. Çok kültürlü eğitime ilişkin öğretmenlerin yaptıkları tanımlardan iki örnek aşağıda verilmiştir:

Çok kültürlü eğitimin farklı kültürlerden gelen öğrencilerin oluşturduğu bir sınıf topluluğu olduğunu düşünüyorum. Bence çok kültürlü eğitim sosyokültürel değerleri farklı olan, farklı yaşam şekilleri olan öğrencilerin bir araya gelmesiyle oluşan bir eğitimidir. Tabi bu eğitimde ekonomik gelirleri farklı olan öğrenciler de olabilir, tam emin olmamakla beraber (Öğretmen 1).

Çok kültürlü eğitim farklı konuşulan dillere, dini inançlara, yaşayış tarzına sahip, farklı milliyetlerden ya da sosyal çevrelerden gelen bireylerin bir arada eğitim görmesi olarak tanımlanabilir. Çok kültürlü eğitiminin olduğu bir okul ortamında farklı gruplar aynı noktada toplanır, evrensel değerler ve hoşgörülülük olma ön plandadır (Öğretmen 3).

Öğretmenlerin çok kültürlü eğitim tanımlarından ortaya çıkan ikinci tema; fırsat eşitliğine dayalı eğitimidir. Bu tema öğretmenler tarafından herkese eşit eğitim imkânı sunma ve okul ortamını yeniden yapılandırma olarak ifade edilmiştir. Bu doğrultuda bazı öğretmenlerin ifadeleri aşağıdaki gibidir:

Çok kültürlü eğitim; farklı ırk, etnik yapı ve sosyal gruplardan gelen tüm öğrenciler için eşit eğitim fırsatları yaratmak için okul ortamını yeniden yapılandırmayı amaçlayan bir eğitim yaklaşımıdır (Öğretmen 4).

Çok kültürlülük, etnik yapı, dil, din, sosyal sınıf gibi farklı kültürel yapıların bir araya gelmesiyle oluşan renkli bir dokudur. Çok kültürlü eğitim, bu farklılıkların bir araya getirdiği öğrencilere fırsat eşitliğine dayalı eğitim imkânı sunmayı amaçlayan bir yaklaşımdır (Öğretmen 7).

Bana göre çok kültürlü eğitim, farklı ırklardan, farklı etnik ya da farklı sosyal gruplardan gelen öğrencilerin, eşit olanaklara sahip olup, eşit şartlarda eğitim almalarıdır (Öğretmen 10).

Öğretmenlerin çok kültürlü eğitim tanımları doğrultusunda belirlenen üçüncü tema ise derslerde farklı materyal kullanımıdır ve sadece bir öğretmen tarafından “Çeşitli kültürlerden gelen öğrencilerin bir arada eğitim alması ve derslerde bu öğrencileri de temsil edecek ya da bu öğrencilere hitap edebilecek materyallerin kullanılması” (Öğretmen 6) sözleriyle ifade edilmiştir.

Çok Kültürlü Eğitimin Uygulanmasına İlişkin Bulgular

Beş öğretmen çok kültürlü eğitimi uygulamadıklarını belirtmiş ve bu durumu *farklı etnik gruplardan gelen öğrencilerinin olmadığını ya da ders içeriklerinin çok kültürlü öğretim için elverişli olmadığını* ifade ederek gerekçelendirmişlerdir. Çok kültürlü eğitimi uyguladığını ifade eden diğer yedi öğretmenin uygulamayı nasıl yaptıklarına ilişkin verdikleri cevaplar doğrultusunda oluşan temalar; kültüre duyarlı sınıf ortamı oluşturma ve kültüre duyarlı öğretim yapma olarak belirlenmiştir.

Öğretmenlerin cevapları doğrultusunda kültüre duyarlı sınıf ortamı oluşturma *kültüre duyarlı iletişimi geliştirme, karşılıklı saygı duygusu oluşturma, karşılıklı eşitlik duygusu oluşturma, karşılıklı adalet duygusu oluşturma, demokratik ortam yaratma ve farklılıkları yüceltme* şeklinde uygulandığı belirlenmiştir. Aşağıda kültüre duyarlı bir sınıf ortamı oluşturduğunu ifade eden öğretmen görüşleri yer almaktadır.

En başta, ailesi farklı illerden gelen öğrencilerimiz var. Babasının tayini çıkmış veya iş ya da başka sebeplerden dolayı göç etmişler. Her ilin farklı bir kültürü var, yetişme tarzı var diye düşünüyorum. Öğrencilerimle olan iletişimimde de farklılıkları göz önünde bulunduruyorum (Öğretmen 6).

Özellikle sosyo-ekonomik farklılıkları olan gruplar ile farklı etnik grupların bir araya gelmesiyle oluşan öğrenci gruplarıyla karşılaşmaktayım. Bu tarz farklılıkları olan gruplar bir araya geldiğinde eğitimde eşitlik ilkesi en çok önemsendiğim konu oluyor. Sınıf içerisinde demokratik bir ortam yaratmak çok önemli. Bireylerin birbiriyle sağlıklı iletişim kurmalarını sağlayacak önlemleri alarak, farklı kültürlerin

birbirlerini tanımalarını sağlayarak, birbirleriyle ilgili ön yargılı düşüncelerini silmeyi sağlayacak ortamı oluşturmaya çalışırım (Öğretmen 7).

Kültüre duyarlı öğretim yapma ise *kültüre ilişkin ön bilgi verme, bölgeye duyarlı öğretim yapma, yaşa duyarlı öğretim yapma ve derste farklı bakış açılarına yer verme* şeklinde uygulanmaktadır. Aşağıda bu temaya ilişkin öğretmen görüşleri yer almaktadır:

...Örneğin İngilizce derslerinde parçalar İngiliz kültürünü anlattığı için öğrenciler parçaları anlamakta zorluk çekiyor. Bence öncelikle parçanın geçtiği bağlamla ilgili bilgi verilebilir, anlaşılmayan kelimeler açıklanabilir, ondan sonra parça tekrar işlenebilir. Çünkü her öğrencinin geldiği kültür farklı, öğretilecek kültürle ilgili bilgi sahibi olmadan parçayı anlamaları kolay olmayabilir (Öğretmen 1).

... Ben derslerimde uygulama yaptıran bir hocayım. Konumuz ise tasarım. Tasarımda doğru kitlelere doğru mesajı vermek ön koşullardandır. Kültüre göre, bulunduğu yere göre, hatta yaşa göre tasarım yaptırmaya çalışırız. Mesajı ancak insanlar kendilerine yöneltirse incelerler. Durum böyle olunca, öğrencilere tasarım yaptırırken hem onların kültürünü hem de tasarımları ile hitap edecekleri insanların kültürünü dikkate alıyor ve öğrencileri de bu konuda bilgilendiriyorum (Öğretmen 6).

Dersim, sosyal içerikli bir ders olduğundan dolayı uyguluyorum. Öğrenciler arasında Türkiye'nin farklı bölgelerinden gelenler var. Bu öğrencilerin her biri farklı bir kültüre sahip. Dolayısıyla konuya uygun bir şekilde onların konu hakkındaki görüşlerini alıp diğer öğrencilerin de farklı gelenekleri, yaşam biçimlerini öğrenmelerine katkıda bulunduğumu ve hatta o kültür hakkındaki ön yargılar varsa biraz da olsa o ön yargılarını ortadan kaldırdığımı düşünüyorum (Öğretmen 10).

Çok kültürlü eğitimin uygulanmasında karşılaşılan sorunlara ilişkin bulgular

Çok kültürlü eğitimi derslerinde uygulayan öğretmenlere, uygulamaya ilişkin karşılaştıkları sorunlar sorulmuştur. Verilen cevaplar doğrultusunda öğrenci kaynaklı, öğretmen kaynaklı ve veli kaynaklı sorunlar olmak üzere üç tema belirlenmiştir.

Görüşme bulgularına göre, öğrenci kaynaklı sorunlar; *öğrenci ilgisizliği, birbirini kabullenmememe, gruplaşma, alay etme, dışlama ve aşağılama* olarak ifade edilmiştir. Örneğin; geçmişte Belçika'da Türk Kültürü derslerine giren Öğretmen 3, görüşlerini *"Öğrencilerin özellikle küçük yaştakilerin birbirlerini kabullenmesi zor oluyor. Belli bir grubun dışlanması, aşağılanması muhtemel. Nitekim geçen yıl yurt dışında görev yaptığım bir okulda ana sınıfı öğrencilerinin teneffüs aralarında gösterdikleri davranışları gözlemlediğimde, siyahi bir öğrencinin yine siyahi bir öğrenci ile Türk öğrencinin yine diğer bir Türk'le oynadığını görüyordum."* sözleriyle ifade etmiştir. Aşağıda diğer öğretmenlerin öğrenci kaynaklı problemlere ilişkin görüşlerinden birkaç alıntı sunulmuştur.

...Kendi dersim için söylersem, yani İngilizce dersi için, bazı konular bazı öğrencilerin dikkatini çekiyor, bazıları oralı olmuyor, kayıtsız kalıyor. Derse ilgi bakımından zorlanıyorum (Öğretmen 1).

...Bazen öğrenciler arkadaşlarının diksiyonlarıyla dalga geçebiliyorlar. İşte bu en büyük sorun. Öğrenci utanıyor, sıkılıyor. O anda direkt devreye girmem gerekiyor. Gereken konuşmayı yaptıktan sonra dalga geçen öğrencinin bir daha laubali olmadığını görüyorum (Öğretmen 6).

Görüşme bulgularına göre, öğretmen kaynaklı sorunlar; *iletişim güçlüğü, öğretmen bilgisizliği ve zaman ve emek ihtiyacı* olarak ifade edilmiştir. Örneğin Öğretmen 1; *"Bir kere her öğrenciye hitap etmek zor. Bazen konuşma ya da iletişim biçimlerinde zorlanıyorum. Öğrencinin anlatmak istediği şeyi anlayamıyorum"* diyerek yaşadığı problemi ifade etmiştir. Konuya ilişkin bazı öğretmen ifadeleri aşağıda verilmiştir:

Bu konuda yeterli bilgiye sahip değiliz. Kuramsal ve uygulamalı boyutlarının öğretmen adaylarına eğitim fakültelerinde, öğretmenlere de hizmet içi eğitimlerde verilmesi uygulamayı sağlıklı olarak yürütebilmemiz için gereklidir (Öğretmen 7).

...Karşılıklı saygı, sevgi ve güven ortamı yaratmak, önyargıları kırmak ve uzun soluklu dostluklar yaratmak zaman ve emek gerektirmektedir...(Öğretmen 3).

Öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda, çok kültürlü eğitimi uygulamada karşılaştıkları güçlüklerle ilişkin belirlenen üçüncü tema ise veli kaynaklı engellerdir ve *ailelerin önyargılı olması* şeklinde ifade edilmiştir. Öğretmen 7'nin bu konudaki görüşlerini *"Bireylerin birbirleriyle ilgili kırılması güç tutumlarından daha çok, bu öğrencilerin ailelerinin konuya nasıl baktıkları önemli. Eğer aile ön yargılarından arınmış, insani değerleri ön planda tutan yapıda ise çok kültürlü grupların bir arada eğitim almaları daha kolay olmaktadır. Ama aile bu konularda çok köşeli diye ifade edebileceğimiz sabit fikirlere sahipse bu konuda daha çok zorlanmaktayız"* sözleriyle dile getirmiştir.

Çok kültürlü eğitimin öğretmenler tarafından algılanan avantajlarına ilişkin bulgular

Görüşmeye katılan öğretmenlerin algılarına göre çok kültürlü eğitimin avantajlarına ilişkin belirlenen temalar; öğrenci gelişimi, olumlu sınıf atmosferi, öğretim materyali zenginliği ve öğretmen gelişimidir.

Öğrenci gelişimi temasının öğretmenler tarafından ifade edilme sıklığına göre belirlenen kodlar ise; *farklı kültürleri tanıma (f:6), hoşgörü duygusunu geliştirme (f:3), global düşünme yeteneği geliştirme (f:1), bakış açısını genişletme (f:1), olumlu sosyal ilişkiler geliştirme (f:1), empati yeteneğini geliştirme (f:1), uyumlu olmayı öğrenme (f:1), motivasyonu artırma (f:1), başarıyı arttırma (f:1) ve yansıtıcı düşünme yeteneği geliştirme (f:1)'dir. Örneğin çok kültürlü eğitimin avantajı Öğretmen 11'e göre, herkesin derse katılımını sağlaması ve başarıyı arttırması iken, Öğretmen 7'ye göre, farklı kültürleri tanıma olanağı sağlaması ve bireylerde tolerans duygusunu geliştirmesidir. Öğretmenlerin bu konudaki düşüncelerini örneklemesi amacıyla aşağıda birkaç alıntı daha yer almaktadır:*

Bir kere farklı kültürler bir arada yer alır. Öğrenciler aynı ortamda hep beraber olduğu için farklı şeyleri tanımak isteyebilirler. Bu gibi durumlarda bilgi aktarımı olabilir... (Öğretmen 1).

Çok kültürlü eğitimi bir öğrenci olarak tecrübe ettiğim bir ortam mevcut. Fransızca öğrenmek için gittiğim kursta İspanyol, Arap, Bulgar, Rus, Çinli, Avusturyalı, İtalyan, Yunan öğrenciler bulunmaktadır. Kimi zaman sunumlar yapmamız gerektiğinde her öğrenci kendi ülkesinden ve kültüründen bir şeyler paylaşmakta, böylece yeni insanlar, farklı kültürler, farklı lezzetler tanımaktayız. Bu durumun merak duygusunu kabartan, motivasyonu artıran bir etmen olduğunu düşünüyorum. Her yeni insan ve kültürle bireyin dünyaya bakışının farklılaştığını ve kişiye global düşünme yeteneği kazandırdığını düşünüyorum. Daha önce de belirttiğim gibi bireyler için faydalanılması gereken bir zenginlik (Öğretmen 3).

Öğrencilerin sınırlı düşünmektense, olaylara daha geniş açılı bakmalarına yardım eder diye düşünüyorum. Değişik kültürler hakkında bilgi edinmelerine katkı sağlar ve öğrendikçe insanlara, konulara daha hoşgörüyle yaklaşmaya başlarlar. Diğer kültürlerle uygun hareket etmeye yarar diye düşünüyorum (Öğretmen 6).

Öğretmen görüşlerine göre olumlu sınıf atmosferi ise, *bütünleşme (f:5), kültürel paylaşım (f:3), saygı (f:3), hoşgörü (f:2) ve eşitlik (f:1) ortamının oluşturulması* ile ilişkilendirilmiştir. Bu konudaki görüşlerini Öğretmen 1 *"...grup çalışmalarında öğrenciler arasında kaynaşma, birlik, beraberlik duyguları gelişebilir"; Öğretmen 2 "Doğru şekilde uygulandığında, insanların entegre olması açısından avantajlı olduğunu düşünüyorum"* ve Öğretmen 4 ise *"Bireylerin farklı kültür çevrelerini tanımalarına, sınıfta eşitlik ve hoşgörü duygusunun ve farklılıklar içinde birlikte yaşayabilme fikrinin oluşturulmasına imkân tanır"* sözleriyle ifade etmişlerdir.

Çok kültürlü eğitimin avantajlarına ilişkin ortaya çıkan üçüncü tema; öğretim materyali zenginliğidir ve sadece Öğretmen 1 tarafından *"Bizler hoca olarak birçok öğretim materyali kullanmak zorunda kalabiliriz. Bunun da iyi bir şey olduğunu düşünüyorum"* sözleriyle ifade edilmiştir.

Öğretmenlerin çok kültürlü eğitimin avantajlarına ilişkin algıları doğrultusunda ortaya çıkan dördüncü tema ise; öğretmen gelişimidir ve Öğretmen 9 tarafından “*Öğrencilerin, bazen de öğretmenlerin genel kültürlerinin artması konusunda avantajlı olduğunu düşünüyorum*” sözleriyle dile getirilmiştir.

Araştırmaya katılan on iki öğretmenden on biri çok kültürlü eğitim yapmanın avantajlarına ilişkin çeşitli fikirler belirtirken, Öğretmen 5 çok kültürlü eğitim yapmanın fayda yerine zarar getireceğini belirtmiştir. Bu öğretmen görüşlerini belirtirken “*Çok kültürlü eğitimin Türkiye’ye fayda getirecek bir eğitim türü olduğunu düşünmüyorum. Çok dikkatli olmak lazım, yarıdan çok zarar getirebilir. Benim farklı etnik kökene ait öğrencim yok, varsa da ben bilmiyorum. Bilsem de derslerimde buna vurgu yapmam, tehlikeli olur bu. Hele hele de şu içerisinde bulunduğumuz dönemde. Farklılıklara vurgu yapacağımıza bizi bir arada tutan değerlere değinmeliyiz*” sözlerine yer vermiştir.

Çok kültürlü eğitimin öğretmenler tarafından algılanan dezavantajlarına ilişkin bulgular

Görüşme yapılan öğretmenlerin ifadeleri doğrultusunda, çok kültürlü eğitimin dezavantajları sınıf ortamına, öğrenciye, öğrenme-öğretme sürecine ve topluma yöneliktir.

Sınıf ortamına yönelik dezavantajlar *ayrışma (f:5)* ve *huzurun ve düzenin bozulması (f:1)* şeklinde ifade edilmiştir. Bu konudaki düşünceleri örneklemesi açısından aşağıda öğretmenlerin ifadeleri yer almaktadır:

... uyum sorunu olabilir. Bazıları sadece kendi kültürlerinden kişilerle arkadaşlık kurabilir. Belki de öğrenciler arasında gruplaşmaya yol açabilir. Doğal olarak sınıfın huzuru, düzeni bozulabilir (Öğretmen 1).

Doğru şekilde uygulanamazsa çeşitli ayrılıklar ve çatışmalar olabilir. Kültürel teklüğün olması gereken durumlarda ya da hassasiyetlerin göz ardı edildiği durumlarda çeşitlilik dezavantajlı olabilir (Öğretmen 2).

Öğrenciye yönelik dezavantajlar öğretmenler tarafından *uyum problemi (f:4)*, *direnç (f:3)*, *dışlanma (f:1)* ve *kompleks oluşumu (f:1)* şeklinde ifade edilmiştir. Örneğin bu tema altında bir öğretmen farklılıklara uyum zorluklarına (Öğretmen 4) vurgu yaparken diğer öğretmen öğrencilerin uyum sağlamasında bazı problemler yaşanabileceğine (Öğretmen 6) vurgu yapmıştır. Öğretmen 12 “*Bana göre öğrencilerin direnç göstermesi en önemli dezavantajdır*”; Öğretmen 1 ise “*Bana göre sınıf farklılıkları dezavantaj oluşturabilir. Çünkü her öğrenci aynı avantaja sahip değil, maddiyat olarak. Bu da öğrenciler arasında kompleks gibi durumlar oluşturabilir. Bunun dışında, uyum sorunu da olabilir*” sözleriyle bu konudaki görüşlerini dile getirmişlerdir.

Çok kültürlü eğitimin öğrenme-öğretme sürecine yönelik dezavantajı; Öğretmen 7 tarafından *öğrenmeyi yavaşlatma* olarak değerlendirilmiş, topluma yönelik dezavantajı ise Öğretmen 5 tarafından *ulusal birliğin parçalanması* olarak ifade edilmiştir. Öğretmen 5, bu konudaki görüşünü “*Her şeyden önce milli birliği bozar. İnsanlar etnik kökenlerine göre ayrıştırılmamalı. Bu toplumda ayrışmalara, gruplaşmalara sebep olur. Eğitimin görevi toplumu bu şekilde bölmek değildir*” sözleriyle belirtmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırma, öğretmenlerin çok kültürlü eğitime ilişkin algılarını incelemek amacıyla, eğitim bilimleri anabilim dalında yüksek lisans ve doktora yapan on iki öğretmenle görüşme yapılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre öğretmenler çok kültürlü eğitimi en çok farklı *kültürel değerlere sahip bireylerin bir arada bulunduğu eğitim* olarak tanımlamaktadırlar. Çok kültürlü eğitim, farklı ırk, etnik yapı ve sosyal gruplardan gelen tüm öğrenciler için eşit eğitim fırsatları yaratmaya çalışan ve bunun için de tüm okul ortamını değiştirmeye, yeniden yapılandırmaya uğraşan bir fikir, bir eğitim reformu ve bir süreçtir (Banks vd., 2001). Öğretmenler tarafından yapılan çok kültürlü eğitim tanımları incelendiğinde, öğretmenlerin çok kültürlülüğün *ırk, etnisite, dil, din ve sosyal sınıf* boyutlarına

odaklandıkları, buna karşın *yaş, cinsiyet, engelli olma, cinsel yönelim* boyutlarını çok kültürlülük kapsamında düşünmedikleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin yaptıkları tanımlarda çok kültürlü eğitimin belirli boyutlarına odaklanmaları, konunun ülkemizde ancak son yıllarda gündeme gelmeye başladığı düşünüldüğünde şaşırtıcı değildir.

Toprak (2008), her öğrencinin birey olarak kendine özgü kabul edilmesi gerçeğinden hareketle, çok kültürlü eğitim etkinliklerinin kaçınılmaz olduğunu ifade etmektedir. Bu bağlamda, çok kültürlü eğitim, öğrencilerin her türlü bireysel farklılığını temel almaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerden beşi ise, sınıfları çok kültürlü bir yapıda olmadığı için ya da farklı etnik kökene sahip öğrencileri olmadığı için çok kültürlü eğitimi uygulamadıklarını belirtmişlerdir. Bu durumun, öğretmenlerin çok kültürlü eğitimi sadece etnik sorunlarla ilişkili bir konu olarak görmelerinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Bigatti vd. (2012), Brown (2007) ve Gay (2002), çok kültürlü eğitim kuramlarına ilişkin yapılan çalışmalara ve iyi uygulamalar sunan verilere rağmen, eğitimcilerin çok kültürlü öğretim yapma konusundaki bilgi eksikliğine dikkat çekmişlerdir. Yazıcı vd. (2009) ise, bu konudaki en önemli önyargı veya bilgi eksikliğinin çok kültürlü eğitimi sadece etnik sorunlarla ilişkili bir konu olarak görmekten kaynaklandığını ifade etmişlerdir. Bigatti vd. (2012) göre çok kültürlü eğitim sadece dezavantajlı gruplara yönelik yapılan bir eğitim değildir. Ayrıca çok kültürlü eğitimi uygulamak sadece dezavantajlı gruplardan gelen öğretmenlerin sorumluluğunda da değildir. Tüm öğretmenlerin görevi, bütün öğrencilerini kapsayacak, onları her türlü eğitim-öğretim faaliyetine dâhil edecek, kültüre duyarlı eğitim ortamları düzenlemektir.

Öğretmen görüşlerine göre çok kültürlü eğitimi uygulamama konusunda diğer bir gerekçe; ders içeriklerinin çok kültürlü öğretim için uygun olmamasıdır. Çok kültürlü eğitime ilişkin yapılan pek çok çalışmada benzer bulgulara ulaşılmıştır. Bu çalışmaların sonuçlarına göre, öğretmenler ve öğretim elemanları çok kültürlülüğün öğrettikleri konularla, öğretmen adayları ise öğrenim gördükleri branşlarla alakasız olduğunu düşünmektedirler (Başarır, 2012; Bigatti vd. 2012; Okojie-Boulder, 2010; Toprak, 2008). Oysa öğrencinin akademik başarısında, öğretmenlerin yalnızca akademik bilgi ve becerilerinin yeterli olmadığı, aynı zamanda çok kültürlülüğe duyarlı olmalarının da zorunlu olduğu (Banks vd., 2001) ifade edilmektedir.

Çok kültürlü eğitimi derslerinde uygulayan öğretmenlerse bunu kültüre duyarlı sınıf ortamı oluşturma ve kültüre duyarlı öğretim yapma olarak gerçekleştirdiklerini ifade etmişlerdir. Kültüre duyarlı öğretim yapma *kültüre ilişkin ön bilgi verme, bölgeye duyarlı öğretim yapma, yaşa duyarlı öğretim yapma ve derste farklı bakış açılarına yer verme* şeklinde uygulanmaktadır. Öğretmenlerin bu soruya verdikleri cevaplar, ilgili alan yazınıla uyumludur. Zira, her öğrenci sınıfa kendine özgü özellik, bilgi ve deneyimlerini getirmektedir (Morey ve Kitano, 1997; Rogers, 1961; Akt, Chavéz, 2007). Yapılan araştırmalar, farklı geçmişleri olan öğrencilere, kendi kültür ve deneyimlerine uygun öğretim yapıldığında, bu öğrencilerin akademik başarılarının arttığını (Au ve Kawakami, 1994; Foster, 1995; Gay, 2000; Hollins, 1996; Kleinfeld, 1975; Ladson-Billings, 1994; Ware, 2006), buna karşın, öğrenme-öğretme sürecinde, farklılıkları görmezden gelinen öğrencilerin, akademik başarılarının diğerlerinden düşük olduğunu ortaya çıkarmıştır (Irvine, 1990; Irvine ve Armento, 2001). Gay (1994), kültüre duyarlı eğitim yapma konusunda, çok kültürlü eğitime uygun materyallerin, empati yoluyla yaşanan deneyimlerin, rol oynamanın, simülasyonun ve bunlar gibi etkinliklerin kullanılabileceğini belirtmiştir. Saldana ve Waxman (1997), çok kültürlü eğitimin; öğretmenlerin öğrencileri desteklemesi, sınıf içi eşitliği sağlaması ve öğrencilerin kültürlerini derse entegre etmesi yoluyla uygulanabileceğini ifade etmişlerdir. Banks (1974) ise, dezavantajlı gruplardan gelen öğrencilerin akademik başarılarında, sadece kültüre duyarlı öğretim yapmanın yeterli olmadığını ifade ederek, kültüre duyarlı değerlendirme yöntemlerinin geliştirilmesinin de önemli olduğunu vurgulamış ve standart zekâ testlerini eleştirmiştir.

Çok kültürlü eğitimi derslerinde uygulayan öğretmenlere göre, uygulamada karşılaşılan sorunlar, öğrenci kaynaklı, öğretmen kaynaklı ve veli kaynaklı olmak üzere üç grupta toplanmaktadır. Öğrenci kaynaklı sorunlar; *öğrenci ilgisizliği, birbirini kabullenmememe, gruplaşma, alay etme, dışlama ve aşağılama* olarak ifade edilirken, öğretmen kaynaklı sorunlar; *öğrencilerle olan iletişim güçlüğü, öğretmen bilgisizliği ve zaman ve emek ihtiyacı* olarak ifade edilmiştir. Veli kaynaklı sorunlar ise *ailelerin önyargılı olması* ile ilişkilendirilmiştir. Benzer bulgular Bigatti vd. (2012) çalışmasında da ortaya

çıkmiştir. Söz konusu çalışma bulgularına göre, öğretim elemanlarının çok kültürlü eğitimi uygulamadaki sorunları; *öğrenci direnci, çok kültürlü öğretim yapma konusunda kurumsal destek ve rehberliğin olmayışı, öğretim elemanlarının çok kültürlü öğretim stratejileri kullanmayı bilmemeleri ve öğretim elemanlarının çok kültürlü öğretim stratejileri kullanmayı istememeleri* olarak tespit edilmiştir.

Öğretmenlere göre çok kültürlü eğitim, sınıf ortamında *kültürel paylaşım, bütünleşme, eşitlik duygusu, hoşgörü duygusu ve saygı ortamı* gibi avantajlar sağlarken, aynı öğretmenlere göre *ayrışma ve huzur ve düzenin bozulması* gibi dezavantajlar da oluşturabilir. Benzer şekilde, öğretmenler çok kültürlü eğitimin öğrenci açısından avantajlarını *farklı kültürleri tanıma, hoşgörü duygusunu geliştirme, global düşünme yeteneği geliştirme, bakış açısını genişletme, olumlu sosyal ilişkiler geliştirme, empati yeteneğini geliştirme, uyumlu olmayı öğrenme, motivasyonu artırma ve yansıtıcı düşünme yeteneğini geliştirme* olarak ifade ederken, dezavantajlarını *uyum problemi, dışlanma ve kompleks oluşumu* olarak belirtmişlerdir. Öğretmenler çok kültürlü eğitimi uygulamanın hem uyumlu olmayı öğrenmede katkı sağlayacağını, hem de uyumsuzluk problemlerine yol açabileceğini düşünmektedirler. Öğretmenlerin çok kültürlü eğitimin avantajları ve dezavantajlarına yönelik ifadeleri, onların konuya ilişkin düşüncelerinin henüz tam anlamıyla bir netlik kazanmadığının bir göstergesi olarak ele alınabilir. Nitekim öğretmenler çok kültürlü eğitimin uygulanması ile ilgili sorunları belirtirken bu konudaki bilgi eksikliklerini de ifade etmişlerdir. Benzer şekilde, Smith (2009), bazı öğretmenlerin çok kültürlü eğitimi destekleseler bile, çok kültürlü eğitim konusunda bilgi, yetenek ve tutumlarında yetersiz olabileceklerini ifade etmiştir. Buna karşın, Ezer, Millet ve Patkins'e (2006) göre, çok kültürlü eğitimle ilgili sadece olumlu görüş veya tutumlara sahip olmak yetersizdir; önemli olan, çok kültürlü farkındalık ile bilgi ve becerileri davranışa dönüştürmektir. Brown ve Kysilka (2002) ise, çok kültürlüğe duyarlı bir öğretmen olmanın, inanç sisteminin değerlendirilmesi de dahil olmak üzere, kişinin zihniyet ve davranışlarını değiştirmesini gerektirdiğini ifade etmişlerdir.

Araştırma sonuçları, öğretmenlerin çok kültürlü eğitim ve çok kültürlü öğretim uygulamaları konusunda bilgi eksikliklerinin olduğunu göstermektedir. Oysa Roux (2000)'a göre, sınıfta çok kültürlü eğitimin başarılı bir şekilde uygulanması, büyük ölçüde, öğretmenin bu konudaki bilgi, tutum, düşünce ve davranışlarına bağlıdır. Benzer bir şekilde, çok kültürlü eğitimin uygulanmasında öğretmen davranışlarının öneminden bahseden Baker (1981), davranışların, öğretmenin tutumunu ve çocuğa ilişkin duyguları yansıtması bakımından önemli olduğunu ifade etmiştir. Başbay ve Kağnıcı (2011) ve Polat (2009), çok kültürlü eğitimin uygulanmasında kilit rolün öğretmene ait olduğunu ifade etmektedirler. Bu nedenle, öğretmenlerin çok kültürlü eğitim-öğretim uygulamalarına ilişkin bilgilendirilmesine, öncelikle öğretmen yetiştiren eğitim fakültelerinde başlanması gerektiği düşünülmektedir. Nitekim Çoban vd. (2010)'ne göre, demokratik hak ve özgürlüklerinin önemli olduğu insancıl eğitim anlayışı, kültürel farklılıklara saygılı ve hoşgörülü öğretmen adaylarının yetiştirilmesini gerekli kılmaktadır. Ngai (2004), ilköğretim ve ortaöğretimde çok kültürlü eğitimin başarıya ulaşması için, öğretmen eğitiminden itibaren etkili birçok kültürlü öğretme-öğrenmenin gerçekleşmesi gerektiğini bildirmiştir. Bennett vd. (1990), çok kültürlü öğretmen eğitiminde; bilgi, anlayış, tutum ve beceri olmak üzere dört boyutun olması gerektiğini savunmuş, buna karşın, Teresa ve Piveral (2004) ise, eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarına teorik bir kültürel duyarlılık öğretimi yapılmasındansa, çok kültürlü eğitim ortamı yaratıp onların çok kültürlülüğü içselleştirmelerine yardım etmeyi önermiştir. Benzer bir şekilde, Cırık (2008) ve Ngai (2004), çok kültürlülüğü, eğitim programlarında ayrı bir bölüm veya konu alanı olarak okutmak yerine, programın temel yapısıyla özdeşleştirmenin daha faydalı olacağını ifade etmiştir. Ayrıca, öğretmenlere, alanda çalışan akademisyenler tarafından, çok kültürlü eğitimin ne olduğu ve nasıl uygulanacağına dair kapsamlı hizmet-içi eğitimlerin verilmesinin de mevcut bilgi eksikliğinin giderilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bunun yanı sıra, Başbay ve Bektaş (2009), öğretmenlerin kültürel farklılıklara yönelik farkındalıklarının geliştirilmesi için, öğretmenlere yönelik kültürel değişim programlarının hız kazanmasını önermişlerdir.

Bu çalışma, Türkiye'nin İç Anadolu Bölgesi'nde görev yapan 12 öğretmenle görüşmeler yapılarak gerçekleştirilmiştir. Benzer çalışmaların Türkiye'nin diğer bölgelerinde, çok daha büyük örneklemle, nitel ve nicel yöntemler bir arada kullanılarak gerçekleştirilmesi, konunun daha büyük gruplar açısından

aydınlatılması bakımından önemli görülmektedir. Ancak, ilkokul, ortaokul, lise kademeleri ayrı ayrı ele alınarak, daha homojen öğretmen ve/ya öğrenci gruplarıyla yapılacak başka nitel çalışmaların da konunun derinlemesine irdelenmesi bakımından yararlı olacağı söylenebilir. Bu çalışmalarda küçük gruplarla çalışarak, durum çalışması, eylem araştırması gibi farklı nitel araştırma desenleri kullanılabilir. Çok kültürlülük konusunda nitel ve/ya nicel yöntemlerle gerçekleştirilecek bu çalışmalarla ulaşılabilecek bulguların, gerek kültüre duyarlı öğretmenler yetiştirilmesine, gerekse halen görev yapmakta olan öğretmenlerin kültüre duyarlılaştırılmasına yönelik önlemler alınmasına katkı sağlayacağı açıktır.

Kaynakça

- APA. (2002). *Guidelines on multicultural education, training, research, practice, and organizational change for psychologists*. Retrieved September 17, 2010, from <http://www.apa.org/pi/oema/resources/policy/multicultural-guidelines.aspx>.
- Au, K. H. & Kawakami, A. J. (1994). Cultural congruence in instruction. In E. R. Hollins, J. E. King, & W. C. Hayman (Eds.), *Teaching Diverse Populations* (pp. 5-24). Albany: State University of New York Press.
- Baker, G.C. (1981). The teacher and multiethnic education. James Banks (Ed.), *Education in the 80s-Multiethnic Education* içinde (pp.33-41). Washington D.C.: National Education Association of the United States.
- Banks, J. A. (1974). *Multicultural education: In search of definitions and goals*. Syracuse, New York: National Academy of Education.
- Banks, J. A. (2008). *An introduction to multicultural education (4th ed.)*. Boston: Pearson Education.
- Banks, J. A., Cookson, P., Gay, G., Hawley, W. D., Irvine, J. J., Nieto, S., Schofield, J. W., & Stephan, W. G. (2001). *Diversity within unity: Essential principles for teaching and learning in a multicultural society*. Washington: Center for Multicultural Education, University of Washington.
- Başarır, F. (2012). *Öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime ilişkin görüşlerinin ve öz-yeterlik algılarının değerlendirilmesi (Erciyes Üniversitesi Örneği)*. Unpublished master's thesis, Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Başbay, A. & Bektaş, Y. (2009). Çok kültürlülük bağlamında öğretim ortamı ve öğretmen yeterlikleri. *Eğitim ve Bilim*, 34(152), 30-43.
- Başbay, A. & Kağnıcı, D. Y. (2011). Çok kültürlü yeterlik algıları ölçeği: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 161, 199-212.
- Bennett, C., Niggie, T., & Stage, F. (1990). Preservice multicultural teacher education: Predictors of student readiness. *Teaching and Teacher Education*, 6, 243-254.
- Bigatti, S., Gibau, G. S., Boys, S., Grove, K., Ashburn-Nardo, L., Khaja, K. & Springer, J. T. (2012). Faculty perceptions of multicultural teaching in a large urban university. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 12(2), 78-93.
- Brown, S. C. & Kysilka, M. (2002). *Applying multicultural and global concepts in the classroom and beyond*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Brown, M. N. (2007). Educating all students: Creating culturally responsive teachers, classrooms, and schools. *Intervention in School and Clinique*, 43(1), 57-62.
- Chavéz, A. F. (2007). Islands of empowerment: Facilitating multicultural learning communities in college. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 19(3), 274-288.
- Cırık, İ. (2008). Çok kültürlü eğitim ve yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 27-40.

- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Çoban, A. E., Karaman, N. G. & Doğan T. (2010). Öğretmen adaylarının kültürel farklılıklara yönelik bakış açılarının çeşitli demografik değişkenlere göre incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*, 10(1), 125-131.
- Ergin, S. (2000). Çağdaş müzik eğitimi ve temel özellikleri (Çok kültürlü müzik eğitimi). *Müzikte 2000 Sempozyumu*, Retrieved August 14, 2010, from <http://www.kultur.gov.tr>.
- Erzurumlu, S. (2008). *Çokkültürcülük politikası ve Kanada'da çokkültürcülük*. Unpublished master's thesis, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Ezer, H., Millet, S. & Patkins, D. (2006). Multicultural perspectives in the curricula of two colleges of education in Israel: The curriculum is a cruel mirror of our society. *Teachers and Teaching*, 12(4), 391-406.
- Foster, M. (1995). African American teachers and culturally relevant pedagogy. In J.A. Banks, & C.A.M. Banks (Eds.), *Handbook of Research on Multicultural Education* (pp. 570-581). New York: Macmillan.
- Gay, G. (1994). A synthesis of scholarship in multicultural education. *NCREL's Urban Education Program*, Retrieved October 12, 2010, from <http://ncrel.org/sdrs/areas/issues/educatrs/leadrsdp/le0gay.htm>.
- Gay, G. (2000). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice*. New York: Teachers College Press.
- Gay, G. (2002). Preparing for culturally responsive teaching. *Journal of Teacher Education*, 53, 106-116.
- Habermas, J. (2002) "Öteki" olmak "öteki"yle yaşamak. (İ. Aka, Trans.) İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Hollins, E. R. (1996). *Culture in school learning: Revealing the deep meaning*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Irvine, J. (1990). *Black students and school failure*. New York: Greenwood Press
- Irvine, J. J., & Armento B. J. (2001). *Culturally responsive teaching: Lesson planning for elementary and middle grades*. Mc Graw Hill, New York.
- Kleinfeld, J. (1975). Effective teachers of eskimo and Indian students. *School Review*, 83, 301-344.
- Koçdemir, K. (1999). Küreselleşme ve Türk kültürü. *Kök Araştırmalar Dergisi*, 1, 5-20.
- Ladson-Billings, G. (1994). *The Dreamkeepers: Successful teachers of African American children*. San Francisco, CA: John Wiley & Sons, Inc.
- Mahiroğulları, A. (2005). Küreselleşmenin kültürel değerler üzerine etkisi. *Sosyal Siyaset Konferansları Dergisi*, 50, 1275-1288.
- Miles, M. B., & Huberman, A. B. (1994). *Qualitative data analysis* (2nd Ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Ngai, P. B. (2004). A Reinforcing curriculum and program reform proposal for 21st century teacher education: Vital first steps for advancing K-12 multicultural education. *Equity & Excellence in Education*, 37(4), 321-331.
- Okojie-Boulder, T. (2010). *Faculty members' and graduate students' perceptions of multicultural education in the college of education*. Unpublished doctorate dissertation, Mississippi State University, Mississippi.
- Polat, S. (2009). İlköğretim programlarından hareketle çok kültürlü eğitime dayalı sınıf yönetimi. *Proceeding of International Congress on Intercultural Dialogue and Education*, 152-171.

- Roux, J. L. (2000). Multicultural education: A new approach for a new south african dispensation. *Intercultural Education*, 11(1), 19-29.
- Saldana, D. C., & Waxman, H. C. (1997). An observational study of multicultural education in urban elementary schools. *Equity & Excellence in Education*, 30(1), 40-46.
- Smith E. B. (2009). Approaches to multicultural education in preservice teacher education: Philosophical frameworks and models for teaching. *Multicultural Education*. 16(3), 45-50.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research*. Newbury Park, California: Sage Publications Ltd.
- Şan, M. K. (2005). Farklılık ve çok kültürlülük siyasetleri üstüne bir deneme. *Milel ve Nihal*, 3(1-2), 69-117.
- Temel, A. B. (2008). Kültürlerarası (Çok kültürlü) hemşirelik eğitimi. *Atatürk Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 11(2), 92-101.
- Teresa A. W. T. A., & Piveral, J.A. (2004). Diversity and the modeling of multicultural principles of education in a teacher education program. *Multicultural Perspectives*, 6(3), 42-47.
- Toprak, G. (2008). *Öğretmenlerin çok kültürlü tutum ölçeği'nin (teacher multicultural attitude survey) güvenirlik ve geçerlik çalışması*. Unpublished master's thesis, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Van Manen, M. (1990). *Researching lived experience: Human Science for an action sensitive pedagogy*. Albany, NY: Suny Press.
- Vatandaş, C. (2001). Çok kültürlü yapıda ulusal / etnik kimlikler(Kanada örneği). *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(2), 101-116.
- Ware, F. (2006). Warm demander pedagogy: Culturally responsive teaching that supports a culture of achievement for African American students. *Urban Education*, 41(4), 427-456.
- Yazıcı, S., Başol, G., & Toprak, G. (2009). Öğretmenlerin çok kültürlü eğitim tutumları: Bir güvenirlik ve geçerlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37, 229-242.
- Yıldırım, A. & Şimşek, A. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (5. Ed.). Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yılmaz, Ö. (2011). Öğretmen ve gençlik çalışanları için barış eğitimi rehberi. Retrieved September 5, 2013 from <http://www.kayadcommunitycenter.com/kayad-life-tr.pdf>

The Participation of the Secondary School Students in the School Management's Decision-Making Process (A Sample Of Beypazarı District)*

Elif Gamze ÖZCAN^{†a}, Mehmet ŞEREN^b

^a Hacettepe University, Institute of Educational Sciences, Ankara/Turkey

^b Gazi University, Faculty of Education, Ankara/Turkey



Article Info

DOI: 10.14527/pegegog.2014.012

Article history:

Received 12 November 2013

Revised 04 March 2014

Accepted 24 March 2014

Keywords:

Participation on management,
Students' participation,
Decision-making process.

Abstract

The purpose of this study was to reflect on the opinions of secondary school students about their effects on school management's decision-making processes. In this descriptive study, comparative survey method has been used according to sub-purposes which require difference tests. Population of the research was 2883 students who are having education at eight secondary schools in Beypazarı district. Purposive sampling method was used to determine the research group. This research group was 116 students who had been chosen as class representatives by their classmates. The questionnaires were taken to the schools mentioned above in 2008-2009 Academic Year's second term. Arithmetic mean, standard deviation, t test, Kruskal-Wallis H test and Mann-Whitney U tests are used to analyze data. According to the findings of the research, the general state levels are found noteworthy lower than the general demand levels on decision-making processes of school management's for students. In addition to this, students emphasize that they're more effective and willing on decision-making processes when school management takes instructional decisions rather than administrative decisions. It doesn't make any significant difference of the students' gender and the grade they are educated when the effectiveness and willingness are taken into the consideration. Students, who are having education at Anatolian High Schools, specify that they are unable to affect the school management's decision making processes. Also these students demand to affect decision-making processes much more than the other types of schools' students.

Introduction

The primary objective of the organization is to create the best working environment and include people who are working for the organization to the operations of organization, management policies and other functions. In our day, employees want to express their ideas, to be effective in the results and to be active in decisions which are relate to them; briefly, they want to participate in the management of organization rather than being just an ordinary personnel. The most important reason is the increase in their cultural level and knowledge. Today, every personnel have kind of knowledge about the solution of the problems about their organization (Gümüş, 1995, pp. 381,382).

Participating in the decision process of management is the base of contemporary management. Because contemporary management is democratic and participating in decision is one of the requirements of democracy (Aytürk, 1990, p.120). This means that cooperation of superior and subordinate is vital for how the organization will be run, from which methods will be benefited and how

* This study's teacher participation size is presented as an oral presentation at the V. Congress of Educational Administration, held in Antalya, 01-02 May 2010. This study has been recognized as a Master's Thesis in Gazi University, Institute of Educational Sciences, January 2010.

[†] Corresponding author: e.g.ozcan@hacettepe.edu.tr

the success will be achieved (Başaran, 1992, p.322). In participative management, error margin is low, application is easier, the responsibility is shared and employees are happier (Aytürk, 1990, p.120). However, who is going to be responsible for the management, who is going to be affected after the decision and what kind of effect will it be, how appropriate the distribution of task is must under any circumstances be guaranteed and all this elements should be included in the decision. Otherwise, the decision which is taken will not be effective. The decision which is not put into practice is not a valid decision; it is just a good intention (Drucker, 2006, p.49).

The role of subordinates during the process of decision depends on the attitude of manager. If a manager thinks some of the subordinates can be a rival of him/her in the future, they may not give them right to participate in the decision process (Bursalıoğlu, 2005, pp. 94,95). Even if the manager has no such intention and even the content of the decision includes programs in favor of the employees, excluding employees during the decision process may be necessary in order to prevent the rising of effect which is expected from the decision. Because personnel thinks it is a favor rather than earned right (Eren, 1989, p.416). Environment of confident should be guaranteed; otherwise, desired result cannot be achieved (Aydın, 2000, p.285).

Managers of organizations get together mainly for putting the decisions on employees not consulting them. In these meetings, the offers of the managers are discussed and subordinates are channeled towards supporting these offers. Since what are the problems and what can be the proper solutions for these problems are determined by the managers, the decision will be as the managers want (Onaran, 1971, p.179). If employees are bestowed to participation right, this must be done sincerely with full intention. Sometimes, managers already make their decisions but they pretend they need the ideas of employees; this insincerity will be understood clearly by the employees (Baykal, 1978, p.30).

If managers allow employees to participate in the decision processes which are related to their organization, employees will think of "working together", not "working for someone". Shared opinions are easy to put into practice and the idea of "us" is a strong motivation for both employees and managers (Eren, 1989, p.417). Consequently, including the employees to the managing process neither takes the power from the managers, nor it is a managing trap for employees; and it is important to clarify that it is not a magical way to solve all the problems (Peker, 1995, p.121).

There is two kind of management type in school management which is autocratic and democratic. In autocratic management, everything is carried out with orders and these orders are performed without delay; the orders of the manager are not considered wrong and even if they are wrong nobody say it aloud. However, in schools everything must be arranged to improve the academic level of the students (Binbaşıoğlu, 1988, p.126). According to the Bilgin's (1990) research called "The effect of participating in management to the productivity", participating in management is just a symbolic in Turkish Republic. The main reason is insufficiency and sudden and unexpected orders and applications.

As creating a tradition that aims productivity within the organization will help the organization develop, the management should make assessments in the subjects in which the members of the organization are interested. Shareholders feel themselves responsible at the every phase of the process when the resolutions are applied. They use all of their energy in order not to make mistakes with the aim of procuring the perfection. The data Fişek (1977) has found about attending the administration in 16 public enterprises support this thesis. It has been found out that agreeing the ideas procures the convenience; they put an end to inconsistency and failure and it provides productive working.

There are many works that study agreeing the decisions on the basis of teachers in the education institutions. While the findings of Açıkgöz (1984), Bilgin (1996), Aldemir (1996), Yılmaz (2005), Parlar (2005), Gürkan (2006), Aksay and Ural (2008) impress that the attending of the people who are affected by the decisions will be beneficial for the organization, it will be realized that employees don't agree in terms of their expectations.

The fact that education needs diversify day by day is also same in the process of taking decisions regarding the schools. Students who are directly affected by everything are sufficient in putting their ideas forward. Unfortunately, students are not able to put their ideas forward even at the level of higher education. According to the study of Dündar (2013), students at the level of higher education express their ideas and this is performed by establishing student councils in Turkey, but this action is not sufficient in students' attendance in the decisions.

One of the resolutions taken in the 4th National Education Council (1949) was related with the attendance of the students and the teacher in the decisions taken in the schools and its necessity; Students should have meetings with the teachers and administrators in a friendly manner and take decisions by discussing between each other accordingly. They could also found student institutions if they think it's necessary and will go to the polls for the collective services.

In recent years, student Councils have been founded in many countries with the aim of increasing the student attendance and activating the democracy education. This constitution which started in universities has been degraded to primary and secondary education. Ministry of National Education has drawn attention with the Regulation of Democracy Education in Schools and School Councils (2004). With the National Education Fundamental Law no. 1739 (1973), this regulation related with the convention of UN Child Right and European Conventions of child right includes the way of electing and being elected of the representatives of class, school, districts and cities. In other words, it gets stuck with the method rather than including the importance of the effect related with the attendance of students.

It needs to be described how the process of decision making in schools goes for satisfying the current education needs of the society and the ideas of the students in this context need to be put forward. Almost all of the sources related with the attending to the decisions are at the dimension of teacher and they are complementary. However, there are not sufficient sources that will enlighten the situation of students' attending/joining the decisions.

The purpose of this study is to reflect on the opinions of secondary school students about their effects on school management's decision-making processes. To do this, the main purpose has been divided into five extended sub-purposes. These sub-purposes aims to find if:

- 1) There is a significant difference between students' participation perceptions and requests in decision making process.
- 2) There is a significant difference between students' participation perceptions about instructional and administrative dimensions in decision making process.
- 3) There is a significant a difference between the requests of the students' participation in instructional and administrative dimensions of decision making process.
- 4) There is a significant difference between the perceptions of the students about the participation level depending on their personal variables.
- 5) There is a significant difference between the students' participation requests related on their personal variables.

Method

Research Design

This research is a descriptive survey model related with the students' attendance to the decisions and their expectations of joining the administration. According to Karasar (2000), descriptive model is an approach of researching that aims describing a current situation in the way it is.

In this descriptive study, comparative survey method has been used according to sub-purposes which require difference tests.

Participants

Population of the research was 2883 students who are having education at eight secondary schools in Beypazarı district. The research sample was 116 students who had been chosen as class representatives by their classmates. Accordingly purposive sampling method was used to determine the research group. According to Sencer (1989) purposive sampling method is to observe the most appropriate section of the universe.

Instrument

In the research, the Turkish edition of Lipham's (1973) "Decision Involvement Analysis" questionnaire, adapted to Turkish by Açıkgöz (1984) as "Karara Katılma Anketi", has been used. This questionnaire had twenty three headings of decision making about teachers' opinions. Seven unsuitable headings were eliminated to provide the consistency based on the opinions of a small number of students. The survey which includes the remaining 16 decision topics has been carried out in this way. These 16 topics have been sorted bottom to the top under the title "Decision Topic". There are two dimensions opposing these which are in the original scale. And two questions have been asked to determine educational and managerial aspects and participation and expectation about decision process. Four point likert scales have been used under each question including never (1) too little (2) some (3) too much (4) options.

In this study, two dimensions in decision participation survey, "Educational" and "Managerial", have been taken as they are but when consulted to the experts, it has been decided that the item number 05 which has been actually in educational decision topics should be involved in managerial decision topics. Distribution of decision topics in educational and managerial areas and orders in the survey are like this:

Item no Educational Decision Topics

- | | |
|----|---|
| 01 | Developing the ways of informing parents about the situation of students |
| 02 | Deciding how to evaluate students' success |
| 12 | Choosing course book and other educational materials |
| 13 | Determining the grading rules |
| 14 | Determining the education and examination method in lessons |
| 15 | Benefiting from the environmental opportunities to teach the lessons more effectively |

Item no Managerial Decision Topics

- | | |
|----|---|
| 03 | Creating and implementing a sense of discipline at school |
| 04 | Planning student consultancy studies at school |
| 05 | Making the income and expense plan of school |
| 06 | Planning time table of school |
| 07 | Solving the problems showing up in school-environment relations |
| 08 | Determining and reviewing the targets of your school |
| 09 | Determining the principles of evaluating the teachers |
| 10 | Planning obtainment, protection and usage of information (mental file etc.) about the student |
| 11 | Preparing weekly course schedule |
| 16 | Evaluating the functioning of school |

Data Analysis

After all data has been obtained, Cronbach Alpha test which is known as internal consistency calculation as well has been applied in order to evaluate the credibility of the calculations extracted from 16 topics. Cronbach Alpha point is .91 for perceptions of participating in decision and .88 for the will to participate. Validity calculations of the scales have been obtained from factor analysis. When calculation is made for 16 topics with decision evaluation using decision participation data, total variance which has been explained with measurements obtained from this scale instrument is %52. When 16 topics are evaluated for participation data, total explained variance is %59 with the measurements obtained with this instrument.

The questionnaire has been taken to the schools mentioned above in 2008-2009 Academic Year's second term. Arithmetic mean, standard deviation, t test, Kruskal-Wallis H test and Mann-Whitney U tests are used to analyze data. Significance level is taken as $p < .05$ for difference analyses.

Results

According to the findings of the research, the general state levels are found noteworthy lower than the general demand levels on decision-making processes of school management's for students. In addition to this, students emphasize that they're more effective and willing on decision-making processes when school management takes instructional decisions rather than administrative decisions. It doesn't make any significant difference of the students' gender and the grade they are educated when the effectiveness and willingness are taken into the consideration.

Students, who are having education at Anatolian High Schools, specify that they are unable to affect the school management's decision making processes. Also these students demand to affect decision-making processes much more than the other types of schools' students.

Discussion, Conclusion & Implementation

A person in a managerial position is someone who doesn't command but leads people with his/her knowledge of management (Drucker, 1994, pp.84-85). Some concepts like cooperation, mutual thinking, team work, belonging and strategic planning came into prominence as new necessities in managerial field in 1990s. (Parks & Barrett, 1994,p.11).

Today, establishing School Development Management Team (SDMT) which was known as total quality management previously and making and implementing strategic planning are the new responsibilities of school principals. And this shows how this change affects schools. Besides, involvement of the students in school management was made obligatory with Regulation of Democracy Education in Schools and School Councils (2004). Thus, the important thing is to research not why participation is important at school but why it cannot be maintained. Participation in decision-making process is an essential part of public life including schools. The decisions made by the school management have a big impact over the people. Each member's qualifications and interests should be taken into consideration by the principals in order to increase the participation rate at schools. Students; the most essential parts of the schools, are directly affected from the educational process. Hence their ideas about the educational needs must be taken into account as important demands.

In conclusion, especially for Anatolian High School students, student participation level was not at anticipated ratio. Anatolian High Schools' students are prepared to university exam by using a loaded curriculum. With new researches, it should be clarified in which requirements students might not find any opportunity to take part in the school management processes. To make the students more active in the participation process, necessary information about the rights and the duties must be given to

student representatives, these students' participation abilities should be developed by their school management.

Educational process must be carefully designed in order to develop the student. Repressive manner may block the mental development of the children and devitalize them at school. Therefore, a participant management provides efficiency and enables schools to adapt the changes around them. By the help of the information and channels of communication educational processes are transformed into more transparent environments. Students are getting smarter and frequently becoming more conscious about school applications. Naturally, the students in this new era are even willing to discuss the re-creation of automatically adopted and implemented disciplinary rules in schools. In order to keep up with the changes, students should be supported to participate in the decision making process.

In order to make the students who are affected by decisions taken more active in decision making process, the roles of class representatives must be more prominent. Hence, new researches should be carried out for the students who want to participate in the decision making process and the possibility of having lack of information about their rights and responsibilities should be eliminated.

Ortaöğretim Okullarındaki Öğrencilerin Okul Yönetiminin Karar Verme Sürecine Katılımları (Beyşehir Örneği)*

Elif Gamze ÖZCAN^a, Mehmet ŞEREN^b

^a Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara/Türkiye

^b Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Ankara/Türkiye



Makale Bilgisi

DOI: 10.14527/pegegog.2014.012

Makale geçmişi:

Geliş 31 Aralık 2013
Düzeltilme 03 Mart 2014
Kabul 25 Mart 2014

Anahtar kelimeler:

Yönetime katılma,
Öğrencilerin katılımı,
Karar verme.

Öz

Bu araştırmanın amacı, ortaöğretim öğrencilerinin, okullarında kendilerini ilgilendiren konulardaki kararlara katılımlarına ve katılma isteklerine ilişkin algılarını belirlemektir. Araştırma evreni Ankara ili Beyşehir ilçesindeki sekiz ortaöğretim okulundaki 2883 öğrencidir. Okul yönetimine katılması için sınıf arkadaşları tarafından seçilen 116 sınıf temsilcisinin doğrudan bu araştırmanın hedef kitlesini temsil etmesi nedeniyle amaçlı örnekleme yoluyla bu öğrencilere ulaşılmaya çalışılmıştır. 2008-2009 öğretim yılında yapılan bu betimsel araştırmada veri toplama aracı olarak Karara Katılma Anketi kullanılmıştır. Veriler aritmetik ortalama, standart sapma, t testi, Kruskal Wallis H-Testi ve Mann - Whitney U testi teknikleri ile çözümlenmiştir. Öğrencilerin kararlara, istediklerinden düşük seviyelerde katıldıkları, öğretimsel kararlara yönetsel kararlardan daha çok katıldıkları ve daha çok katılmayı istedikleri bulunmuştur. Sınıf ve cinsiyet değişkenleri, kararlara katılma durumlarında ve katılma isteklerinde önemli fark yaratmamaktadır. Ancak okul türü değişkeni incelendiğinde öğrencilerin kararlara katılma durumlarında anlamlı farklar ortaya çıkmıştır. Anadolu Liseleri öğrencilerinin kararlara katılma durumları, Meslek Liseleri ile Genel Lise öğrencilerinden anlamlı ölçüde düşük çıkmıştır.

Giriş

Örgütte çalışan insanların örgütün işleyişi, yönetim politikaları ve diğer işlevlerde söz almalarını ifade eden yönetime katılma, daha iyi bir çalışma ortamı oluşturmaktadır. Günümüzde çalışanlar, sıradan bir personel olmak yerine, kendilerini ilgilendiren her türlü kararın alınmasında aktif olmak, düşüncelerini ifade etmek, sonuçlarda etkili olmak, kısaca örgütün yönetimine katılmak istemektedir. Bunun en önemli nedeni insanların kültür seviyesinin ve bilgilerinin artmasıdır. Artık her personel bulunduğu örgütte problemlerin çözümüne ilişkin az çok bilgiye sahiptir (Gümüş, 1995, ss. 381,382). Bu nedenle yönetimler; kişilerin çok yönlü uzmanlaşmalarının desteklenmesi, örgütte işbirliğine ve karşılıklı saygıya dayalı sağlıklı iletişim kanallarının oluşturulması, iç denetimin benimsenmesi gibi uygulamaların örgütün verimliliğini arttırmada önemli etkiye sahip olduğunun farkındadır. Sayılan uygulamalar ve diğer eşgüdüm faaliyetlerinin hangi usullerle yapılacağını tüm çalışanlarca benimsenmesi, örgütte bir söz ve davranış birliği yaratır.

Her yönetim anlayışında olduğu gibi okul yönetiminde de otokratik ve demokratik olmak üzere iki tip yöneticilikten söz edilebilir. Otokratik yönetimlerde her şey emirle yapılır, emirler aksatılmadan yerine getirilir ve yöneticinin emirlerinin hatalı olabileceği düşünülmez; düşünülse bile ortaya konmaz

* Bu çalışmanın öğretmenlerin karara katılımı boyutu 01-02 Mayıs 2010 tarihlerinde Antalya'da düzenlenen V. Eğitim Yönetimi Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur. Bu çalışma, Ocak 2010 tarihinde Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

[†] Yazar: e.g.ozcan@hacettepe.edu.tr

(Binbaşıoğlu, 1988, s.126). Yöneticinin aslında böyle bir niyeti olmasa ve hatta kararın konusu personelin çıkarlarını gözetken programlar içeriyor olsa dahi personeli, kendisini etkileyecek kararlara iştirak ettirmemek, alınan kararları uygulama noktasına kadar ondan saklamak; karardan beklenen etkinin ortaya çıkışını engeller. Çünkü personel, bu uygulamalara layık olduğu hissi yerine bu uygulamaların kendisine bir lütuf olarak sunulmuş olduğu hissine kapılırlar (Eren, 1989, s.416). Sonuçta karar sürecinde astların rolü, yöneticinin tutumuna göre değişir. Eğer yönetici astlarının bazılarının kendisiyle yarışacağından korkuyorsa, onlara karara katılma olanağı vermeyecektir (Bursalıoğlu, 2005, ss. 94,95).

Örgütlerde genellikle yöneticiler emirleri altındaki grubu karar almak için değil de alınan kararları kabul ettirmek için toplamaktadırlar. Bu toplantılarda yönetimin teklifi konuşulur ve astlar bu teklifi desteklemeye yöneltirler. Sorunların ne olduğu ve tanımlanması, çözüm önerilerinin sunulması yönetim tarafından yapılacağı için karar yönetimin beklediği şekilde olacaktır (Onaran, 1971, s.179). Şayet elemanlara kararlara katılma hakkı tanınacaksa, onlara bu hissi vererek bunun içtenlikle ve eksiksiz olarak yerine getirilmesi gereklidir. Esasen karara varmış olduğu halde elemanları karara iştirak ettirmiş hissi verebilmek için yapılan hareketlerin samimiysizliği, elemanlar tarafından gayet kolaylıkla sezilir (Baykal, 1978, s.30). Böyle örgütler, demokratik gibi görünen ama aslında karar alma mekanizması otokratik olarak işleyen, samimiysizce yönetilen kurumlardır ve Aydın'a (2000) göre karara katılmada güven ortamı sağlanmadıkça katılmanın başarılı olması, istenilen sonucu vermesi beklenmemelidir (s.285). Bilgin'in (1990) "Yönetime katılmanın verimliliğe etkisi" adlı araştırmasında Türkiye'de yönetime katılma uygulamasının sembolik bir niteliğe sahip olduğu bulunmuştur. Bunun nedenini ise yetersizlik, tepeden inme kabul ve uygulamalar oluşturmaktadır.

Yönetimde karar sürecine katılma çağdaş yönetimin temelidir. Çünkü çağdaş yönetim demokratiktir, kararlara katılma da demokrasinin gereğidir (Aytürk, 1990, s.120). Bu da örgütün nasıl yönetileceğini, hangi yöntemlerin kullanılacağını, başarıya nasıl ulaşılacağını üstlerin ve astların birlikte düşünmesi demektir (Başaran, 1992, s.322). Katımlı yöntemle alınan kararlarda hata payı az, uygulama kolay ve sağlam olur, sorumluluk paylaşılır, çalışanlar daha mutlu olur (Aytürk, 1990, s.120). Ancak bu şekilde çalışmaya alışık olmayan yönetimler için bu gibi çalışmalar astlarla iletişim gerektiren ve bu nedenle fazlasıyla zaman alacak eylemlerdir.

Gerçekten de karar alma sürecinde en zor olan adım, sorunu ve koşulları belirleyip karar vermektir. En zaman alıcı olan adım ise kararı uygulamaktır. Alınan karara eylem taahhütleri en baştan dâhil edilmelidir. Yani kararın her bir aşamasının yürütülmesinden kimlerin sorumlu olduğu, işi kimlerin yapacağı, karardan kimlerin nasıl etkileneceği, kararın; kararı uygulayacakların kapasitelerine denk düşürülmesi gibi bilgi ve uygulama özelliklerini içeren eylem taahhütleri, alınan karara dâhil edilmelidir. Aksi durumda alınan kararın etkin olamayacağı bellidir. Uygulanmayan karar, karar değildir; olsa olsa bir niyetten ibarettir (Drucker, 2006, s.49).

Yöneticiler, astlarının kendilerini ilgilendiren örgüt kararlarına katılmalarına olanak sağlarsa astlar arasında, birisi için çalışma düşüncesinin yerini birlikte çalışma düşüncesi alır. Ortak fikirlerin uygulanması daha kolaydır ve ortaya çıkan "biz" fikri kuvvetli bir özendirme unsurudur (Eren, 1989, s.417). Sonuç olarak; çalışanları yönetime katmak ne üst yöneticinin yetkisinin elinden gitmesidir, ne çalışanlar için bir yönetim tuzağıdır, ne de örgütün bütün sorunlarını çözen gizemli bir yöntemdir (Peker, 1995, s.121).

Örgüt içinde verimliliği amaçlayan bir geleneğin yaratılması örgütün gelişmesini sağlayacağından; yönetimin örgüt mensuplarını ilgili oldukları konularda değerlendirmesi gerekir. Paydaşlar, alınmasında etkili olduğu kararlar uygulamaya geçtiğinde, sürecin her aşamasında kendini sorumlu hisseder ve hataların oluşmaması için gerekirse tüm enerjisini, uygulamanın mükemmelliği için sarf eder. Bu yargıyı, Fişek'in (1977) 16 kamu kuruluşunda yönetime katılma konusunda yaptığı araştırma bulguları da desteklemektedir. Zira kararlara katılımın kararlarda uygunluğu sağladığı, uyumsuzluk ve bocalamaya son verdiği, verimli çalışmayı sağladığı ortaya çıkmıştır.

Kararlara katılımın durumunu, eğitim kurumlarında öğretmen odaklı olarak araştıran birçok çalışma mevcuttur. Bunlardan Açıkgöz'ün (1984), Aksay ve Ural'ın (2008), Aldemir'in (1996), Bilgin'in (1996),

Gürkan'ın (2006), Parlar'ın (2005) ve Yılmaz'ın (2005) bulguları, bir yandan yönetimce alınacak kararlara kararlardan etkilenen kimselerin katılımının kuruma yararlarını vurgularken; bir yandan da çalışanların, beklentileri ölçüsünde kararlara katılmadıklarını ortaya koymaktadır. Kurumun işleyişi ile ilgili kararları bu kararlardan etkilenenlerle beraber almanın önemi öğretmen odaklı olarak bu şekilde açıklanırken, okulların başlıca paydaşı olan öğrencilerin de kararlara katılımı üzerine yeterince durulması gerekir.

Eğitim yuvası olan okullarda ortamdaki her şeyin çocuğu geliştirecek şekilde düzenlenmesi gereklidir (Binbaşıoğlu, 1988, s.126) ve bu nedenle okullarda karara katılma çok daha önemlidir. Eğitim örgütleri daha sosyal ve toplu olup, kararların etki alanı da o derece geniştir. Eğitim sektöründeki merkezi yapılanmaya rağmen, okul yöneticilerinin kurumlarındaki süreç ile ilgili her uygulamada paydaşları ile alabileceği birçok karar alanı vardır.

IV. Milli Eğitim Şurası'nda (1949) tavsiye niteliğinde verilen kararlardan biri tüm okullardaki öğretmen ve öğrencilerin, okullarında alınan kararlara katılımlarının gerekliliği ile ilgilidir. Buna göre öğrenciler, öğretmen ve idarecilerin dostça ve devamlı nezaretleri ile toplantılar yapmalı, kendileri ile ilgili konular hakkında tartışarak, kararlar alacaklardır. Ayrıca gerek gördükleri öğrenci kurumlarını meydana getirecekler, müşterek hizmetler için seçimler de yapacaklardır.

Eğitim ihtiyaçlarının gün geçtikçe çeşitlenmesi, okullarda süreç ile ilgili alınacak kararları da çeşitlendirmektedir. Bu süreçteki her şeyden doğrudan etkilenen öğrenciler, ihtiyaçlarının ne olduğu konusunda fikir öne sürecek yeterliliktedir. Ne yazık ki yükseköğretim düzeyinde dahi öğrenciler istedikleri ölçüde kararlara katılım sağlayamamaktadır. Dünder'ın (2013) yaptığı araştırmaya göre Yükseköğretim düzeyinde öğrencilerin kararlara katılımı Türkiye'de öğrenci konseyleri kurma suretiyle yapılmakta, bu uygulama da öğrencilerin kararlara etkin katılımını sağlamaya yetmemektedir.

Son yıllarda Türkiye'de okul yönetiminde öğrenci katılımını artırmak ve demokrasi eğitimini etkinleştirmek amacıyla Okul Öğrenci Meclisleri oluşturulmaya başlanmıştır. Öncelikle üniversitelerde başlayan bu oluşum, zamanla Ortaöğretim ve İlköğretim düzeyine indirgenmiştir. Öğrencilerin yönetime katılımı konusuna Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2004 yılında yayınlanan Okullarda Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Yönetmeliği ile dikkat çekilmiştir. 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu ile bu husustaki uluslar arası politika belgeleri olan Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi ile Çocuk Haklarının Kullanılmasına İlişkin Avrupa Sözleşmesi gereği olarak yürürlüğe konulan bu yönetmelik; sınıf, okul, ilçe ve il temsilcilerinin seçme-seçilme usulünü kapsamaktadır. Bir başka deyişle demokrasi aracı ile öğrencilerin okuldaki idari sürece katılımının, eğitimsel birtakım ihtiyaçlarını karşılamakta söz sahibi olmalarındaki etkisinin önemini içermekten ziyade usule takılmıştır.

Toplumun güncel eğitim ihtiyaçlarına yeterince cevap verebilmek açısından okullardaki karar alma sürecinin nasıl işlediğini betimlemek; bunun için de öğrenci görüşlerinin ne doğrultuda olduğunu ortaya koymak gerekmektedir. Okullarda kararlara katılma ile ilgili mevcut kaynakların neredeyse tamamı öğretmen boyutunda ve birbirini tekrarlayan niteliktedir. Bununla birlikte öğrencilerin kararlara katılımı ile ilgili durumu aydınlatacak yeterli sayıda kaynak mevcut değildir.

Bu araştırmanın amacı, ortaöğretim öğrencilerinin kendilerini ilgilendiren öğretimsel ve yönetsel kararlara katılma durumlarına ilişkin algılarını ve katılma isteklerine ilişkin görüşlerini belirlemektir.

Bu ana amaca ulaşabilmek için belirlenen alt amaçlar şunlardır:

- 1) Ortaöğretim öğrencilerinin, okullarında kendilerini ilgilendiren konularla ilgili olarak alınan kararlara katılma durumları ve kararlara katılma istekleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- 2) Öğrencilerin öğretim ve yönetim alanlarındaki kararlara katılma durumlarına ilişkin algıları arasında anlamlı fark var mıdır?
- 3) Öğrencilerin öğretim ve yönetim alanlarındaki kararlara katılma isteklerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı fark var mıdır?
- 4) Öğrencilerin kurumlarında alınan kararlara katılma durumları, kişisel değişkenlerine (okul türü, cinsiyet ve sınıf düzeyi) göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

- 5) Öğrencilerin kurumlarında alınan kararlara katılma istekleri, kişisel değişkenlerine (okul türü, cinsiyet ve sınıf düzeyi) göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Eğitim sektörü içinde yer alan kurum ve kuruluşların eğitim öğretim süreçlerinin selameti açısından gerekliliğini vurguladıkları “yönetime katılma” olgusunun, hem okul yönetiminin işlerini hafifletecek, hem de öğretmen ve öğrencilerin okullarına bağlılıklarını arttıracak bir önlem olması açısından bu konu ile ilgili uygulamaların takibi gereklidir. Bu araştırma, karara katılma alanında eksikliği hissedilen öğrenci boyutunu ele alması, ortaöğretim kurumlarında karara katılma olgusunun nasıl uygulama bulduğu ile ilgili güncel öğrenci görüşlerini içermesi ve bu bulgulara göre Türkiye’deki güncel eğitim yönetimi uygulamalarına dikkat çekmesi açısından önemlidir.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırma, ortaöğretim kurumlarındaki öğrencilerin, yönetim kararlarına katılma düzeylerine ve yönetime katılma beklentilerine ilişkin algılarını belirlemeye yönelik olduğundan tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Karasar’a (2000) göre, tarama modeli geçmişte veya halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır.

Katılımcılar

Araştırmanın evreni 2008-2009 öğretim yılında Ankara ili Beypazarı ilçesindeki sekiz ortaöğretim okulunda okuyan 2883 öğrencidir; bunlardan okul yönetimine katılması için sınıf arkadaşları tarafından seçilen sınıf temsilcilerinin çalışma grubu olarak alınması amaca uygun bulunmuştur.

Amaçlı örnekleme, araştırmanın amaçları doğrultusunda bir evrenin temsilci bir örneği yerine, amaçlı olarak bir ya da birkaç alt kesimini örnek olarak almaktır. Başka bir deyişle amaçlı örnekleme, evrenin soruna en uygun bir kesimini gözlem konusu yapmak demektir (Sencer, 1989, s.386). Buna göre 116 sınıf temsilcisi öğrenciye ulaşılmaya çalışılmıştır. Başta, üniversite sınavına hazırlanmak amacıyla okula gelmeyen 12. Sınıf öğrencileri olmak üzere sürekli devamsızlık yapan sınıf temsilcilerine ulaşılamadığından çalışma grubunun %75’ine tekabül eden 87 öğrenciden toplanan verilerle bulgular oluşturulmuştur.

İlçede mesleki eğitim hizmeti veren ortaöğretim okullarındaki 65 sınıf temsilcisinden 56’sına (%86), genel ortaöğretim okullarında okuyan 51 sınıf temsilcisinden 31’ine (%60) ulaşılmıştır. Bu durumda araştırma verilerinin % 64’ü mesleki ortaöğretimden, % 36’sı da Genel ortaöğretim kurumlarından elde edilmiştir.

Veri Toplama Aracı

Öğrencilerin okulda alınan ve kendilerini etkileyen kararlara ne ölçüde katıldığını ve ne ölçüde katılma beklentisi içinde olduklarını belirlemek amacıyla, aslı Lipham (1973) tarafından geliştirilmiş “Decision Involvement Analysis” adlı anketin; Açıkgöz (1984) tarafından “Karara Katılma Anketi” adıyla öğretmenler için 23 karar konusu içeren uyarlaması, bu çalışmada öğrenciler için yeniden düzenlenmiştir.

Ölçek iki bölümden oluşmuştur. Birinci bölüm öğrencilerin; okudukları okul türü, sınıfı ve cinsiyeti ile ilgili kişisel bilgileri toplayan özelliktedir. Ölçme aracının ikinci bölümü ile cevaplayıcının hem karar konularına ne kadar katılabildiklerini, hem de bu karar konularına ne kadar katılmak istediklerini belirtmeleri istenmiştir. Bu bölümde okullarda alınan kararlardan öğrencilerin daha ilgili olduğunun düşünüldüğü on altı karar konusu yer almaktadır. Ölçeğin aslında yer alan ve öğretmenlere göre düzenlenmiş yirmi üç karar konusundan hangilerinin öğrenciler ile daha yakından ilgili olduğu sorulan

yirmi beş kişilik bir öğrenci grubunun verdiği cevaplardan yola çıkılarak hiç seçilmeyen yedi karar konusu anketten çıkartılmıştır. Geriye kalan on altı karar konusunun yer aldığı öğrenci anketi bu şekilde oluşturulmuştur. Öğretimsel ve yönetsel işler boyutlarındaki bu on altı konu, “Karar Konusu” başlığı altında yukarıdan aşağıya doğru sıralanmış; bunların karşısına, ilgili karar sürecine mevcut katılma durumu ve katılma beklentisini belirlemek amacıyla iki soru sorulmuştur. Bu iki sorunun her birinin altında hiç (1), çok az(2), biraz(3), çok(4) cevap seçeneklerini içeren dörtlü likert ölçeği kullanılmıştır.

Tüm veriler elde edildikten sonra ölçme aracıda yer alan 16 maddeden elde edilen ölçümlerin güvenilirliğini hesaplamak için, iç tutarlılık hesaplaması olarak da bilinen Cronbach Alpha testi uygulanmıştır. Öğrencilerin kararlara katılma durumlarına ilişkin algıları için Cronbach Alpha katsayısı .91; katılma istekleri için Cronbach Alpha katsayısı .88 olarak bulunmuştur. Ölçümlerin geçerlilik hesaplaması, faktör analizi yapılarak elde edilmiştir. Karara katılma durumu verileri ile 16 madde için hesaplama yapıldığında bu ölçme aracı ile elde edilen ölçümlerle toplam varyansın %52’sinin açıklandığı belirlenmiştir. Karara katılma istek verileri ile 16 madde için hesaplama yapıldığında ise bu ölçme aracı ile elde edilen ölçümlerle toplam varyansın %59’unun açıklandığı belirlenmiştir.

Karara katılma anketindeki “Öğretimsel” ve “Yönetsel” olmak üzere gruplanan 2 boyutu bu çalışmada olduğu gibi alınmış ancak uzmanlara danışıldığında ölçeğin aslında öğretimsel karar konuları içinde yer almış olan 05 sıra numaralı maddenin, yönetsel karar konuları içinde yer almasının daha uygun olduğuna karar verilmiştir. Karar konularının öğretim ve yönetim alanlarına dağılımı ve ankette yer alış sıraları şöyledir:

Sıra no Öğretimsel karar konuları

- 01 Ana babalara öğrencilerin durumlarının bildirme yollarının geliştirilmesi
- 02 Öğrencilerin başarılarının nasıl değerlendirileceğine karar verilmesi
- 12 Ders kitabı ve öteki öğretim materyallerinin seçilmesi
- 13 Not verme kurallarının belirlenmesi
- 14 Derslerde izlenecek öğretim ve sınav yönteminin belirlenmesi
- 15 Dersleri daha etkili işleyebilmek için çevre olanaklarından yararlanılması

Sıra no Yönetsel karar konuları

- 03 Okulunuzdaki disiplin anlayışının oluşturulması ve uygulamaya konması
- 04 Okulunuzdaki öğrenci danışmanlığı çalışmalarının planlanması
- 05 Okulunuzun gelir ve harcamalarının planlanması
- 06 Ders dağıtımının yapılması
- 07 Okul-çevre ilişkilerinde beliren sorunların çözülmesi
- 08 Okulunuzun hedeflerinin belirlenmesi ve gözden geçirilmesi
- 09 Öğretmenlerin değerlendirilmesinde uyulacak esasların belirlenmesi
- 10 Öğrenciye ilişkin bilgilerin elde edilmesi, korunması ve kullanılmasının planlanması
- 11 Haftalık ders programlarının hazırlanması
- 16 Okulunuzun işleyişinin değerlendirilmesi

Verilerin Toplanması

Araştırma verileri 2008-2009 öğretim yılında Ankara ili Beypazarı ilçesindeki sekiz ortaöğretim okulunda okuyan 2883 öğrenciyi temsilen okul yönetimine katılması için sınıf arkadaşları tarafından seçilen 116 sınıf temsilcilerinden, ulaşılabilen 87’sinden toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmaya ilişkin verilerin istatistiksel analizi SPSS 10.00 paket programı kullanılarak yapılmıştır. Aynı grubun farklı iki soruya verdikleri cevapların aritmetik ortalamaları karşılaştırıldığından, gruptan elde edilen veriler normal dağılım gösterdiğinden ve varyanslar arasındaki fark 0.05 değerinden yüksek

yani homojen çıktığından; öğrencilerin kararlara katılma durumları ile kararlara katılma istekleri, öğretimsel ile yönetsel boyutlardaki kararlara katılma durumları ve katılma istekleri arasında fark olup olmadığını belirlemek amacıyla eşleştirilmiş gruplar t testi tekniği kullanılmıştır. İki alt kategorisi olan “cinsiyet” değişkenine göre bağımlı değişkenlerin puan ortalamaları arasındaki farkı belirlemek için bağımsız gruplar t testi tekniği kullanılmıştır. İki çok kategorisi olan “okul türü” ve “sınıf düzeyi” bağımsız değişkenlerinin bağımlı değişkenlere etkisini belirlemek amacıyla okullar arasındaki öğrenci temsilcisi sayılarındaki farklılığın büyük olmasından dolayı non-parametrik testlerden Kruskal Wallis H-Testi ile farkların kaynağını bulmak için Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Grupların karşılaştırılmasında anlamlılık düzeyi $p \leq .05$ olarak belirlenmiştir.

Bulgular

Öğrencilerin okullarında alınan kararlara katılma durumlarına ilişkin algıları ile katılma isteklerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı farklılık olup olmadığını araştıran birinci alt amaçla ilgili bulgulara göre; Öğrencilerin okullarda alınan kararlara katılma düzeyleri istedikleri seviyeden anlamlı derecede farklı olup, daha az düzeydedir. Öğrencilerin geneli, kararlara düşük seviyelerde katıldıklarını, yüksek seviyelerde katılmak istediklerini belirtmişlerdir.

Tablo 1.

Öğrencilerin Kararlara Katılma Durumlarına ve Katılma İsteklerine İlişkin t-Testi Bulguları.

Öğrenci görüşleri	$\bar{x}$	S	Sd	t	p
Katılma durumları	2.64	.76	86	4.79	.000*
Katılma istekleri	3.06	.59			

* $p < .05$

Tablo 1’deki aritmetik ortalama değerleri arasındaki fark testi hesaplamalarına göre öğrencilerin okullarında alınan kararlara katılma durumları, katılmak istedikleri seviyeden anlamlı derecede farklı olup, daha az düzeydedir [$t(86) = 4.79$, $p < .05$]. Bu bulgu, Dünder’in (2013) Yükseköğretim öğrencileri ile yaptığı araştırma bulguları ile aynı doğrultudadır.

Tablo 2.

Öğrencilerin Öğretimsel ve Yönetimsel Boyutlarda Kararlara Katılma Durumlarına İlişkin t-Testi Bulguları.

Boyutlar	$\bar{x}$	S	Sd	t	p
Öğretimsel	2.72	.774	86	2.38	.019*
Yönetimsel	2.60	.782			

* $p < .05$

Tablo 2’deki aritmetik ortalama değerleri arasındaki fark testi hesaplamalarına göre öğrencilerin okullarında alınan kararlara katılma durumları, kararın öğretimsel ya da yönetsel boyutta oluşu ile anlamlı farklılık göstermektedir [$t(86) = 2.38$, $p < .05$].

Öğrencilerin öğretimsel boyutta alınan kararlara katılma durumları için $\bar{x} = 2.72$ şeklindeki aritmetik ortalama değerinin, elde edilen p değerine bakılarak; yönetsel boyutta alınan kararlara katılma durumu için $\bar{x} = 2.60$ şeklindeki aritmetik ortalama değerinden farklı olduğu bulunmuştur. Bu bulgular, öğrencilerin dersleriyle doğrudan ilişkili olan öğretimsel boyuttaki karar konularında kendilerini yönetsel konulara göre daha yeterli hissetmekte olduğunu göstermektedir.

Tablo 3’deki aritmetik ortalama değerleri arasındaki fark testi hesaplamalarına göre öğrencilerin okullarında alınan kararlara katılma istekleri, kararın öğretimsel ya da yönetsel boyutta oluşu ile anlamlı farklılık göstermektedir [$t(86) = 5.23$, $p < .05$].

Tablo 3.*Öğrencilerin Öğretimsel ve Yönetimsel Boyutlarda Kararlara Katılma İsteklerine İlişkin t-Testi Bulguları.*

Boyutlar	$\bar{x}$	S	Sd	t	p
Öğretimsel	3.20	.624	86	5.23	.000*
Yönetimsel	2.97	.632			

*p<.05

Elde edilen p değerine bakılarak öğrencilerin öğretimsel boyutta alınan kararlara katılma istekleri için $\bar{x}$ =2.97 şeklindeki aritmetik ortalama değerinin yönetimsel boyutta alınan kararlara katılma istekleri için $\bar{x}$ =3.20 aritmetik ortalamasından farklı olduğu bulunmuştur. Bu bulgulara göre öğrencilerin, dersleriyle doğrudan ilişkili olan öğretimsel boyuttaki karar konularına, yönetimsel karar konularından daha çok katılmak istediği ortaya çıkmıştır.

Öğrencilerin öğretim ve yönetim boyutlarında alınan kararlara katılım durumları ve katılma istekleri arasında farklılık olup olmadığını araştıran ikinci ve üçüncü alt amaçlarla ilgili bulgulara göre; Alınan kararın öğretimsel ya da yönetimsel boyutta oluşu öğrencilerin kararlara katılma durumlarını ve kararlara katılma beklentilerine ilişkin algıları üzerinde fark yaratmaktadır. Öğrenciler öğretimsel boyuttaki kararlara yönetimsel boyuttaki kararlardan daha çok katılmakta ve daha çok katılmayı istemektedirler.

Öğrencilerin kararlara katılma durumlarının kişisel değişkenlerine göre değişip değişmediğini araştıran dördüncü alt amaçla ilgili bulgulara göre; cinsiyet değişkeni ile sınıf düzeyi değişkeni, kararlara katılma durumlarında önemli farklılık yaratmamaktadır. Ancak okul türü değişkeni, bağımlı değişkenler üzerinde anlamlı fark yaratmaktadır.

Öğrencilerin okudukları okul türünün farklı olmasının, okullarında alınan kararlara katılma durumlarına ilişkin algı düzeyleri üzerinde farklılık oluşturup oluşturmadığını belirlemek için yapılan Kruskal- Wallis H testi sonuçları tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4.*Öğrencilerin Okullarında Alınan Kararlara Katılma Durumlarına İlişkin Algılarının Okudukları Okulun Türüne Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları.*

Okudukları Okul Türü	n	Sıra Ort.	sd	χ^2	p
Meslek Liseleri	56	46.67	2	20.69	.000*
Genel Lise	12	64.00			
Anadolu Liseleri	19	23.50			

*p<.05

Tablo 4'de Kruskal-Wallis H testi sonucuna göre öğrencilerin okudukları okul türünün farklı olması, okullarında alınan kararlara katılma durumlarına ilişkin algı düzeyleri üzerinde anlamlı farklılık yaratmaktadır [$\chi^2_{(2)} = 20.69$, p<.05]. Okul türlerinin sıra ortalamaları dikkate alındığında okullarında alınan kararlara katılma durumlarına ilişkin algı düzeyleri en yüksek Genel lise öğrencilerinde, daha sonra Meslek lisesi öğrencilerinde, en düşük ise Anadolu türü liselerde okuyan öğrencilerde olduğu ortaya çıkmıştır.

Gruplar arasındaki farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere okul türleri birbirleri ile Mann-Whitney U testi kullanılarak karşılaştırılmış; bu ikili karşılaştırmaların sonuçları Tablo 5'de verilmiştir.

Tablo 5.

Öğrencilerin Okudukları Okulun Türüne Göre Okullarında Alınan Kararlara Katılma Durumlarına İlişkin Ortalamaları Arasındaki Farkın Kaynağını Gösteren Mann-Whitney U Testi Sonuçları.

Okul Türü	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Meslek Liseleri	56	31.88	1785.50	189.50	.018*
Genel Lise	12	46.71	560.50		
Meslek Liseleri	56	43.29	2424.00	236.00	.000*
Anadolu Liseleri	19	22.42	426.00		
Genel Lise	12	23.79	285.50	20.50	.000*
Anadolu Liseleri	19	11.08	210.50		

*p<.05

Gruplar arası farkları bulmak için yapılan sıra analizlerine göre okunan lisenin türü, öğrencilerin kararlara katılma durumlarına ilişkin algılarını anlamlı bir şekilde değiştirmektedir. Genel Lise öğrencileri okullarında kendileri ile ilgili alınan kararlara Meslek Lisesi öğrencilerinden daha yüksek düzeyde katılmaktadırlar (U=189.50, p<.05). Meslek Lisesi öğrencileri okullarında kendileri ile ilgili alınan kararlara Anadolu Lisesi öğrencilerinden daha yüksek düzeyde katılmaktadırlar (U=236.00, p<.05). Genel Lise öğrencileri okullarında kendileri ile ilgili alınan kararlara Anadolu Lisesi öğrencilerinden daha yüksek düzeyde katılmaktadırlar (U=20.50, p<.05).

Okulların fiziki şartları düşünüldüğünde tam tersi bir durum beklenirken, Anadolu türü liselerin öğrencilerinin okullarında alınan kararlara düşük düzeylerde katıldıklarını düşündükleri, buna karşın Meslek Liseleri ile Genel Lise öğrencilerinin yüksek düzeylerde katılma fırsatı buldukları ortaya çıkmıştır.

Aritmetik ortalaması düşük aralıklarda çıkan Anadolu türü liselerde okuyan öğrencilerin okullarında alınan kararlara katılım durumları; aritmetik ortalamaları yüksek düzeylerde olan Meslek Lisesi ve Genel Lise türü okullarda okuyan öğrencilerin okullarında alınan kararlara katılma durumlarına göre anlamlı düzeyde düşük çıktığı, sıra ortalamaları fark verileri ile desteklenmiştir. Bu bulgu, Meslek Liseleri ile Genel Lise türü okullara göre öğrencilerin okumayı öncelikle tercih ettikleri Anadolu türü liselerde öğrenci katılımına verilen önemin Meslek Lisesi ile Genel Lise gibi diğer tür ortaöğretim okullarına göre daha düşük olduğunu gösterdiğinden önemlidir.

Öğrencilerin kişisel değişkenlerinin kararlara katılma isteklerinde etkili olup olmadığı araştırılan beşinci alt amaçla ilgili bulgulara göre; okul türü, cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenleri, kararlara katılma isteklerinde önemli farklılık yaratmamaktadır.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırma ile öğrencilerin kararlara, istediklerinden düşük seviyelerde katıldıkları, öğretimsel kararlara yönetsel kararlardan daha çok katıldıkları ve daha çok katılmayı istedikleri bulunmuştur. Sınıf ve cinsiyet değişkenleri, kararlara katılma durumlarında ve katılma isteklerinde önemli fark yaratmamaktadır. Ancak okul türü değişkeni öğrencilerin kararlara katılma durumlarında anlamlı farklar ortaya çıkarmıştır. Anadolu Liseleri öğrencilerinin kararlara katılma durumları, Meslek Liseleri ile Genel Lise öğrencilerinden anlamlı ölçüde düşük çıkmıştır.

Okulların demokratikleşmesi için hem okul idarecilerinin hem de öğretmenler ile öğrencilerin bu konuda bilgili ve istekli olması gereklidir. Oysa yapılan bu araştırmadan çıkarılabilecek sonuç; öğrencilerin karara katılma süreçlerinden uzak durmakta ya da uzak tutulmakta olduklarıdır. Yönetici, karar almadan önce öğrencilere o konudaki fikirlerini sorarsa öğrencilerin gözünde idari gücünün azalacağını düşünebilir. Öğrencilerle gereğinden fazla samimi olacağını, öğrencilerin artık okul idaresinden korkmayacağını ve disiplin sorunları yaşanacağını düşünebilirler. Bilgi çağı olarak adlandırılan günümüzde idarecilerin odalarında oturup öğrenciden saklanması, belgelere imza atması ve törenlerde

öğrencilerin topluca taltifi veya uyarılması; okul yönetme işi için yeterli gelmemektedir. E-okul, MEBBİS gibi geçmiş son on yıldan önceye gitmeyen ve bu nedenle farklı yöntemler uygulamayı gerektiren yeni bilgi işleme sorumlulukları okul idarelerini öğrencilerini daha yakından tanımaya zorlamaktadır. Sürekli yeni bilgi üretimi, bunların hızla dağılması ve tüketimi, eğitim sisteminin öncelikli etkilenicisi durumundaki öğrencileri eskisinden daha uyanık hale getirmiştir. Öğrenciler bilgileri ezberlemeyi değil güncel bilgilere ulaşmayı ve kullanmayı istediklerini fark etmişlerdir. Doğal olarak eskiden ezbere kabul edilen ve uygulanan disiplin kurallarını dahi tartışarak yeniden oluşturmayı istemektedirler.

Drucker, Kapitalist Ötesi Toplum adlı kitabında yönetim alanındaki anlayış değişimini şu şekilde anlatmıştır; İkinci dünya savaşı sonuna kadar yönetici, astların işinden sorumlu kimse yani “patron” idi. Yönetim ise bir mevki, bir “güç”tü. 1950’lerden sonra yönetim, insanların performansından doğan sorumluluk olarak ifade edilirken günümüzde yönetici bilginin uygulanmasından ve insanların performansından sorumludur. Çağdaş kuruluşlarda her birimin önemi astlıkla üstlülükle değil ortak amaca olan katkısıyla ilgilidir. Yönetici konumundaki kimse de emir veren değil yönetim uzmanlığı bilgisiyle yönlendiren kişidir (Drucker, 1994, ss.84-85). 1990’larda yönetim alanında yeni gereksinimler olarak, işbirliği, ortak düşünme, ekip çalışması, katılımcılık, ait olma, stratejik planlama gibi kavramlar ön plana çıkmıştır (Parks ve Barrett, 1994, s.11).

Günümüzde önce toplam kalite yönetimi adıyla duyulan sonra da Okul Gelişim Yönetim Ekibi (OGYE) kurulması ve stratejik planların oluşturularak uygulanması işlerinin okul müdürlerine yeni görevler olarak yüklenmesi de bu değişimin okullara yansımasıdır. Ayrıca okulda öğrencilerin okul yönetimine katılması, Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Yönergesi (2004) ile zorunlu hale gelmiştir. Bu nedenlerle artık okullarda katılımcılığın neden gerekli olduğunun değil, neden yeterince sağlanamadığının araştırılmasına geçilmelidir. Alınan kararlardan etkilenen öğrencileri karar alma süreçlerinde daha etkin kılmak için sınıf temsilcilerinin rolleri görüntüden öteye götürülmelidir; bunun için kararlara katılmayı çok istediklerini belirten öğrencilerin, hakları ve görevleriyle ilgili bilgi yetersizliği yaşama olasılığının da yeni araştırmalar yapılarak değerlendirilmesi ve önüne geçilmesi gerekir. Bundan sonraki araştırmalarda yönetime katılmama durumuna neden olabilecek öğrencilerden kaynaklı sıkıntıların neler olduğunun araştırılması önerilmektedir.

İlk kez bu araştırma ile özellikle Anadolu türü liselerin öğrencilerinin karar verme süreçlerine istedikleri düzeyin altında katıldığı olduğu ortaya çıkmıştır. Bu araştırmada Anadolu türü liselerin karşılaştırıldığı Genel lise ve Meslek liselerinden ayrıldığı belirgin noktalar; öğrencilerini seçme sınavı ile kaydetmesi ve daha akademik bir program uygulamasıdır. Bu araştırma ile Anadolu türü liselerde kararlara istenen ölçüde katılamama durumunun en üst düzeyde ortaya çıkmasının nedeni olarak ders yoğunluğu, okul idaresinin tutumu vb. faktörler ileri sürülebilir. Ancak tahminden ileri gidebilmek için, bunlar ve hesaba katılabilecek diğer hangi faktörlerin öğrencilerin kararlara katılma durumlarını hangi açıdan düşürdüğü yeni araştırmalar yapılarak araştırılmalıdır.

Öğrencilerin okullarında kendilerini ilgilendiren konularda katılım düzeylerini arttırabilmek için sorun ve önlem tespitini amaçlayan yeni araştırmalar yapılması yönetim süreçlerinin daha ilk basamağı olan karar verme aşamasındaki eksikliklerin düzeltilmesi için önemlidir.

Kaynakça

- Açıkgöz, K. (1984). *Öğretmenlerin okuldaki kararlara katılımı*. Unpublished doctoral dissertation, Hacettepe University, Ankara, Turkey.
- Aksay, O. & Ural, A. (2008). Ortaöğretim öğretmenlerinin okulla ilgili kararlara katılımı. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(3), 433-460.
- Aldemir, G. (1996). *Öğretmenlerin okul yönetimine katılma düzeyleri (Altındağ örneği)*. Unpublished master's thesis, Gazi University, Ankara, Turkey.
- Aydın, M. (2000). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Hatiboğlu Yayınevi.

- Aytürk, N. (1990). *Yönetim sanatı*. Ankara: Emel Matbaacılık.
- Başaran, İ.E. (1992). *Yönetimde insan ilişkileri*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Baykal, B. (1978). *Motivasyon kavramına genel bakış*. İstanbul: Divan Matbaacılık.
- Bilgin, K.N. (1990). *Yönetime katılmanın verimliliğe etkisi*. Unpublished master's thesis, Gazi University, Ankara, Turkey.
- Bilgin, T.F. (1996). *Zonguldak merkez ilköğretim okullarındaki öğretmenlerin okul yönetimlerinde alınan kararlara katılabilme derecelerinin değerlendirilmesi*. Unpublished master's thesis, Gazi University, Ankara, Turkey.
- Binbaşıoğlu, C. (1988). *Eğitim yöneticiliği*. Ankara: Binbaşıoğlu Yayınevi.
- Bursalıoğlu, Z. (2005). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Drucker, P.F. (1994). *Kapitalist ötesi toplum*, (B. Çorakçı, Trans.) İstanbul: İnkılap Kitapevi. (Original work published 1993)
- Drucker, P.F. (2006). *Klasik Drucker*, (Z. Dicleli, Trans.) İstanbul: Bahçeşehir Üniversitesi Yayınları. (Original work published 2006)
- Dündar, S. (2013). Demokratik okulun bir unsuru olarak öğrencilerin karar süreçlerine katılımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(2), 853-875.
- Eren, E. (1989). *Yönetim psikolojisi*. İstanbul: İstanbul İşletme İktisadi Enstitüsü Yayını.
- Fişek, K. (1975). *Yönetim*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Gümüş, M. (1995). *Yönetimde başarı için altın kurallar*. İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım.
- Gürkan, M. (2007). *Mesleki ve teknik eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin karara katılma durumları*. Unpublished master's thesis, Yıldız Teknik University, İstanbul, Turkey.
- Karasar, N. (2000). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (1973). Milli Eğitim Temel Kanunu. Retrieved December 14, 2009, from <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/88.html>
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2004). Okullarda demokrasi eğitimi ve okul meclisleri yönergesi. *Tebliğler Dergisi*. Eylül/2564.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2009). Ankara ili istatistiki bilgileri. Retrieved December 14, 2009, from <http://ankara.meb.gov.tr/sistem>
- Onaran, O. (1971). *Örgütlerde karar verme*. Ankara: Sevinç Matbaası.
- Parks, D. & Barrett, T. (1994). Principals as leaders of leaders. *Principal*. November Vol. 74, No: 2, 11-12.
- Parlar, L. (2005). *Çevre faktörünün okul yönetiminin karar verme sürecine etkisi*. Unpublished master's thesis, Gazi University, Ankara, Turkey.
- Peker, Ö. (1995). *Yönetimi geliştirmenin sürekliliği*. Ankara: TODAİE Yayınları.
- Sencer, M. (1989). *Toplumbilimlerinde yöntem*. İstanbul: Beta Basım.
- Yılmaz, N. (2005). *İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin okul yönetimine katılma düzeyleri, Ankara ili örneği*. Unpublished master's thesis, Gazi University, Ankara, Turkey.
- Milli Eğitim Şurası. (1949). Retrieved December 14, 2009, from http://ttkb.meb.gov.tr/secmeler/sura/4_sura.pdf