

## İÇİNDEKİLER CONTENTS

**Dr. Mustafa AYDIN**

*Başkandan*

**Prof. Dr. Hamide ERTEPINAR**

*Lorem ipsum dolor sit amet*

**Dr. Stavroula Kaldi**

*Project-based Learning Meets Differentiated Instruction  
in the Primary School Curriculum*

**Professor Maria Loumakou, Professor Jiasemi-Olga Sarafidou,  
Evaggelia Nakou and Dr Stavroula Kaldi**

*Parental Involvement in Primary Education:  
Teachers' Attitudes, Beliefs and Practices*

**Erika SCHULZE**

*The Transition into School Experiences and Concepts*

## TEMEL EĞİTİM SİSTEMİNDE UYGULAMALAR

# İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ TEMEL EĞİTİM SİSTEMİNDE UYGULAMALAR

Özel Sayı 2014



[www.aydin.edu.tr](http://www.aydin.edu.tr)





# İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ

## TEMEL EĞİTİM SİSTEMİNDE

### UYGULAMALAR

Özel Sayı 2014

#### KÜNYE IDENTITY

**ONURSAL BAŞKAN** : Dr. Mustafa AYDIN

**İAU Adına İmtiyaz Sahibi:** Prof. Dr. Yadigar İZMİRLİ

**ONUR KURULU** : Dr. Mustafa AYDIN, Prof. Dr. İsmail Hakkı AYDIN, Org. (E) Necdet TİMUR,  
Prof. Dr. M. Salih ÇELİKKALE, Yük. Müh. Fatih AYDIN

**EDİTÖR** : Prof. Dr. Candan VARLIK

**EDİTÖR KURULU** : Prof. Dr. Mustafa ÇIKRIKÇI, Prof. Dr. Nurbay GÜLTEKİN, Prof. Dr. Gülümser ÜNKAYA,  
Prof. Dr. Selami GÖZENÇ, Prof. Dr. Osman UÇAN, Prof. Dr. M. Nazmi ERCAN,  
Prof. Dr. Kemalettin YİĞİTER, Prof. Dr. Hülya YEĞİN, Prof. Dr. Ali GÜNEŞ,  
Prof. Dr. Necla ARAN, Prof. Dr. Hasan SAYGIN, Doç. Dr. Nükhet SİVRİ,  
Öğr. Gör. Öznur SEVME

**KAPAK TASARIM** : Öğr. Gör. Sevgi YILMAZ

**SAYFA TASARIM** : Öğr. Gör. Sevgi YILMAZ, Öğr. Gör. Meltem YENER TANRIVERDİ

**BASKI** : Ceren Matbaacılık

## Hakem Kurul Listesi

**Prof. Dr. M. Salih ÇELİKKALE** İst. Aydın Üniv.

**Prof. Dr. M. Mustafa ÇIKRIKÇI** İst. Aydın Üniv.

**Prof. Dr. İsmail Hakkı AYDIN** İst. Aydın Üniv.

**Prof. Dr. Selami GÖZENÇ** İst. Aydın Üniv.

**Prof. Dr. M. Selahattin GÜLTEKİN** İst. Üsküdar Üniv.

**Prof. Dr. H. Hüsnü GÜNDÜZ** Yeni Yüzyıl Üniv.

**Prof. Dr. Harun AKSU** İstanbul Üniv.

**Prof. Dr. Kamil BOSTAN** İst. Aydın Üniv.

**Prof. Dr. Osman UÇAN** İst. Aydın Üniv.

**Prof. Dr. Mümin YAMANKARADENİZ**

İst. Sabahattin Zaim Üniv.

**Prof. Dr. İbrahim GÜNEY** İst. Sabahattin Zaim Üniv.

**Prof. Dr. İsmail TOK** İst. Aydın Üniv.

**Prof. Dr. Güneri AKALIN** İst. Aydın Üniv.

**Prof. Dr. Nurten GÜNAL** Marmara Üniv.

**Prof. Dr. Osman Zekai ORHAN** Marmara Üniv.

**Prof. Dr. Osman Gürsoy** Marmara Üniv.

**Prof. Dr. Hülya YEGİN** İst. Aydın Üniv.

**Prof. Dr. Necla ARAN** İst. Teknik Üniv.

**Prof. Dr. M. Nafiz DURU** İst. Aydın Üniv.

**Prof. Dr. Günay KARAAĞAÇ** İst. Aydın Üniv.

**Prof. Dr. İrfan EROL** Tarım Bakanlığı

**Prof. Dr. Yetkin GÜNGÖR** Ankara Üniv.

**Prof. Dr. Rahmi KESKİN** Ankara Üniv.

**Prof. Dr. Hayati DOĞANAY** Atatürk Üniv.

**Prof. Dr. Özkan ÖZDEN** İstanbul Üniv.

**Prof. Dr. Taçnur BAYGAR** Muğla Üniv.

**Prof. Dr. Besim AKIN** İst. Aydın Üniv.

**Doç. Dr. Yaşar ONAY** Haliç Üniv.

**Doç. Dr. Nükhet SIVRI** İstanbul Üniv.

**Doç. Dr. İsmail USTA** Marmara Üniv.

**Doç. Dr. Suat SUNGUR** İst. Aydın Üniv.

**Yrd. Doç. Dr. Güven ÖZDEMİR** İst. Aydın Üniv.

**Yrd. Doç. Dr. Ercan ÖGE** İst. Aydın Üniv.

**Yrd. Doç. Dr. Metin ZONTUL** İst. Aydın Üniv.

**Yrd. Doç. Dr. Nurhan TALEBİ** İst. Aydın Üniv.

**Yrd. Doç. Dr. Filiz AKSU** İstanbul Üniv.

**Yrd. Doç. Dr. Mehmet Mete Karadağ**

İst. Aydın Üniv.

**Yrd. Doç. Dr. Zarife KAVLAK** Yeni Yüzyıl Üniv.

**Yrd. Doç. Dr. Erkan İŞGÖREN** Marmara Üniv.

**Yrd. Doç. Dr. Selahattin DEMİRCİ** İst. Aydın Üniv.

**Dr. Lew NERETIN** İst. Aydın Üniv.

**Dr. Elena DUMITRESCU**

Max Planck Institute Bremen - GERMANY

**Dr. Ludmyla VICTOROVNA** National Institute for

Marine Research and Development ROMANIA

**Paola CECCON** National Academy of Saences

UKRAINE

**Luis M.S. RUIZ** Udine Universty ITALY

**Giuseppe ZERBI** Udine Universty Telecommun

System Ins. Greece

## Düzenleme Kurulu

Prof. Dr. Hamide Ertepinar

Prof. Dr. Uğur Tekin

Prof. Dr. Fatma Zerrin Günel

Yrd. Doç. Dr. Didem Sözen Şahiner

Yrd. Doç. Dr. Battal Odabaşı

Öğr. Gör. Esra Şimşek

Arş. Gör. Işıl Sevingüler Çakmak

Arş. Gör. Şeyma Değirmenci

Nurgül Yorgun

İmran Avcı

Nazlı Akın

Emre Canpolat

## Bilim Kurulu

Prof. Dr. Uğur Tekin İAÜ (Bilim Kurulu Başkanı)

Prof. Dr. Adnan Kulaksızoğlu Fatih Üniv.

Prof. Dr. Ahmet Aypay Osmangazi Üniv.

Prof. Dr. Ali İlker Gümüşeli Okan Üniv.

Prof. Dr. Bülent Çukurova Çukurova Üniv.

Prof. Dr. Coşkun Bayrak Anadolu Üniv.

Prof. Dr. Dilek Erbaş Marmara Üniv.

Prof. Dr. Esra Arslan İstanbul Üniv.

Prof. Dr. Fatma Zerrin Günel İstanbul Aydın Üniv.

Prof. Dr. Ferhan Odabaşı Anadolu Üniv.

Prof. Dr. Gürhan Can Anadolu Üniv.

Prof. Dr. Hamide Ertepinar İstanbul Aydın Üniv.

Prof. Dr. Hasan Bacanlı Yıldız Teknik Üniv.

Prof. Dr. Halil Ekşi Marmara Üniv.

Prof. Dr. Hrfzı Doğan İstanbul Aydın Üniv.

Prof. Dr. Hikmet Y. Celkan Gaziantep Üniv.

Prof. Dr. Ömer Özyılmaz İstanbul Aydın Üniv.

Prof. Dr. Mehmet Engin Deniz Yıldız Teknik Üniv.

Prof. Dr. Nesrin Kale İstanbul Aydın Üniv.

Prof. Dr. Ramazan Abacı İstanbul Ticaret Üniv.

Prof. Dr. Recep Duymaz Trakya Üniv.

Prof. Dr. Servet Özdemir Gazi Üniv.

Prof. Dr. Süreyya Ali Beyzadeoğlu İstanbul Aydın Üniv.

Doç. Dr. Adnan Boyacı Anadolu Üniv.

Doç. Dr. Ahmet Şirin Marmara Üniv

Doç. Dr. Deniz Albayrak Kaymak Boğaziçi Üniv.

Doç. Dr. Dilek Belek Anadolu Üniv.

Doç. Dr. Esra İşmen Gazioğlu İstanbul Üniv.

Doç. Dr. İbrahim Kocabaş Yıldız Teknik Üniv.

Doç. Dr. Hasan Basri Gündüz Yıldız Teknik Üniv.

Doç. Dr. Muzaffer Sümbül Çukurova Üniv.

Doç. Dr. Osman Tolga Arıcak Fatih Üniv.

Doç. Dr. Zeynep Kızıltepe Boğaziçi Üniv.

## ***Bilim Kurulu***

**Yrd. Doç. Dr. Aylin Sözer Çapan** İstanbul Aydın Üniv. **Yrd. Doç. Dr. Mualla Murat** İstanbul Aydın Üniv.

**Yrd. Doç. Dr. Aysin Kaplan Sayı** İstanbul Aydın Üniv. **Yrd. Doç. Dr. Muhammed Sani Adıgüzel** İstanbul

**Yrd. Doç. Dr. Battal Odabaşı** İstanbul Aydın Üniv. Aydın Üniv.

**Yrd. Doç. Dr. Cem Kirazoğlu** İstanbul Aydın Üniv. **Yrd. Doç. Dr. Müge Akbağ** Marmara Üniv.

**Yrd. Doç. Dr. Deniz Sarıbaş** İstanbul Aydın Üniv. **Yrd. Doç. Dr. Necmiye Karataş** İstanbul Aydın Üniv.

**Yrd. Doç. Dr. Didem Sözen Şahiner** İstanbul Aydın Üniv. **Yrd. Doç. Dr. Somayyeh Radmard** İstanbul Aydın Üniv.

**Yrd. Doç. Dr. Faruk Levent** Marmara Üniv. **Yrd. Doç. Dr. Şerife Gonca Zeren** Yıldız Teknik Üniv.

## ***Hakem Kurulu***

**Prof. Dr. Hamide Ertepinar**

**Prof. Dr. Uğur Tekin**

**Prof. Dr. Nesrin Kale**

**Doç. Dr. Candemir Doğan**

**Doç. Dr. Mualla Gülnaz Kavuncu**

**Doç. Dr. Türkay Bulut**

**Yrd. Doç. Dr. Battal Odabaşı**

**Yrd. Doç. Dr. Cem Kirazoğlu**

**Yrd. Doç. Dr. Ganim Aydın**

**Yrd. Doç. Dr. Somayyeh Radmard**

# Önsöz

**Dr. Mustafa AYDIN<sup>1</sup>**

*Üniversiteli olmak bir ayrıcalıktır. İster öğrenci, ister çalışanı, isterse yönetici ve akademik personeli olsun, ayırım yapılmaksızın, üniversiteli ayrıcalıklı, diğer bir deyişle farkındalık özelliğine sahip olmalıdır. Çünkü; üniversiteli olmak hassas olmak, toplumun hassasiyetini hissetmek, olaylar karşısında duyarlı olmak, olaylara tarafsız bir gözle bakmayı bilmek, aydın olmak, ülke sorunlarını yakinen takip edip bu sorunların çözümüne ilişkin düşünce üretmek, görevini benimsemek ve sorumluluk kabul eden insan olmak demektir. Üniversiteli olanın, hiçbir sorun karşısında “bana ne” deme lüksü yoktur.*

*Üniversiteli insan; okuyan, yazan, günlük gazeteleri okumayı ve haberleri izlemeyi ihmal etmeyen, topluma danışmanlık görevini aksatmayan, insanları aydınlatacak fikirler üreten, bu fikirlerini sergilediği yazılarını takip eden ve kendi gibi hassas toplumlar yaratan insan olmak zorundadır.*

*Bir üniversite mensubu, her sabah evinden çıkarken onu birilerinin takip ettiğini, örnek olma kimliğinin olduğunu, hareketlerini, giydiği kıyafetlerini ve insanlara karşı davranışlarının örnek olduğunu aklından çıkarmamalıdır. Bu örnekliğin kendisine yüklediği sorumluluğu içinde hissetmeli ve davranışlarını buna göre*

---

<sup>1</sup> İstanbul Aydın Üniversitesi Mütavelli Heyet Başkanı

*düzenlemelidir. Nasıl ki, bir devlet büyüğü, toplumun çok iyi tanıdığı önemli bir şahsiyet, ya da bir sanat ve kültür insanı hareketlerini kontrol etmek ve ona göre davranmak zorunda ise üniversiteli olanlar da bu sorumluluğu yerine getirmek zorundadırlar. Onlar, canları istese de, toplumun tasvip etmediği hareketleri ve davranışları sergileyemezler.*

*Üniversitede yönetici ve akademik personelinin sorumluluğu biraz daha zordur. Çünkü; örnek olma yanında; bunun anlamını, önemini, önderlik ettiği genç kuşaklara da öğretmesi, benimsetmesi ve düşüncelerinin gelecek kuşaklara aktarılmasını sağlayacak kuşaklar yetiştirmek zorundadırlar. Nice yönetici insanlar, akademisyenler vardır ki; sözleri, tavır ve hareketleri, düşünceleri, kendinden sonra onlarca yıl, hatta yüzlerce yıl geçmesine rağmen, toplumda hala konuşulur, paylaşılır, yazdıkları okunur, fikirleri değerlendirilir ve yeni kuşaklara aktarılır. Bunun adına kısaca “**iz bırakmak**” denir. Toplumda iz bırakmak, unutulmamak her bilim adamının ve yöneticinin arzusu ve hedefi olmalıdır.*

# **Lorem ipsum dolor sit amet**

**Prof. Dr. Hamide ERTEPINAR**<sup>1</sup>

*Lorem ipsum dolor sit amet, consectetur adipiscing elit. Aenean nec aliquet purus. Vivamus vel imperdiet leo. Suspendisse potenti. Cras sit amet finibus erat. Nunc et felis quam. Quisque luctus a justo et ultrices. Morbi id commodo nisl. Cras hendrerit ipsum facilisis arcu posuere hendrerit.*

*Donec turpis mi, luctus non tortor sed, elementum condimentum quam. Phasellus fringilla neque non leo placerat ultricies. Nullam pellentesque viverra odio vitae viverra. Cras id metus bibendum, tincidunt lorem pellentesque, porta mi. Donec in semper eros, nec placerat augue. Vivamus at risus et nisl dapibus iaculis et vitae justo. Aliquam porttitor lorem nec dapibus finibus. Sed commodo orci ut hendrerit pulvinar. Nullam quis egestas dolor, in porttitor sem. Suspendisse laoreet suscipit neque, vel laoreet massa suscipit vel. Donec aliquam luctus sapien, vitae scelerisque neque. Sed massa orci, tempor id quam sit amet, sollicitudin fringilla lorem. Pellentesque porttitor varius diam, at porttitor nisi scelerisque convallis.*

*Sed tempus arcu lectus, nec mollis nunc laoreet ac. Sed molestie feugiat eros, in mattis elit pharetra non. Pellentesque id fringilla sem, finibus egestas urna. Vestibulum non tellus suscipit, sodales*

---

<sup>1</sup> Istanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanı



*justo quis, pharetra quam. Nulla portitor libero ex, quis dapibus veli semper vel. Proin dui purus, scelerisque non gravida eu, auctor a metus. Curabitur laoreet nisl ac tortor eleifend, in viverra neque porta. In id lorem posuere odio cursus blandit. Pellentesque eleifend turpis quis arcu facilisis suscipit. Proin vulputate suscipit ipsum eget posuere. Integer dapibus libero interdum massa finibus, sit amet tincidunt nulla viverra. Curabitur pellentesque elementum diam, nec suscipit ante placerat id. Duis auctor vitae felis sed posuere. Vestibulum dignissim dignissim erat, vel molestie mauris elementum a. Nulla varius, lacus vitae condimentum vestibulum, massa dui viverra dolor, non porta nulla sapien sit amet orci.*

*Lorem ipsum dolor sit amet, consectetur adipiscing elit. Fusce dignissim sapien sed lectus congue molestie. Aenean tincidunt ligula quis tempus placerat. Morbi vulputate, risus quis gravida euismod, nunc diam tincidunt nulla, auctor portitor est ipsum ut dui. Phasellus pretium, enim eget commodo vestibulum, lorem metus tristique felis, eu rhoncus orci magna ac libero. Donec ultricies sodales justo, vel semper ante tincidunt vitae. Vestibulum suscipit eu justo non lobortis.*

*Proin congue est eget mauris hendrerit sodales. Nullam scelerisque sem vitae est placerat sodales eu eu nisl. Donec lobortis quis sem a volutpat. Phasellus tempus ultricies odio, a maximus turpis congue sit amet. Ut consequat, nisl vitae faucibus facilisis, arcu sem rhoncus eros, non vestibulum felis augue in justo. Integer vitae iaculis tortor, non imperdiet lacus. Pellentesque vel scelerisque orci, vitae facilisis justo.*

## **Giriş**

*Okul olgunluk yaşının tespiti farklı dönemlerde hakim olan farklı pedagojik paradigmlar kapsamında tartışılmaktadır. Özellikle zorunlu eğitimin yaygınlaşmasıyla, çocuğun okul sistemine alınması için gerekli yeterlilikler ve hangi yaşta çocuğun bu yeterliliklere sahip olduğu konusunda farklı tezler geliştirilmiştir. Günümüze kadar gelen bu yoğun tartışmalar, çocuğun fiziki gelişmişliği, entelektüel düşünme ve konuşma düzeyi, aile dışında kurulan sosyal gelişimi noktalarında odaklanmıştır. Dünyanın farklı ülkelerinde farklı yaşlarda okul olgunluğu yaşının saptandığı gözlemlenmektedir. Tabi bu saptamada farklı pedagojik paradigmların yanı sıra okul öncesi eğitimin ülkelerde yaygınlığı, kadının iş hayatına katılım durumu, aileden okula geçişte geliştirilen yöntemler gibi farklı etmenler belirleyici bir etkinliğe sahip olmaktadır.*

*Türkiye’de ise okula başlama yaşının tespiti üzerine tartışmalar 30/3/2012 tarihli ve 6287 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu’nu, 222 Sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun Teklifi tartışmaları kapsamında yoğun olarak yapılmıştır. Kamuoyunda 4+4+4 olarak tartışılan bu yasal değişikliklerle, 8 yıllık zorunlu eğitim 12 yıla çıkarılmış, şimdiki kadar kesintisiz yapılan bu eğitim 4+4 şeklinde ilköğretim ve ortaokul olarak ikiye bölünmüştür. Yasadaki önemli değişikliklerden biri de, okula başlama yaşının 60 ay olarak saptanmasıdır. 2012/13 eğitim-*

*öğretim yılında 60 – 66 ay yaş grubunda olan 450 bin çocuk okula başlamıştır. Bu öğrencilerin okula uyumunu kolaylaştırmak için birinci sınıf müfredatında değişiklik yapılmış ve birinci sınıfların yaş gruplarına göre oluşturulması Milli Eğiti Bakanlığı tarafından okullara bildirilmiştir. Çeşitli üniversiteler ve meslek örgütlerinden beş yaşında okula başlayan grubun okula entegrasyonunda, hem sistemin işleyişi açısından hem de çocukların akademik başarıları açısından ciddi sorunlar yaşayabilecekleri hususunda saptamalar yapılmıştır. Tartışma, okul uygunluğu yaşının saptanması ve okul yeterlilikleri üzerine, uluslar arası uygulamalardan da hareketle hem teorik, hem de değişimin izlenmesi sürecinde elde edilen ampirik verilerin değerlendirilmesine dayalı yürütülmüştür. Biz de bu dergi özel sayısıyla tartışmalara katılmayı amaçlamaktayız.*

*Bu dergi özel sayısında 22 Kasım 2013 tarihinde İstanbul Aydın Üniversitesi'nde uluslararası katılımı yapılan "Temel Eğitim Sisteminde Uygulamalar Sempozyumu"na sunulan bildiriler ve bildiri özetleri yer almaktadır. Dergide yer alan birinci makale 6287 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu kapsamında yapılan düzenlemeyle Türkiye'de okula başlama yaşının 60 aya alınmasıyla oluşan durum üzerine 2013 yılında İstanbul Aydın Üniversitesi'nde yapılan bir araştırmanın sonuçlarını kapsamaktadır. Araştırma grubu, Eğitim Fakültesi'nden Prof. Dr. Uğur Tekin, yüksek lisans öğrencilerinden İmran Avcı Eren, Nazlı Akın, Nurgül Yorgun ve 2013 yılı RPD son sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Nitel yöntemle yapılan araştırma, İstanbul'da 6 okulda 8 birinci sınıfta bir dönem boyu yürütülen gözlem, 62 öğretmenle yapılan görüşme ve gözlem yapılan sınıfların veli toplantılarının değerlendirilmesinden oluşmaktadır. 2012/2013 öğretim/eğitim yılında okula başlama yaşının 60 ay olarak saptanmasıyla ilkokul birinci sınıflarda öğrenciler 60 – 84 ay gibi geniş bir yaş grubunu oluşturmuştur. Araştırma, okula erken başlayan çocukların karşılaştıkları sorunların, Türkiye eğitim*

sisteminin oldukça yabancı olduğu okulların birinci sınıflarında farklı yaş gruplarından çocukların bulunması sonucunda oluşan sorunların, öğretmenlerin bu sorunları aşmaya yönelik geliştirdikleri yöntemlerin tespiti olarak saptanmıştır. Makale araştırma süresince farklı yöntemlerle elde edilen verilerin değerlendirilmesinden oluşmaktadır.

Okul olgunluğu, okula başlama yaşının saptanması ve ilkökul sistemindeki yeni yaklaşımlar üzerine uluslararası alanda yürüyen tartışmalara örnek olarak Almanya ve Yunanistan'tan üç makale ikinci bölümde yer almaktadır. Almanya Bielefeld Yüksekokulu öğretim üyesi Prof. Dr. Erika Schulze makalesinde, Alman Eğitim Sistemi'nde okula başlama yaşının tespitinde geliştirilen modeller ve bu modellerin uygulama örneklerinden hareketle, alandaki güncel yaklaşımları tartışmaya açmaktadır. Okul öncesi eğitimin yaygınlaşmasına bağlı olarak tartışmanın, aileden okula geçiş yerine okul öncesi eğitim kurumlarının yapısı ve bu kurumlardan okula geçiş için geliştirilen modeller üzerine bir tartışmaya doğru evrimleştiğini vurgulamaktadır. Yunanistan Thessaly Üniversitesi öğretim üyelerinden Professor Maria Loumakou, Professor Jiasemi-Olga Sarafidou, Evaggelia Nakou ve Dr. Stavroula Kaldi'nin makalesinde, öğretmen gözüyle ilkökulda eğitime veli katılımının değerlendirilmesi üzerine yaptıkları araştırmanın sonuçları paylaşılmaktadır. Öğretmenlerin konuya olumlu yaklaşımlarına rağmen, okulun geçmişten gelen yapısal sorunları ve öğretmenlerin velileri eğitime dahil etme konusundaki yeterlilik düzeyleri nedeniyle, velilerin sisteme etkin katılımı sağlanamadığı saptanmaktadır. Dr. Stavroula Kaldi ise makalesinde, son yıllarda her ülkede gündemde olan Proje Temelli Eğitim'in ilkökul müfredatında yarattığı değişimi ele almaktadır. Öğrencileri merkeze alan bir eğitim modeli olan Proje Temelli Eğitim'in geliştirdiği yöntemler, eğitimin müfredatta bağlılığını ortadan kaldırmakta ve öğrencilerin ihtiyaçlarını

*ön plana çıkarmaktadır. Makalede modelin bir uygulamasının değerlendirmesinden hareketle Proje Temelli Eğitim yaklaşımı tartışması derinleştirilmektedir.*

*Son bölüm olan üçüncü bölümde “Temel Eğitim Sisteminde Uygulamalar Sempozyumu”nun ikinci gününde İstanbul Aydın Üniversitesi yüksek lisans öğrencilerinin yaptıkları sunumların özetleri yer almaktadır.*

# ***Project-based Learning Meets Differentiated Instruction in the Primary School Curriculum***

**Dr. Stavroula Kaldi**<sup>1</sup>

## **Abstract**

In the present paper an attempt to conjunct project-based learning differentiating classroom instruction is made. Both teaching and learning approaches share in common the following: they are child-centred approaches, the learning content or the learning task is not necessarily defined by the national curriculum in terms of knowledge and/or skills, students can be grouped according to their learning readiness, profile or interest to the topic studied. Therefore, from a philosophical point of view, project-based learning meets differentiated instruction. In this chapter, apart from presenting both approaches, teaching and learning scenarios for differentiating classroom instruction are suggested through the implementation of an environmental project connected to many local communities in Greece.

**Key words:** *project-based learning, differentiated instruction, primary school*

## **Introduction**

In contemporary societies where cultural, ethnic, social, linguistic and cognitive differences assemble, dealing effectively with diversity is part of a democratic and real-life situations orientation for each nation. It should be expected in each nation that adults of all ethnicities, social backgrounds and cognitive abilities will interact

---

<sup>1</sup> Associate Professor, Department of Primary Education, University of Thessaly, Argonafton & Filellinon, 38221 Volos, Greece Email: kald@uth.gr

frequently and positively in the years to come. In a similar respect to a workplace where the contribution of adults is expected to differ in their impact and effectiveness, learning in school contexts must be expected to have different outcomes regarding pupil needs and characteristics (George, 2005). Therefore diversity and heterogeneity have become significant challenges for the educational systems worldwide and more specifically in European societies (Herwartz-Emden et al., 2012). International research about the management of the heterogeneous classroom has reported that learners can work effectively if the learning environment is arranged with learning challenges for all in order to experience success and satisfaction (see George, 2005).

In addition, it is argued that ‘most teachers do little to adjust their instruction in ways that effectively reach out to academically diverse populations’ (Tomlinson et al., 2003: 2-3) and often modify learning tasks for students with learning difficulties in terms of activities and/or questions assigned and/or worksheets given in the class. Even though this is an attempt to address the needs of students with learning difficulties, it cannot be regarded as effective differentiation of classroom instruction, where modifying materials and/or instruction and/or evaluation procedures, planning different lessons for groups of students, changing the learning environment for student choice can occur in order to meet the needs of all learner variance (see also Tomlinson et al., 2003: 3). Moreover, students identified as gifted or of high ability rarely receive any instruction to address their advanced learning needs and modifications in the curriculum for them are infrequent.

Significant to note is that teachers need support to change their instructional approaches and philosophy of teaching. On the other hand, the awareness that all learners’ needs, interests and abilities must be accommodated in the 21st century’s school should be an overall objective for educational policies in countries around the world.

In Greece many teachers follow the traditional, teacher-directed instructional approach in the whole class, addressing the middle student in terms of academic achievement and psychosocial development, even when they admit that the syllabus cannot correspond to all students' learning profile, already existing knowledge and/or experiences. In these cases, Greek teachers focus on closing the academic gap between learners in their class aiming to equate most students by improving the degree and pace of performance in the class. The heterogeneity in the class is recognized as a reality but the instructional adaptations are infrequent and high ability student, for example, must have time lags in order to wait for the rest of the class to comprehend the material instructed and be learning unchallenged/non satisfied or bilingual students must work further at home to reach the desired level of performance in literacy that is required in a Greek class. Consequently various learners can possibly be bored in the class either due to a very easy task or due a very difficult one to accomplish; in the latter, further practice is needed at home which is supervised by unguided often parents or other non specialized or specialized to teach adults. However, teachers are not expected to teach the same curriculum to all learners at the same time. And this is the professional dilemma they frequently face: how to instruct a syllabus in a heterogeneous class in terms of abilities, cultural or socioeconomic background or interests so that students experience challenge, success and satisfaction?

Thus meeting pupils' needs in a culturally and cognitively heterogeneous classroom is under the paradigm of child-centred education and learning which could be articulated via the principles of project-based learning and differentiated instruction.

Based on the above, the present study focuses on the conjunction between project-based learning and differentiated instruction in the primary school curriculum. Project-based learning (P-BL) aims to facilitate pupils' active engagement in real world situations via investigating questions or problems set up in collaboration amongst



them and their teacher as well as via experiential learning and/or outdoor activities (Frey, 1994). The process of study can be open ended in terms of changing the focus of the study or learning tasks or when to terminate the study, whereas in many cases pupils aim at producing one or multiple end products. Differentiated instruction (DI), on the other hand, provides pupils with opportunities for varied types and degrees of academic achievement, interest and expressing multiple intelligences (Tomlinson, 2001).

Both teaching and learning approaches share the child-centred philosophy, the respect to the different needs pupils have and the connection between school and society (either overt as is the case of DI or covert as is the case of P-BL). DI can be applied in the domain of curriculum (differentiate the content, or the process or the end product) and/or in accordance to pupil characteristics (pupils' readiness/achievement level, pupils' interest and pupils' learning profile). It can also borrow teaching and learning techniques from P-BL, such as differentiating via group work and/or formative assessment, reflection, decision on end products, flexible curriculum (Bender, 2012). The example used in this study is drawn from an environmental project addressed to senior primary school pupils (Year 6). Different teaching scenarios are presented according to differentiation in terms of pupil readiness level, interest and learning profile.

## **Theoretical background**

### **Project-Based Learning**

Project-Based Learning (P-BL) is a student-centred instructional approach based on the theories of pragmatism and constructivism (Dewey, 1938; Kilpatrick, 1918; Vygotsky, 1978) aiming to promote student motivation and self-regulation for learning as well as to give opportunities for developing academic and social skills via active participation in all stages of teaching and learning. P-BL approach distinguishes in each education grade, i.e. the focus and the process can be different in primary, in secondary and in tertiary education.

As P-BL was developed from university-based education in the past times of enlightenment during the 17th and 18th centuries in European universities and, more specifically in Italian university faculties of architecture (see also Knoll, 1997), the original idea was for students to work independently on products associated with their scientific subject. At the end of the 19th century, P-BL flourished in the American education tradition and was supported by the theory of pragmatism and the movement of progressive education and its proponents (e.g. James, Pierce, Dewey, Kilpatrick, Thorndike); projects in basic education were linked to ‘learning by doing’, one of the fundamental principles of child-centred philosophical approaches of teaching and learning. During the 20th century both product focus and process focus of P-BL were implemented in different education grades. In some grades more emphasis may be given on the final product of the inquiry or study either after team work or individually and in other grades more emphasis may be put on the student’s active participation during processes implemented in P-BL (e.g. participate in decision making, planning, communicating and collaborating). Nevertheless, process and product foci can be targeted in any application of P-BL.

Contemporarily in the P-BL approach in secondary and tertiary education, students are often required to answer a question or develop a product or solve a problem either individually or in team work depending on the assessment criteria set up by the educators (see Allan, 2007). This aims to facilitate students to take control of the learning environment and process, working either individually or in groups in order to complete a series of tasks to reach the project outcome (Brogan 2006 as cited in Allan, 2007). In primary education children must acquire basic skills academically and socially and their education should focus on supporting them to be motivated, have an active role in their learning process and gradually become self-regulated. Thus the definition of P-BL may actually be phrased differently to what it can be in secondary and tertiary education. Based also in the international literature, P-BL

in primary education can refer to an in-depth study or investigation of a topic which can emerge from students' academic needs, ideas or personal interests and the study plan may be co-designed by both teachers and students as well as be redirected to other interest areas directly or indirectly proposed by the students (Frey, 1994; Katz & Chard, 1999; Thomas, 2000). Therefore, it is an open-ended learning process which can promote academic rigor and 'soft skills' such as collaboration, communication, critical thinking, presentations and being responsible for own learning (see Ravitz, 2010). It is said that "in P-BL, academic rigor is promoted by giving students the opportunity to take on challenging, socially or personally relevant tasks within the context of supportive relationships" (Van Ryzin & Newell, 2009 as cited in Ravitz, 2010). In the contemporary literature about P-BL it is argued that "this instructional approach has much in common with problem-based or inquiry-based learning, although there are subtle differences" (Barron & Darling-Hammond, 2008; Savery, 2006 as cited in Ravitz, 2010: 293) and many educators use interchangeably project-based or problem-based learning. Nevertheless, problem-based learning approach uses problem scenarios to encourage students to engage themselves in the learning process aiming to develop clinical problem-solving capabilities (Savin-Baden, 2007: 8) and can be viewed as having a narrower scope compared to project-based learning.

The fundamental principles of P-BL can be summarized as follows (Frey, 1994; Katz & Chard, 1999; Thomas, 2000; Barell, 2007; Bender & Crane, 2011):

- The inquiry is based on questions, cognitive needs, personal interests raised by pupils and/or their teacher
- Decisions are usually made in collaboration with both pupils and the teacher (planning, possible changes during the implementation stages)
- Experiential learning is a significant part of project work
- There are direct or indirect links between authentic, real life and academic or/and social knowledge
- Teachers act as facilitators of gaining knowledge; co-researchers

(Frey, 1994; Katz & Chard, 1999; Thomas, 2000; Barell, 2007; Bender & Crane, 2011).

Furthermore, the main characteristics of P-BL are described in the literature as follows (Frey, 1994; Harris, 2002; McGrath, 2002; Solomon, 2003): students can become communicative, creative and develop practical thinking as they are engaged in active inquiry/discovery, exploration and decision making; knowledge is based on experience and experimentation in real/authentic life; they can become self-regulated as they set up time and work targets and find ways to demonstrate what they have learned; P-BL links manual and intellectual work. Thus pupils can develop their (a) academic knowledge (content), (b) social knowledge (social skills such as co-operation, communication) and (c) process knowledge (process skills such as making hypotheses, investigating, verifying, analysing, synthesising, presenting information).

On the other hand, teachers become more progressive in their instructional approaches and change their role from transmitters of knowledge to facilitators of acquiring knowledge, communicators, co-researchers and co-designers of work plans in the class (see also Katz & Chard, 1999). Moreover, P-BL gives teachers the opportunity to take into account their students' multiple ways of learning because it recognizes the heterogeneous and differentiated student population (Kaldi, 2008: 93). This can be achieved in multiple ways. For example when a teacher assigns a project work targeted to a final product presentation which can be decided by each student or small groups of students this allows students to demonstrate what they have learned according to their own learning style or profile. Also, when a student or a small group of students can choose to investigate a project work from a variety of topics or subthemes of a main project theme then they are given the chance to work on their interests and possibly on topics which can address some of the multiple intelligences that they have strong.

The implementation of a project requires thorough preparation, planning and effective teacher – students co-operation. The degree of student involvement in deciding on a project theme, planning the work plan, redirecting the focus of the study if it is discussed and needed as well as the incorporation of social, process skills and experiential learning define the authenticity of P-BL (see also Kaldi, 2008). If student participation is limited in the actual studying/investigation of the project theme or experiential learning or social/process skills are not incorporated then the P-BL can be regarded as non ‘authentic’, rather as a ‘hybrid project’ (Kaldi, 2008: 101). Whether a project is ‘authentic’ or ‘hybrid’ it is important to recognise the child-centred character of this approach and the fact that it is possible to find different structural elements of the approach in projects.

Moreover, schools that incorporate P-BL in their school programme can transform their teaching practices including a student involvement culture, a quest for active citizens in the future.

Planning the study of a project topic/theme can be founded on three broad axes: (a) decide the theme to be studied, (b) plan the work in terms of designing activities and/or learning processes and (c) implement the plan (Kaldi, 2008). The actual application of each axis could differentiate in each study depending on the theme of the study or students’ interest and commitment to it.

The first axis – decide the topic of study which is the initial phase of P-BL - is important to coordinate effectively as it relates to the content of learning (i.e. the topic and its subtopics) and possibly a discussion on the organisational design. The teacher in collaboration with the students can set up the study’s driving questions which then lead to the learning objectives. The latter should agree with the students’ academic abilities and correspond to the new learning content. Then the learning objectives can be transformed into subtopics for studying which may be presented in a topic web figure. The study

can be interdisciplinary in that it incorporates concepts, knowledge or skills from various cognitive domains (i.e. national curriculum subjects). Admittedly the topic web must follow the logic and the related content of the chosen topic and in second place identify the cross-curricular character of the topic.

According to the second axis – designing the work plan - the teacher can discuss with the students about the activities and the work plan of the study which can end up in planning student management and the content to be covered. Nevertheless, students are not able to design activities for themselves thus the teacher, after taking into consideration his/her students' cognitive needs, interests and learning profiles has the responsibility to design inquiry-based, experiential and/or collaborative-based activities. Learning activities can be implemented through individual and/or group work and/or in whole class sessions and both the teacher and the students can finally decide on these. In cases where students have not experienced this type of involvement, i.e. in decision making about their learning, the teacher has to introduce them into this gradually by training them beforehand in whole class discussions with democratic values. It is important to note that in such cases there is a quest for shifting from teacher-centred to student-centred responsibilities for tasks, delivery and content.

A project topic could be split in different subtopics and then assign a subtopic to each group of students, therefore the groups take on the responsibility to cover the content of a subtopic and present it in the whole class. Such a design requires a thorough investigation and demonstration of what has been learned because many students in the class will learn from their peers' presentations. Another approach to study a project topic could be designed for all students to cover all the content and have presentations of what they have inquired / learned during the implementation phase and/or at the end of the study. In this learning scenario a variety of student management can occur. For example, each group could divide the task assigned in

its members according to each student's interest or learning profile or academic ability. Each group could collaborate to complete each stage of the task assigned. The student management depends on the content to be studied and the teacher's decisions for his/her students. One more approach could be a combination of the two approaches mentioned above where all students or groups of students can study some subtopics and split one or other subtopics in order to be assigned to different groups of students. In this learning scenario again, student management can vary. Next, teachers (with the students in some cases) decide on the sources available for the materials needed. After the decisions made for the learning design, the teacher ought to enrich the activities with worksheets and communicate with organizations, institutions or freelance experts in order to cover the links between real life and academic knowledge. Decisions are also made for a final product or for different products during the implementation phase. In additions, time targets can be determined either in separate tasks assigned or in completing an inquiry which must be presented via a final product (individually or in groups or pairs). Finally, the class should decide on the forms and the content of assessment. This could include self-assessment, peer assessment and/or teacher assessment as well as process and product assessment if the criteria are clearly defined to all participants.

Significant to note is that the P-BL cannot be one, exclusive and given in all cases and depends on the teacher and student decisions and goals set up for learning.

As regards the third axis – the actual implementation phase – this is the longest in time and students actually implement the work plan, i.e. collect material, make hypotheses, check, classify, analyse or synthesise information, prepare for demonstrating the new information and what they have learned. The teacher participates as a co-researcher, facilitates and checks the learning process and allows students to work autonomously and be responsible for meeting individual goals on time. Moreover, during the implementation

phase, each designed part could be changed according to students' correspondence to this. This is the reason why in P-BL there should be provided time for giving feedback or assessing the work completed during the implementation of a project. These, so-called, 'breaks' can sum up the work done, check whether the goals were met and recap what has to be done. At this stage both the students and the teacher discuss about the appropriateness and the willingness to continue and terminate the study or change academic direction in the study, justify their decision and specify the new content. Teachers can facilitate the students to terminate their inquiry and possibly follow up with new driving questions, ideas etc.

Student assessment in P-BL can be flexible, reflective and in different ways compared to other forms of learning (Bender, 2012: 157). It can include product and/or process learning. It could take place at the end of each planned stage of the project or at the end of a learning activity or at the end of each product and/or at the end of the project. The types of student assessment can be (a) self-assessment, (b) peer assessment and (c) teacher assessment. These types could be applied either separately or in a combination and can conclude in individual and/or group classification/markings. Products in P-BL can vary. These could be produced during the implementation stage (e.g. texts, posters, constructions, plays) or they could be final products of a similar repertoire with the above, adding possibly a portfolio from each student. Moreover, the products of any type can be done either in individual and/or group work as long as the assessment criteria are decided in the class or from the teacher and are presented clearly from the beginning of the study. Important to mention is that the objectives of the specific study will guide teachers and students on deciding any type of student assessment. Teachers should also take into consideration the project assessment as a process of learning and find ways to evaluate this instructional approach in every implementation.



### **The benefits of P-BL**

A sizable body of research has accumulated in support of P-BL demonstrating that it is as effective as traditional instructional approaches in terms of understanding concepts and applying knowledge, (see Mergendoller, Maxwell, & Bellisimo, 2007; Strobel & van Barneveld, 2008; Walker & Leary, 2008; Westwood, 2006). In particular, P-BL has shown that students can improve academic achievement and motivation (Boaler, 1998; Liu & Hsiao, 2002), strengthen their work habits, their critical thinking skills and productivity (Tretten & Zachariou, 1997), obtain content knowledge and co-operative skills as well as express their preference to experiential learning (Kaldi, Filippatou & Govaris, 2011) and be highly engaged (especially the high and low performing students) in learning activities (Wurdinger et al., 2007). It is also effective with lower performing students (see Guven & Duman, 2007; Mc Arthur, Ferretti & Okolo, 2002; Filippatou & Kaldi, 2010; Mergendoller et al., 2007).

### **Differentiating classroom instruction**

During the last two decades education scholars have paid attention to the effective classroom management of heterogeneous student population in terms of academic achievement/ability social and/or cultural/linguistic background and attempts have been made to address equal opportunities to students who differ in needs, abilities and skills (Hart, 1992; Santamaria, 2009; Tomlinson, 1999). Classroom heterogeneity in terms of academic achievement, personal interests, learning profiles, different motivation, different economic background, a diverse cultural and linguistic background can no longer be ignored by teachers contemporarily. Moreover, PISA and PIRLS research studies have indicated low academic achievement of some groups of students especially those who come from lower socioeconomic background and/or an immigrant background (see Govaris, 2011). Therefore, differentiating classroom instruction was considered the most suitable pedagogical approach in order to meet student's learning needs, abilities and skills. It can be also found

in the literature as ‘differentiated instruction’ or ‘differentiated responsive instruction’. Differentiation is a pedagogical, rather than an organizational, approach (Stradling & Saunders, 1993) and a philosophy of teaching (way of thinking) which addresses equity in opportunity in educational settings. Thus, it is rooted in the child-centred philosophy of teaching and is grounded theoretically on cognitive psychology and constructivist theory (McTighe & Brown, 2005; Tomlinson et al., 2003). Nevertheless, Ann Tomlinson, a leading proponent of DI in the USA, stresses that DI is “not a recipe for teaching... it is not an instructional strategy” (Tomlinson, 2000: 6). Tomlinson’s basic views about DI have supported the implementation of DI models (Tomlinson, 2000): (a) same-age students can differ in their past experiences, readiness to learn and life circumstances, (b) these differences can have a significant impact on students’ pace and content of learning, (c) student learning can be enhanced when the task assigned is challenging to work slightly above what they are able to do and the teacher supports them, (d) student learning can be increased when academic learning is linked to real-life situations, (e) student learning can be heightened by experiential learning, (f) student learning can be improved when students feel that they are respected and valued within the school environment and (g) the overarching goal of schooling is to recognize and promote individual student abilities.

Furthermore, a well known model for DI is REACH (Reflect on will and skill, Evaluate the curriculum, Analyze the learners, Craft research based lessons, and Hone in on the data) including five qualitative indicators which reflect DI variables: (a) the teacher, (b) learning content, (c) student, (d) instruction and (e) assessment (Rock, Gregg, Ellis & Gable, 2008: 34).

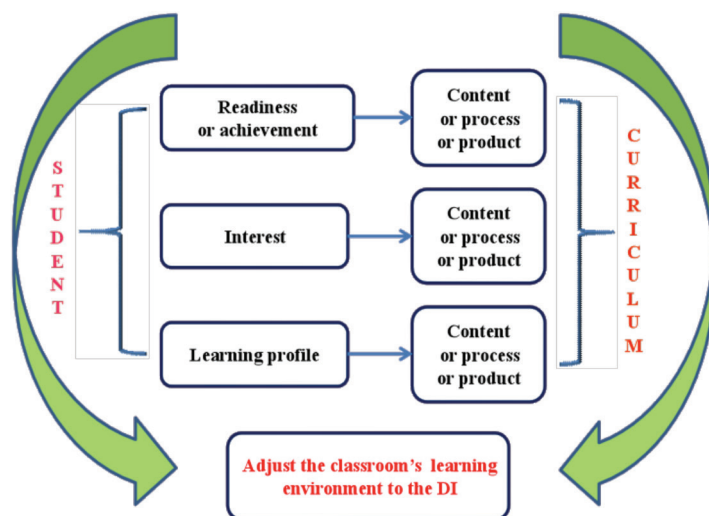
Whatever the model for DI followed, four guiding principles that relate to DI are: (a) a focus on essential ideas and skills in each content area, (b) responsiveness to individual student differences, (c) integration of assessment and instruction, and (d) an ongoing

adjustment of content, process, and products to meet individual students' levels of prior knowledge, critical thinking and learning styles (Tieso, 2005; Tomlinson, 1999).

Thus, DI can be defined as an approach to teaching in which “teachers proactively modify curricula, teaching methods, resources, learning activities, and student products in order to address the diverse needs of individual students and small groups of students to maximize the learning opportunity for each student in a classroom” (Bearne, 1996; Tomlinson, 1999 as cited in Tomlinson et al., 2003).

Based on the above, it is possible to think about DI concerning students and/or curriculum. Teachers can adjust the learning environment, content, process or product of teaching and learning (Lewis & Batts, 2005; Nordlund, 2003) and/or plan tasks for students with different learning styles / profiles, academic readiness / ability, personal interests (see figure 1). They could apply DI in a single lesson or across a unit of instruction based on the assessment of their students' needs, learning profiles and/or interests.

**Figure 1. The main axes of Differentiated Instruction**



The fundamental characteristics of DI as proposed by Tomlinson et al. (2003: 9-10) can be cited as follows:

- Effective differentiation of curriculum and instruction is proactive, rather than reactive.
- Effective differentiation employs flexible use of small teaching-learning groups in the classroom.
- Effective differentiation varies the materials used by individuals and small groups of students in the classroom.
- Effective differentiation uses variable pacing as a means of addressing learner needs.
- Effective differentiation is knowledge centered.
- Effective differentiation is learner centered.

Furthermore, in child-centred classrooms for DI it is important to take into account students' knowledge and experience, to allow them to have an active role and shared management in learning, to help them see relevance and utility in what they are learning (see Tomlinson et al., 2003: 10). In accomplishing these goals, teachers in DI classrooms must embrace into daily practice the ongoing assessment of student understanding and skills in order to provide their students with more effective teaching (ibid).

### **Benefits of Differentiated Instruction**

Even though DI has attracted much attention in the past decade, a lot of research has been done to support its implementation in the class. Modifying instruction has been reported as an effective approach to improve students' academic achievement (Felder & Brent, 2005; Ford & Chen, 2001; Rogers, 2009). Specifically, it has shown improvement in students' academic performance in Math (Tieso, 2005) and in reading skills (Baumgartner, Lipowski & Rush, 2003), sustained students' efforts and interest in the task (Bransford, Brown, & Cocking, 2000), enhancement of motivation, productivity and achievement (Amabile, 1996; Torrance, 1995). Moreover, research has demonstrated that primary and secondary school students achieve better when teaching matches their learning preference or style (Federico, 2000; Rogers, 2009; Alavinia & Farhady, 2012;

McAdamis, 2001; Sternberg, 1997; Sternberg, Torff & Grigorenko, 1998).

However, as Chapman and King (2005) suggested, the starting point for implementing DI lies on the teacher enthusiasm and interest for his/her students as individual learners in the learning process.

### **Project-Based Learning meets Differentiated Instruction**

P-BL has been accepted as a framework for implementing differentiated instruction in classrooms (Barell, 2007; Bender & Crane, 2011; Tomlinson, 2010). As it has been developed above, both are child-centred teaching and learning approaches and focus on the learner. In P-BL the student as a group member co-decides with the teacher in some phases of the learning process whereas in DI classrooms students are offered a learning environment of individual choices according to their needs, interests or learning profiles.

According to Bender (2012), the axis of curriculum in DI (i.e. the learning objectives of the new knowledge, the process and the product) can be considered to be the common points between P-BL and DI. Moreover, adjusting learning tasks based on students' academic readiness or achievement, learning style or interest consists of cornerstone when designing activities and learning tasks included in the study/inquiry of a topic /theme in P-BL. Students often must apply knowledge skills and strategies which they have acquired in the core concepts of the national curriculum subjects or need to acquire when accomplishing tasks during the topic study. For example, when students have to write up the main ideas of an informational text in order to present it they must apply the strategy of writing a summary. This means that students could be instructed to write a summary during the project study. The teacher can spend time either in small groups or in whole class sessions to instruct the important steps in writing a summary and students can use the new knowledge in tasks related to the topic study. In addition, learning tasks in project work frequently require applying skills connected to individual talents and abilities. For example, in a project study about animals under danger

in Greece the teacher alongside the students design working groups which would study all subthemes each, however, the composition of student groups can include different types of talents and skills which students possess and possibly compose them in mixed ability, i.e. a very good student in reading, a good student in writing, a student who can use internet to obtain information, a student who is competent in organizing materials and a weak student in literacy. Many such possible combinations may occur.

In addition, DI borrows instructional techniques from P-BL (Miller, 2012). P-BL can be effectively linked to DI regarding students' assessment level (formative and summative) as well as in the level of student management and instruction. Miller (2012) has suggested six differentiation strategies through P-BL:

- Differentiate through group work. In P-BL heterogeneous student group are often used but homogeneous groups can be also effective. For example, in a local history topic about an area's famous people and writings the teacher may organize students according to their readiness level in reading and writing and provide different support to each student groups.
- Reflection and goal setting. As long as reflecting on own work and setting goals for further learning is an essential component of P-BL, students have the chance to set personalized learning goals and teachers must modify instruction according to the goals students have set.
- Mini lessons. These can be offered to support learning of specific student groups and is regarded as a useful management strategy in order to prevent 'time gaps' in class when attempting to instruct or help certain students. When students have set up learning goals, the teacher can offer mini lessons to those who really need it.
- Voice and choice in products. Student voice and choice in designing the work plan is an integral part of P-BL concerning the process and the products of learning. In particular students can choose to demonstrate what they have learned in different ways according to which of the multiple intelligences they possess and feel strong to

present the end product. Teachers should give space to students for differentiated summative assessment products.

- Differentiate through formative assessments. Formative assessment is essential in differentiated instruction and teachers can formatively assess in different ways when they check for student processing of the new content or social skills applied such as collaboration or communication.
- Balance teamwork and individual work. Group work is a frequent student learning management in P-BL and regularly teachers set up goals for their students to obtain new knowledge and develop social skills such as collaboration and communication. Nevertheless, there are times when some students prefer to work on their own, therefore teachers should weigh up when to allow room for individual work and when to demand co-operative work. Even in a group work assigned task, the teacher could discuss with the students to divide the task into components (if the task is available for this), each student to work individually on a component for certain time and then compose to a final product for the task in a group meeting which demands collaboration for a limited period of time or tasks.

Important aspects to remember for connecting P-BL and DI are (a) attempt to master P-BL process through many implementations so as to find various ways to differentiate instruction, (b) the creation of formative and summative assessments in order to provide opportunities for all students to start from what they can and prefer to do and move them forward and (c) the flexibility both approaches share.

### **Implementation of a project with differentiated instruction**

An example in Year-6 class: a cross curricular project entitled 'Fishery'

The project presented below refers to an environmental theme which can be regarded as an example for use. The topic is concerned with 'Fishery', an important professional activity for some and

recreational for others in Greece. As long as the selection of a theme can be within students' daily life, incorporate existing knowledge and/or experiences, the rationale for the topic selected lies on three elements and seems to be important for students in micro and macro level: (a) familiarity with the topic due to the local area's fishing activity, (b) no previous similar study for the students and (c) future possibility to become a profession. It was implemented during the school year 2010-2011 in Year-6 classes of six primary schools in Volos, a large sea-side town in the centre of mainland Greece. The objectives of the study are described as follows:

- Comprehend and appreciate why fishery is important in the locality.
- Obtain knowledge about various ways of fishing and fishing equipment.
- Understand the interdependence and interactive relation between fishers, sea and a local community.
- Develop an active citizen's political behavior.
- Practice co-operative and communicative skills via collecting first-hand information and demonstrate what they learned.
- Practice in taking initiatives.

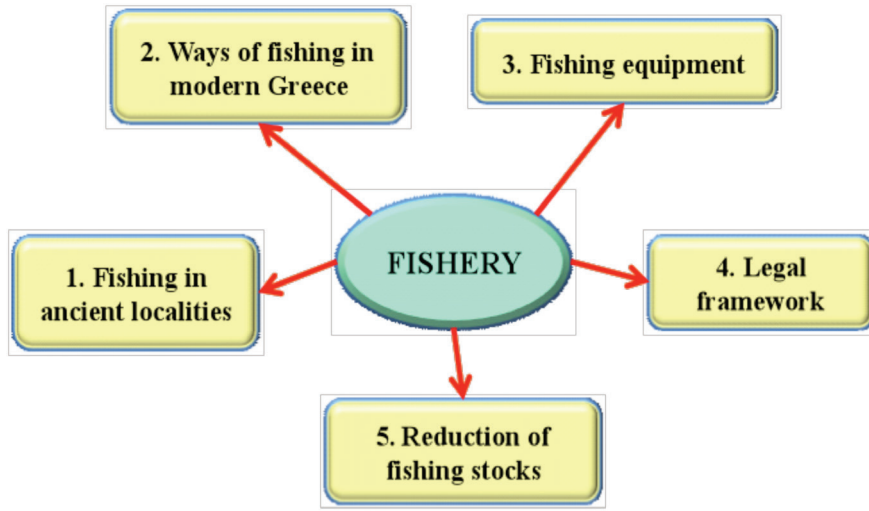
The topic can be presented in the class through a video cartoon referring to a fiction book entitled "the old man and the sea". The excerpt projected in the video cartoon relates to an old man's struggle to catch a large fish with an inappropriate method (fishing line) resulting in his hurting. A whole class discussion about students' views follows aiming to produce hypotheses and make students be concerned about fishing. Then the topic web can be presented in the class (figure 1). The driving questions which led to the topic web are set up as follows:

1. How did fishing evolve from ancient localities up to the present days?
2. Which and how many ways of fishing have been used in Greece?
3. What is the equipment needed for each way of fishing?
4. What are the prohibitions from the legislation about each way of fishing?



5. What are the consequences of human activity to fishing stocks?

**Figure 1. Topic web for the project of 'fishery'**



More specifically, in each subtopic of the theme the following content can be decided to be covered:

1. Fishing in ancient localities: Students search for information in the internet and present it in the class about fishing in Pre-historic period, Ancient Greece, Ancient Egypt and Ancient China. Specific guidelines for selecting the appropriate information from the internet are given to all students.

2. Ways of fishing in modern Greece: The teacher presents in a whole class session through a powerpoint presentation or videos the different ways of fishing in modern Greece. Students take notes to use them for preparing the presentation of each way.

3. Fishing equipment: The teacher presents in a whole class session through a powerpoint presentation or videos the fishing equipment. Students take notes to use them for preparing the presentation later as a final product of the project.

4. Legal framework for fishing: Students prepare and take interview from a port official about the legislation for fishing.

5.Reduction of fishing stocks: The teacher uses brainstorming to formulate students' initial ideas about the reasons for fishing stocks reduction. Then an article from Greenpeace's site in the internet is handed out to students to read reasons for fishing stocks reduction. Afterwards a video is projected in the whole class and students verify or correct their initial ideas. Next, a symbolic story is used so as to highlight the insatiable and harmful human activity through the eyes of fishes. The aim of narrating this story is to sensitize students and get them inspired in order to produce their own stories about fishing. The cross-curricularity of this topic is justified through pre-existing or new concepts and knowledge from the following national curriculum subject areas: Environmental Studies, Modern Greek, History, Literature, ICT, Arts and Crafts.

An indicative timetable of implementation could last between 12 – 15 teaching hours within the range of five to six weeks. The co-operation between the class and out of school experts or institutions consists of: (a) representatives of the local fishers and (b) the Port Authority. The materials for processing the learning content come from primary sources (e.g. interviews with experts, visits to local fishers) and secondary sources (e.g. archives, information from the internet or from encyclopedias). Both the teacher and the students can bring books about the topic in the class.

Next step after the decision on the content to be studied is the choice on the work plan in terms of student learning management. In this step the teacher can apply principles and strategies connected to differentiating classroom instruction according to the axis of the student. The teacher must take into consideration his/her students' learning readiness in order to assign activities or learning tasks therefore s/he assesses in knowledge and skills needed for the study. Also the teacher can bear in mind student interests in aspects of the topic as presented in the subtopics, assess students' interests and group them respectively. In addition, the teacher could consider the types of multiple intelligences or learning profiles that students possess

and arrange the following groupings: (a) groups of students with strong types of each of the multiple intelligences found; in that sense the multiple intelligence types can be either mixed or separated; (b) include the levels of each multiple intelligence found in one group; in that sense the groups can be consisted of one type of multiple intelligence but in different levels thus students could be assigned tasks related to one type of multiple intelligence. Student interests are often related to the learning profile as long as the task which the student chooses to carry out is the one that s/he can perform easier or can make the most efforts it is apparent that groups based on learning profiles or the multiple intelligences may be directly linked to the student interests.

Following the teacher has to define the assessment criteria of student work (in groups or individually). These can include: (a) cover the content of the topic as specified from the driving questions, (b) interesting and attractive with unique elements presentation and (c) appropriate usage and variety of materials and language/style. The above can be checked via self-assessment, peer assessment and teacher assessment.

The description of possible instructional scenarios below is indicative for future action and does not correspond accurately to what was implemented. Teachers can choose from a variety of instructional approaches of DI based on the learning objectives and his/her students' ongoing assessment. Moreover, the teacher can combine the implementation of the instructional scenarios presented below.

*A. Differentiation according to student academic readiness*

- *Instructional scenario 1.* According to this differentiation teaching approach the teacher firstly assesses the student academic readiness levels in his/her class in terms of knowledge and skills regarding the specific topic, considering at the same time the general student academic readiness level. Then s/he divides the class into different groups of student academic

readiness resulting in 3-4 groups. The composition of each group can be as follows: one group including students with high level of academic readiness, one group with students who are in a medium to high level of academic readiness, one group with students who are in medium to low level of academic readiness and one group with students who are in a low academic readiness level.

*Excerpt 1:* “The teacher can use whole class instruction to introduce the theme and discuss with the students about the subtopics to be studied. The first subtopic (fishing in ancient localities) can be studied in groups which would work on different localities each. Fishing in ancient localities include: (a) fishing in pre-historic times, (b) fishing in Ancient Greece, (c) fishing in Ancient Egypt and (d) fishing in Ancient China. The study of this subtopic can be differentiated according to the student interest in each ancient locality or according to mixing types of multiple intelligences.”

When the study of this subtopic ends then the teacher can assign the rest of the subtopics to each group of students according to the level of difficulty each subtopic has got. For example, the teacher can assign the following subtopics to each group of students: ‘ways of fishing in Modern Greece’ to the medium-high ability level, ‘fishing equipment’ to the low ability level, ‘legal framework for fishing’ to the medium-low ability level, ‘reduction of fishing stocks’ to the high ability level and cater for different level of difficulty in each group too. Here it is important to mention that the teacher according to the plan of each subtopic has to introduce the content of all subtopics in the whole class via powerpoint presentations or videos and/or guidelines of what they could work on. This introduction can be done in one whole class session and make clear to the students what each task includes. The teacher agrees with the students the time needed to complete the task and provides the necessary support and guidance to all groups. Students know the assessment criteria regarding knowledge and skills acquired. This differentiated

instruction approach can be also linked to the differentiation of process concerning the specific learning content, i.e. differentiating activities and tasks for certain student groups.

*B. Differentiation according to student interest*

- *Instructional scenario 2.* Each subtopic can be subject to student interests in the class. Therefore, the teacher can assess student interest when s/he presents the topic web of ‘fishery’. Then, s/he groups students according to what they mostly want to study. This scenario can be in effect under one condition: students will state different subtopics as first choice to study. Teacher’s role must be inspiring to challenge students’ interest in different content areas of the theme. The teacher can also get ideas for assessing student general interests from Blatz (2008: 79) in case s/he wants to know students’ general interests in order to challenge them for the specific theme. Therefore, four interest groups can be formed during the study of ‘fishery’, each working on a different subtopic, i.e. ‘ways of fishing in Modern Greece’ ‘fishing equipment’, ‘legal framework for fishing’ and ‘reduction of fishing stocks’. The first subtopic referring to ‘fishing in ancient localities’ can be studied according to what is described on excerpt 1. The teacher agrees with the students the time needed to complete the task and provides the necessary support and guidance to all groups. Students are informed in advance about the assessment criteria regarding knowledge and skills acquired which can be the same regarding procedural knowledge / skills and different regarding content knowledge for each group. All groups must result in end products about the subtopic they study. This differentiated instruction approach can be also linked to the differentiation of the learning content, i.e. differentiating activities and tasks for the interest student groups.

*C. Differentiation according to student learning profile based on the types of multiple intelligences*

- *Instructional scenario 3.* The teacher assesses students’ types of

multiple intelligences (MI) based on the theory of MI (Gardner, 1983) and can group them according to the strongest type of MI they possess so as to assign the relevant subtopic. Through this grouping students can apply the characteristics of the strongest type of MI that they possess so as to be fully engaged in their study. Therefore, in case that the teacher identifies at least 4-6 students with a different strong linguistic type of MI can form a group to study the ‘legal framework for fishing’. In addition, if the teacher finds in his/her class 4-6 students with strong visual type of MI can group them to study the ‘fishing equipment’. Similarly, if the teacher finds that 4-6 students possess the naturalistic type of MI strongly can shape a group to study ‘reduction of fishing stocks’. Finally, in case the teacher identifies 4-6 students with strong bodily – kinesthetic type of MI can assign them the ‘ways of fishing in Modern Greece’ and present them via movements and plays in the class. The first subtopic here is also to be covered via excerpt 1, mentioned earlier. It is evident that in this instructional scenario only the strong types of MI are used for the purpose of the study. It depends on the objectives the teacher has set up for his/her students before the introduction of the theme to the students. Moreover, in this scenario, students are informed in advance about the assessment criteria, the time needed for the task to be completed and the end products are different in content and presentation type.

- *Instructional scenario 4.* In this instructional scenario students are grouped according to different types of MI. The aim here lies on the creation of opportunities for the students to study in depth different aspects of a subtopic and contribute to the task carried out via their strong type of MI as well as for those students who need to develop certain types of MI. More specifically, in each group different types of MI are mixed, therefore in this scenario all groups study the same subtopic at the same time. In this scenario an extended period of time is needed as all students will cover all the content. The composition of each group could

include: (a) one student with strong linguistic type of MI will be placed into different groups in order to co-ordinate aspects of their study related to composing new material and information, (b) one student with a rather weak linguistic type of MI so as to be supported within the group how to compose new material and information, (c) a student with a strong visual type of MI in order to co-ordinate a multi-sensory presentation of the material / information collected , (d) a student with a weak visual type in order to be guided how to make interesting and unique presentations, (e) a student with a strong interpersonal type of MI in order to steer the group to collaborate (always under the teacher's guidance) and (f) a student with a weak interpersonal type of MI in order to experience how interpersonal skills can advance team work. In this scenario there is no content differentiation and the time of the study depends on the level of support the teacher wishes to provide to each group, therefore each group can carry out the task on a different time compared to the other groups. If the teacher decides that only one to two groups need his/her support and the rest of the groups could work independently then all groups could work at the same time. Assessment criteria are the same for all groups and the end products will be similar.

### **Learning centres in the class**

It is apparent that the learning environment in every class can be supportive for students as long as it is created suitably in order to reinforce and extend student learning. Similarly, in P-BL and DI the learning environment within the class plays a significant role in student learning. It is necessary to develop a learning centre about the theme of the study where all information and materials, artifacts, pictures, theme objects, worksheets (completed or semi-completed or uncompleted) are placed. In addition, the teacher needs to create a positive classroom climate in order to promote student interaction with the material in the learning centre. The learning centre can be the meeting point in the class where students will discuss about the

content and the products of the theme, i.e. fishery, which would possibly not happen unless the theme was studied via P-BL.

### **Epilogue**

In the present chapter the main characteristics of P-BL and DI were presented as well as their common elements. In addition, an attempt was made to portray indicative instructional scenarios according to different axes of DI. These proposals can be applied in any theme of study. However, the reader could come up with a variety of approaches in DI when implementing P-BL which depends on the teaching aims set up. It might be also evident to the reader that learning tasks including P-BL and DI principles are implemented from many teachers without having noticed or conceptualized these principles. The contribution of the present chapter lies on the identification of a conceptual framework for providing child-centred learning in the class, concerning in particular P-BL and DI. Furthermore, this chapter could be valuable to prospective teachers and in-service teachers who have realised that new teaching approaches are needed in order to cope with the challenge of divergent learners in the contemporary school.

### **Special thanks**

The theme of the project presented above was implemented by seven student teachers (Vlachoyianni, E., Vrakopoulou, S., Kriezi Ch., Batzou, L., Plakia, S., Tsakiridou, E. and Tsantakis, Ch.) during their school teaching practice in the academic year 2010-2011. However, the differentiated instructional scenarios were developed by the author.

### **Bibliography**

Allan, J. (2007) *Snapshot of a generation: bridging the theory-practice divide with project based learning*. Australian Journal of Adult Learning 47(1), 78-93.

Alavinia, P. & Farhady, S. (2012). *Using Differentiated Instruction to*



*Teach Vocabulary in Mixed Ability Classes with a Focus on Multiple Intelligences and Learning Styles*. *International Journal of Applied Science and Technology*, 2(4), 72 – 82.

Amabile, T. (1996). *Creativity in context*. Boulder, CO: Westview Press.

Barell, J. (2007). *Problem-based learning: An inquiry approach (2nd ed.)*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Barron, B. & Darling-Hammond, L. (2008). *Teaching for meaningful learning: A review of research on inquiry-based and cooperative learning*. In R. Furger (Ed.), San Francisco, CA: Jossey-Bass. Retrieved from <http://www.edutopia.org/pdfs/edutopia-teaching-for-meaningful-learning.pdf>

Baumgartner, T., Lipowski, M. B., & Rush, C. (2003). *Increasing reading achievement of primary and middle school students through differentiate instruction (Master's research)*. Available from Education Resources Information Center (ERIC No. ED479203).

Bearne, E. (Ed.) (1996). *Differentiation and diversity in the primary school*. London: Routledge.

Bender, W. N. (2012). *Project-based learning: Differentiated instruction for the 21st century*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.  
Bender, W. N. & Crane, D. (2011). *Response to intervention in mathematics*. Bloomington, IN: Solution Tree Press.

Blaz, D. (2008). *Differentiated assessment for middle and high school classrooms*. New York: Eye on Education.

Boaler, J. (1998). *Open and closed mathematics: Student experiences and understandings*. *Journal for Research in Mathematics Education*, 29, 41–62.

Bransford, J., Brown, A. & Cocking, R. (Ed.). (2000). *How people learn: Mind, brain, experience, and school (Exp. ed.)* Washington, DC: National Academy Press.

Chapman, C. & King, R. (2005). *Differentiated assessment strategies: One tool doesn't fit all (2nd Ed.)*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.

Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: Collier Books.

Federico, P. A. (2000). *Learning styles and student attitudes toward various aspects of network-based instruction*. Computers in Human Behavior, 16(4), 359-379.

Felder, R. M. & Brent, R. (2005). *Understanding student differences*. Journal of engineering education, 94(1), 57-72.

Filippatou, D. & Kaldi, S. (2010). *The effectiveness of project-based learning on pupils with learning difficulties rearding academic performance, group work and motivation*. International Journal of Special Education, 25(1), 17-26.

Ford, N. & Chen, S. Y. (2001). *Matching/mismatching revisited: an empirical study of learning and teaching styles*. British Journal of Educational Technology, 32(1), 5-22.

Frey, K. (1994). *Die Projektmethode* (5th ed.). Weinheim, Beltz.

Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.

George, P. S. (2005). *A rationale for differentiating instruction in the regular classroom*. Theory Into Practice, 44(3), 185-193.

Govaris, Ch. (2011). [in Greek] *Student heterogeneity: contemporary questions of a timeless challenge for teacher education*. In V. Ekonomides (eds.), *Education and teacher Education: theoretical and research approaches*. Athens: Pedio.

Guven, Y. & Duman, H. G. (2007). *Project based learning for children with mild mental disabilities*. *International Journal of Special Education*, 22(1), 77-82.

Harris, J. (2002). *Activity design assessments: an uncharacteristic consensus*. *Learning and Leading with Technology*, 27(7), 42-50.

Hart, S. (1992). *Differentiation. Part of the problem or part of the solution?* *Curriculum Journal*, 3(2), 131-142.

Herwartz-Emden, L., Braun, C., Heinze, A., Rudolph-Albert, F. & Reiss, K. (2008). *Geschlechtsspezifische Leistungsentwicklung von Kindern Mit und Ohne Migrationshintergrund im Frühen Grundschulalter [Gender and upgrading school performance of children with and without immigrant background in the junior primary school]*. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 1, 13–28.

Kaldi, S. (2008). [in Greek] *Project-Based Learning in the class: Characteristics and implementation in student-centred learning*. *Sciences of Education*, 4, 91-103.

Kaldi, S., Filippatou, D. & Govaris, Ch. (2011). *Project-based learning in primary schools: effects on pupils' learning and attitudes*. *Education 3–13*, 39(1), 35–47.

Katz, L. G. & Chard, S. C. (1999). *Engaging children's minds: The project approach (2nd ed.)*. Stanford, CT: Ablex Publishing.

Kilpatrick, W. H. (1918) *The project method*. *Teachers college record*, 19: 319–335.

Knoll, M. (1997) *The Project Method: Its Vocational Education Origin and International Development*, στο Journal of Industrial Teacher Education 34(3), 59-80.

Lewis, S. & Batts, K. (2005). *How to implement differentiated instruction? Adjust, adjust, adjust*. Journal of Staff Development, 26(4), 26–31.

Liu, M. & Hsiao, Y. (2002). *Middle school students as multimedia designers: A project-based learning approach*. Journal of Interactive Learning Research, 13(4), 311–37.

McAdamis, S. (2001). *Teachers tailor their instruction to meet a variety of student needs*. Journal of Staff Development, 22 (2), 1-5.

McArthur, C. A., Ferretti, R. P. & O'kolo, C. M. (2002). On defending controversial viewpoints: Debates of sixth graders about the desirability of early 20th century American immigration. Learning Disabilities Research and Practice, 17(3), 160-172.

McGrath, D. (2002). *Getting Started with Project-Based Learning*. Learning and Leading with Technology, 30 (3), 42-50.

McTighe, J. & Brown, J. (2005). *Differentiated instruction and educational standards: Is détente possible?* Theory Into Practice, 44, 234–244.

Mergendoller, J. R., Maxwell, N. & Bellisimo, Y. (2007). *The effectiveness of problem based instruction: A comparative study of instructional methods and student characteristics*. Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning, 1(2), 49–69.

Miller, A. (2012). *Six Strategies for differentiated instruction in project-based learning*. Accessed at: <http://www.edutopia.org/blog/differentiated-instruction-strategies-pbl-andrew-miller>.

Nordlund, M. (2003). *Differentiated instruction: Meeting the educational needs of all students in your classroom*. Lanham, MD: Scarecrow Education.

Ravitz, J. (2010). *Beyond Changing Culture in Small High Schools: Reform Models and Changing Instruction With Project-Based Learning*. *Peabody Journal of Education*, 85, 290-312.

Rock, M. L., Gregg, M., Ellis, E. & Gable, R. A. (2008). *REACH: A Framework for Differentiating classroom instruction*. Accessed at: <http://www.dentonisd.org/cms/lib/tx21000245/centricity/Domain/900/diffedframeworkreach.pdf>.

Rogers, K. M. A. (2009). *A preliminary investigation and analysis of student learning style preferences in further and higher education*. *Journal of Further and Higher Education*, 33(1), 13–21.

Santamaria, L. J. (2009). *Culturally responsive differentiated instruction: narrowing gaps between best pedagogical practices benefiting all learners*. *Teachers College Record*, 111(1), 214-247.

Savin-Baden, M. (2007). *A practical guide to problem-based learning*. New York: Routledge.

Solomon, G. (2003). *Project-Based Learning: a Primer*". *Technology and Learning*, 23(6), 20-30.

Stradling, B. & Saunders, L. (1993). *Differentiation in practice: Responding to the needs of all pupils*. *Educational Research*, 35, 127-137.

Sternberg, R. (1997). *What does it mean to be smart?* *Educational Leadership*, 55(7), 20-24.

Sternberg, R., Torff, B. & Grigorenko, E. (1998). *Teaching*

*triarchically improves student achievement.* Journal of Educational Psychology, 90, 374-384.

Strobel, J. & van Barneveld, A. (2008). *When is PBL more effective? A meta-synthesis of meta-analyses comparing PBL to conventional classrooms.* Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning, 3, 44–58.

Thomas, J. W. (2000). *A review of research on project-based learning.* PhD dissertation. California: San Rafael University.

Tieso, C. (2003). *Ability grouping is not just tracking anymore.* Roper Review, 26, 29–36.

Tomlinson, C. A. (1999). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners.* Alexandria, VA: ASCD.

Tieso, C. (2005). *The effects of grouping practices and curricular adjustments on achievement.* Journal for the Education of the Gifted, 29, 60–89.

Tomlinson, C. A. (2000). *Reconcilable differences: Standards-based teaching and differentiation.* Educational Leadership, 58, 6–11.

Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed ability classrooms.* Alexandria, VA: ASCD.

Tomlinson, C. A., Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C. M., Moon, T. R., Brimijoin, K., Conover, L. A. & Reynolds T. (2003). *Differentiating Instruction in Response to Student Readiness, Interest, and Learning Profile in Academically Diverse Classrooms: A Review of Literature.* Journal for the Education of the Gifted, 27(2/3), 119-145.

Tomlinson, C. A. (2010). *Differentiating instruction in response to*

*academically diverse student populations.* In R. Marzano (Ed.), *On excellence in teaching* (pp. 113-144). Bloomington, IN: Solution Tree Press.

Torrance, E. (1995). *Insights about creativity: Questioned, rejected, ridiculed, ignored.* *Educational Psychology Review*, 7, 313-322.

Tretten, R. & Zachariou, P. (1997). *Learning about project-based learning: Assessment of project-based learning in Tinkertech schools.* San Rafael, CA: The Autodesk Foundation.

Walker, A. & Leary, H. (2008). *A problem based learning meta-analysis: Differences across problem types, implementation types, disciplines and assessment levels.* *Interdisciplinary Journal of Problem Based Learning*, 3(1), 12–43.

Westwood, P. (2006). *Teaching and learning difficulties: cross-curricular perspectives,* Camberwell, Vic.: ACER Press.

Wurdinger, S., Haar, J., Hugg, R. & Bezon, J. (2007). *A qualitative study using project-based learning in a mainstream middle school.* *Improving Schools*, 10(2), 150–61.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind and society: The development of higher mental processes.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

# ***Parental Involvement in Primary Education: Teachers' Attitudes, Beliefs and Practices***

**Professor Maria Loumakou, Professor Jiasemi-Olga Sarafidou, Evaggelia Nakou and Dr Stavroula Kaldi <sup>1</sup>**

## **Abstract**

Parental Involvement is associated to educational improvement, to parent and children satisfaction from school and the elimination of discipline problems.

The aim of the present study is the exploration of the factors that are related to teachers and affect parental involvement on educational procedure. Perceptions and attitudes of 101 teachers in Greece, towards parental involvement, parental involvement strategies, parents' capability of helping children, as well as teachers' sense of self – efficacy are being searched through. In the same time the frequency of the use of parental involvement strategies, as well as estimated frequency of actual parental involvement are measured.

Measures included teachers' attitudes towards parental involvement, views about teachers' self – efficacy, teachers' trust on parents' capability for helping their children, teachers' views about the importance and use of different parental involvement strategies as well as estimated actual involvement.

It was found that teachers have a general positive attitude towards parental involvement, but the actual invitations are limited and parental involvement percentage is very small. Furthermore, parental strategies use depends on teachers' general attitude, towards parental involvement and on the importance of the strategies that is stated by

<sup>1</sup> *Department of Primary Education, University of Thessaly, Greece*



the teachers. Moreover, parental involvement is related to teachers' general attitude toward parental involvement strategies, the use of those strategies and their trust on parents' capability.

**Key-words:** *Parental involvement, education, primary school, teachers.*

## **Introduction**

School alongside family are considered as the most significant factors for children's cognitive, social and emotional development therefore the cooperation amongst them is of vital importance (Eberly, Joshi, & Konzal, 2007; Redding, 2008). School and family are micro-systems and both can create a new social system in which positive interaction can influence children's development.

Parental involvement in children's education has been examined and analyzed by researchers in the last decades, as it is considered to be an effective way for improving children's academic achievement and behavior (Addi-Raccah & Ainhoren, 2009; Jordan et al., 1998; Larocque, Kleiman & Darling, 2011; Lewis, Kim, & Bey, 2011; Meyer & Mann, 2006), as well as feelings about school and relationships with their teachers (Khajehpour, 2011; Thijs & Eilbracht, 2012; Uludag, 2008). Moreover, parental involvement is considered to be a significant strategy for an effective quality education (Driessen, Smit, & Slegers, 2007) and affects parents themselves as they can be provided with important information about their children's needs and develop more meaningful communication with the teachers (Laroque et al., 2011). Finally teachers can be also provided with important information about their student's needs in order to design effective teaching and learning strategies for them.

Despite the positive effects of parental involvement, many barriers, related for example to family context, socioeconomic status, parental level of education, parent-teacher relationship etc., have been reported to prevent parents from actively participating in

their children's school life (Hornby & Lafaele, 2011; Margaritoui & Eftimie, 2011). On the other hand, teachers are in a position to encourage parents to be part of the educational process, provided they hold positive attitudes. Teachers' attitudes towards parental involvement depend on their own sense of teaching efficacy, their confidence in parents' ability to assist their children with homework and their beliefs about the appropriate types and extent of parental involvement (Bæck, 2010; Epstein, 1986).

In Greece parental involvement in children's education is still in early stages compared to other European Union countries (Koutrouba, 2012). The legal framework for parental involvement is limited and daily teacher-parent communication is restricted to the kindergarden and primary school as a result of child caring and of homework support (Athanasoula-Reppa, 2008).

The present study contributes to the scientific field of parental involvement in primary education in that it examines teachers' views about the various ways of parental involvement and the different practices they employ in order to involve parents in their children's education. Moreover, it approaches the frequency of applying different parent involvement strategies in relation to the estimated usage of parent involvement as reported by the teachers.

### **Theoretical background**

Parental involvement is considered to be parents' participation in a mutual and important communication, concerning students' achievements and development, through home and school activities, in which parents actively take part (Jeynes, 2012; Bower & Griffin, 2011). It is based on the development of a trust relationship between parents and teachers, which is characterized by mutual respect and communication for the benefit of the child (Muscott et al., 2008). In the most developed countries parental involvement in the children's learning process is fostered via official educational policies which provide the framework for certain planned activities. These

educational policies are based on the premise that a mandatory teacher – parent communication and cooperation can have many benefits for the students (Cheung, 2008; Izzo et al., 1999)

Different types of parental involvement have been developed. Firstly, parental involvement was differentiated into (a) parent involvement in the class or in the school and (b) parent involvement at home (OECD, 1997 as cited in Kyriakides, 2005). Parent involvement in the class or in the school refers to parents' participation in school activities and the teacher – parent interaction, whereas parent involvement at home refers to the teacher – parent discussions and meetings about schooling and children's care and adopting certain guidelines regarding studying homework (Park, 2006).

Epstein (1995) analysed parental involvement and proposed five categories of parental involvement: fundamental parent responsibilities, fundamental school responsibilities, parent involvement at school, parent involvement in learning activities at home and parent involvement in the school administration. This categorization covers the multiple dimensions of parental involvement in children's education (Kyriakides, 2005), where parents participate in all facets of their children's school life and can contribute to its improvement. Furthermore, Epstein (1995) reported that research outcomes converge into six types of parental involvement: (a) parenting, (b) communication, (c) volunteering, (d) learning at home, (e) decision making and (f) collaborating with the community.

More specifically, parenting refers to parents' ability to cover their children's basic need, to supervise and discipline them as well as create a family environment which can affect positively children's learning. Communication indicates the teacher – parent communication meaning the mutual exchanging of information about the child's needs. Volunteering means that parents are directly involved in the learning process through providing help to the

teachers and students in the class as well as to other parents in the school. Learning at home is referred to parental help with children's homework according to teacher guidance. Decision making means that parents participate in decisions to be made for the school through parent representatives. Collaborating with the community indicates that parents participate in various social programmes about their children's health, education and culture. On table 1 the meaning and influence of each parental involvement type is presented.

Some other categorization of parent involvement types has been made by Fan (2001), Overstreet et al. (2005) and Larocque et al. (2011). In particular Fan (2001) referred to seven types of parental involvement: establish limits to the children for watching TV, parent – child communication about school life, parent contact with the school for getting information about the child's progress, teacher – parent cooperation aiming to exchange information about the child's academic achievement, volunteering in the class aiming to provide the teacher with help in the class and supervising and providing educational support with the homework. A simpler categorization was made by Overstreet et al. (2005) and Larocque et al. (2011) where three types of parent involvement were identified. Overstreet et al. (2005) concluded to the following three types: school involvement which includes home or school activities, cognitive-intellectual involvement which refers to activities at home for children's cognitive development (e.g. reading skills) and personal involvement which includes being aware of what the child is doing at school. Similarly, Larocque et al. (2011) proposed the following: parent focused involvement where parents have responsibilities about their children, school focused involvement where teachers have the main responsibilities about the children and school – family focused cooperation where both parents and teachers share the responsibilities about the children. All the three categorizations mentioned above are rather limited in that they do not include parent involvement in decision making or collaborating with the community, therefore for the purpose of the present study Epstein's

model of parent involvement types is used.

**Table 1. Parental involvement's meaning and influence**

	<b>Children</b>	<b>Parents</b>	<b>Teachers</b>
Parenting	Respect towards parents	Understanding of children's developmental needs	Understanding of every family's needs and perspectives
Communicating	Knowledge of necessary activities aiming at improvement of achievement	Understanding of school educational policy	Information on children's needs
Volunteering	Knowledge of parents' abilities	Understanding of teacher's role	Intimacy with parents
Learning at home	Improvement of academic achievement	Knowing of necessary skills in every course	Understanding of every families circumstances
Decision making	Protection of their rights	Participating in activities concerning children	Facing parents as a factor of influence
Collaborating with community	Social abilities behaviour	Interaction with other families	Cooperation with social services in order to help children

Schools can influence parents' decisions therefore they have the main responsibility to promote various parental involvement strategies (Hoover-Dempsey, Bassler, & Burow, 1995). Although parents are willing to participate in their children's school activities and to cooperate with the teachers, schools are responsible to put such structures into operation in order to allow for effective parent involvement (Heystek, 2003). The school staff (Headteacher and the teachers) must define the teacher – parent cooperation so as to create a common vision for the school and the family (Kalin & Steh, 2010). In particular, the Headteacher is responsible for creating an encouraging school climate for parental involvement and has the power to meet parents where they are so that none of the parents is

excluded from school life (Athanasoula-Reppa et al., 2010). This could be targeted through teacher in-service training concerning the application of various parental involvement strategies (Ng, 2010) and/or organizing school activities which would involve parents in a higher level (Majzub & Salim, 2011). On the other hand, it is accepted that the frequency and quality of parent involvement depend on the use of multiple and effective parental involvement strategies (Walker & Dotger, 2011). Teachers must learn to perceive parents as valuable helpers in children's educational and psychosocial progress and develop mutual trust. Both the teacher trust in parents' abilities and the increased teacher self-efficacy can lead to children's educational progress (Hejazi et al, 2011). Furthermore, teachers should develop further their communicative skills and become good listeners. They have usually developed the knowledge transmission skills but they often lag of listening to others who can be - besides their students - colleagues, parents or other senior staff in administrative positions. In order to acquire participatory and communicative skills teachers need further education and a motive to understand how to help best their students (Kalin & Steh, 2010). Jeynes (2005) has highlighted the importance of communicative practices in parent involvement which give chances for multiple participation strategies.

It has been reported in the literature that parents' cultural background is a hindering factor for parent involvement. Therefore teachers need to employ a variety of parental involvement strategies in order to incorporate a socio-culturally heterogeneous population (both students and their parents) and realize that parents cannot be faced as a homogeneous group. For teachers to be able to do so they should be prepared in their pre-service education programme properly (see also Driessen et al., 2007).

Under the teacher's guidance and frequent teacher – parent interactions, parents who do not trust the education system or feel inadequate to help their children at home can gradually feel more comfortable in the school environment. Teachers can also provide

parents with specific guidelines regarding the knowledge and the skills which children must develop as well as the most suitable approaches to do so. Possible difficulties such as communication problems related to the mother tongue used at home could be overcome by speaking rather than writing to the parents or using translators. Other obstacles such as parents' inability to attend school meetings could be outreached by using different times or places or by using new technologies for the meetings.

The parental involvement types proposed by Epstein (1995) correspond to six parental involvement strategies also formulated by Epstein (*ibid*). These strategies are presented on table 2. In parenting the suggested strategies focus on providing parents with information about the development of a suitable family environment fostering learning, about parent education and programmes concerning health, nutrition and other services. For improving teacher – parent communication the proposed strategies are teacher – parent meetings at least once a school year, sending messages at home weekly or monthly about children's programmes, activities or any other school policy. In volunteering in the class the suggested strategies highlight the implementation of parent education programmes and parent meetings. In fostering parents' ability to help their children with homework the recommended strategies refer to clarifying the demands in each national curriculum subject, indicating the approach to help children improve their skills, assigning homework which requires parent – child interaction, activity journals for children and parents. For decision making parents are encouraged to set up parent committees, counselling groups for any possible school reform, elections for parent representatives in the school and networks to connect with parent representatives. At this point we should clarify the difference between school administration and school management. School administration belongs to the school leader (i.e. the Headteacher) and the staff assembly, whereas parents participate in the management of issues that are related to functional needs of the school (Heystek, 2003). Collaborating

with the community is ensured through informing families about programmes for health, culture and social support, for acquiring learning skills and/or participating in programmes of social work. The strategies mentioned above can help parents understand daily school life, express their expectations and aspirations and learn how they could help their children at home (Martinez et al., 2004). In order to achieve meaningful parent involvement, teachers should develop those strategies so that parents will become effective advocates of their children's development (Taliaferro, DeCuir-Gunby & Allen-Eckard, 2009).

**Table 2. Parental involvement strategies**

	Children	Parents	Teachers
Parenting	Respect towards parents	Understanding of children's developmental needs	Understanding of every family's needs and perspectives
Communicating	Knowledge of necessary activities aiming at improvement of achievement	Understanding of school educational policy	Information on children's needs
Volunteering	Knowledge of parents' abilities	Understanding of teacher's role	Intimacy with parents
Learning at home	Improvement of academic achievement	Knowing of necessary skills in every course	Understanding of every families circumstances
Decision making	Protection of their rights	Participating in activities concerning children	Facing parents as a factor of influence
Collaborating with community	Social abilities behaviour	Interaction with other families	Cooperation with social services in order to help children

### **The situation in Greece**

During the last decades, efforts are made in order to create an educational system in Greece, according to social, economic and



political needs, due to country's entrance to the European Union, even though it is still centralized and focused on school achievement (Didaskalou, 2002). Parental involvement in children's learning is limited to the parent – teacher communication. According to previous research in pre-school education (Laloumi – Vidali, 1997) and secondary education (Koutrouba et al., 2009), despite the fact that teachers have positive attitudes towards parental involvement, they rarely adopt parental involvement strategies, while in the meantime they conceive insurmountable obstacles on behalf of the parents as they lack knowledge and information. Moreover, in Brouzos' research (2002) about teacher – parent cooperation in primary and secondary schools of North and West Greece, it was depicted that this kind of cooperation and communication was reached when student reports were handed in, when there were problems with student behaviour and academic achievement. In addition, teachers expected to cooperate with parents only for getting information about their students.

A possible explanation to this may be that the role of the teacher in the Greek society as the transmitter of knowledge via traditional teaching methods until the decade of 80s where parental involvement was not part of any educational policy. Nevertheless, since then parental involvement was not included in the new educational reforms in order to establish a legal framework for parents to be actively and effectively involved. Due to a strong emphasis on education from the part of the Greek families, parents attempt to help their children at home and have high aspirations from the Greek educational system (Stamoulas, 2006). However, teachers do not know and are not guided how to involve parents by an official educational policy. One of the factors which may hinder parental involvement in their children's education was found to be the lack of teacher educational training and preparation to guide parents into an active and effective involvement (Bonia, Brouzos & Kossivaki, 2008).

In Greek primary school children's needs are increased due to the

multicultural character of the society and the differentiated individual needs, while teachers' abilities are limited. Besides any school teacher's good intentions, it is not possible to meet every child's individualised needs. School needs the support of families and society (Laroque et al., 2011). Chatzidaki's research (2007) about immigrant parent involvement in primary education illustrated that only a few teachers had attempted to involve immigrant parents who were considered to be uninterested or for not having time to spend (14% of the sample) and almost half of the respondents claimed that they tried to use different invitations of parental involvement (57%). Furthermore, in that study it was shown that the teacher determines parental involvement whereas parents are passive receivers of his/her guidelines.

A research study about parents' views of parental involvement in the Greek secondary education system was conducted by Antonopoulou, Koutrouba, & Babalis (2011) and showed that parents believe that the family-school communication is insufficient in the Greek secondary education system despite the fact that parents consider teacher – parent cooperation as important for their children's academic and psychosocial development and that teachers are friendly and caring. Concluding we can claim that teachers in Greece as well as teachers in the international context appear to be positive about parental involvement in their children's education nevertheless, the actual usage of different parent involvement strategies is limited with lack of educational preparation and insurmountably obstacles from parents' part.

## **Method**

The aim of the present study was to explore associations between teachers' beliefs and practices regarding the different ways of encouraging parental involvement as well as their estimation of parental response, in Greek primary schools. Several attitudinal variables concerning parental involvement were also examined as predictors of teachers' practices and estimated outcome.

Therefore, the research questions of the study are framed as follows:

1. What are teacher attitudes and beliefs about and use of different parent involvement strategies?
2. To what extent can teacher practices affect parental involvement in primary education?
3. To what extent is teacher self-efficacy associated with the parental involvement in primary education?
4. To what extent are teacher attitudes toward parents' self-efficacy about their involvement in primary education associated with the actual parental involvement?

Self-administered questionnaires were used for data collection. The questionnaire included Likert-type scales measuring the following constructs: a) teacher attitudes towards parental involvement (Epstein, Salinas & Horsey, 1994), b) Teacher self-efficacy for teaching (Hoover- Dempsey et al., 2002), c) teacher beliefs about parents' efficacy for helping children succeed in school (Hoover-Dempsey et al. 2002), d) teacher beliefs about the importance of specific parental involvement strategies (Epstein et al., 1994; Epstein, 1986), e) teacher report of their invitations to parental involvement (Epstein et al., 1994; Epstein, 1986), f) teacher reports of parents' involvement (Epstein et al., 1994). All Likert-type scales were measured in a six point scale. Reliability coefficients (Cronbach's  $\alpha$ ) ranged from .633 to .931. In addition some questions regarding demographic information were included. Data were analyzed using SPSS (v. 2.0). Statistical analysis included descriptive methods, correlations, t-tests, one-way analyses of variance and stepwise regression.

The questionnaire was sent to 130 teachers to whom the authors had access to (convenience sampling) and the response rate was 78%. Respondents were 69 women and 52 men. About half of them (47%) were up to 30 years old, 21% were 31-40 years old, 26% were 41-50 years old and only 6% were over 50 years old. Most teachers (64%) had up to 10 years of teaching experience. They worked in schools from rural (33%), semi-urban (36%) or urban areas (32%). Most

schools were medium sized (100-250 children). Data were collected between April and December 2012.

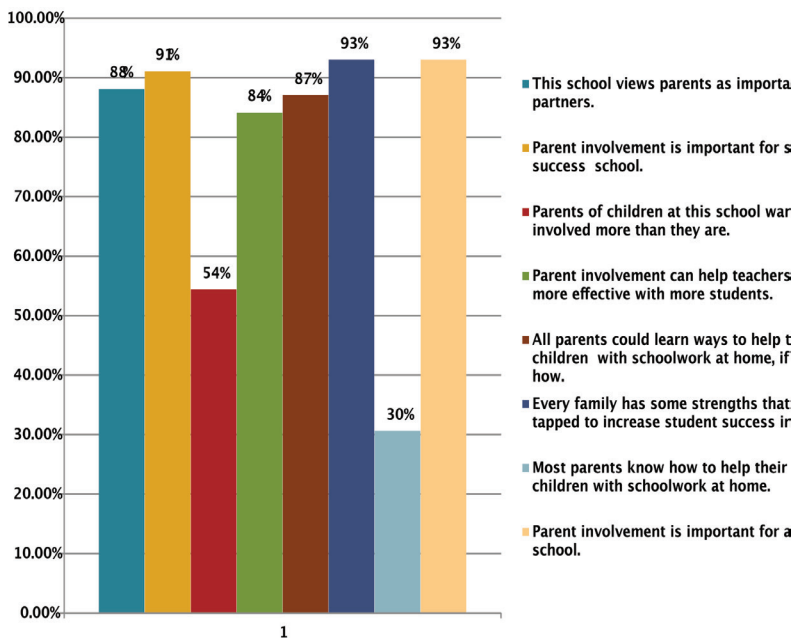
The limitations of the present study are the relatively small sample size and the fact that older teachers were less than the younger teachers.

## Results

### *Teacher attitudes towards and beliefs about different parent involvement strategies*

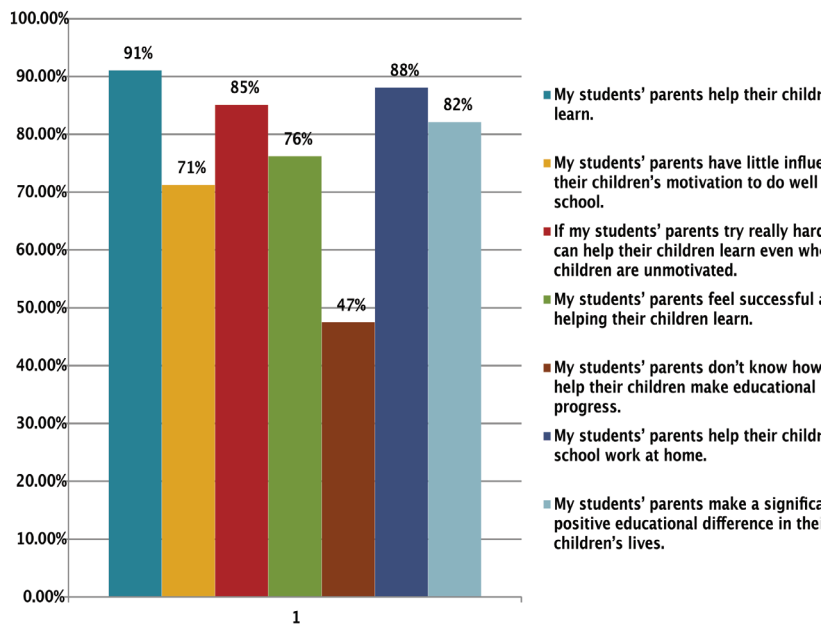
From the present study it appears that teacher attitudes towards parental involvement are positive. Teachers view parental involvement as important for student success at school as well as for a good school and they believe that every family has got some strength that could be supported in order to increase student success at school (see chart 1).

**Chart 1. Teachers' attitudes towards parental involvement. Agreement percentage (% > 3)**



From chart 2 it is shown that the majority of teachers in the present study believe that parents' efficacy for helping children succeed in school is high (91%). They acknowledge that parents help their children with school work at home (88%) and hold the belief that parents can make a significant positive educational difference in their children's lives (82%). Moreover, they think that parents have little influence on their children's motivation to do well at school (71%) however if parents try hard they can support their children's learning even when those are unmotivated (85%). An important finding can also be the fact that only half of the teachers of the present study think that parents do not know how they can help their children improve their school performance (47%).

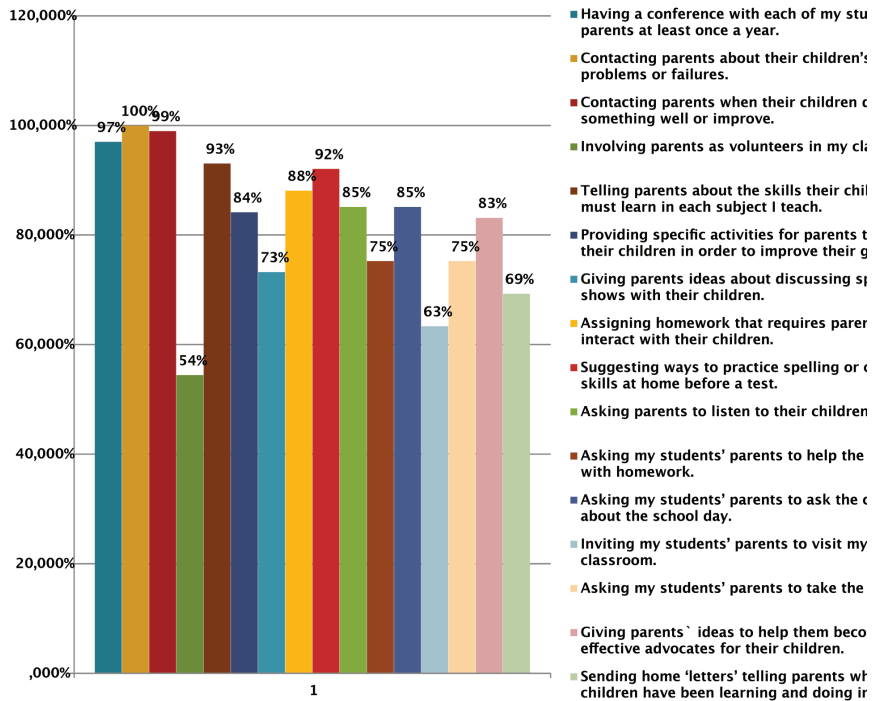
**Chart 2. Teacher Beliefs about Parents' Efficacy for Helping Children Succeed in School. Agreement percentage (% > 3)**



Regarding specific parent involvement strategies the majority of teachers asked in the present study attribute importance to a variety of parent involvement strategies (see chart 3). More specifically, all

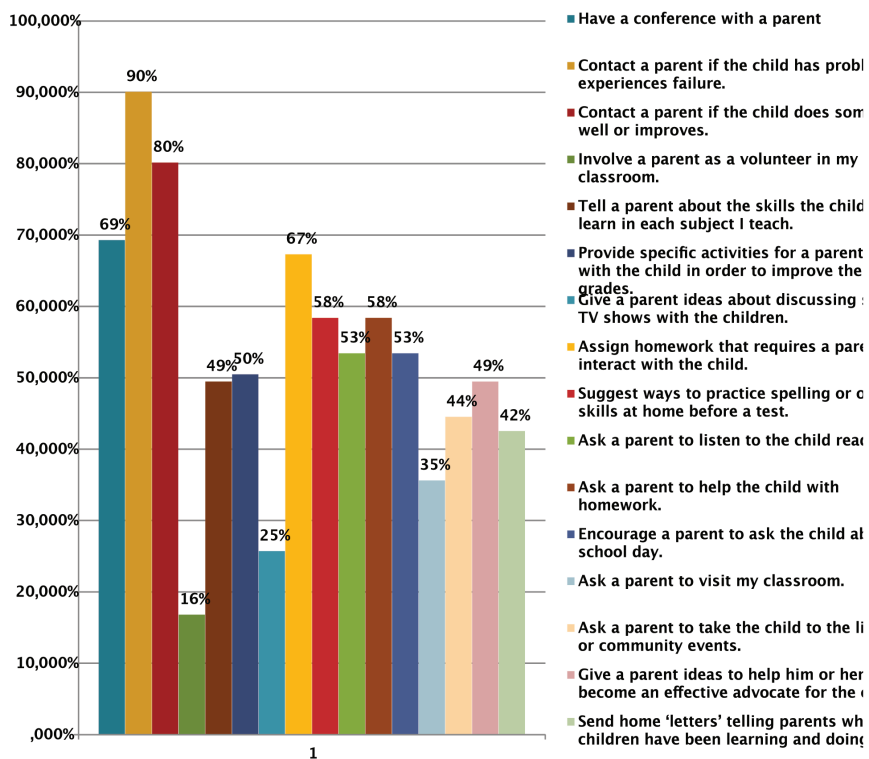
teachers choose as most significant parent involvement strategies the following: contact parents about their children’s problems or failures and contact parents when their children improve their school performance. Almost all of the teachers consider as important (a) communication with each of their student’s parents at least once a year as important (97%), (b) telling parents about the skills their children should develop in each of the national curriculum subject (93%) and (c) suggesting ways to practice their children at home concerning spelling or any other skills before a test at school (92%). Involving parents as volunteers in their class (54%) and inviting parents to visit the class (63%) are considered by the teachers as the least important parent involvement strategies.

**Chart 3. Teacher Beliefs about the Importance of Specific Parent Involvement Strategies (important or very important)**



Concerning the frequency of use of different parent involvement strategies it is evident that teachers do not use parent involvement strategies to a great extent (see chart 4).

**Chart 4. Teacher Report of Different Strategies to Parental Involvement (often or very often)**



The parent involvement strategies which are used rarely as reported by the teachers of the present study are the following: (a) involving a parent as a volunteer in their class (16%), (b) giving parents ideas about discussing specific TV programmes with their children (25%) and (c) inviting a parent to visit the class (35.6%). It should be noted that more than half of the teachers often assign homework that requires a parent to interact with the child (67%) whereas almost

half of them give parents ideas how to become an effective advocate for the child (49.5%), tell the parents about the skills the child must develop in each national curriculum subject (49.5%), provide parents with specific activities in order to improve the child's performance (50%) and suggest ways to practice their child with spelling or skills and knowledge before a test at school (58%). The rest of the strategies mentioned in chart 4 are not popular among teachers.

***Teacher beliefs about the importance of parent involvement strategies and teacher report of invitations to parental involvement***

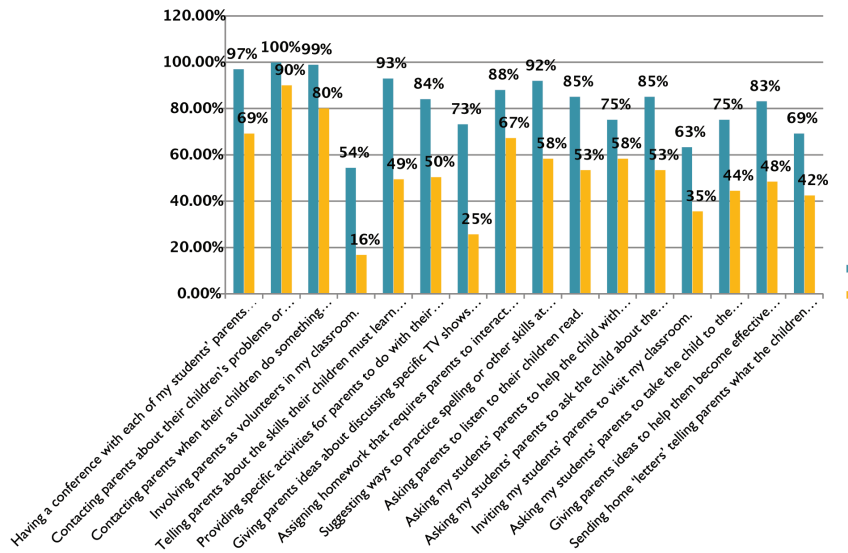
Teacher beliefs about the importance of different parent involvement strategies show a high correlation with teacher report of invitations to parental involvement ( $r = 0,481$ ,  $p = 0,001$ ). Nevertheless there exist differences between teacher beliefs about parent involvement strategies and the actual strategies teacher use. More specifically, even though there are certain parent involvement strategies which are reported by the teachers as very important they do not use them often: (a) involving parents as volunteers in the class, (b) provide parents with specific activities in order to improve the child's performance in each national curriculum subject, (c) provide specific activities for a parent to do with the child in order to improve the child's school achievement, (d) inviting parents to visit the class and (e) sending home letter to tell parents what their children have been learning and doing in the class (see chart 5). In addition, for some parent involvement strategies there is convergence between teacher beliefs and teacher usage: (a) have a meeting with the parent, (b) contact a parent if the child has problems or experiences failure or improves, (c) assign homework that requires a parent to interact with the child and (d) suggest ways to practice their child with spelling or skills and knowledge (see chart 5).

In order to investigate further the teacher usage of parent involvement strategies and identify the factors that affect the use of parent involvement strategies by the teachers, stepwise regression was applied. The analysis showed that the factors which can predict



teacher behavior more effectively are (a) teacher beliefs about parental involvement ( $\beta=.393, p = .000$ ) and (b) teacher beliefs about the importance of parent involvement practices ( $\beta=.272, p = .006$ ). The more teachers consider that parental involvement can contribute to the improvement of children's school performance and that the use of multiple involvement strategies is the most suitable way of communicating with the parents, the more they use those strategies.

**Chart 5. Teacher Beliefs about the Importance of Parent Involvement Strategies and Teacher Report of Invitations to Parental Involvement**



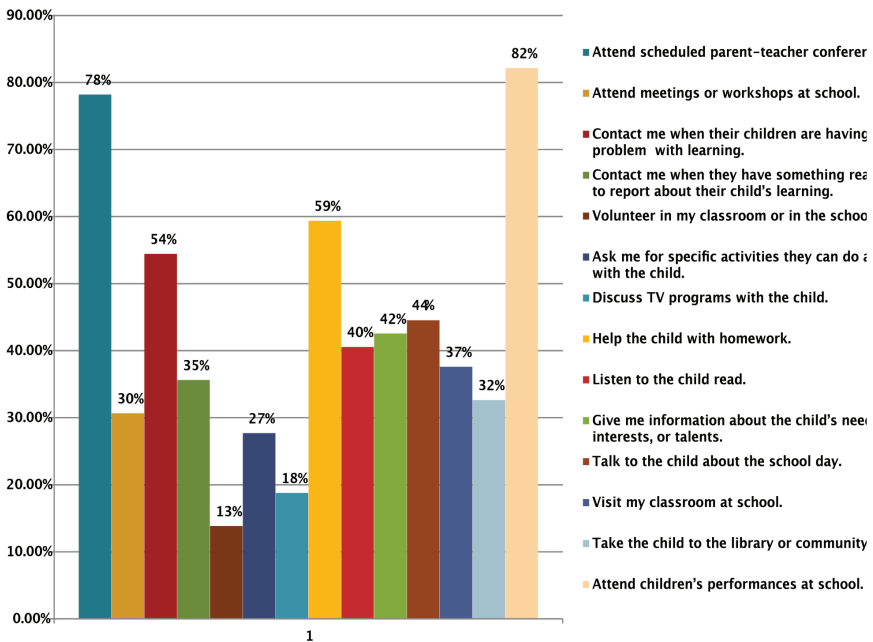
**Teacher report about parent usage of parental involvement**

Regarding teachers' estimation of parental involvement strategies as used by parents the most frequent used strategies are reported to be the following: attend children's performances at school celebrations (82%) and attend scheduled parent-teacher meetings (78%). Helping the child with the homework (59%) and contacting with the teacher when the child has got a problem (54%) are reported as just frequently used by the parents. Teachers also report that less than half of the

parents participate in any other school activity (50%), whereas they do not volunteer to help in the class or in the school (13%) and do not discuss with child about TV programmes (18%) (see chart 6) .

Attempting to examine further the factors which affect the estimated frequency of parental involvement as reported by the teachers stepwise regression was used. The analysis indicated that the factors which can predict the frequency of parental involvement more effectively (58%) are (a) teacher beliefs about parents' efficacy for helping children succeed in school ( $\beta=.522$ ,  $p = .000$ ), (b) teacher report of invitations to parental involvement ( $\beta=.301$ ,  $p = .000$ ) and (c) teacher beliefs about the importance of parent involvement strategies ( $\beta=.156$ ,  $p = .038$ ).

**Chart 6. Parental Involvement according to teachers (% often or very often)**



### ***The role of teachers' self – efficacy in parental involvement***

The third research question of the present study refers to the association between teacher self-efficacy and parent involvement strategies. From the findings it is evident that teachers showed high percentages of self-efficacy (mean = 4.36, S.D. = 0.606). More specifically, almost all teachers believe that they can improve students' school achievement (98%), they can communicate with all students effectively (94%) and they feel they are successful teachers (97%). However, more than half of them said that they faced difficulties due to special cases of students (62%) whereas almost half of the teachers stated that they faced difficulties with teaching some students (49%). At the same time, teachers reported that family can affect students' motivation to learning (61%) and peers can also play a significant role in learning motives (80%).

Teachers' self-efficacy is positively correlated. In particular, teacher self-efficacy shows a high correlation with teachers' beliefs about parents' efficacy for helping children succeed in school ( $r = .544$ ,  $p < .001$ ). There is a medium correlation with teachers' beliefs about parental involvement ( $r = .370$ ,  $p < .001$ ) as well as with teachers' reports of parental involvement ( $r = .425$ ,  $p < .001$ ). Finally a low correlation with teachers' beliefs about the importance of parent involvement practices ( $r = .247$ ,  $p < .01$ ) and with teachers' report of invitations to parental involvement ( $r = .338$ ,  $p < .001$ ) was found.

### ***Correlations between variables and demographic characteristics***

In order to identify possible differences between the demographic characteristics of the respondent teachers, further tests were carried out. In particular, t-test for independent samples concerning respondents' gender and all the independent variables depicted that there was statistically significant difference only for the variable of teacher self-efficacy where men (mean =4.26 S.D. =0.61) appear to have higher levels of self – efficacy than women (mean =4.58, S.D. =0.52). One-way Anova was also carried out in order to examine possible differences regarding school area and size. Statistically

significant difference was found only for the variable of teacher self-efficacy. Post-hoc tests demonstrated that there were higher levels of self-efficacy in semi-urban and urban areas than rural areas (mean =4.56 and S.D. =4.21). About teachers' work experience, after recoding the six categories of the data into three (1 = 1-5 years, 2 = 6-10 years, 3 = >10 years) and applying one-way Anova, statistically significant differences were found between teacher beliefs about parental involvement ( $F = 3.472, p = .035$ ), teacher reports of parental involvement ( $F = 3.241, p = .043$ ) and teacher report of invitations to parental involvement ( $F = 7.149, p = 0.001$ ). As a conclusion it can be said that in all occasions, the younger the teacher were, the lower the levels of parental involvement. It is evident that younger teacher were more hesitant to involve parents compared to more experienced teachers.

### ***Discussion and conclusions***

This study showed that teachers in general have positive attitudes toward parental involvement expressing the view that parents' participation in children's learning can be very important for children's school achievement, but they do not know how to get them involved and support their children more effectively. This finding is in accordance with previous research carried out by Freeman (2011) in pre-school education where teachers desired a co-operative relationship with the parents and believed that all parents could help their children at home if they were shown how. Similar findings about parents' lack of skills and specific knowledge to help their children at home were depicted by Lawson (2003) and Redding (2008) in research carried out in primary and secondary education of five states in USA. On the contrary, in Bæck's study (2010) from Norway teachers declared that school – family cooperation was very important but they would not assign homework which needed parental guidance to the children.

Teachers of the present study view all parent involvement strategies positively, but consider the communication regarding possible

problems and achievements and the information on how to help children with homework to be the most important ones. This is also illustrated in the teacher beliefs about family's influence on children's motivation to learn. In previous research teachers reported that they chose to use parent involvement strategies which promote official rather than unofficial involvement (De Getano, 2007) or they often invited parents to or informed them about certain school activities (Pelletier & Brent, 2002) or they often informed parents about their children's educational progress (Oostdam & Hooge, 2012) showing that there is an international pattern of specific parental involvement strategies applied by the teachers. Also, in the present study teachers appear to trust parents to help children with homework which is in contrast with Bæck's findings (2010) according which teachers questioned parents' skills and capabilities to help children with homework. A possible explanation to this may be the different educational culture existing between Scandinavian and Mediterranean countries.

In the current research as less important parent involvement strategies appear to be: inviting parents to help in the class and inviting parents to visit the class which is in contrast with the findings of Lawson's research (2003) where teachers employ such strategies in order to make parents effective helpers in teaching their students. Here, we must note that Lawson's study was carried out in a Midwestern American city and an urban school where the majority of student population was African American and Caucasian of Appalachian heritage and both partners (teachers and parents interviewed) accepted the significance of an effective relationship between them. It is also important to mention that parents can act as helpers in the class in the Anglo-Saxon educational systems whereas in the Greek context there is no such legal framework to promote this kind of parental involvement.

A central outcome of this study was that significant difference was found between teachers' declared intentions and their practices: all

different ways of involving parents were considered important by most teachers but only a few of them were actually implemented. Similar outcomes were reported in the research of Izzo et al. (1999) and Patterson, Webb & Krudwig (2009) due to lack of self-confidence and of skills needed to promote such parent involvement strategies. Teachers apply those parent involvement strategies for which they think that would have positive effect on their relationships with parents (Zygmunt-Fillwalk, 2006) or for which they are positively inclined (Ng, 2010; Xu & Gulosino, 2006). This is also confirmed in the present study because teachers use such ways to approach parents depending on how effective they believe these ways are. Furthermore, teacher attitude towards parental involvement is a crucial factor for parent aspiration and willingness to participate actively in the school activities (Jones et al, 1997).

According to teacher views the teacher – parent communication and cooperation are significant for children’s educational success and progress nevertheless they do not show the expected willingness to implement it. This could be attributed to a variety of reasons such the fear about distorting their professional integrity (Xu & Gulosino, 2006), the worry for a possible failure (Hoover-Dempsey et al, 2002), the impression that parent responsibilities cannot be expanded to the school (Carrington & Short, 1989 as cited in Saitis, 2008), the view that parents are not willing to cooperate (Koutrouba et al, 2009) and mainly the lack of educational preparation to understand, plan and apply suitable parent involvement strategies (Driessen et al., 2007; Epstein, 2007; Larocque et al, 2011; Morris & Taylor, 1998; Poulou & Matsagouras, 2007; Walker & Dotger, 2011).

Teachers of the present study reported that parents participate in attending their children’s performances in school celebrations, scheduled teacher – parent meetings and in receiving guidance about children’s homework. Teacher – parent communication in the case of a child who has a behavior problem or learning difficulty is stated to be minor especially in relation to the importance teachers

give to this specific parent involvement strategy. It seems that parent response to this involvement strategy is not expected by the respondent teachers. According to literature parents whose children face learning difficulties often do not want to contact the teacher because they feel uneasy (Hornby & Lafaele, 2011).

Furthermore, the results demonstrated that the least used parent involvement strategies such as volunteer in the teacher's class and discussing with the child about TV programmes are positively related with the invited parent involvement strategies. Also, the frequency of use of parent involvement is positively associated with teacher beliefs about those strategies meaning that teachers who face positively certain parent involvement strategies they use them more often and they state high percentages of parent response to these strategies. Based on previous research, teacher beliefs regarding invitations to parental involvement affect parent decisions to get involved and actively participate in their children's education (Epstein & Van Voorhis, 2001). In addition, the frequency of parent involvement appears to depend on teacher beliefs about parent ability to help the child, the importance they give to the parental involvement strategies and the frequency they use these strategies. Teacher trust in parent ability to help the child at home was found in the present study to be a predictive factor of parent involvement which is in accordance with outcomes of previous studies (Gonzalez-Mena, 1999; Lawson, 2003; Reynolds, 1992).

The frequency of using parent involvement and the degree of using parental involvement strategies was also positive. Parents often hesitate to participate because they do not know how or they feel that teachers are negative towards their active participation (Michael, Dittus & Epstein, 2007). When the teacher invites parents to guide them on how to help their children at home and make them feel comfortable and helpful in their children's learning then parents are positive and actively involved (see also Hoover-tDempsey et al., 2002; Kikas, Peets & Niilo, 2010; Kyriakides, 2005). It has been

reported that the correlation between teacher practices of parent involvement and the actual types of parental involvement is high (see Simon, 2004). Therefore, the teacher as a parent involvement instructor can guide parents in a certain direction of parent involvement and his/her beliefs and behaviour are determinative in the actual parent involvement.

The respondent teachers of the present study consider themselves instrumental in making a difference in children's academic performance and feel that they can communicate with all children and their teaching is generally successful. The higher the teacher self-efficacy, the more they considered the parents to be capable to help their children, the more they invited the parents to get involved and the more they esteemed the level of parent involvement. In terms of the relation between the independent variables and the demographic characteristics of the respondent teachers statistically significant differences were found only between teacher self-efficacy and gender and school area. Male teachers appeared to have higher levels of self-efficacy than female teachers which agrees with findings of some previous research in which male teachers have high self-esteem in terms of classroom management and solving behavior problems (Klassen & Chiu, 2010; Malinen et al., 2013; Skaalvik & Skaalvik, 2007). Nevertheless, in other studies significant differences between male and female teachers regarding teacher self-efficacy were not noticed (see Friedman & Kass, 2002; Guo et al., 2011). Also, teachers in urban and semi-urban areas had higher levels of self-efficacy than teachers in rural areas which is not in agreement with former research outcomes in which there were not noted any differences between urban, semi-urban and rural schools concerning teacher self-efficacy (see Dellinger, Bobbett, Oliviere, & Ellettd, 2008). This may be one of the fact that they felt they had more assistance and resources available in those (urban and semi-urban) settings. In addition, more experienced teachers had more positive attitudes and practices of parental involvement than less experienced and younger teachers.



Summarising the outcomes of the present study we can claim that teachers have positive attitudes towards parental involvement and believe that parents can make a great difference in children's school performance but they think that parents don't know how to be involved. They view all parent involvement strategies positively, but consider the communication regarding possible problems and achievements and the information on how to help children with homework to be the important ones, thus they seem to employ mostly the Communication strategy. Even though they assign homework that requires parental help they don't give practice instructions and lastly although they think that parental involvement is important for children's academic and psychosocial development the majority does not use parental involvement strategies. A possible explanation can be that teachers esteem that among the types of parental involvement the more frequent should be (a) attending school celebrations, (b) attending scheduled meetings and (c) teacher – parent contact when the child faces any kind of problems. In the present research, teachers' practices of involving parents were moderately or highly correlated with their attitudes and beliefs about parental involvement. The most influential factors of teachers' behaviour were: firstly their general attitude towards parental involvement and secondly the importance they assign to different strategies of involving parents with their children's education. Most teachers reported that about half of the parents were really engaged in cooperation with school. Higher reported engagement of parents can be predicted mainly by teachers' trust in parental ability to be helpful to their children and, to a lower extent, by their own behaviour and beliefs concerning specific strategies of parental involvement.

Based on the results and the limitations of this study - as mentioned in the method section - this study could be replicated in order to investigate parents' views on the same independent variables or use a larger teacher sample and/or could be repeated after a training workshop for teachers on parental involvement strategies.

## **Bibliography**

Addi-Raccach, A. & Ainhoren, R. (2009). *School governance and teachers' attitudes to parents' involvement in schools*. *Teaching and Teacher Education*, 25, 805–813.

Antonopoulou, E., Koutrouba, K., & Babalis, T. (2011). *Parental involvement in secondary education schools: the views of parents in Greece*. *Educational Studies*, 37(3), 333-344.

Athanasoula – Reppa, A., (2008) *Educational Administration and Organizational Behaviour*; Athens, HELLIN.

Athanasoula – Reppa, A., Makri– Botsari, E., Kounenou, K., & Psycharis, S. (2010). *School leadership innovations and creativity: The case of communication between school and parents*. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2, 2207–2211.

Bæck, U.-D.K. (2010). *'We are the professionals': a study of teachers' views on parental involvement in school*. *British Journal of Sociology of Education*, 31(3), 323-335.

Bonia, A., Brouzos, A. & Kossivaki, F. (2008). [in Greek] *Primary school teacher perceptions and attitudes about the factors hindering parental involvement at school*. *Psychological Society of Northern Greece*, 6, 69 – 96.

Bower, A.H., & Griffin, D. (2011). *Can the Epstein Model of Parental Involvement Work in a High-Minority, High-Poverty Elementary School? A Case Study*. *American School Counselor Association*. 15(2), 77-87.

Brouzos, A. (2002). *Teacher attitudes toward school – family co-operation*. In N. Zoukis & Th. Mitakos (eds.) *Electronic proceedings of the Hellenic Educational Society on Greek Pedagogical and Educational research*. Athens, Panepistimioupoli Zografou. Accessed

at:[http://www.pee.gr/wp-content/uploads/praktika\\_synedrion\\_files/e\\_athena/sin\\_ath.htm](http://www.pee.gr/wp-content/uploads/praktika_synedrion_files/e_athena/sin_ath.htm).

Chatzidaki, A. (2007). [in Greek] *Immigrant parent involvement in their children's education*. In K. Dinas & A. Chatzipanayiotides (eds.) Proceedings of an International Conference "Modern Greek as a second/foreign language. Research, teaching and learning (pp. 732-745) (Florina, 12-14 May 2006, School of Education, University of Macedonia). Thessaloniki, University Studio Press.

Cheung, C-K. (2008). *Evaluating the benefit from the help of the parent-teacher association to child performance*. Evaluation and Program Planning 32, 247-256.

De Gaetano, Y. (2007). *The role of culture in engaging Latino parents' involvement in school*. Urban Education, 42, 145-162.

Dellinger, A, Bobbett, J, Oliviere, D., & Ellettd, C. (2008). *Measuring teachers' self-efficacy beliefs: Development and use of the TEBS-Self*. Teaching and Teacher Education, 24, 751-766.

Didaskalou, E. (2002). *Current Obstacles to Change in Greek Primary Schools: implications for managing behavior problems*. European Journal of Education, 37(4), 473 - 482.

Driessen, G., Smit, F., & Slegers, P. (2007). *Parental Involvement and Educational Achievement*. British Educational Research Journal, 31(4), 509-532.

Eberly, J. L., Joshi, A., & Konzal, J. (2007). *Communicating with Families Across Cultures: An Investigation of Teacher Perceptions and Practices*. The School Community Journal, 17 (2), 7-26.

Epstein, J.L. (1986). *Parents' reactions to teacher practices of parent involvement*. Elementary School Journal, 86, 277-294.

Epstein, J.L. (1995). *Caring for the Children We Share*. Phi Delta Kappan, 76(9), 701- 712.

Epstein, J.L., (2007). *Improving Family and Community involvement in Secondary Schools*. Principal Leadership, 8, 16-22.

Epstein, J.L., Salinas, K.C., & Horsey, C.S. (1994). *Reliabilities and summaries of scales: School and family partnership surveys of teachers and parents in the elementary middle grades*. Center on Families, Communities, Schools, and Children's Learning and Center for Research on Effective Schooling for Disadvantaged Students, Johns Hopkins University.

Epstein, J.L. & Van Voorhis, F.L. (2001). *More than minutes: Teachers' roles in designing homework*. Educational Psychologist, 36(3), 181–193.

Fan, X.T. (2001). *Parental involvement and students' academic achievement: a growth modeling analysis*. Journal of Experimental Education, 70(1), 27–61.

Freeman, R. (2011): *Home, school partnerships in family child care: providers' relationships within their communities*. Early Child Development and Care, 181 (6), 827-845.

Friedman, I.A., & Kass, E. (2002). *Teacher self-efficacy: a classroom-organization conceptualization*. Teaching and Teacher Education, 18, 675–686.

Gonzalez-Mena, J. (1999). *Dialogue to understanding across cultures*. Child Care Information Exchange, 7(128), 6–8.

Guo, Y., Justice, L. M., Sawyer, B., & Tompkins, V. (2011). *Exploring factors related to preschool teachers' self-efficacy*. Teaching and Teacher Education, 27, 961-968.

Hejazi, E., Moghari, E., Lavasani, M. G., Bagherian, V., & Afshari, J. (2011). *Relationship between perceived teacher's academic optimism and English achievement: Role of self-efficacy*. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 15, 2329–2333.

Heystek, J. (2003). *Parents as governors and partners in schools*. *Education and Urban Society*, 35(3), 328-351.

Hoover-Dempsey, K.V., Bassler, O.C., & Burow, R. (1995). *Parents' Reported Involvement in Students' Homework: Strategies and Practices*. *The Elementary School Journal*, 95(5), 435-450.

Hoover-Dempsey, K.V., Walker, J.M., Jones, K.P., & Reed, R.P. (2002). *Teachers Involving Parents (TIP): An in-service teacher education program for enhancing parental involvement*. *Teaching and Teacher Education*, 18(7), 843-867.

Hornby, G., Lafaele, R. (2011). *Barriers to parental involvement in education: an explanatory model*. *Educational Review*, 63(1), 37-52.  
Izzo, C., Weissberg, R., Kasprow, W. & Fendrich, M. (1999). *A Longitudinal Assessment of Teacher Perceptions of Parent Involvement in Children's Education and School Performance*. *American Journal of Community Psychology*, 27(6), 817-839.

Jeynes, W.H. (2005). *A meta-analysis of the relation of parental involvement to urban elementary school student academic achievement*. *Urban Education*, 40, 237–269.

Jeynes, W.H. (2012). *A Meta-Analysis of the Efficacy of Different Types of Parental Involvement Programs for Urban Students*. *Urban Education*, 47(4), 706 – 742.

Jones, I., White, C.S., Aeby, V., & Benson, B. (1997). *Attitudes of early childhood teachers toward family and community involvement*. *Early Education and Development*, 8(2), 153–163.

Jordan, L., Reyes-Blanes, M., Peel, B. Peel, H., & Lane, H. (1998). *Developing Teacher-Parent Partnerships Across Cultures: Effective Parent Conferences*. *Intervention in school and Clinic*, 33(3), 141-147.

Kalin, J., & Steh, B. (2010). *Advantages and conditions for effective teacher-parent co-operation*, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2, 4923–4927.

Khajehpour, M. (2011). *Relationship between emotional intelligence, parental involvement and academic performance of high school students*. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 15, 1081–1086.

Kikas, E., Peets, K., & Niilo, A. (2010). *Assessing Estonian mothers' involvement in their childrens' education and trust in teachers*. *Early Child Development and Care*, 181(8), 1079-1094.

Klassen, R.M., & Chiu, M.M. (2010). *Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: teacher gender, years of experience, and job stress*. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741- 756.

Koutrouba, K. (2012). *A profile of the effective teacher: Greek secondary education teachers' perceptions*. *European Journal of Teacher Education*, 35(3), 359-374.

Koutrouba, K., Antonopoulou, A., Tsitsas, G., & Zenakou, E. (2009). *An Investigation of Greek Teachers' Views on Parental Involvement in Education*. *School Psychology International*, 30(3), 311–328.

Kyriakides, L. (2005). *Evaluating School Policy on Parents Working With Their Children in Class*. *The Journal of Educational Research*, 98(5), 281 – 298.

Laloumi-Vidali, E. (1997). *Professional views on parents' involvement at the partnership level in preschool education*. *International Journal*

of Early Childhood, 29(1), 19-25.

Larocque, M., Kleiman, I., & Darling, S. M. (2011). *Parental Involvement: The Missing Link in School Achievement*. Preventing School Failure, 55(3), 115–122.

Lawson, M. A. (2003). *School-Family Relations In Context: Parent and Teacher Perceptions of Parent Involvement*. Urban Education, 38 (1), 77-133.

Lewis, L., Kim Y. A., & Bey J. A. (2011). *Teaching practices and strategies to involve inner-city parents at home and in the school*. Teaching and Teacher Education, 27, 221-234.

Majzub, R. M., & Salim, E. J. H. (2011). *Parental involvement in selected private preschools in Tangerang, Indonesia*. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 15, 4033–4039.

Malinen, O., Savolainen, H., Engelbrecht, P., Xu, J., Nel, M., Nel, N., & Tlale, D. (2013). *Exploring teacher self-efficacy for inclusive practices in three diverse countries*. Teaching and Teacher Education, 33, 34–44.

Margaritoiu, A., & Eftimie, A. (2011). *Some issues concerning school-families partnership*. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 11, 42–46.

Martinez, C.R., DeGarmo, D.S. & Eddy, J.M. (2004). *Promoting academic success among Latino youths*. Hispanic Journal of Behavioural Sciences, 26(2), 128-151.

Meyer, J.A., & Mann, M. B. (2006). *Teachers' Perceptions of the Benefits of Home Visits for Early Elementary Children*. Early Childhood Education Journal, 34(1), 93-97.

Michael, S., Dittus, P., & Epstein, J. (2007). *Family and Community Involvement in Schools: Results From the School Health Policies and Programs Study 2006*. Journal of School Health, 77(8), 567 – 587.

Morris, V.G., & Taylor, S. I. (1998). *Alleviating barriers to family involvement in education: The role of teacher education*. Teaching and Teacher Education, 14 (2), 219-231.

Muscott, H.S., Szczesiul, S., Berk, B., Staub, K., Hoover, J., & Perry-Chisholm, P. (2008). *Positive Behavior Interventions and Supports*. Teaching exceptional children, 40(6), 6-14.

Ng, S.W. (2010). *Managing teacher balkanization in times of implementing change*. International Journal of Educational Management, 25(7), 654-670.

Oostdam, R., & Hooge, E., (2012). *Making the difference with active parenting; forming educational partnerships between parents and schools*. European Journal of Psychology of Education, 28(2), 337-351.

Overstreet, S., Devine, J., Bevans, K., & Efreom, Y. (2005). *Predicting parental involvement in children's schooling within an economically disadvantaged African American sample*. Psychology in the Schools, 42, 101–111.

Park, H. (2006). *Parental Involvement and Educational Outcomes: The Significance of Institutional Arrangements of Educational System*. International Perspectives on Education and Society, 7, 187 – 208.

Patterson, K.B., Webb, K.W., & Krudwig, K.M. (2009). *Family as Faculty Parents: Influence on Teachers' Beliefs About Family Partnerships*. Preventing School Failure, 54(1), 41 – 50.



Poulou, M., & Matsagouras, E. (2007). *School – family relations: Greek parents' perceptions of parental involvement*. *International Journal about Parents in Education*, 1(0), 83-89.

Redding, S. (2008). *How Parents and Teachers View Their School Communities*. *Marriage & Family Review*, 43, 269-288.

Reynolds, A. (1992). *Comparing Measures of Parental Involvement and Their Effects on Academic Achievement*. *Early Childhood Research Quarterly*, 7, 441-462.

Saitis, C. (2008). *The Headteacher in public schools*. Athens, Pedagogical Institute.

Simon, B.S. (2004). *High school outreach and family involvement*. *Social Psychology of Education*, 7, 185–209.

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007). *Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout*. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 611- 625.

Stamoulas, A. (2006). *Forms of infringement of the right to education in contemporary Greek educational structures*. *International Education Journal*, 7(1), 74–84.

Taliaferro, J. D., DeCuir-Gunby, J., & Allen-Eckard, K. (2009). *'I can see parents being reluctant': perceptions of parental involvement using child and family teams in schools*. *Child and Family Social Work*, 14, 278–288.

Thijs, J., & Eilbracht, L. (2012). *Teachers' perceptions of parent–teacher alliance and student–teacher relational conflict: examining the role of ethnic differences and “disruptive” behavior*. *Psychology in the Schools*, 49(8), 794-808.

Uludag, A. (2006). “*Elementary Preservice Teachers’ Opinions about Parental Involvement in Children’s Education*”. Electronic Theses, Treatises and Dissertations. Paper 1462.

Walker, J.M.T. & Dotger, B.H. (2011). *Because Wisdom Can’t Be Told: Using Comparison of Simulated Parent–Teacher Conferences to Assess Teacher Candidates’ Readiness for Family–School Partnership*. Journal of Teacher Education, 63(1), 62–75.

Xu, Z., & Gulozino, C.A. (2006). *How Does Teacher Quality Matter? The Effect of Teacher–Parent Partnership on Early Childhood Performance in Public and Private Schools*. Education Economics, 14(3), 345–367.

Zygmunt-Fillwalk, E.M. (2006). *The Difference a Course Can Make: Preservice Teachers’ Perceptions of Efficacy in Working with Families*. Journal of Early Childhood Teacher Education, 27(4), 327-342.



# ***The Transition into School Experiences and Concepts***

**Erika SCHULZE**

The article explores the challenges associated with children negotiating the transition into school. It also looks in greater depth at several central aspects shaping educational discussion in the Federal Republic on this topic. Key concepts and examples from practice associated with attempts to better structure the process of transition and provide improved institutional support for both children and their parents are described and critically analyzed.

## ***Key priorities and frame conditions of the German educational system***

In Germany, the primary school or Grundschule is rarely the first educational institution children encounter. Most children have already attended a day care nursery or kindergarten, i.e. a pre-school educational institution, for one or several years. Such attendance is not obligatory, but figures have continued to rise over the last two decades against the backdrop of changing social frame conditions and legal changes. Thus, in 1996 the right to a place in a nursery facility for children from the age of three was anchored in law and facilities were in accordance successively expanded. Since 1 August 2013, there has also been a legal right for children to a place in a nursery or day care facility from the age of one, which in turn has led more recently to increasing numbers of applicants. Despite bottlenecks in the supply of such places currently, municipalities and local authorities are working consistently to expand and remodel corresponding needed facilities.

The figures show a great demand for places in pre-school kindergartens. In 2010, 89 percent of all 3-year-olds and even 96 percent of all 4-year-olds were attending such a facility. Germany thus lies above the OECD average in this respect (Statistisches Bundesamt 2012). In this context, German discussion on how to deal effectively with the transition into school is significantly shaped by looking at the transition from nursery, day care and kindergarten facilities to the primary school.

Another specific feature of the German educational system deserves mention. Based on the federal structure in the German Federal Republic, educational policy is not centrally decided, and is largely organized at the level of the constituent federal states. Each of the federal states has its own specific educational policy and educational system. That is reflected, for example, by the age at which obligatory school attendance begins; the required duration of study in primary school is four years in most states, but in Berlin is six years. In the present article, I will concentrate in exemplary fashion on the state of North Rhine-Westphalia (NRW), where I live and work.

In NRW, all children are obliged to attend primary school who have reached the age of six by 30 June in a given year, and are required to attend school from 1 August of that year. Younger children can be admitted to school upon application by their parents or guardians if they can be deemed to be ready for school physically, socially and in cognitive respects. The decision on this rests with the respective school administration, and a minimum age is not set down by law. A special feature in this regard in NRW was the introduction in 2005 of a flexible school entry option. It gives schools the possibility of combining grades 1 and 2 into a common initial primary class. This option allows children to remain from one to three years in this combined school class. Approaches to individualized learning are implemented, taking into consideration the respective speed of learning and individual prerequisites of the child, while the pupils remain integrated as a single class. This facilitates more rapid or

slower learning tempo for a given pupil without any loss of social contacts. This flexible school entry phase takes into account the heterogeneity of the pupils, which in the framework of social transformation, such as processes of migration, has gained in importance in recent years. Those heterogeneous elements encompass individual difference, for example, social background and the child's linguistic point of departure (home language identical to or different from the school language). Here we can note, at least in part, a departure from the "longing for a homogeneous group of learners" (Tillmann 2007: 25) that otherwise has had a significant shaping impact on the educational system in the Federal Republic, marked by a high degree of selectivity. Nonetheless, Wilfried Griebel and Renate Niesel view developments over recent years with a critical eye:

The German language of instruction and special interventions for groups of children at a disadvantage in respect to their knowledge of German, measures brought forward likewise for application in early childhood education, are in turn aimed at achieving a homogenization of the groups of learners. Yet the differences among the children and the educational challenge of doing proper justice to those differences remain (Griebel/Niesel 2013: 182).

The question of the age for starting school and how to organize the phase of entry into school also touch on the question of a child's actual readiness for attending school and how this can be determined. There has been a clear shift here in recent years. On the one hand, we can note that diagnostic tests for determining whether a child is ready for school are in fact not very reliable. In particular, so-called school readiness tests (SRTs) are no longer being used. However, the basic perspective has also changed: the concept of 'school readiness' (Schulreife) is no longer utilized, since it tends to "suggest biologicistic associations" (Hacker 1998: 74), conceiving of development exclusively as an endogenous process. Instead, the

concept of “ability for school-ing” (Schulfähigkeit) has gained wide currency. It shifts attention principally to assessing children in regard to their so-called areas of competence regarded as important for school learning. The following such areas of competence are viewed as central:

- motor skills
- perception
- personal and social competencies
- ability to deal with tasks
- elementary knowledge/subject-specific competencies

Correspondingly, medical examination by the school physician no longer is central for determining whether a child is to be deemed “ready for school,” thus deciding on his or her ultimate admission as a pupil. Rather, the examination seeks to determine the stage of development of the child so that both the school and child’s parents can be apprised at an early point of requisite possibilities for further development and advancement (Lisker 2010: 28). Consequently, the production and promotion of such “readiness for school” is increasingly seen as a task of the educational institutions. Models like the above-mentioned flexible school entry option tend to avoid deferring children to later entry who are of legal school age yet are classified and labeled not yet “ready for school.”

Development is also decisively dependent on processes of learning and experience. For that reason, deficits must be offset by learning processes that promote development. Even better: through preventive fostering or continuous stimulation of cognitive growth, deficits can be avoided from the outset. Consequently, the implication for school organization cannot be the deferring of children deemed not yet ready for school but rather attempting to promote their development (Hacker 1998: 74).

Thus, promotion of development in these spheres is the appointed task of the educational institutions in cooperation with the parents,

and in recent years, more attention has been directed specifically to the pre-school day care center, nursery or kindergarten as an educational facility. In particular, the area of language development has been identified as a central field of action. Thus, “expansion of the diagnostics of language development in early childhood education and the availability of elements for promoting language in the primary sector have become a central field of action in educational policy” (Lisker 2010: 7).

### **The transition into school**

In basic terms, we can note—and here research concurs—that entry into school constitutes a special challenge for the child, quite apart from whether the child has attended a pre-school nursery facility or not. Transition into the school system is an important developmental step for the child and his/her family. With school entry, “a new life world enters the child’s existence, replete with new persons, other spaces, in part very specific rules of behavior, along with great expectations, internal and external” (Knauf 2003: 3).

Wilfried Griebel and Renate Niesel, based at the State Institute for Early Childhood Education in Bamberg, have for years been researching aspects of transition. In their approach, they differentiate three levels on which transition into the school can lead to changes and discontinuities in children’s experiences that the child must cope with and successfully overcome. They view the associated modes of adaptation and learning processes as a task for development (Griebel/Niesel 2004: 92).

On the individual level, the child becomes a pupil, a process accompanied by powerful emotions, including pleasant anticipation, curiosity, as well as insecurity, fears and anxiety. In addition, the child acquires new competencies as well, for example, a greater sense of autonomy. On the in-teractional level, the child is challenged to build up new relations (with teachers and fellow pupils). On the other hand, the child finds that existing relations within the family



as well relations especially with educators and friends from the day care, nursery or kindergarten change. Finally, on the contextual level, the child must now integrate two spheres of life, the family and the school. These two spheres differ in their demands and organizational principles, and the school also differs quite clearly from the day care center, kindergarten or nursery school in this regard (Griebel/Niesel 2004: 123f.; see also Griebel/Niesel 2013: 119f.).

Yet it is not only children who have to grapple with and surmount this transition. Their parents face this task as well. They are also confronted with developmental tasks on the same three levels outlined above (for further detail, see Griebel/Niesel 2013: 119f.).

A long-term study by these two researchers using interviews with children and adults seeking to shed light on this process of transition makes clear the magnitude of the challenge associated with this process of transition. Inter alia, it is evident that children frequently associate the period of entering school with experiences of stress, and they often perceive the role expectations specific to the school and the level of relations with children or teachers as strenuous. Typically, they also associate the pre-school nursery with concepts such as “play” and “permission to do something,” while by contrast the school conjures up associations of “learning” and “having to do something” (Knauf 2003). Research shows that girls and boys differ in how they cope: girls tend to fall back on competencies such as self-confidence and self-efficacy, while boys rely more on their social environment for support (Akgün 2007: 3).

### **Allowing transitions to succeed**

Reflecting on these aspects briefly sketched, we can gain a sense of just how great the challenges are for both children and parents in this process of transition. Its success or failure can have extensive consequences for the further educational career of the child. Not only for that reason, the aim must be to support children and parents in this transitional process, to strengthen the process and foster it to

success.

Yet what constitutes a successful process of transition? Wilfried Griebel gives the following definition: a process of transition is successful “if the child feels well at school, successfully handling the tasks demanded while utilizing the educational opportunities on offer in optimal fashion” (Griebel 2006:3 2). This requires concerted effort by all those involved. Transition into the primary school should be viewed as a “co-constructive process” (Akgün 2007: 2), in which along with the children, their family and social environment, the day care centers/day nurseries and the primary school are all involved.

The educational institutions have a very special role in this process, as shown by the research of Wilfried Griebel and Renate Niesel.

While the basic as well as antecedent school-similar competencies of the child have a significance of some 25%, the influence of day care facilities and primary schools is deemed to be of much greater import. Decisive in particular is the extent to which the two professions succeed in cooperating and structuring the process working jointly with all those involved (Akgün 2007: 5).

In this context, the question arises: what can the educational institutions do in order to promote a successful outcome for the children’s transition and sense of well-being? Current discussion on how to actively improve transition into primary school is characterized by three central thematic areas. First, possibilities exist for future pupils to become acquainted early on with the school; second, their parents can be included as stakeholders; and third, a special focus centers on cooperation between the pre-school facility and the school in this process. In the following, I explore these three areas in greater depth, exemplifying them by means of their concrete implementation in the city of Cologne.

### **Becoming acquainted early on with the school**

One approach for easing children's transition into the primary school is to prepare them early on and in graduated steps for this event. The assumption is that in this way, some of their insecurity bound up with this change can be dispelled while strengthening the sense of pleasant anticipation looking forward to this new chapter in their lives and their new role as pupils.

To that end, numerous projects have been developed whose aim is to institutionalize early familiarity with the school. There is special stress here on the aspect of early acquaintance. As Knauf notes, it is not a question of building a bridge between kindergarten and the primary school but rather of promoting "an interlocking of kindergarten and school oriented to the life world" of the child (Knauf 2003: 5).

Surveys show that children are especially interested in opportunities for very concrete glances into the school and its everyday life, and have quite concrete questions regarding their future place of learning. They would like to come into contact there, explore the building and meet other pupils. They want to know how the recess break out in the schoolyard functions, who consoles them if they feel despondent or where they can get something to eat. And they also would like to obtain some idea of what they are going to learn and how that will unfold (Akgün 2007: 15).

In cooperation with day care centers and primary schools, the city of Cologne has developed local perspectives on development geared to improving the process of transition. With the children in mind, the aim formulated is to facilitate a seamless linkage with previous processes of education in the realm of early childhood education, so that children can look forward to school, be motivated and go on to school free of any anxiety (Stadt Köln 2012: 9). In regard to the requisite conditions that must be created, this can be differentiated as follows:

This presupposes that children have visited the school a number of times prior to beginning their first year as pupils there, and are already familiar with the most important rooms in the school building and outside areas (such as classrooms, schoolyard, toilets, gymnasium), and that they are familiar with the people they will have relations with (such as classroom teacher, classmates, links with pupils from higher classes); they also should know the procedures and rules of the school (like the common procedure for a class hour, procedures and options for play during outdoor recess (Stadt Köln 2012: 9).

A local concept that picks up on these ideas is the project “We’re bringing along a book for you,” developed by the Primary School Nibelungenstraße together with their local nursery school. Its declared aim is to “bolster the pre-school children for the transition into primary school, to meet them at the point where they are in their development and to accompany them on their pathway into the school” (Stadt Köln 2014). At the same time, the project builds on the existing conceptions of the primary school for promoting literacy education, and seeks to awaken the interest and desire of kindergarten children in reading and learning. In addition, the project is designed to “pave the way for acquisition of the written language” by the future pupils “and does not view learning to read and write merely as an end in itself, but rather seeks to render it meaningful for the children” (Stadt Köln 2012: 46).

In a first step, the children of this school visit the future fellow pupils in their pre-school facility and present them with a book they have brought along. About two weeks later, a second get-together is organized. This time the pre-school children visit their future schoolmates at the school, and become acquainted there especially with the school library. In this visit, the pre-schoolers bring along a book in turn to present to pupils at the school. The focus of these visits is on joint reading of picture books and related small-scale learning units. In this way, the skills of the younger and older children are acknowledged, utilized and further developed.

The presentation of a book and exploring the respective picture books constitute the focal point for the joint time spent together in interaction. This activity offers material for discussion while providing a concrete window onto what learning at school is. At the same time, the future pupils become better acquainted with their later classmates, with the rooms at the school, in particular the library, and also have some contact with a teacher there.

The project is distinguished, like many others presented in the guide to the city of Cologne, by the fact that it prioritizes learning processes, with less emphasis on social processes and the school as space for a new chapter in a child's life. On the one hand, this helps to provide children with a "realistic" impression of the school by actually "working" on something. Yet on the other hand, the needs and uncertainties that the children formulate are only accorded secondary more peripheral attention in this context.

### **Cooperation with the parents**

It was noted earlier that the parents as stakeholders also have to successfully cope with the transition. They too are challenged, not only their children.

Parents experience similar processes like their children in connection with this transition. The parents of kindergarten kids become parents of school pupils. They too have to cope with and manage emotions, acquire certain skills and integrate the new situation into their lives (Akgün 2007: 4).<sup>1</sup>

Yet at the same time, the role of the parents is different, since they also have the task of providing support for their children and aiding and promoting them in the transition process as it unfolds. Within the co-constructive process, they are the important actors for shaping a successful transition. In this context, they are increasingly perceived in the discussion as partners in education, stakeholders

<sup>1</sup> *In analogy to the children, Griebel and Niesel formulate demands confronting the parents at three levels as well: individual, interactional and contextual (Griebel/Niesel 2013: 119f.)*

who must be included in the ongoing process with an aim to utilizing their relevant competence. Such a perspective means that institutional action cannot be limited simply to providing parents with information. Rather, the goal must be to build up a structure of pro-active cooperation. This entails their inclusion in activities in the framework of the transition and the utilization of their potential. It requires a productive process where contact with them is sought and established early on. Referring to the recommendations of the Association of German Cities and Towns, the city of Cologne also states:

Parents should be included as important stakeholders in education—‘experts on their child’—in connection with the shaping and structuring of the transition. In addition, their educative skills and competencies should be strengthened and supported. In this connection, important are transparency, participation and counseling (Stadt Köln 2012: 28).

Educators have an important role to play in this process, because they have the power to decide to what extent the parents and children are to be included in the shaping of the transition process and the ways in which it is best rendered transparent.

Seeing the parents as stakeholders and partners in the process of education is a step forward: when undertaken seriously it doubtless constitutes a paradigm shift in the “system of schooling.” After all, the relation between parents and the school, both historically and structurally, has tended to remain fraught with difficulties. As Mechthild Gomolla determined, the school saw itself in the 20th century increasingly as an institution with the obligation to specifically offset the “perceived weaknesses of education in the parental home” (Gomolla 2011: 447). Parents were not viewed as welcome guests in the school, and only from the 1970s on was parental participation successively encouraged and anchored. Even if in the meantime the parents have gained recognition as stakeholders and partners in

the educational process, these historical roots extend on down into the present. Empirical findings show that cooperation in general is not very satisfactory, and that in the spheres relevant for learning at school, there tends to be less cooperation, while parents are principally addressed as recipients of information (Gomolla 2011: 449). Although it is important to stress that the primary schools on the whole regard this cooperation as more important than do the secondary schools (ibid.), at the secondary level as well, cooperation is often far removed from genuine partnership.<sup>2</sup>

Yet the example of Cologne also reveals certain difficulties. It is clear that rethinking occurs only at a slow pace. Even if, as shown above, there is stress on the importance of the parents as partners in education, it is necessary below to explore how “parents should, in the best possible way,” be informed “about work in education and the development of the child,” how they can be actively included hands-on in this process and how their relevant skills and competencies can be strengthened (Stadt Köln 2012: 28f.). In addition, there is extended reflection and discussion on the duties incumbent on parents and possibilities if necessary to obligate them to participate, such as in the form of required consultations, parents’ evenings or in connection with the release of information (Stadt Köln 2012: 30f.). By contrast, there is only marginal mention of the parents as competent partners in education, individuals from whose knowledge as stakeholders the institution can also profit. The strengthening of their rights and possibilities for participation is also given but peripheral comment and is not provided further differentiating discussion.

Likewise on the concrete level on the spot, the partnership appears to crystallize in a quite unidirectional way: in the main, there are information evenings and discussions on certain topics, organized

<sup>2</sup>Nonetheless, it should be noted that there is also some movement perceptible in this connection. Thus, the state NRW formulated guiding principles for educational partnership: these stress the importance of transparency of educational work for the pre-school facility, the need to see parents as experts on their children, and the importance of the familiar everyday life world for pedagogical processes of learning; active participation and joint shaping of educational activity by the parents should be promoted (MFKJKS 2011: 76)

jointly by the nursery school and primary school, where questions by the parents can be dealt with and responded to, or evening get-togethers where parents receive information on possibilities for promoting and enhancing their children's development. Here too, the parents often may find themselves in the role of "recipients of information." At the same time, the communication process is largely centered on the question of how children's education at school can be promoted.

### **Cooperation between pre-school facilities and primary school**

A third aspect characterizing and shaping current discussion on the transition relates to intensification of cooperation between the pre-school facilities and the primary school, since the educational policy plans of the various German federal states now also agree on the need for emphasizing the importance of such cooperation (Faust 2008: 231).

Concepts geared to facilitating a gentle transition and process of becoming familiar early on with the school presuppose the need to strengthen cooperation, viewing it as significant for the best possible support and further development of the children in their process of education. Although the better and more effective interlocking of the pre-school institution and school was already a focus of discussion in the context of educational reform in the 1970s, there is still a clearly discernible need for improvement here (Knauf 2003: 1).

This cooperation is rendered more difficult by the traditional hierarchy between pre-school and primary pedagogy, which is also manifested in significant measure in teacher education, pay scales and social prestige. While the training of teachers is quite naturally anchored in the universities and such activity thus presupposes a formal study course, the training of so-called 'pre-school teachers' ('ErzieherInnen') in Germany is based in the technical/professional colleges. Only in recent years has there been some change, in that a



number of courses of study in early childhood education with a focus on pre-school education have been established at universities of applied sciences. A corresponding standard wage agreement for the new graduates of such university courses still has not been instituted, nor has a general increase in pay scales for the professional category of ‘pre-school teachers.’ Nonetheless, we can note, in significant measure under the impact of the so-called “PISA shock” that the pre-school nursery school, kindergarten or day care facility have in the meanwhile come to be seen as a place of education, and their importance for early childhood educational processes has been recognized.

Ideally, cooperation is projected as a long-term and lasting process, involving not only mutual ‘visits’ but more a pro-active orientation to increased interlocking of the two institutions. This conception is also manifest in a paper issued by the NRW State Ministry for Family, Children, Youth, Culture and Sport:

Cooperation extends far beyond the customary “familiarization days” for kindergarten children at schools. For example, it also comprises joint projects and activities long before the transition to the school, and also joint continuing supra-institutional study groups and networks. Projects from the spheres of sports, play, theatre, music, joint excursions, as well as individual learning and instructional projects that cut across age groups and institutions can readily be organized and implemented (MFKJKS 2011: 76).<sup>3</sup>

The city of Cologne is also working on a better mode of interlocking of the two institutions: joint continuing and further educational workshops/courses for pre-school facilities and primary schools, establishing and promoting existing platforms for communication and cooperation, along with joint projects and also jointly organized

<sup>3</sup> This different conceptualization of the two institutions is also reflected in children's perceptions. Thus, the work of Wilfried Griebel and Renate Niesel also shows that the children themselves seem to perceive this: in their eyes, kindergarten is where they play, while the school is a place where they learn (see Griebel 2003: 34).

evenings for parents, constitute some of the concrete working approaches (Stadt Köln 2012: 17ff.).<sup>4</sup>

In practice, we can discern here a substantial heterogeneity when it comes to the intensity and quality of cooperation. One salient difficulty that emerges is the high degree of temporal intensity that such close cooperation demands. Yet structural factors also render concrete implementation more difficult: as a rule, a primary school generally has several different pre-school facilities from which it recruits its first-grade pupils, just as “every pre-school facility sends children on to several different primary schools, “so that here too it is hardly possible to maintain equally intensive cooperation with every single primary school involved” (Stadt Köln 2012: 19).

## Conclusion

In sum, we can note in recent years enhanced discussion in research, educational policy and educational practice in regard to the transition of children into primary school. Ongoing discussions and educational and organizational measures instituted are oriented here to improving the conditions of transition, involving not only the children themselves but all persons involved in the process. Since nowadays a majority of children in Germany attend a pre-school facility before their entry into primary school, reflection and discussion focus principally on improvement of the transition between the two institutions. In this connection, the pre-school sphere as an important locus of early childhood education processes has experienced a marked upward revaluation. Even if there has thus been some movement in recent years, we should acknowledge that there is still need for further development—specifically in regard to the protraction of traditional hierarchies between the school and parents, and between the primary school and pre-school facilities.

<sup>4</sup>As at the Bielefeld University of Applied Sciences, where I am based. In the Winter Semester 2007/2008, the new study course “Early Childhood Education” was established there as a degree major, and with slow tempo of growth, it now admits approximately 45 new students per semester. For more information, see: <http://goo.gl/AYu1dl> (accessed 15 March 2014).

## **Translated from the German by Bill Templer**

### **References**

Akgün, Mechthild. (2007). *Übergang Kindergarten Grundschule. Fachliche Grundlagen – Ansätze zur Gestaltung*. TransKiGs NRW. <http://www.transkigs.nrw.de/papiere/fachgrund.pdf> (accessed 15 March 2014).

Bundesgesetzblatt. (2008). Teil 1 Nr. 57, Bonn, 15 December, 2409.

Faust, Gabriele. (2008). *Übergänge gestalten — Übergänge bewältigen. Zum Übergang vom Kindergarten in die Grundschule*. In: Thole, Werner, Roßbach, Hans-Günther, Fölling-Albers, Maria, and Tippelt, Rudolf (eds.), *Bildung und Kindheit. Pädagogik der Frühen Kindheit in Wissenschaft und Lehre* (pp. 225-240). Opladen: Barbara Budrich.

Gomolla, Mechthild. (2011). *Partizipation von Eltern mit Migrationshintergrund in der Schule*. In: Fischer, Veronika, and Springer, Monika (eds.), *Handbuch Migration und Familie*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag.

Griebel, Wilfried. (2003). *Forum 3: Biographische Übergänge im Bildungssystem. Eine Herausforderung für die ganze Familie*. In: "E&C Zielgruppenkonferenz: Familien im Zentrum – Integrierte Dienste im Stadtteil." Dokumentation der Veranstaltung von 11. und 12. Dezember 2003. Berlin.

Griebel, Wilfried. (2006). *Übergänge fordern das ganze System*. In: Diskowski, Detlef, Hammes-Di Bernardo, Eva, Hebenstreit-Müller, Eva, and Speck-Hamdan, Angelika (eds.), *Übergänge gestalten. Wie Bildungsprozesse anschlussfähig werden*. Jahrbuch des pfv (pp. 32-47). Weimar: das netz.

Griebel, Wilfried, and Niesel, Renate. (2013). *Übergänge verstehen und begleiten. Transitionen in der Bildungslaufbahn von Kindern*.

2nd ed. Berlin: Cornelsen Verlag.

Griebel, Wilfried, and Niesel, Renate. (2004). *Transitionen. Fähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern, Veränderungen erfolgreich zu bewältigen*. Weinheim and Basel: Beltz Verlag.

Griebel, Wilfried, and Niesel, Renate. (2002). *Abschied vom Kindergarten – Start in die Schule*. Munich: Don Bosco Verlag.

Hacker, Hartmut. (1998). *Vom Kindergarten zur Grundschule. Theorie und Praxis eines kindgerechten Übergangs*. 2nd rev. ed. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.

Knauf, Tassilo. (2003). *Zusammenarbeit Kindergarten - Grundschule: Notwendigkeit, Probleme, Perspektiven*. In: *Textor, Martin R. (ed.), Kindergartenpädagogik*. Online-Handbuch. [www.kindergartenpaedagogik.de/1056.html](http://www.kindergartenpaedagogik.de/1056.html) (accessed 15 March 2014).

Lisker, Andrea. (2010). *Sprachstandsfeststellung und Sprachförderung im Kindergarten und beim Übergang in die Schule*. Expertise im Auftrag des Deutschen Jugendinstituts. Munich: Deutsches Jugendinstitut.

MFKJKS (Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport des Landes Nordrhein-Westfalen). *Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (ed.). (2011). Mehr Chancen durch Bildung von Anfang an – Grundsätze zur Bildungsförderung von Kindern von 0-10 Jahren in Kindertageseinrichtungen und Schulen im Primarbereich in Nord-rhein-Westfalen*. Düsseldorf: MFKJKS. <http://goo.gl/l6SMk5> (accessed 15 March 2014).

Stadt Köln. (2012). *Schulstart Hand in Hand: Übergangmanagement Kita – Grundschule Köln*. Wegweiser für Verwaltung, Kitas und Grundschulen. Cologne: Department for Youth, Education and

Sport. <http://goo.gl/13J8JT> (accessed 15 March 2014).

Stadt Köln. (2014). *Gemeinschaftsgrundschule und Kindertageseinrichtung Nibelungenstraße Projekt "Wir bringen Euch ein Buch mit"*. Cologne: Information guide. <http://www.stadt-koeln.de/5/schule/entwicklung-uebergang/10759/> (accessed 15 March 2014).

Statistisches Bundesamt. (2012). *89% der 3-jährigen besuchen Kindergarten – Deutschland weit über OECD-Durchschnitt*. Press release, 12 September 2012. Jugendhilfeportal. <http://goo.gl/MNcZjj> (accessed 15 March 2014).

Tillmann, Hans-Jürgen. (2007). *Viel Selektion – wenig Leistung. Ein empirischer Blick auf Erfolg und Scheitern in deutschen Schulen*. In: Fischer, Dietlind, and Elsenbast, Volker (eds.), *Zur Gerechtigkeit im Bildungssystem* (pp. 25-37). Münster/New York/Munich/Berlin: Waxmann Verlag.



# EĞİTİM FAKÜLTESİ

Çocuk Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezi

## TEMEL EĞİTİM SİSTEMİNDE UYGULAMALAR Sempozyumu (Uluslararası Katılımlı)

### 1.Gün Uluslararası Katılımcılarla Açılış

Prof. Eckardt Liebau, Alexander-Friedrich University of Erlangen

Prof. Erika Schulze, University of Applied Science - Bielefeld

Prof. Hristo Govaris, University of Thessaly

Prof. Mary Loumakou, University of Thessaly

Assoc. Prof. Stravroura Kaldi, University of Thessaly

Dr.Gerda Heck, Europa Universitaet Viadrina - Frankfurt a.d.Oder

2.ve 3.Gün Bildiriler



22/24 KASIM 2013

Geniş bilgi için: [temes.aydin.edu.tr](http://temes.aydin.edu.tr) / 444 1 428



# **TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNDE ZORUNLU EĞİTİMİN FİNLANDIYA, DANİMARKA, ALMANYA VE YUNANİSTAN İLE KARŞILAŞTIRMALI ANALİZİ**

**Nurgül YORGUN**

## **Özet**

Bu çalışmada, Türk eğitim sisteminde zorunlu eğitimin Finlandiya, Danimarka, Almanya ve Yunanistan eğitim sistemleri ile karşılaştırılması amaçlanmıştır. Zorunlu eğitim, öğrencinin belli bir yaştan başlayıp; yine belli bir yaşa gelinceye kadar gösterilen, eğitim kurumlarında belli bir süre öğrenim görmesini zorunlu kılan yasal bir deyimdir. Türkiye’de yapılan yeni düzenlemeler ile zorunlu eğitim süresi 12 yıl olarak belirlenmiştir. 11/4/2012 tarihli ve 28261 sayılı Resmi Gazetede yayımlanarak yürürlüğe giren 30/3/2012 tarihli ve 6287 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Türk eğitim sisteminde önemli değişiklikler yapılmıştır. 4+4+4 olarak kamuoyunda da yoğun olarak tartışılan bu yasal değişiklikle 8 yıllık zorunlu eğitim süresi 12 yıla çıkarılmış (8 yıl kurumda, 4 yıl uzaktan eğitim şeklinde de olabilir), 8 yıllık kesintisiz eğitim 4+4 şeklinde ikiye bölünmüş, ilköğretim okulları ilkokul ve ortaokul şeklinde ikiye ayrılmıştır. Bu değişikliklerden yola çıkarak, diğer bazı ülkelerdeki zorunlu eğitim süreçlerinin Türk eğitim sistemi ile karşılaştırılması sonucunda bir durum değerlendirilmesine gidilmiştir.

***Anahtar Kelimeler:** Zorunlu eğitim, Türk eğitim sistemi, Finlandiya, Danimarka, Almanya, Yunanistan*

## **Yöntem**

Bu çalışma, dört farklı ülke ile Türkiye’deki zorunlu eğitim sistemine ilişkin var olan durumu olduğu gibi ortaya koymayı amaçlamıştır. Çalışma bu yönüyle betimsel bir araştırmadır.



## **Bulgular**

Türkiye’de zorunlu eğitime başlama yaşı 60 ay (çocuğun 5 yaşını bitirdiği yılın eylül ayı sonu) ve 4+4+4 şeklinde 4 yıl ilkokul, 4 yıl ortaokul ve 4 yıl lise olmak üzere toplam 12 yıldır. Okul öncesi eğitim zorunlu eğitim kapsamında değildir.

Finlandiya’da zorunlu eğitim, 7 yaşında başlamakta ve 9 yıl sürmektedir. Okul öncesi eğitim zorunlu eğitim kapsamına alınmamaktadır. Ancak bu temel eğitimin öncesinde 1 yıl olarak belirlenmiş olan ve gönüllülük esasına dayanan okul öncesi eğitimi öğrencilerin çoğu almaktadır. Bu durumda öğrenciler 6-7 yaş arasında zorunlu olmayan, bir yıllık okul öncesi eğitimin ardından 7-13 yaşları arasında 6 yıl ilkokula, 13-16 yaşları arasında 3 yıl ortaokula devam etmektedir.

Danimarka’da zorunlu eğitim 6-16 yaşları arasındaki 10 yılı kapsamaktadır. Bu süreye okul öncesi denilen 0.sınıf ve sonrasındaki 1.-9. sınıflar dâhildir. 1 yıl okul öncesi, 6 yıl ilkokul ve 3 yıl ortaokulun ardından, devlet okulları öğrencilerin isteğine bağlı olarak bir yıl daha ilave ederek 10. sınıfı da getirebilmektedir.

Almanya’da çocuklar için okul öncesi eğitim zorunlu değildir. Öğrenciler 6 yaşında okula başlamak zorundadır ve 6-10 yaşları arasında kapsayan 4 yıllık ilkokulun ardından okullara göre değişen bir sistem devreye girmektedir. 10-16 yaşları arasında alınan 6 yıllık ortaokul eğitimi birbirinden farklı türdeki okullarda alınabilmektedir. 6 yıllık bu eğitim bazı okul türlerinde uzayabilmektedir. Zorunlu eğitim 6-16 yaşları arasında ve 10 yıldır.

Yunanistan’da zorunlu eğitim 5 yaşında okul öncesi ile başlamaktadır. Tüm öğrenciler zorunlu bir şekilde 5-6 yaşları arasında 1 yıl okul öncesi eğitim almaktadırlar. Ardından 6-12 yaşları arasındaki 6 yıllık ilkokul dönemi ve 12-15 yaşları arasındaki 3 yıllık ortaokul

olmak üzere toplamda zorunlu eğitim süresi 10 yıldır ve 5-15 yaşları arasındadır.

### **Sonuç**

Eğitim sistemleri ülkelerin içinde buldukları koşullar ve ihtiyaçları doğrultusunda şekillenmektedir. Ülkelerin ve bölgelerin ekonomik ve sosyal gelişmişlikleri doğal olarak okul sistemlerini doğrudan belirlemektedir. Dolayısıyla her ülke farklı bir eğitim sistemine sahiptir ( okul olgunluğu, zorunlu eğitim süresi, farklı okul türleri ve bunlara geçiş yaşı). Bu çalışma, incelediğimiz ülkelerdeki bu farklılık ve benzerliklerin detaylandırılması üzerine kurulmaktadır.

### **KAYNAKÇA**

Demirel, Ö, Ün K. (1987). *Eğitim Terimleri*, Ankara: Şafak Yayınları.

T.C. Resmi Gazete

<http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2012/04/20120411-8.htm>



# **BİRİNCİ SINIF ÖĞRETMENLERİNİN KAVRAM ÖĞRETİMİNDE MATERYAL KULLANIM YETERLİLİKLERİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA**

**Nazlı AKIN**

## **Özet**

222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununda yapılan bazı değişiklikler sonucu 8 yıllık kesintisiz ve zorunlu eğitimden kamuoyunda 4+4+4 olarak da bilinen 12 yıllık kademeli ve zorunlu eğitime geçişte okula başlama yaşının erkene çekilmesi ile birinci sınıfa başlayan öğrenciler, bilişsel açıdan somut işlem döneminde olduklarından kavram öğretiminde materyal kullanımının önemi daha artmıştır. Bundan ötürü çalışmanın amacı; birinci sınıf öğretmenlerinin materyal kullanım yeterliliklerini araştırmaktır.

## **Yöntem**

Alanda nitel bir çalışma yapılmıştır.

## **Veri Toplama Aracı**

Çalışma sırasında 6 tane birinci sınıfta gözlem yapılmıştır. Yaklaşık 60 1. Sınıf öğretmeni ile 2013 Mayıs ayı boyunca yapılan görüşmelerde sorulan sorular çerçevesinde değerlendirmeler yapılmıştır. Görüşmelerin bir kısmında öğretmenlerin kabulü ile ses kaydı alınmış, ses kaydı kabul etmeyen öğretmenlere soru kağıdı verilmiş, soruları cevaplamaları istenmiştir. Yapılan görüşmeler araştırmanın yapıldığı okullar baz alınarak yapılmış ancak bununla sınırlı kalmamış başka öğretmenler ile de görüşmeler yapılmıştır. Kaset kaydı yapılan görüşmeler birebir yapılmış, görüşmeler 20- 60 dk. arası sürmüştür. Görüşmeler gönüllü öğretmenler ile yapılmıştır.

Kaset kayıtları daha sonra metin haline getirilmiştir.

## **Sonuçlar**

Yapılan görüşmeler sonunda öğretmenlerin büyük kısmının materyal kullanımına yeterli özeni gösteremedikleri gözlenmiştir. Görüşmelerde kendi materyalini hazırlayan öğretmene rastlanmamıştır. Öğretmenler yayınevlerinin ya da MEB'in hazırladığı hazır materyaller ile derslerini işlemişlerdir. 'Sınıfta ne tür materyaller kullanıyorsunuz?' sorusuna öğretmenlerin verdiği istisnasız cevap: Projeksiyon, cd, görsel kartlar olmuştur. Yarıya yakını matematikte sayı çubukları, fasulyelerden bahsetmektedirler. Cetvel karton geometrik şekiller cevabını veren öğretmen sayısı azdır. Türkçe dersinde ayrıca harf kartları kullanılmıştır. 'Materyal kullanımında karşılaştığınız sorunlar nelerdir?' sorusu için ise; "başta sayı çubukları getirttim, ancak küçük çocuklar çubuklarına sahip çıkamadılar, kaybettiler, birbirlerinin çubukları ile karıştırdılar. Kavgalar, küsmeler başladı, ders dağıldı. Hiçbir şey olmazsa etkinlik bitiminde toplamaları çok zaman aldı" cevabını vermektedir. Öğretmenler aldıkları eğitimin küçük (60 – 66 aylık) çocuklarla çalışmada yeterli olmadığını ve bu konuda MEB'in de kendilerine yardımcı olmadığını belirtmişlerdir.

*Anahtar Kelimeler: Öğretmen, kavram öğretimi, materyal.*

## **KAYNAKÇA**

ERG Müfredat Raporu

Kazu, H., Yeşilyurt, E. (2008). *Öğretmenlerin Öğretim Araç-Gereçlerini Kullanım Amaçları*. Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi. 18(2).175-188.

Kurtdede Fidan, N. (2008). *İlköğretimde Araç-Gereç Kullanımına İlişkin Öğretmen Görüşleri*. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, 1(1) 48-61. <http://www.keg.aku.edu.tr/>

# **AYNI SINIFTA EĞİTİM GÖREN 5-7 YAŞ GRUBU 1.SINIF ÖĞRENCİLERİNİN DERS BAŞARILARININ DEĞERLENDİRİLMESİ**

**Tamer ÇELEBİ**

## **Özet**

Sürekli olarak bilimsel ve teknolojik gelişmelerin yaşandığı çağımızda, gelişime ayak uydurmanın tek yolu eğitimidir. Eğitim, birey olarak yüksek bir yaşama düzeyine ulaşmanın en temel yolu, hem toplum olarak gelişme ve değişimin, ileri düzeydeki ülkeler arasında yer almanın hem de bir ülkede demokratik siyasal ve toplumsal yaşamı hayata geçirmenin temel bir yoludur. Öğrenci başarısı, eğitim ve okula yönelik süreçlerin odak noktasını oluşturmakta, okul yaşamı ya da eğitim dendiğinde ilk akla gelen başarı kavramı olmaktadır. Eğitim ve öğretim etkinliklerinde en çok üzerinde durulan konu, etkinliklerin bir ürünü olan öğrenci başarısıdır. Öğrencilerin başarılarının nasıl artırılacağı yönünde araştırmalar yapmak, başarısızlığın nedenlerini aramak, bunların nasıl ortadan kaldırılabileceğini araştırmak ve en iyi eğitim sistemine ulaşmak, eğitim alanında gerçekleştirilen çalışmaların temel amacıdır.

Okullarda birleştirilmiş sınıf uygulamaları ekonomiklik yönünden düşünülmüş bir önlem sonucu ortaya çıkmıştır. Nitekim özellikle kırsal alanda yaşayan zorunlu eğitim çağındaki çocukların eğitim gereksinimlerini sağlamak üzere birleştirilmiş sınıflı okullar açılmıştır. İlköğretimde zorunlu eğitim süresinin 8 yıldan 12 yıla çıkarılıp, yeni uygulamalarla 60 ayını dolduran çocukların ilköğretime alınması yasalarla belirlenmiştir. Bu yasa 60 aylık öğrenci ile 72 aylık öğrencinin bir sınıfta eğitim görmesine yol açmış, anasınıfı çağındaki öğrenci ile 1.sınıf çağındaki öğrenciyi

aynı sınıfta birleştirmiştir. İstemedi de olsa birleştirilmiş sınıf oluşturulmuştur. Öğrenci artışıyla birlikte 5-7 yaş birleştirilmiş sınıf uygulamalarında eğiticiler çeşitli sorunlarla karşılaşmışlardır. Öğretmenlerin karşı karşıya kaldıkları bu durumlar, onların gerek yeni uygulamalara gerekse artan öğrenci sayısına uyum sağlamalarını güçleştirmektedir. Öğrencilerin akademik başarıları bu durumdan olumsuz etkilenmiştir. Farklı düzeylerde bulunan bu çocukların bir arada aynı sınıfta eğitim görmesi onlara fayda sağlamadığı gibi akademik başarılarını da düşürmüştür.

Öğretmenler her zaman 1.sınıf eğitiminin çok daha ayrıntılı ve özverili verilmesi gerektiği üzerinde durmaktadırlar. Öğretmenler mevcut eğitim modelinin uygulanmasında büyük güçlükler çektiklerini müfredatın içeriği ile şu anki sınıflarda verilen eğitimin uyuşmadığını ifade etmişlerdir. Eğitim müfredatının içeriğinin uygulanması için sınıf ortamının baştan sona değişmesi gerektiğini belirtmişlerdir. 1.sınıf çocuğunun eğitiminin yeteri kadar zor olduğu öğretmenler tarafından dile getirilmekte iken 5-7 yaş grubunun birleştirilip aynı sınıfa sokulması bu sınıfların eğitimini daha da zorlaştırmış öğretmene altından kalkamayacağı bir yük getirmiştir. Giderek daha da artış gösteren öğrenci sayısı, öğretmenlerin gerektiği şekilde öğrencilerle ilgilenememeleri durumunu ortaya çıkarmış, dolayısıyla bu durum öğrencilerin okuldaki başarılarını da olumsuz yönde etkilemiştir.

5-7 yaş grubunda zorunlu olarak birleştirilmiş sınıf eğitimi alan, diğer bir anlatımla anasınıfı öğrencisi ile 1.sınıf öğrencisini aynı sınıfta barındıran bu uygulamada başarı sağlamak ve tüm öğrencilerle aynı iletişim seviyesinde de olmak öğretmen için büyük bir zorluk teşkil etmiştir. 4 ve 5.sınıfların birleştirilip eğitim verilmesi ya da 1.2.3.sınıfların birleştirilip bir arada eğitim görmesi, birleştirilmiş sınıf eğitimi almaları, anasınıfı ve 1.sınıftan meydana gelen bu birleştirilmiş sınıflar için çok da geçerli olmamaktadır. Bu iki grubun yani 5-7 yaş grubunun birleştirilmesi diğer birleştirilmiş sınıf uygulamalarıyla aynı karakterleri içermemektedir. 60 ay itibariyle

sınıfa gelen çocuğun dünyasındaki geniş yelpaze eğitim esnasında öğretmenin ilgilenmesi gereken çok daha fazla alan oluşturmaktadır. Bu kadar fazla alana cevap vermeye çalışan öğretmen sınıftaki 72 aylık çocuğun eğitimine yetişememektedir.

Diğer taraftan öğretmenler sisteme hazır olmamakla beraber dönemin ilerlemesiyle bu sınıf ortamlarında eğitimin sağlıklı bir şekilde gerçekleşme şansının olmadığı kanaatine varmışlardır. Öğretmenler yeni eğitim sisteminin hazırlıklar tamamlanmadan uygulamaya sokulmasının hem kendilerine hem de öğrencilerine fayda getirmediğini savunmuşlardır. Altyapısı hazır olmadan ve acele bir şekilde uygulamaya geçilmesinden dolayı 12 yıl kesintisiz eğitim uygulamasının ülke eğitimine getireceği faydaları ve yenilikleri tam olarak öğretmenlere, öğrencilere ve velilere yansıtamamıştır. Mevcut durumdaki okullarda bulunan 1.sınıf derslikleri, lavaboları, tuvaletleri ve okuldaki öğrencilerin kullandığı diğer benzeri eğitim alanları 5 yaş gurubu öğrencileri için uygun değildir. Ülkemizdeki değişik seviyelerdeki akademik kurumların ve değerlendirme sürecinde rapor yayınlayan çoğu kurumun analizlerinde 12 yıl kesintisiz eğitim sisteminin olumsuz yönleri daha ağır basmaktadır. 4+4+4 uygulaması içerisinde 5-7 yaş grubunun birleştirilerek aynı sınıfta eğitim görmelerinin öğrencilerin ders başarıları üzerine olan etkisini incelediğimiz bu çalışmada görülüyor ki eğitimcilerimiz yani öğretmenlerimiz ortaya çıkan sınıf profillerinden memnun değillerdir. Mümkün olan en az yaş aralığı kullanılarak oluşturulacak 1.sınıfların daha başarılı olacağı öğretmenlerimiz tarafından kabul edilmektedir. Çalışmanın bitiminde ortaya çıkan genel kanı 1.sınıfa giden öğrenci profilindeki yaş aralığının tekrar gözden geçirilmesi, mevcut sınıfların fiziki alt yapılarının 5 yaş gurubu öğrencileri için tekrar yapılandırılması gerektiğidir.

**Anahtar Kelimeler:** Birleştirilmiş sınıf, 60-72 ay, 4+4+4 uygulaması.



*Aynı Sınıfta Eğitim Gören 5-7 Yaş Grubu 1.Sınıf Öğrencilerinin Ders Başarılarının Değerlendirilmesi*

### **KAYNAKÇA**

Dursun, F. (2006). *Birleştirilmiş Sınıflarda Eğitim Sorunları ve Çözüm Önerileri*. Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi, 2 ,33-37.

Külekçi, E. (2013). *4+4+4 Eğitim Sistemi Kapsamında Birleştirilmiş Sınıf Uygulamasına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi*. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi,2 (2), 369- 377.

Köksal, K. (2006). *Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim*. Ankara: Pegem Yayınları

# **İLKOKUL ÖĞRETMENLERİNİN ÇOK KÜLTÜRLÜ YETERLİK ALGILARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ**

**Tülay CIRIK**

## **Özet**

Günümüzde, ülkeler arasında farklı amaçlarla oluşturulan birliklerin, ekonomik gelişmelerin, bireysel, sosyal ve ekonomik anlamda yaşanan küreselleşmenin ve yaşanan göç olaylarının, ülkelerin eğitim sistemlerini etkilediği düşünülmektedir. Bu nedenle, eğitim konusunda söz sahibi olan kişilerin, eğitim ortamlarında farklı kültürlerin göz önünde bulundurulması, okul programlarının ve okulun bir kurum olarak çok kültürlü eğitim ilkelerini yansıtması, öğretmen ve yöneticilerin çok kültürlü eğitim konusunda eğitim alması gerektiği konularında görüş birliği içerisinde oldukları görülmektedir.

Bu araştırmanın yapılmasının nedenlerden birisi, ilkokul öğretmenlerinin, çok kültürlü eğitimle ilgili farkındalık, bilgi ve beceri düzeylerinin belirlenmesi gerekliliğidir. Diğer bir neden ise öğretmenlerin çok kültürlü eğitimle ilgili farkındalık, bilgi ve beceri düzeylerinin cinsiyet, kıdem, öğrenim düzeyi ve okulun bulunduğu bölgenin sosyo-ekonomik düzeyi değişkenlerine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğinin ortaya koyulmasıdır. Belirtilen nedenlerden dolayı yapılan bu araştırmanın, öğretmenlerin çok kültürlü eğitim konusundaki duyarlılıklarının artırılması yönünde olumlu bir adım olabileceği söylenebilir. Bununla birlikte, bu araştırma sonucunda elde edilen bulgular ışığında, Türk eğitim sistemindeki karar vericilerin, öğretmenlerin çok kültürlü eğitim konusunda yetiştirilmesi için çeşitli etkinlikler düzenleyebilecekleri düşünülmektedir.

Sonuç olarak bu araştırma, ilkökul öğretmenlerinin çok kültürlü yeterlik algı düzeylerini ve çok kültürlü yeterlik algılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesini amaçlamaktadır. Bu amaç çerçevesinde şu alt problemlere yanıt aranmaya çalışılmıştır: 1. İlkokul öğretmenlerinin çok kültürlü eğitimle ilgili farkındalık, bilgi ve beceri düzeyleri nedir? 2. İlkokul öğretmenlerinin çok kültürlü eğitimle ilgili farkındalık, bilgi ve beceri düzeyleri arasında cinsiyete göre anlamlı bir fark var mıdır? 3. İlkokul öğretmenlerinin çok kültürlü eğitimle ilgili farkındalık, bilgi ve beceri düzeyleri arasında kıdeme göre anlamlı bir fark var mıdır? 4. İlkokul öğretmenlerinin çok kültürlü eğitimle ilgili farkındalık, bilgi ve beceri düzeyleri arasında öğrenim düzeylerine göre anlamlı bir fark var mıdır? 5. İlkokul öğretmenlerinin çok kültürlü eğitimle ilgili farkındalık, bilgi ve beceri düzeyleri çalıştıkları okulun bulunduğu bölgenin sosyo-ekonomik düzeyine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?

## **Yöntem**

Araştırma, genel tarama modellerinden kesit alma modelinde yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma evreni 2012-2013 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Küçükçekmece ilçesindeki resmi ilkokullarda görev yapan öğretmenlerden oluşmuştur. Çalışma evrenini oluşturan resmi ilkokullarda 1082 kadın, 589 erkek olmak üzere, toplam 1671 öğretmenin görev yaptığı saptanmıştır. Araştırmada, amaçsal örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırma örnekleminde bulunan 12 ilkokulda görev yapan öğretmenlerin 184'ü (%57) kadın, 139'u (%43) erkektir. Araştırmaya, toplam 323 ilkökul öğretmeni katılmıştır. Araştırma verileri, Başbay ve Kağnıcı (2011) tarafından geliştirilen "Çok Kültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği" ile toplanmıştır. Elde edilen veriler, betimsel istatistik teknikleri ve Çok Değişkenli ANOVA (MANOVA) ile çözümlenmiştir.

## **Sonuçlar**

Birinci alt probleme ilişkin elde edilen bulgulara göre ilkökul öğretmenlerinin çok kültürlülük ile ilgili farkındalık düzeylerinin

genel olarak yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna karşın, çok kültürlülük ile ilgili beceri ve bilgi düzeylerinin ise genel olarak ortanın üzerinde olduğu görülmüştür. Ulaşılan bu sonuç, ilkokul öğretmenlerinin farklı kültürel yapılara yönelik farkındalık düzeylerinin yüksek olduğuna işaret etmiştir. Buna karşın, öğretmenlerin çok kültürlülüğe ilişkin ortaya koymaları beklenen becerileri ifade eden “beceri” düzeyinin ise ortanın üzerinde olduğu tespit edilmiştir. Benzer olarak, öğretmenlerin bireylerin kültürel özellikleriyle ilgili bilgi sahibi olmaları ve bilgiye ulaşma gayretlerini ifade eden “bilgi” düzeylerinin de ortanın üzerinde olduğu görülmüştür.

İkinci alt probleme ilişkin elde edilen bulgular ışığında, ilkokul öğretmenlerinin farkındalık, bilgi ve beceri alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bu sonuç, ilkokul öğretmenlerinin farklı kültürel özelliklere sahip öğrencilerle iletişim kurma, farklı inançlara saygılı olma, kültürel farklılıkları dikkate alan programları destekleme, farklı kültürlere örnekler verme, düşünce farklılıklarını kabul etme vb. konularda kadın ve erkek öğretmenler arasında fark bulunmadığını göstermiştir.

Üçüncü alt probleme ilişkin elde edilen bulgular doğrultusunda, ilkokul öğretmenlerinin farkındalık, bilgi ve beceri alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında kıdem değişkenine göre anlamlı bir fark olmadığı sonucuna varılmıştır. Ulaşılan bu sonuç, insanları değerli yapanın farklılıkları oluşuna inanma, farklı kültürleri tanımanın, farklı seçenekleri görmeye yardımcı olduğuna inanma, ders işlerken örnekleri farklı kültürlere yönelik vermeye özen gösterme, grup çalışmalarında farklı kültürlerden gelen bireylerin birlikte çalışmalarını destekleme, farklı kültürleri tanımak için araştırma yapma, farklı kültürlere mensup öğrencilere nasıl yaklaşılması gerektiğini bilme vb. konularda öğretmenler arasında kıdeme göre anlamlı bir fark olmadığına işaret etmiştir.

Dördüncü alt probleme ilişkin elde edilen bulgulara göre, ilkokul öğretmenlerinin farkındalık, bilgi ve beceri alt boyutlarından aldıkları puanların, öğrenim düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bu sonuç, ilkokul öğretmenlerinin, farklı kültürel yapılara yönelik farkındalık düzeylerinin; çok kültürlülüğe ilişkin ortaya koymaları beklenen becerileri ifade eden beceri düzeylerinin; bireylerin kültürel özellikleriyle ilgili bilgi sahibi olmaları ve bilgiye ulaşma gayretlerini ifade eden bilgi düzeylerinin, görmüş oldukları öğrenim düzeylerine göre farklılaşmadığını ortaya çıkarmıştır.

Beşinci alt probleme ilişkin elde edilen bulgular ışığında, ilkokul öğretmenlerinin farkındalık, bilgi ve beceri alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında çalıştıkları okulun bulunduğu bölgenin sosyo-ekonomik düzeyine göre anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ulaşılan bu sonuç, farklı kültürlere has davranış, değer ve tutumları benimseme, kültürleri koruma, geliştirme, destekleme, farklı cinsel tercihlere hoşgörülü davranma, öğrenme ortamlarını farklı kültürleri içerecek yapıda düzenleme, öğrencilerin kendi kültürlerinden örnekler vermelerini sağlama, sınıfta farklı düşüncelerin dile getirilmesini destekleme, öğrencilerin kültürel özellikleriyle ilgili bilgi sahibi olma vb. konularda öğretmenler arasında çalıştıkları okulun bulunduğu bölgenin sosyo-ekonomik düzeyine göre anlamlı bir fark olmadığını göstermiştir.

### **Öneriler**

Yapılan bu araştırmadan elde edilen sonuçlardan hareketle, bundan sonra yapılacak olan çalışmalar için şu öneriler sunulabilir:

- Bu araştırmada, öğretmenlerin çok kültürlü yeterlik algılarıyla ilgili veriler öğretmenlerin kişisel değerlendirmelerini kapsayan bir ölçme aracıyla toplanmıştır. Öznel değerlendirmeleri içeren bir araçla veri toplanmış olmasının bu araştırmanın sınırlılıklarından birisi olduğu söylenebilir. Bu sınırlılığa bağlı olarak, öğretmenlerin ölçekten yüksek puan almak kaygısıyla puanlama yaptıkları düşünülebilir. Çünkü araştırmaya katılan öğretmenler

çok kültürlü eğitimle ilgili herhangi bir eğitim almamış olmalarına rağmen ölçekten aldıkları puanlar yüksek çıkmıştır. Bu sonuçtan hareketle, araştırmacıların bundan sonra yapacakları çalışmalarda, gözlem ve görüşme tekniklerini de kullanarak veri toplamalarının, araştırma sonuçlarının genellenebilirlik düzeyine olumlu yönde katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

- Yürütülecek olan araştırmalarda, öğretmenlerin beceri ve bilgi düzeylerinin geliştirilebilmesine yönelik eğitim programları düzenlenebilir.

- Yapılacak olan çalışmalara, resmi okulların yanı sıra özel okulların da dahil edilmesinin okullar arasında karşılaştırma yapabilmek açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Bununla birlikte, çalışmaların farklı eğitim kademelerinde ve farklı branşlarda görev yapan öğretmenlerle yürütülmesinin örneklemin heterojenliğini artırabileceği söylenebilir.

- Araştırma sonucunda, bağımsız değişkenleri oluşturan gruplar arasında, bağımlı değişkenler açısından anlamlı bir fark bulunmadığı saptanmıştır. Bu nedenle, ilgili değişkenleri içeren bir çalışmanın farklı bir örnekleme yürütülmesinin alana katkı sağlayacağı söylenebilir.

- Son olarak, öğretmenlerin çok kültürlü eğitimle ilgili tutum düzeylerinin de karşılaştırmalı olarak incelenmesinin anlamlı olacağı düşünülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** *Kültür, eğitim, öğretmen, çok kültürlü eğitim, çok kültürlülük yeterlik algısı*

## **KAYNAKÇA**

Banks, J. (2013). *Çokkültürlü Eğitime Giriş*. Ankara: Anı Yayınları.

Cırık, İ. (2008). *Çok Kültürlü Eğitim ve Yansımaları*, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 34, 27-40.

Polat, S. (2009). *Öğretmen Adaylarının Çok Kültürlü Eğitime Yönelik Kişilik Özellikleri*. International Online Journal of Educational

*İlkokul Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Yeterlik Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*

Sciences, , 1 (1), 154-164.

# ***KÜLTÜRLER ARASI PEDAGOLOJİ MODELİ, TARTIŞMALARI VE UYGULAMA ALANLARI***

## **Fesih AÇAN**

### **Özet**

Kültürler arası pedagoji farklı kültürlerden gelen çocuk ve gençlerin kültürel bakımdan “başka olanla” eleştirel ve yaratıcı bir ilişki içinde olmaları için, onlarla iletişimin ve etkileşimin güçlendirmesini öngörür. Çok-kültürlülük bağlamında kültürler arası pedagoji bir yanıt ve aynı zamanda pedagojik bir müdahale olarak, eylem stratejilerini geliştirmek ve dolayısıyla da farklı kültürlerden gelen insanların kültürel olarak, birlikte yaşamaları konusunda sosyo-kültürel bir proje olarak etkin olmayı hedeflemektedir.

Temelanlamıyla kültürlerarası eğitim, öğrencilerin, eğitsel başarılarını artırmayı ve kültürel duyarlılığı destekleyerek, kültürel farklılıklar hakkındaki önyargıyı azaltmayı, bireylerin çok kültürlü ortamda uyum içinde yaşayabilmelerini aynı zamanda eğitimin, önemli hedeflerinden birisi de öğrencilerin düşüncülerinin küreselleşmesini sağlamaktır. Farklı bireylere eğitimde eşitlik sağlamayı ve kendi kültürlerini yaşatmalarını desteklemeyi amaçlamaktadır.

Kültürler arası eğitim politikası, özü itibarıyla ötekini özne olarak tanınması yaklaşımıdır. Demokratik ve çoğulcu eğitimin, olmazsa olmazı eğitim sisteminin müfredatı düzenlenirken her renk ve fikre ait unsurları düşünerek bir program geliştirmektir. Böyle bir siyaset, ötekine bir kimlik dayatmaktan, farklılığı cezalandırmaktan ve farklı olanı “anormal”, “sapkın” ya da “noksan kimlik” olarak nitelendirmekten kaçınır. Dar kapsamlı bir müfredat yerine evrenin zenginliğini normallik ve zenginlik olarak gördüren bir program çok



kültürlülüğün ana hedefi olmalıdır.

Çok kültürlü eğitim, kültürel manada var olan veya olası görülen mesafeleri, ayrışmaları, önyargıları azaltmak için bir ülkede veya bölgede yaşayan insan toplulukları ortak yaşamda birbirlerini tanıyarak yakınlaşmalarını sağlamaya dönük iyi niyetli bir düşüncenin ürünüdür. Okulda öğrencilerin din ve ırk ayrımı gözetilmeksizin birlikte yaşama, çalışma, kaynaşma ve doğal özellikleriyle horlanmadan, öteki olmadan yaşantılar kazanmasına önem veren eğitim yaklaşımıdır.

Çok kültürlülük kavramının temelinde olan kültür kavramı sosyal bilimlerde çok farklı anlamlarda kullanılmıştır. Kültür kavramı çok geniş yelpazede, gerek maddi gerek manevi insan ürünlerini barındırıyor olması, net bir tanımı olmasını zorlaştırmaktadır. Kuşbakışı bir yaklaşımla, “kültür”: insanın ortaya koyduğu, içinde insanın var olduğu tüm gerçeklik demektir. Öyleyse “kültür” deyişiyle insan dünyasını taşıyan, yani insan varlığını gördüğümüz her şey anlaşılabilir. Kültür, doğanın insanlaştırılma biçimi, bu insanlaştırılmaya özgü süreç ve verimdir.

Bu çalışmada “Kültürlerarası pedagoji”, “kültür”, “çok kültürlülük”, “çok kültürcülük”, “çok kültürlü toplum”, gibi kavramlar üzerine bir tartışma yapılmakta ve bu kavramların çeşitli toplumlarda tarihsel gelişim ve kullanım şekilleri ele alınmaktadır.

Kültürler arası pedagoji modelleri üzerine tartışmada Arnd Nohl'den (2009) hareketle farklı modeller ve bu modellerin uygulandığı ülkeler değerlendirilmektedir. Kültürler arası pedagoji, farklı kültürlerden gelen çocuk ve gençlerin kültürel bakımdan “başka olanla” eleştirel ve yaratıcı bir ilişki içinde olmaları için, onlarla iletişimin ve etkileşimin güçlendirmesini öngörür. Bu duruma bir örnek olarak çok kültürlü toplum ve başarılı bir kültürler arası pedagoji modeline sahip olan Kanada eğitim sistemine baktığımızda, yaygın olarak kabul edilen üç temel toplum ve eğitim değerini

görmekteyiz: 1) Tüm bireylerin eğitimden yararlanma haklarının eşitliği, eğitimden yararlanmada dil, din, ırk, cinsiyet, fiziksel ve zihinsel olarak herkesin eşit haklara sahip olması,

2) Fırsat eşitliği, programları seçme özgürlüğünün olması,

3) Kültürel çoğulculuğun sağlanması ve tüm kültürlerle saygılı olunması.

Kültürler arası pedagojinin ilk dönemlerinde temel amaç; daha çok toplumsal barışı ve empatiyi geliştirmeye dönük bir çalışma olduğu söylene bilinir. Çokkültürlülük baskın gurubun değerleri ve perspektifleri üzerine bina edilen etnik ya da kültürel hegemonyanın tersine, çeşitli kültürel grupların, değerlerin ve perspektiflerin bir arada var olması demektir. Küreselleşmeyle, kültürlü dayatmacı eğitim sisteminin yerine kültürler arası eğitimin gerekliliği kendisini göstermiştir. Çalışmamda farklı ülkelerde uygulanan kültürler arası pedagoji modellerinin eleştirel değerlendirmesi sonucunda, tek kültürel yapıya dayandırılmaya çalışılan Türkiye’de ulus devlet eğitim modellere alternatif olabilecek yeni bir eğitim modeli üzerine ön çıkarsamalar yapmak hedeflenmiştir.

***Anahtar Kelimeler:** Kültürler arası pedagoji, çok kültürlülük, pedagoji modeli, kültür.*

## **KAYNAKÇA**

Banks, J. (2013). *Çokkültürlü Eğitime Giriş*. Ankara: Anı Yayınları.

Bilge Kula, O. (2012). *Almanya'da Türk kültürü Çok- Kültürlülük ve Kültürler arası Eğitim*. İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Nohl, A. M. (2009). *Kültürlerarası pedagoji*. (R. N. Somel, Çev.). İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları.



# **EĞİTİM ÖRGÜTLERİNDE ÇATIŞMA, ÇATIŞMANIN YÖNETİMİ VE BİR ARAŞTIRMA**

**Serdar KAPICI**

## **Özet**

Çatışma kavramı; hem sosyal hayatın hem de ekonomik hayatın bir parçası olarak kabul edilmektedir. Topluluğun ve örgütün bulunduğu her ortamda çatışmalar yaşanabilmektedir. Bu nedenle günümüzün çalışma hayatında kâr amacı güden veya gütmeyen tüm örgütler ve insan gücünün çalışma sisteminde büyük yer kapladığı tüm örgütlerde çatışma kaçınılmazdır. Bunun nedenleri arasında fikir uyuşmazlıkları, işletmelerin koyduğu kurallardan kaynaklanan uyuşmazlık ve esnek olmayan uygulamalar en önemlileri olarak gösterilebilir.

Örgütler sosyal yapılar olduğundan örgütte görevli bireylerin çatışma yaşaması doğaldır. Uzun zaman bir arada yaşayan insanlar, ilk kez tanışma aşamasını tamamlayıp, birbirleriyle samimiyetlerini arttırdıklarında anlaşıp anlaşamadıkları kesinlik kazanır. Her ne kadar birbirlerine anlayış ve tahammül gösterecekler de an gelir bir patlama noktasına ulaşılır. Bu patlama noktası da çatışmayı meydana getirir. Dolayısıyla insanların toplu olarak bir arada bulunmak zorunda oldukları ortamlarda çatışma kaçınılmazdır. Özellikle örgütlerde, birlik-te ve yakın ilişki içinde çalışan ve her gün sekiz saat birlikte yaşıyan insanlar arasında çatışma çıkması da doğaldır. Ancak bu çatışma yüzünden insanların birbirine küsmesi, darılması, hasım olması, kavga etmesi ve ilişkilerinin bozulması doğal ve normal değildir. Dinamik dengenin sağlanması ise her şey-den önce örgüt içi unsurların ahenk ve uyumlarıyla yakından ilgili bir sorundur. Dolayısıyla da örgütteki ahenk ve çatışma olgularının yönetimiyle

yakından ilgilidir.

Ortaya çıkan bu çatışmaların ve bu nedenle yaşanan problemlerin çözümü ve çatışmanın yönetimi son derece önemlidir. Doğru yönetilmeyen bir çatışma ortamında kaos ortamı oluşur, işten soğumalar yaşanır. Çatışmanın doğru olarak yönetilmediği durumlarda hem işletme hem de çalışanlar zaman ve para kaybeder ve bir şekilde ruhsal sıkıntılar yaşayabilirler.

Eğitim örgütlerinde de yaşanabilen ve çatışmaların neden olduğu problemlerin çözümü veya çatışmanın yönetimi için de yönetici, çalışan, öğrenci ve velilerinin birlikte hareket etmesi elzemdir. Kaliteli bir eğitim sisteminin oluşması da buna bağlıdır. Zira kaliteli bir eğitim ülke kalkınmasında önemli bir rol oynar. Bu nedenle diğer tüm örgütlerde olduğundan daha fazla bir çaba eğitim örgütlerinde oluşan çatışmadan kaynaklı problemleri çözmede sarf edilmelidir. Kaliteli eğitimin sağlanabilmesi için de okullarda birinci dereceden iş görenler olarak yönetici ve öğretmenlerin hem nicel hem de nitel açıdan donanımlı olması önemli bir unsurdur.

Eğitim örgütleri, diğer tüm örgütlerin insan kaynağını hazırlayan, yetiştiren örgütlerdir. Dolayısıyla burada oluşacak problemlerin çözülmesi ya da çözülememesi tüm sektörlere etki eder. Örneğin; okul hayatında öğretmeni ile bir sıkıntı yaşayan bir öğrenci, eğer öğretmeni ona ılımlı yaklaşmayıp, ortaya çıkan problemi ve çatışma ortamını şiddet ile çözmeye çalışırsa, bu durumu yaşayan öğrenci kendine olan güvenini yitirir ve baskı ortamlarında kendisini ifade etmekten çekinir. Düşüncelerini aktaramadığı için çalıştığı işi sahiplenemez ve verimli olamaz. Yaşanan bu durumdan işletmeler de doğrudan etkilenebilir.

Ülkelerin gelişmişlik düzeyini gösteren en önemli unsur “eğitim” dir. Eğitim kurumları bireyi topluma hazırlamakta ve birey ile toplum arasındaki ilişkileri düzenlemektedir. Bu nedenle eğitim örgütlerinin geliştirilmesi son derece önemlidir.

Tüm örgütlerde olduğu gibi eğitim örgütlerinde de çatışma yaşanmaktadır. Bu çatışma doğru olarak yönetilmediğinde istenmeyen durumlar (öğretmenin mesleği bırakması, okul değiştirmesi, verimli olması; öğrencinin okulu bırakıp, eğitimine devam etmemesi, psikolojik sorunlar yaşaması gibi) yaşanabilir. Çözumsuz kalan çatışmalarda cinayetler bile işlenebilmektedir. Bu nedenlerle çatışmanın sağlıklı yönetilmesi önemlidir. Çatışma ortamı oluştuğunda ilk olarak yöneticiler, sonrasında eğitimci ve öğrenciler ve veliler de çatışmanın yönetiminden sorumludur.

Okullarda hem öğretmenler arasında hem de idareciler arasında çatışmalar yaşanabilmektedir. Fakat yaşanan bu çatışmaların mümkün olduğu kadar etkili şekilde yönetilmesi gerekmektedir. Bu aşamada eğitim kurumlarının sağlıklı bir şekilde eğitim vermeye devam edebilmesi için kullanılan yöntemlerin çatışmalara etkili çözümler sunması gerekmektedir.

Bu çalışmada öğretmenlerin yaş grupları, kıdemleri, öğrenim durumları, medeni durumları, cinsiyetleri, çatışma sebebi olabilecek olası durumları incelenmiştir.

Çalışma, 2013-2014 öğretim yılının ilk döneminde İzmir ili Balçova ilçesinde bulunan ortaokul kurumlarında görevli 301 öğretmenle yürütülmüştür. Çalışmada, Gümüşeli (1994) tarafından Türkçeye uyarlanmış olan “Rahim Örgütsel Çatışma Ölçeği’den” (Rahim Organizational Conflict Inventory) yararlanılmıştır. Sonuç olarak, İzmir ili için araştırılan literatürlerde yapılan böyle bir çalışmaya rastlanmamıştır. Balçova ilçesinde görevli olan öğretmenlerin yaş durumu % 40,9’u 41-50 yaş arasındadır. Yaşı daha genç öğretmenlere oranla tecrübeleri doğrultusunda yaşanabilecek ya da yaşanan çatışmalara daha yumuşak tepkiler vermektedirler. Genel olarak çalışmanın sonucunda anlamlı bir sonuca ulaşılmamıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Çatışma, örgütsel çatışma, eğitim örgütleri, çatışma yönetimi.

**KAYNAKÇA**

Akçaya, M. (2003). *Çatışma Yönetimi ve Örgüt Verimliliğine Etkisi*. Kamu- İş Dergisi, 7(2). <http://www.kamu-is.org.tr/pdf/7236.pdf>

Sarpkaya, R. (2002). *Eğitim Örgütlerinde Çatışma Yönetimi ve Bir Örnek Olay*. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 31, 414-429.

Yeniçeri, Ö. (2009). *Örgütlerde Çatışma ve Yabancılaşma Yönetimi*. İstanbul: IQ Kültür Sanat Yayınları.

# **OKUL YÖNETİCİLERİNİN EĞİTİM YÖNETİMİYLE İLGİLİ ALDIKLARI HİZMET İÇİ EĞİTİMLERİN UYGULAMALARA YANSIMASI ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA**

**Sinan SIVIŞ**

## **Özet**

Günümüzde, başta teknolojik gelişmeler olmak üzere hemen her alanda yoğun ve hızlı bir değişim süreci yaşanmaktadır. Bu hızlı değişim, başta eğitim örgütleri olmak üzere tüm sistemleri değişime ayak uymaya zorlamaktadır. Bu nedenle, değişimlere uyum sağlayabilmek için eğitim ile ilgili unsurların tamamının sürekli gelişmeyle birlikte kendi içlerinde öğrenmenin kesintisiz devamını sağlamaları gerekmektedir.

Bilgi toplumunda dünya gündemini ve eğitim alanındaki yenilikleri takip etmeyen okul, öğretmen ve yöneticilerin etkili olması beklenemez. Okul yöneticisi, temel misyonu bilgi üretmek ve yaymak olan okulun bu işlevini aktif hale getirmek zorundadır. Okul yöneticisi, öğrenme kültürü oluşturan, tasarlayan, geliştiren ve sürekli öğrenme ortamı yaratan bir lider olmak zorundadır.

Okul yöneticilerinin rolleri, görevleri ve yöneticilerden beklentiler giderek daha karmaşık bir hal almaktadır. Geçmişte, temel öğretmenlik eğitiminin, öğretmenin öğretim kariyeri boyunca yeterli olacağı görüşü; yerini, öğretmen eğitiminin öğretmenlerin tüm kariyerleri boyunca devam etmesi gerektiği görüşüne bırakmıştır. Hızla değişen bir ortamda okulları başarılı bir biçimde gelecek yıllara taşıyacak yöneticilerin okulu ve toplumu çok iyi anlamaları, okulun başarılı olabilmesi için liderlik yapmaları ve sürekli olarak kendilerini geliştirmeleri beklenmektedir. Bu süreçte öğretmenlerin ve yöneticilerin oynayacakları rol büyük önem taşımaktadır. Çünkü



bir okulun kalitesi okul yönetiminin ve öğretmenlerinin sunacağı eğitim hizmetinin kalitesine bağlıdır. Öğretmenlerin ve yöneticilerin bunu başarabilmeleri için hizmet öncesinde iyi yetiştirilmeleri hem de hizmet içinde kendilerini sürekli geliştirmeleri gerekir. Bu nedenle eğitimde istenilen sonuçlara ulaşmak için eğitimin temel ögesi olan öğretmenlere ve yöneticilere sürekli olarak kendilerini yenileme imkânının verilmesi, bu amaçla hizmet içi eğitim faaliyetlerinin düzenlenmesi ve düzenlenecek hizmet içi eğitim programlarının bilimsel olarak ele alınıp yürütülmesi gerekir.

Hizmet içi eğitim; eğitimde amaçlanan niteliklerin öğrencilere kazandırılması için gerekli bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıklar ile bilimsel, sosyal ve ekonomik gerçekler ışığında eksikliği kanıtlanan mesleki bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıkların yönetici ve öğretmenlere kazandırılmasını hedefleyen süreçlerin bütünü olarak tanımlanabilir.

Okul ortamında, öğretmen ve okul yöneticilerinin, kişisel gelişimlerini sürdürmek mesleki yenilikleri takip etmelerini kolaylaştırmak amacıyla hizmet içi eğitim faaliyetleri düzenlenir. Bu tür faaliyetler okul personelinin eski öğrenmelerini bütünleyen, eksikliklerini gideren ve kişisel niteliklerini de artıran çeşitli programları içerir.

Düzenlenen hizmet içi eğitim çalışmalarının etkililiğinin artırılması için; hizmet içi eğitim çalışmalarının sahip olduğu niteliklerin detaylı bir şekilde analiz edilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda seminerin düzenlendiği yerin, yönetici ve öğretmenlerin seminerin içeriğine olan ihtiyaçlarının, ortam koşulları gibi faktörlerin düzenlenen hizmet içi eğitim faaliyetinin etkililiğini yakından ilgilendirmekte olduğunu belirtmek mümkündür.

Bu çalışmanın amacı; yapılan hizmet içi eğitimlerin zaman-mekan uygunluğu, verilen eğitimin niteliği ve ihtiyacı karşılayıp karşılamadığı, uygulamada yaşanan aksaklıklar açısından eğitim kurumu yöneticilerinin aldıkları hizmet içi eğitimlerdeki bilgileri,

uygulamalarda ne kadar hayata geçirdiklerini tespit etmektir.

Bu çalışma, tarama modelinde nicel ve görüşme modelinde nitel bir çalışmadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, araştırmacılar tarafından geliştirilen "Hizmet İçi Eğitim Uygulamalarını Değerlendirme Anketi" ve araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini, İstanbul Avcılar ilçesindeki okullar, örneklemini ise bu okullarda görev yapan 50 yönetici ve 200 öğretmen oluşturmaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Hizmet içi eğitim, yönetici, yansımaya.

#### **KAYNAKÇA**

Bartell, C. A., Birch, L. W. (1995). *Restructuring Administrator Preparation For California. Thrust For Educational Leadership*. Vol. 24 Issue 5, P28-31.

Budak, Y. (1998). *Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi Açısından Öğretmenlere Yönelik Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçları Ve Programlarına Bir Yaklaşım*. Milli Eğitim Dergisi, 140, 35-38.

Erişen, Y. (1998). *Öğretmenlere Yönelik Hizmet İçi Eğitim Programları Geliştirmede Eğitim İhtiyacı Belirleme Süreci*. Milli Eğitim Dergisi, 140, 39-43.

Garuba, A. (2004). *Continuing Education: An Essential Tool For Teacher Empowerment In An Era Of Universal Basic Education In Nigeria*. International Journal of Lifelong Education, 23(2), 191-203.

Kümüş, A. (1998). *Öğrenen Organizasyon Olarak Okul*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Marmara Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Seferoğlu, S. S. (2005). *Sınıf Öğretmenlerinin Kendi Mesleki Gelişimleriyle İlgili görüşleri, Beklentileri ve Önerileri*. Milli Eğitim

*Okul Yöneticilerinin Eğitim Yönetimiyle İlgili Aldıkları Hizmet İçi Eğitimlerin Uygulamalara Yansımaları Üzerine Bir Araştırma*

Dergisi, 149.

[http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli\\_Egitim\\_Dergisi/149/seferoglu.htm](http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/149/seferoglu.htm)

Yıldırım, R.(1999). *Öğrenmeyi Öğrenmek*. İstanbul: Sistem Yayınları.

# **İLKOKUL YÖNETİCİLERİNİN MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI İLETİŞİM MERKEZİ (MEBİM)'İN “ALO 147” NO.LU İLETİŞİM HATTINA İLİŞKİN DEĞERLENDİRMELERİ**

**Hüseyin ERSAN**

## **Özet**

Bu araştırma, Milli Eğitim Bakanlığı'nın vatandaşlardan gelecek her türlü; talep, şikâyet, görüş, öneri, ihbar ve sorunların etkin hızlı bir çözüme kavuşturmak amacıyla, Türkiye genelinde tek bir telefon numarasıyla ulaşılabilen, 7/24 hizmet veren Milli Eğitim Bakanlığı İletişim Merkezi (MEBİM)'in “Alo 147” no.lu telefon hattına ilişkin, ilkokul yöneticilerinin değerlendirmelerini kapsamaktadır.

Çalışma, ilkokul yöneticileri ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşme tekniği, ses kayıt cihazı ile ses kaydı yapılarak, ses kaydı istemeyen yöneticilerden ise önceden hazırlanmış açık uçlu sorulardan oluşan mülakat formu doldurtularak, sorulara verilen yanıtlarla ilgili not tutularak ve bunların çözümlenmelerinin yapılması şeklinde gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler, İstanbul ili; Küçükçekmece, Avcılar, Beylikdüzü, Bağcılar, Beşiktaş, Şirinevler, Bahçelievler ve Güngören ilçelerinde bulunan 34 ilkokul yöneticisi ile tesadüf örneklem alınarak gerçekleştirilmiş olup, her görüşme 15 ile 20 dakika arasında bir süreyi içermektedir. Araştırmadan elde edilen verilere dayanılarak şu sonuçlara ulaşılmıştır;

Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde kullanılan Kurum.Net uygulamasının kurum içi iletişimde etkin rol oynadığı ve yeterli olduğu anlaşılmaktadır. Uygulamaya yönelik projelerde ise çalışanlarla yüz yüze ve birebir eğitimin yerine kullanılamayacağı görülmektedir. İkokul yöneticilerinin ”Alo 147” no.lu iletişim hattı uygulamasının amacına yönelik değerlendirmelerinden yoğunluklu

olarak şikâyet hattı nitelemesinin çıkması da amaç ve hedeflerin yeterince anlaşılmadığını ortaya koymaktadır.

Okullara gelen bildirimlerin çoğunun şikâyet olması ancak tüm bu şikâyetlere rağmen soruşturmaya dönüşmemesi sistemde bir takım eksikliklerin ve olumsuzlukların olduğunu ortaya koymaktadır. Bu olumsuzluk ve eksikliklerin de çalışanların çalışma motivasyonlarının kaybolmasına sebep olduğu, tedirginliğe neden olduğundan okul iklimini olumsuz yönde etkileyerek verimliliği azalttığını, şikâyetlerin tamamına yakının asılsız olması münasebetiyle öğretmenin itibar ve otoritesini, sınıf yönetimi ve etkililiğini olumsuz yönde etkilediği söylenebilir.

Milli Eğitim Bakanlığı İletişim Merkezi (MEBİM)'in "Alo 147" no.lu iletişim hattı ile ilgili yeterli düzeyde bilgilendirmenin yapılamadığından, amacının anlaşılmadığı, kullanıcıların iletişim hattını; okulla, yöneticilerle ve de çoğunlukla öğretmenlerle olan ilişkilerinden kaynaklı şikâyet etme amaçlı kullandıkları, bundan yönetici ve öğretmenlerin rahatsız ve tedirgin olduğu, iş yükünü arttırıp, çalışma motivasyonu ve okul iklimini bozduğu, veli, öğrenci, öğretmen ve yönetici iletişimini olumsuz yönde etkilediği, bunun sebebinin ise okullara bildirilen şikâyetlerin inceleme ve soruşturmalar sonucunda büyük çoğunluğunun asılsız iddialardan ibaret olduğu, iletişim hattının öğrenci ve veliler tarafından bir tehdit unsuru gibi algılanıp kullanıldığı belirlenmiştir.

Okullarda "Uzlaşma Komisyonu" oluşturulması ya da "Okul Ombudsmanlığı" gibi oluşumlara yer verilmesi ya da bu oluşumların İl ya da İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerin de oluşturulmasının yaşanan problemlerin çözümüne en uygun yapılanma olabileceği, çünkü böylesi yapıların çözüm süreçlerini; zaman, bürokrasi, ayrımcılık, kayırmacılık ve güvensizlik açılarından olumlu yönde etkileyeceğini söylemek mümkündür. Böylesi birimlerde görev alacak kişilerin okul rehberlik servislerince tüm okul paydaşlarının katılacağı demokratik seçimlerle yapılmasının ayrıca okulda demokrasi ve okul kültürüne

büyük katkı sağlayacağı ifade edilebilir.

**Anahtar Kelimeler:** İletişim hattı, iletişim, ilkokul yöneticisi, okul, öğretmen, şikâyet, Milli Eğitim Bakanlığı İletişim Merkezi (MEBİM), “Alo 147”.

### **KAYNAKÇA**

Bursalıoğlu, Z. (2012). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı Davranış*, Ankara: Pegem Yayınları.

Demirbulak, D. (2000). *Veli-Öğretmen Görüşmeleri İle İlgili Bir Çalışma*, Milli Eğitim Dergisi, Sayı:146.  
[http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli\\_Egitim\\_Dergisi/146/demirbulak.htm](http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/146/demirbulak.htm)

Neziroğlu, İ. (2012), *Şeffaf Ve Hesap Verebilir Kamu Yönetimi Sempozyumu: Ön Söz ve Açılış Konuşmaları*,

K. Kılınç, Y. Urhan (Ed.) *Şeffaf Ve Hesap Verebilir Kamu Yönetimi Sempozyumu: 25 Haziran 2012- Ankara: Bildiriler(s.3-4;13-14)*.  
[http://www.tbmm.gov.tr/yayinlar/kamu\\_yonetimi\\_sempozyumu.pdf](http://www.tbmm.gov.tr/yayinlar/kamu_yonetimi_sempozyumu.pdf)  
erişim: 17.06.2013.

Vural, B. (2004), *Öğrencinin Başarısı İçin Aile-Okul Birlikteliği*, İstanbul: Hayat Yayınları.



# **TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNDE YÖNETİCİLİKTE KADIN PARADİGMALARI**

**Saniye ELMAS**

## **Özet**

Türk Eğitim Sisteminde eğitim örgütlerinin başarılı olmasında yöneticilerin payı oldukça yüksektir. Yönetim pozisyonlarına gelme sürecinde hukuksal bir engel olmamasına rağmen Milli Eğitim Bakanlığı merkez ve taşra teşkilatları istatistiksel verileri incelendiğinde kadınların, yönetim pozisyonlarında az sayıda temsil edildikleri görülmektedir.

İlk ve orta dereceli okullarda çalışan kadın eğitimcilerin oranı % 45’lerde iken, Milli Eğitim’ de çalışan kadın yöneticilerin oranının henüz % 10’a ulaşamadığı görülmektedir ( MEB 2005).

Kadın ve erkek yöneticilerin liderlik davranışlarını etkileyen çeşitli faktörlerin olduğu görülmüştür. Bunlar; stereotipler, biyolojik ve toplumsal cinsiyet, geleneksel cinsiyet teorisi, örgüt yapısı, algı, çoklu rol üstlenme, cam tavandır.

Literatür araştırmasında kadın yöneticilere yönelik çeşitli engellerin olduğu görülmüştür. Kadın yöneticilerin bu engellerle başa çıkma yolları, geliştirdikleri stratejiler araştırmak amaçlanmıştır.

Kadın ve toplumsal cinsiyet çalışmaları belli başlı üç etkinin ürünüdür ve halen bunların mirasını taşır. Kadın hareketleri; feminizmin akademiye yönelik epistemolojik/ analitik meydan okuyuşu ve cinsiyet eşitliğine yönelik standartların ve mekanizmaların BM sistemi ve temel uluslararası finansörlerin çalışmaları sonucu küresel düzeyde kurumsallaşması. Cinsiyet eşitliğinin ve kadının toplumdaki



yerinin sıklıkla tartışıldığı günümüz Türkiye'sinde, halen eğitim sistemindeki kadın yönetici sayısının azlığı dikkat çekmektedir. İlk olarak 1986 yılında Carol Hymowitz ve Timoty Schellhard tarafından kullanılan 'Cam Tavan' kavramı kadınların ilerlemelerindeki engeller olarak tanımlanmıştır. Kadınların üst düzey yönetimlere gelirken meritokrasinin uygulanmadığı, başarılarına bakılmaksızın yönetim kademelerinde ilerlemesine engel olan, görünmeyen, şeffaf engeller olduğu ifade edilir.

Türkiye'de, eğitim sektöründe kadınların yönetim pozisyonlarına gelme sürecinde hukuksal bir engel olmamasına rağmen, Milli Eğitim Bakanlığı merkez ve taşra teşkilatları istatistik verileri incelendiğinde kadınların yönetim pozisyonlarında az sayıda temsil edildikleri görülmüştür.

Bu çalışmanın amacı aşağıda verilen sorulara cevap oluşturabilecek bulgular edinmektir.

1. Kadınların yönetici olmalarında engel teşkil eden faktörler nelerdir ve bu engelleri aşma stratejileri nelerdir?
2. Kadın Yöneticilerin toplumsal ve kültürel engellere karşı geliştirdikleri stratejiler nelerdir?
3. Yönetici kadınların motivasyon kaynakları nelerdir?

Bu çalışmada öncelikle kadınların üst yönetim pozisyonlarına ulaşmalarına engel olan ve cam tavan olarak nitelendirilen bireysel, örgütsel ve toplumsal unsurlar teorik olarak incelenmiş, görüşmeler sonrası elde edilen bulgular değerlendirilecektir. Elde edilen bulgularla bu alanda yapılmış araştırmaların sonuçları karşılaştırılarak özellikle toplumsal cinsiyet alanında teorik tartışmalara katkıda bulunmak amaçlanmıştır. Kadın yöneticilerle yapılan görüşmelerden yola çıkarak mevcut olan engellerin tanımlanmasından sonra, kadın yöneticilerin bu engelleri aşma stratejileri araştırmanın odak

noktasını oluşturmaktadır.

Araştırmanın evrenini İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü teşkil etmektedir. 2013–2014 eğitim öğretim yılında kartopu yöntemiyle belirlenen resmi ve özel okullardan; okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretimlerde bulunan kadın yöneticilerden oluşmaktadır. ‘ Türk Eğitim Sisteminde Yöneticilikte Kadın Paradigmaları’ isimli bu araştırmada verilerin toplanmasında nitel araştırma yöntemi temel alınmıştır.

Yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak Bireysel (derinlemesine görüşme) tekniği uygulanacaktır.

Çalışmada, ilgili literatürde yer alan ve daha öncesinde uygulanmış olan yerli ve yabancı çalışmalardan yararlanarak geliştirilen yarı yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılacaktır. Görüşme formu 17 sorudan oluşmaktadır.

Görüşme formu, İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü’ne bağlı bulunan okulöncesi, ilköğretim ve ortaöğretim resmi ve özel okullarda görev yapan kadın yöneticilere uygulanacaktır. Görüşme esnasında izin verildiği takdirde kayıt cihazı kullanılacaktır. Görüşme Formu İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden alınacak izin doğrultusunda uygulanacaktır. Görüşme formu hazırlanarak pilot bir çalışma yapılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** *Toplumsal cinsiyet, kadın yöneticiler, cam tavan, Türk eğitim sistemi.*

## **KAYNAKÇA**

Ağıl, Y.G. (2011). *Kadın ve Erkek Akademisyenlerin Mesleki ve Sivil Örgütlenme Yaşamlarındaki Liderlik Davranışlarının Karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Baştuğ, Ö. Y. Ö., Çelik, B. (2011). *İlköğretimde Öğretmen, Müdür ve Müfettişlerin Kadın Yöneticilere Yönelik Tutumları*. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi.17 (1), 63-76.

Carlson, M., Rabo, A., Gök, F.(2011). *Çokkültürlü Topumlarda Eğitim Türkiye ve İsveç'ten Örnekler*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Durudoğan,H., Gökşen,F., Oder,B.E, Yükseler,D. (2010). *Türkiye'de Toplumsal Cinsiyet Çalışmaları, Eşitsizlikler, Mücadeleler, Kazanımlar*. İstanbul:Koç Üniversitesi Yayınları.

Sancar.S.(2011). *Birkaç Arpa Boyu...21.Yüzyıla Girerken Türkiye'de Feminist Çalışmalar* Cilt I. İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları.

# 10. SINIF TÜRK EDEBİYATI DERS KİTABININ İŞLEVSELLİĞİNİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ

**Mehmet AYDIN**

## **Özet**

“Bir dersin öğretimine yönelik olarak hazırlanan ve o dersin içeriğine ait bilgileri, öğrencilerin kendi başlarına okuyarak, sıraya göre ve doğru bir şekilde öğrenmeleri amacıyla, öğretim programları paralelinde, belirli bir amaca göre hazırlanmış yazılı metinler” olarak tarif edilen ders kitapları, ilgili bilim dallarına ait bilgileri ders programına göre planlı bir şekilde inceleyip açıklama işlevini yerine getirmektedir. Ders kitapları öğrencilerin ve öğretmenlerin doğrudan doğruya yararlanmaları ve mutlaka el altında bulundurmaları gereken, en temel kaynaklar arasında yer almaktadır.

Eğitim ve öğretim faaliyetlerinde en fazla kullanılan ders aracı olan ders kitapları, öğretmenler tarafından öğretim programları dikkate alınmaksızın adeta ideal bir rehber olarak algılanmakla birlikte en çok eleştirilen eğitim araçlarından birini teşkil etmektedir.

Güzel sanatların bir dalı olan edebiyatın insanlığın ilk dönemlerinden beri, her yerde ve zamanda varlığını sürdürmesi, bizlere onun insana özgü vazgeçilmez bir ihtiyacı karşıladığını düşündürmektedir. Edebiyatın bu özelliğini, insanın “sanat yapma varlık şartı”na bağlayanların da olduğu bilinmektedir. Edebî eser, dille gerçekleşen güzel sanat ürünüdür. Özgünlüğü de tarihî ve kültürel olanla yakın ilişkisinden kaynaklanır. Edebî metin, sanat ve kültür etkinliklerinin iç içe girdiği bir alanda oluşur. Zaten dil, kültür alanının hem yapıcısı hem de ifade aracıdır. Bu durum edebiyat eğitimine, kültür ve sanat eğitimi arasında ayrı bir önem kazandırmaktadır.

Edebî metinler, sanat zevki ve anlayışıyla kültür değerlerini hayatın gerçekliğinden hareketle somutlaştırır. Bunlar; insanın zevkinin gelişmesine ve mensubu bulunduğu toplumun değerlerini benimsemesine hizmet eder. Bunun için edebiyat eğitimi; estetik zevkin gelişmesi, kültürel değerlerin somut olarak ifade edilmesi ve yorumlanması, sürdürülen hayatın farklı bir dikkat ve duyarlılıkla dile getirilmesi bakımlarından son derece önemlidir.

Edebiyat eğitimi kısaca, bu metinlerdeki sanat değerlerini sezmeyi, dilin metinde kazandığı anlamları kavramayı ve metni yorumlamayı sağlayacak becerileri kazandırmayı amaçlar. Bu eğitimin ilk ve önemli basamağı lise yıllarındaki edebiyat dersleridir. Edebiyat derslerinde öğrencilere, her yönüyle bireysel, ulusal, evrensel değer, zevk ve anlayışın edebî metinlerde nasıl inceleneceği ve değerlendirileceği hususunda beceriler kazandırılmalı; sanata özgü yaşantının özellikleri hissettirilmelidir. Öğrencilerin; her düzeydeki dil göstergelerinin nerede, niçin, nasıl ve neden kullanıldığını kavrayabilecek bir anlayışa ulaşmaları sağlanmalıdır.

Türk Edebiyatı ders kitapları ortaöğretim seviyesindeki öğrencilerin farklı disiplinlere ait sistematik bilgilerle karşılaştıkları yazılı metinler olmaları, Milli Eğitim Sistemi'nin ilke, amaç ve vizyon açısından öğrencilerin edebi bilgiler şuurunu kazanmalarında önemli kaynaklar olmaları ve içerdikleri disiplinler arası yaklaşımların öğrencilerin hedeflenen bilgi, beceri ve değerleri kazanmalarındaki önemi açısından ayrı bir önem arz etmektedir.

Türkiye'de günümüze kadar ortaöğretim Türk Edebiyatı ders kitaplarıyla ilgili birçok çalışma yapılmıştır. Yapılan bu çalışmaları; eğitim reformları ve Türk Edebiyatı ders kitaplarına etkileri, Türk Edebiyatı kitaplarının tarihi süreçteki değişimi, günümüz ihtiyaçlarını karşılama yeterlilikleri, edebiyat tarihinin Türk Edebiyatı kitaplarında sunuluş şekilleri, farklı Türk Edebiyatı kitaplarının karşılaştırılmaları, öğretmenlerin Türk Edebiyatı kitaplarındaki farklı kavramlarla ilgili algı ve düşünceleri gibi çeşitli başlıklar

altında toplamak mümkündür. Tüm bu çalışmalar gelecekte Türk Edebiyatı kitapları ile ilgili yapılabilecek çalışmalara yol gösterici mahiyettedir.

Ders kitapları bir kere hazırlanarak tamamlanmış bir süreç değildir. Periyodik dönemlerde veya bir eğitim reformu gerçekleştiğinde yeni ders kitapları hazırlanmaktadır. İşte yeni ders kitapları hazırlanırken bu çeşit bilimsel çalışmalar ışığında tespit edilen eksiklikler veya tavsiye edilen düşünceler dikkate alınarak hareket edilmelidir. Bu çalışmada ilk olarak ülkemizdeki edebiyat öğretiminin tarihi süreci üzerinde durulmuştur. İkinci olarak şu an da yürürlükte olan Milli Eğitim Bakanlığı ortaöğretim Türk Edebiyatı programı gerekli görülen yönleriyle yansıtılmıştır. Üçüncü olarak Türk Edebiyatı öğretmenlerimizin görüşlerine müracaat edilmiştir. Son olarak ise tüm bu bilgiler, araştırmalar, görüşlerden hareketle belli müspet veya menfi bir durum tespitine varılmış ve bir takım sonuçlara – önerilere yer verilmiştir.

### **KAYNAKÇA**

Akyüz, Y. (2001). *Türk Eğitim Tarihi*. İstanbul:Alfa Yay.

Aktaş, Ş. (2006). *Edebiyat Yıllığı*, Ankara: Kritik Yayınları.

Aytaç, G. (1999). *Genel Edebiyat Bilimi*. İstanbul: Papirüs Yayınları.

Balcı, V. (2002). *Liselerde Türk Dili Ve Edebiyatı Öğretiminin Değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) Anadolu Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.



# **AZINLIK OKULLARI VE DEVLET OKULLARININ EĞİTİM YÖNETİMİ SÜREÇLERİ AÇISINDAN İNCELENMESİ VE OTONOM EĞİTİM YÖNETİMİ MODELİ**

**Hüseyin TİLBE**

## **Özet**

Türkiye’de eğitim yönetimi meselesinin çeşitli açılardan incelenmesi ve değerlendirilmesi özellikle son yıllarda ciddi bir artış göstermiştir. Ancak azınlık okullarındaki yönetim deneyiminin süreç içerisinde alan yazınında kendine yeterince yer bulmadığı görülmektedir. Bu araştırmayla, konuya azınlık okullarındaki yönetim pratiğini ekleyerek farklı bir okul yönetimi perspektifi geliştirmek amaçlanmaktadır.

Okul yöneticiliği için yakın zamana kadar “meslekte esas olan öğretmenliktir”, “yöneticiliğin okulu yoktur” gibi anlayışlarla hareket edilmiştir. Bu anlayışın bir sonucu olarak öğretmen yönetici modeli okul yöneticilerinin oluşması, yönetici olacakların yönetim alanındaki bilgi - beceri veya yeteneğinin sorgulanmaması, bu alanda eğitim almamış olmaları önemli sorunları da beraberinde getirmiştir.

Oysa, eğitim yöneticiliği, öğretmenlik formasyonu bulunan herkesin yapacağı bir iş değildir. Bu bağlamda günümüzde eğitim yöneticiliği bir bilim dalı haline gelmiştir. Bu şekilde düşünüldüğünde eğitim yöneticisi olacak kişilerin yönetim alanda da iyi bir eğitim almaları gerekmektedir. Öğretmenliğin eğitim yöneticiliği ile bağlantılı olmasına karşın çok farklı beceriler ve özellikler gerektirdiği bir gerçektir. Yönetici olacakların bu alanda iyi bir formasyon almaları zorunluluk haline gelmiştir. Bu bağlamda günümüz eğitim yöneticilerine baktığımızda var olan şartların yetersiz olduğu görülmektedir. Bu noktadan hareketle çalışma, mevcut eğitim yapısının ve eğitim yönetiminin çağın gerekliliklerinden uzak kaldığı



düşünülmektedir. Bu noktadan hareketle çalışma, başka bir eğitim yönetimi modelinin mümkünlüğünü ve uygulanabilirliğini sorgular. Bu çalışma, İstanbul ilindeki bir azınlık okulu ile bir devlet okulunun kurumsal yapı ve yönetsel süreçler açısından karşılaştırmalı olarak incelenmesine dayanır. Bahsedilen yönetsel süreçler şunlardır: Karar verme, planlama, örgütlenme, iletişim, eşgüdümleme, etkileme, ve değerlendirme. Çalışma bu süreçlerin iki okulda nasıl yapıldığı ve nasıl uygulandığını, aralarındaki farkları ve farkların nedenlerinin tespit ederek ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır.

Çalışma nicel araştırma yöntemiyle gerçekleştirilmektedir. Çalışmada her iki okulda da uygulanan açık uçlu görüşmelerden yararlanılmaktadır. Görüşmeler okul idarecileri ve öğretmenleri ile yapılmaktadır. Çalışmada ayrıca araştırmacının gözlemlerinden ve alan notlarından da yararlanılmıştır. Görüşmelerin yöneticiler ile yapılan bölümde, yöneticilerin adı geçen yönetsel süreçlere nasıl baktıkları ve bu süreçleri nasıl pratiğe geçirdikleri anlaşılmasına çalışılırken, öğretmenler ile yapılan görüşmeler ve araştırmacının alan notları ve gözlemleriyle bu süreçlerinin okullardaki uygulanma biçimlerine veriler sağlamayı hedefler. Araştırma sonuç bölümünde, iki okuldan elde edilen araştırma verilerini karşılaştırmalı analiz ile okullarda uygulanan yönetim modellerinin eksilerini ve artılarını ortaya koyar. Bu bulgulardan hareket ile araştırma, araştırmacının otonom eğitim yönetimi adını verdiği, yönetim modeli önerisi ile sonuçlanır.

**Anahtar Kelimeler:** *Eğitim yönetimi, azınlık okulları, karşılaştırmalı eğitim, nitel araştırma, otonom eğitim yönetimi modeli.*

## **KAYNAKÇA**

Açıkalm, A. (1998). *Okul yöneticiliği*. Ankara: Öncü Basımevi.

Bursalıoğlu, Z. (1998). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*, Ankara: Pegem Yayınları.

ERDOĞAN, İ. (2000). *Okul Yönetimi ve Öğretim Liderliği*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

# **SINIF ÖĞRETMENLERİNİN YARATICILIK HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ**

**Yasemin BOZBAŞ**

## **Özet**

Bu araştırmanın amacı sınıf öğretmenlerinin yaratıcılık hakkındaki görüşlerinin incelenerek, yaratıcılıklarına etki eden faktörlerin belirlenmesidir. Araştırmanın kapsamında yaratıcılıkla ilgili kapsamlı bir literatür taraması yapılmıştır.

Araştırmanın evrenini, 2013-2014 eğitim öğretim yılında, İstanbul Başakşehir İlçesinde resmî kurumlarda görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırma Başakşehir ilçesindeki 40 ilkokulda gönüllü sınıf öğretmenleri ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma Nitel ve Nicel yöntemlerden yararlanılarak gerçekleştirilmektedir. Nitel araştırma kapsamında verilerin elde edilmesinde, 10 öğretmen ile yapılan pilot araştırma sonucu oluşturulan açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formundan yararlanılmaktadır. Görüşmelere katılacak kişiler, yaratıcılık konusunda konuşmaya istekli sınıf öğretmenleri arasından belirlenmiştir. Görüşme, soruları “kavram olarak yaratıcılık”, “eğitimde yaratıcılık”, “yaratıcılığın sınıfa taşınması”, “yaratıcılığın engelleri” olmak üzere dört ana başlık üzerinden şekillenmiştir.

Araştırmanın nicel bölümünde ise yaratıcılık açısından bireyin kendini değerlendirmesini ölçmek için Raudsepp tarafından geliştirilmiş olan “Ne kadar yaratıcısınız?” ölçeği kullanılmıştır. Gülel ölçeğin güvenilirliği ve geçerliği için yaptığı çalışma ile 27 maddelik, Cronbach Alpha değeri .85 olan bir ölçek elde etmiştir. Ölçek 5’li Likert türünde hazırlanmıştır ve ölçekten 27-135 aralığında bir puan

alınabilmektedir. Ölçeğin araştırmanın örnekleminde hesaplanan Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı ise 0.93 olarak belirlenmiştir.

Araştırmanın nicel bölümünde, ölçekte yer alan sorular ile sınıf öğretmenlerinin cinsiyet, yaş, meslekteki hizmet süresi, eğitim durumu, medeni durum, sınıf düzeyi, sınıf mevcudu ve mesleğini kendi isteği ile seçmesi arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada sınıf öğretmenlerinin yaratıcılıklarının incelenmesine ilişkin olarak nicel ve nitel yöntemlerle elde edilen verilerin karşılaştırılması ve elde edilecek sonuçlardan yola çıkılarak sınıf öğretmenlerinin yaratıcılıklarının gelişmesine ve bu konudaki engellerin ortadan kaldırılmasına yönelik öneriler geliştirilmesi öngörülmektedir.

Araştırmada verilerin elde edilmesi amacıyla ölçeğin uygulanması ve görüşme süreci devam etmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** *Yaratıcılık, yaratıcı birey, yaratıcı öğretmen, sınıf öğretmeni.*

## **KAYNAKÇA**

Bentley, T. (2008). *Yaratıcılık*. İstanbul: Hayat Yayınları.

Günel, G. (2006). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yaratıcılık Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (Pamukkale Üniversitesi Örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

# **TÜRKİYE İLKÖĞRETİM MATEMATİK EĞİTİM PROGRAMININ BEKLENTİLERİ VE PROGRAMIN ÖĞRENCİLERE KATKILARINA İLİŞKİN ÖĞRENCİ MATEMATİK ALAN BİLGİLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ**

**Saadet Duygu YEDİER**

## **Özet**

Eğitimin niteliği, eğitim programlarının içeriği ile doğrudan ilintilidir. Eğitim programları, gelişen günümüz bilgi ve teknoloji dünyasına uygun olarak sürekli bir değişim ve yenilenme içerisinde olmalıdır. Amerika'daki matematik öğretmenleri konseyine göre de (National Council of Teachers of Mathematics (NCTM)) matematik öğretim programlarının periyodik bir şekilde gözden geçirilmesi, incelenmesi ve değerlendirilmesi gerekmektedir. Buradan yola çıkarak, tarihsel süreç içerisinde ülkemizde de ilköğretim matematik öğretim programları MEB tarafından 1924, 1926, 1936, 1948, 1968 ve 1983 yıllarında yeniden gözden geçirilmiştir.

Bu araştırmanın temel amacı; Türkiye ilköğretim okullarında öğrenim gören öğrencilerin Matematik Doğal Sayılar ve Doğal Sayılarla İşlemler öğrenme alanı üniteleri kapsamındaki hedefleri öğrencilerin gerçekleştirebilme düzeyleri ve verilen programın öğrencilere yönelik beklentilerinin sonuca ne denli ulaştırabildiği ve başarı sağlayabildiği yönündedir. Araştırmada ayrıca öğrencilerin hedefleri gerçekleştirme düzeylerinin, cinsiyetleri ve okul yapısına göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenecektir. Araştırma 2013-2014 yılı bahar yarıyılı Küçükçekmece Yunus Emre, Yeşilyuva ve ek olarak 5 okul baz alınarak 3.sınıflarda öğrenim gören toplam 100 öğrenci üzerinde gerçekleştirilecektir. Bu bağlamda araştırma durum saptamaya yönelik nicel araştırma teknikleri temel alınarak desenlenecektir. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örneklem yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örneklemesine gidilecek ve

cinsiyet ve okul yapısı farklı öğrenciler üzerinde değerlendirmeler yapılacaktır.

Araştırmada veri toplamak adına hazırlanacak matematik başarı testi uygulanacaktır. Elde edilen bulgularla Türkiye’de öğrenim gören ilköğretim 3.sınıf öğrencilerinin Doğal Sayılar ünitesi kapsamındaki program ve öğrencilerin bu üniteye verilen programa yönelik dönütleri değerlendirilecektir. Öğrencilerin verilen programa yönelik yeterli bilgi ve donanımına sahip olup olmadıkları incelenerek elde edilen sonuçların öğrencilerin cinsiyet ve okul yapısı ile hedefleri gerçekleştirme düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı gözlemlenecektir.

**Anahtar kelimeler:** *Matematik eğitimi, ilköğretim matematik, matematik eğitim programı.*

#### **KAYNAKÇA**

Alakoç, Z. (2003). *Matematik Öğretiminde Teknolojik Modern Öğretim Yaklaşımları*. The Turkish Online Journal of Educational Technology, 2 (1), 43-49.

Altun, M. (2011). *Matematik Öğretimi*. İstanbul: Alfa Aktüel Yayınları.

Peşen,C. (2008). *İlköğretimde Matematik Öğretimi*. Ankara: Pegem Yayınları.

# **SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİNİN TEKNOLOJİK ARAÇ-GEREÇ KULLANMA YETERLİLİKLERİ, KULLANILAN ARAÇ- GEREÇLERİN ÖĞRENCİ AKADEMİK BAŞARILARINA ETKİLERİ**

**Tayyip CAN**

## **Özet**

21. yy. bilim ve teknolojideki gelişmelerin üst düzeye çıktığı ve insanlığı en çok etkilediği dönemdir denilebilir. İnsanlığı bu denli etkileyen ve yaşamın her alanına yerleşen bilim ve teknolojiyi yakından izleyerek yararlanabileceğimiz bir düzeye getirmek ve hayatın her alanında etkili ve verimli bir şekilde kullanmak gelişmiş toplumları yakalamanın ön koşuludur.

Teknolojinin hayatın her alanında yer alması günümüzde teknolojiye yönelik gereksinimimiz her zaman olduğundan daha da önem kazanmıştır. Bu bağlamda teknoloji okuryazarı olmak, teknolojiyi üretmek, teknolojiyi iyi kullanmak vb. kavramlar günümüzde en prestijli kavramlar haline gelmiştir. Bu bağlamda özellikle eğitim kurumlarında teknolojinin kullanılması ve üretilmesine dönük ciddi adımlar atılmalıdır.

Bilgisayar günümüzde her alanda kullanılmaya başlanmıştır. Bu yayılışı eğitim alanına da kaymış, günümüzde de yoğun biçimde kullanılır olmuştur. Bilgisayar teknolojisinin eğitime geçişi ile birlikte eğitimin daha kalıcı olduğu anlaşılmıştır. Bu bağlamda günümüzde bilgisayar teknolojisi eğitim ortamında önemli bir aktör haline gelmiş bulunmaktadır.

Araştırmanın amacı, ortaokul Sosyal Bilgiler dersini okutan öğretmenlerin teknolojik araç-gereçlerle ilgili kullanım yeterliliği ve bu kullanılan araç-gereçlerin öğrencilerin öğrenmesine ne katkı

sağladığını tespit etmektedir.

Bu araştırmanın evreni, 2012-2013 Eğitim-Öğretim yılında İstanbul'daki öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini 2012-2013 Eğitim-Öğretim yılında İstanbul Avrupa yakasında Esenler ilçesinde resmi ortaokullarda öğrenim gören öğrencileri oluşturmaktadır.

Araştırmanın kuramsal kısmı için literatür taraması yapılmıştır. Konu ile ilgili önceden yapılmış araştırmaların bilgi toplama araçları incelenerek araştırma amaçlarına ilişkin, iki bölümden oluşan anket hazırlanarak veri toplama aracı geliştirilmiştir. Geliştirilen veri toplama aracında bulunan maddeler öğretmen yönetici ve uzman kişilerin görüşleri de alınarak kişisel bilgi ve konuya ilişkin maddelerden oluşan anket formu oluşturulmuştur. Gerekli resmi izinler alındıktan sonra anketler çoğaltılarak belirlenen okullarda uygulanmıştır. Araştırmada toplanan verilerin istatistiksel analizinde SPSS 16 kullanılmıştır.

Araştırma sonunda öğrencilerin iki dönem ortalamaları birbirine yakın ve ortalama bir puan oldukları görülmüştür. Kızların ortalaması her iki dönemde de erkeklerin ortalamasından yüksek bulunmuştur.

Sosyal bilgiler öğretmeni ders işlerken teknolojik araç-gereçlerden faydalanmaktadır sorusu ile dönem ortalamaları arasındaki ilişkiyi gösteren ki-kare analiz sonuçları verilmiştir. Yapılan incelemeye göre birinci dönem ve ikinci dönem olmak üzere veriler arasında anlamlı ilişki bulunamamıştır. Ayrıca sosyal bilgiler öğretmeni işlenen konuya göre derse teknolojik araç-gereç ve öğretim materyali getirmektedir sorusu ile dönem ortalamaları arasındaki ilişkiyi gösteren ki-kare analiz sonuçlarında iki dönem başarı düzeyi ile ilgili soru arasında anlamlı ilişki bulunamamıştır.

***Anahtar kelimeler:*** *Teknoloji, araç-gereç, ortaokul, eğitim*

## **KAYNAKÇA**

Akkoyunlu, B. (1996). *Bilgisayar Okuryazarlığı Yeterlilikleri İle Mevcut Ders Programlarının Kaynaştırılmasının Öğrenci Başarısı ve Tutumlarına Etkisi*. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 12, 127-134.

Alkan, C. (1984). *Eğitim Teknolojisi*. Ankara: Aşama Matbaacılık.  
Çeliköz, N. (1995). Bilgisayar Destekli Öğretimin Gerçekleşme Biçimleri. Eğitim Yönetimi Dergisi. 1(4), 573-580.

Hesapçıoğlu, M. (1994). *Öğretim İlke ve Yöntemleri: Eğitim Programları ve Öğretim*. İstanbul: Beta Yayınları.

Hızal, A. (1989). *Bilgisayar Eğitimi ve Bilgisayar Destekli Öğretime İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.





# **ORTAÖĞRETİM KURUMLARINDAKİ MÜZİK EĞİTİMİNİN ÖĞRENCİLER ÜZERİNDEKİ ETKİNLİĞİNİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ**

**Süleyman SÜER**

## **Özet**

Müzik, bir sanat dalı olmakla birlikte canlısı olduğumuz doğaya ve bireyi olduğumuz dünya toplumuna yönelik derinlikli ilgi duyma ve canlıların yaşamını olumsuz etkileyen koşulların iyileştirilmesinde etkili, bireyin içinde yer aldığı doğal ve toplumsal çevreye dair dönüştürme sorumluluğunu yerine getirme olanaklarını geliştiren bir etkinlik alanıdır. Sanat dalları içinde müzik, duygusal, bilişsel ve davranışsal boyutlu olmak üzere bireyin gelişiminde önemli işlevlere sahiptir.

Duygu ve düşüncelerin estetik değer taşıyan sessel yapılar biçiminde dışlaştırılabildiği bu bilinçli etkinlik alanının eğitimi ile yaratıcı düşünme, pozitif yönde toplumsal etkileşimi arttırma ve kültür ürünlerinin aktarımı gibi birçok önemli işlevin devamlılığının sağlanması mümkündür.

Karşılaştırmalı eğitim çerçevesinde ortaya konulan sonuçlar incelendiğinde, günümüzün gelişmiş toplumlarının, eğitim sistemleri içinde müzik eğitimine öncelikli bir yer verdiği anlaşılmaktadır. Ne yazık ki ülkemizdeki eğitim kurumlarında belirlenmiş amaçlara uygun kazanımlar ortaya koyabilecek müzik eğitimi verilememektedir.

Bu nedenle eğitim kurumları bünyesinde belirlenmiş amaçlara uygun nitel ve nicel özellikler kazandırılmış müzik eğitimiyle kişiye doğal ve toplumsal yaşamı anlamlandırmasında ve dönüştürmesinde etkili olacak müziksel düşünüş ve davranışlar kazandırılmalıdır.

Bu araştırmanın amacı, ortaöğretim kurumlarında verilen müzik eğitiminin etkinliğini, ortaöğretimde görevli müzik öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirmek ve etkili bir müzik öğretimi için öneriler geliştirebilmektir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır:

- 1-Ortaöğretimde müzik eğitimi nasıl olmalıdır?
- 2-Ortaöğretimde görevli müzik öğretmenlerinin demokratik tutumlarının belirlenen amaçlar üzerindeki etkililiği yeterli midir?
- 3-Ortaöğretim kurumlarında etkili bir müzik eğitim için fiziksel koşullar ile eğitim materyalleri donanımı nasıl olmalıdır?
- 4- Müzik öğretmenlerinin müzik eğitiminden beklentileri nelerdir?
- 5-Mevcut müzik eğitimi ile ilgili yasal düzenlemeler, belirlenmiş amaçların gerçekleştirilebilmesi bakımından yeterli midir? Nasıl olmalıdır?
- 6-Ortaöğretimde müzik eğitime yönelik hangi düzenlemelere ihtiyaç vardır?
- 7-Müzik öğretmenlerinin rehberlik/danışmanlık ihtiyacı nasıl giderilmelidir?
- 8-Müzik öğretmenlerinin müzik eğitime yönelik yöneticilerden beklentileri nelerdir?
- 9-Müzik öğretmenlerinin müzik eğitime yönelik velilerden beklentileri nelerdir?
- 10-Müzik eğitiminin daha etkili olması için neler yapılmalıdır?

Araştırma, İstanbul'un Beyoğlu, Fatih ve Eyüp ilçelerindeki ortaöğretim kurumlarında görev yapan müzik öğretmenleri ile gerçekleştirilecektir. Verilerin toplanması nicel ve nitel veri toplama yöntemleri ile gerçekleştirilecektir. Bu amaçla, pilot uygulama sonucu geliştirilecek olan anket formu ile toplanan veriler %, f, Ki-Kare ve t testi yardımıyla analiz edilecektir. Yarı yapılandırılmış açık uçlu sorulardan oluşan görüşme formu yardımıyla toplanacak veriler ise içerik analizi yardımıyla değerlendirilecektir. Araştırmada veri toplama aracının geliştirilmesi süreci devam etmektedir. Müzik öğretmenlerinin müzik dersi uygulamalarına yönelik ihtiyaç ve beklentilerinin tespit edilerek eksikliklerin giderilmesi, ortaöğretim kurumlarında verilen müzik eğitiminin daha verimli yürütülmesi

açısından büyük önem taşımaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Müzik, müzik eğitimi, müzik dersi, ortaöğretim.

### **KAYNAKÇA**

Say, A. (2000). *Müzik Öğretimi*. Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.

Sevinç,S., Gürler Öner A. (2009). *Türkiye’de İlköğretim 2. Kademe 8. Sınıf Öğrencilerinin Müzik Dersinden Edindikleri Kazanımlar Üzerine Bir Çalışma*. Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi, 28, 01-15.

Uçan, A. (1994). *Müzik Eğitimi*. Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.



# **SINIF ÖĞRETMENLERİNİN OKUL YÖNETİMİNE KATILIM DURUMLARININ İNCELENMESİ**

**Ümit KURUZ**

## **Özet**

Bu araştırmanın amacı yönetici ve öğretmen görüşlerine göre sınıf öğretmenlerinin okul yönetimine katılma durumlarını belirleyebilmektir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- 1.Sınıf öğretmenleri okul yönetimine ne düzeyde katılmaktadırlar?
- 2.Sınıf öğretmenlerinin yönetime katılma düzeyleri ile ilgili olarak öğretmen ve yönetici görüşleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 3.Sınıf öğretmenlerinin yönetime katılma istekleri ile ilgili olarak öğretmen ve yönetici görüşleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 4.Sınıf öğretmenlerinin yönetime katılma düzeyleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 5.Sınıf öğretmenlerinin yönetime katılma düzeyleri ile kıdemleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 6.Sınıf öğretmenlerinin yönetime katılma istekleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 7.Sınıf öğretmenlerinin yönetime katılma istekleri ile kıdemleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 8.Öğretmen görüşlerine göre sınıf öğretmenlerinin okul yönetimine katılmama nedenleri nelerdir?
- 9.Yönetici görüşlerine göre sınıf öğretmenlerinin okul yönetimine katılmama nedenleri nelerdir?
- 10.Sınıf öğretmenlerinin okul yönetimine katılımını etkileyen faktörler nelerdir?

Yönetime katılma eğitim kurumlarımızın daha demokratik bir

yapıya kavuşması ve öğretmenlerin örgütsel bağlılığının güçlenmesi açısından çok önemli bir olgudur. Okullarda yönetime katılmanın ne ölçüde gerçekleştiği konusunda bu çalışmanın faydalı olacağı düşünülmektedir. Araştırmadan elde edilecek bulgular doğrultusunda okullarımızın daha demokratik bir yapıya kavuşmasına yardımcı olabilecek öneriler sunulması öngörülmektedir.

Araştırmanın verileri, pilot araştırma sonucu geliştirilen anket yardımıyla elde edilecektir. Verilerin çözümünde frekans, yüzde dağılımı, aritmetik ortalama, t testi, tek yönlü varyans analizi kullanılacaktır. Araştırmada veri toplama süreci devam etmektedir.

***Anahtar Kelimeler:*** *Yönetici, öğretmen, yönetime katılma.*

#### **KAYNAKÇA**

Cemaloğlu, N. (2005). *Türkiye’de Okul Yöneticisi Yetiştirme ve İstihdamı: Var olan Durum, Gelecekteki Olası Gelişmeler ve Sorunlar*. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 25 (2), 249-274.

Erdoğan, İ. (2010). *Eğitim ve Okul Yönetimi*. İstanbul: Alfa Yayınları.

Polat, S., Küçük, Z. (2012). *Sınıf Öğretmenlerinin İlköğretim Okul Yöneticilerinin Yönetim Süreçlerine İlişkin Yönetici Davranışlarını Demokratik Olarak Algılama Düzeylerinin Değerlendirilmesi*. Kastamonu Eğitim Dergisi, 20 (2), 437-450.

# **ORTAÖĞRETİM KURUMUNA DEVAM EDEN ÖĞRENCİLERİNİN İNTERNET KULLANIM EĞİLİMLERİ İLE AKADEMİK BAŞARILARININ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

**Birsen KAR**

## **Özet**

İnsan yaşamına önemli kolaylıklar sağlayan bilgisayar teknolojileri her geçen gün gelişmekte ve kullanıcı sayısı artmaktadır. Bilgisayar ve internet kullanımı tüm dünyada olduğu gibi Türkiye’de de toplumun her kesiminde ve yaş grubunda her geçen gün yaygınlaşmaktadır. Bu istatistiklerle benzer şekilde, araştırma bulguları da lise öğrencileri arasında bilgisayar ve internet kullanımının oldukça yaygın olduğunu göstermektedir. Diğer yandan internet, aynı anda bir çok yerde olma ve hızlı bağlantı kurma imkanı verdiği için günümüz üniversite öğrencilerinin sosyal yaşamlarının nitelik ve nicelik olarak gelişmesinde önemli bir araç rolü oynamaktadır.

Bu çalışmada, ortaöğretim kurumuna devam eden öğrencilerinin internet kullanım eğilimleri ile akademik başarılarının arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu araştırma, belirtilen ihtiyaçları karşılama gayreti içinde olan ortaöğretim öğrencilerinin kimlik statüleri, temel internet kullanım amaçları ve öğrencilerin problemleri internet kullanım eğilimleri ile akademik başarılarının arasındaki ilişkiyi saptamak amacıyla yapılmıştır. Bu amaç çerçevesinde, “ortaöğretim kurumuna devam eden öğrencilerinin internet kullanım eğilimleri ile akademik başarılarının arasındaki nasıl bir ilişki vardır?” sorusuna yanıt aranmıştır. Bununla birlikte bu çalışmada öğrencilerin problemleri internet kullanım eğilimleri ile akademik başarılarının arasındaki ilişki öğrencilerin demografik özelliklerine (alan, cinsiyet, kardeş sayısı, anne-baba eğitim düzeyi, işi) göre karşılaştırılmıştır. Elde edilen bulgularla akademik başarıyı artırma konusunda



öğretmenlere, velilere ve eğitim bilimcilerle çalışmalarına yol göstermek amaçlı öneriler sunma gayreti içinde olunmuştur. Bu çalışmanın evrenini İstanbul Anadolu yakasında bulunan tüm ortaöğretim kurumuna devam eden öğrenciler oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklemini ise, 2013-2014 Eğitim Öğretim yılı içinde; İstanbul Anadolu yakasında bulunan resmi kurumlarına (Anadolu, Anadolu İmam Hatip, Meslek, Sağlık Meslek, vb.) devam eden tesadüfî yöntemle seçilecek 600 öğrenci oluşturacaktır. Bildiri kapsamında 250 öğrenciye ulaşılmış ve sonuçlar sunulmuştur. Veri çözümlemesi SPSS 16 paket programında yapılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Öğrenci, internet, akademik başarı

#### **KAYNAKÇA**

Gökçearslan, Ş. ,Günbatır, M.S. (2012). *Ortaöğretim Öğrencilerinde İnternet Bağımlılığı*, Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama Dergisi, 2 (2), 10-24.

Günüç, S., Kayrı, M. (2010). *Türkiye’de İnternet Bağımlılık Profili ve İnternet Bağımlılık Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik- Güvenirlik Çalışması*. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 39, 220-232.

Kalkan, M., Kaygusuz C. (2013) *İnternet Bağımlılığı: Sorunlar ve Çözümler*, Ankara: Anı Yayınları.

# **OKUL YÖNETİCİLERİNİN DİSİPLİN YAKLAŞIMLARININ İNCELENMESİ**

**Ayşe BÜYÜKSARI**

## **Özet**

Toplumsal bir müessese olan okul, kişinin ve toplumun gereksinimlerinin bir neticesi şeklinde meydana gelmiştir. Okul, belirli bir konumu olan, belirli bir müddet süregelen, öğretmen ve öğrencisi sabit kalmayan, oldukça geniş bir çevreye hitap eden, eğitim sürecini düzenli ve hesaplı bir biçimde devam ettiren, mesleki ve genel türler içinde biçimlenen bir kurumdur. Sınıf ve Okul, eğitim modelinin belli başlı fonksiyonel unsurlarıdır.

Okul yönetimi, eğitim yönetiminin kısıtlı bir çevreye tatbik edilmesidir. Bu çevrenin limitlerini eğitim sisteminin hedefleri ve yapısı ifade eder. Okuldaki bütün insan ve madde varlıklarını en verimli şekilde değerlendirerek, okulu hedeflerine elverişli bir şekilde yaşatmak, okul yönetiminin en temel görevidir.

Okul yönetiminden sorumlu olan müdür, önceden tayin edilmiş eğitim hedeflerine uygun olarak, eğitmek istediği öğrencilere, istenmeyen davranışlarını kaldıracak veya yeni davranışlar kazandıracak hayatlar hazırlayıp sunmayı hedeflemektedir.

Örgütteki madde ve insan kaynaklarının etkili bir şekilde kullanılması, başarılı idari eylemlerde bulunabilmek için gereklidir. Bu da, eğitim idarecisinin her şeyden önce, bazı niteliklere, yeteneklere ve idare süreç ve kuramları konusunda temel bilgilere ve idarecilik yeterliklerine sahip olmasına bağlıdır.

Kaliteli bir okulda; müdür, idareciler ve öğretmenler lider-

yöneticilerdir. Müdürler öğrencilere özerklik verirler. Öğrenciler kendilerine verilen özerklik şansını sorumlu davranışlar ve sorumlu kararlarla sergilediklerinde güvenirlilikleri artar. Müdürler, öğrencilere daha fazla özgürlük verildiğinde sorumlu davranışlarının artacağına inanırlar. Sınıfta her öğrenci kuralları belirlemekten sorumludur. Okulda da öğrenciler adına öğrenci konseyi yönetime katılır.

Okul kurallarının ve prosedürlerinin belirlenmesinde öğrenci konseyinin de önemli bir katkısı olur. Öğrenci konseyi, sınıf dışı alanlarda tüm okulda etkindir. Böylece öğrenciler demokratik hayata da alışırlar. Öğrenciler içinden kurallara karşı gelenler her zaman olacaktır. Buna karşın ceza yoktur. Öğrenciler kurallara uymazlarsa bunların sonuçlarıyla karşılaşırlar. Okul disiplin politikasının genel amacı, öğrencilerin öğrenebildiği, öğretmenlerin çalışabildiği disiplinli bir okul oluşturmaktır.

### **Yöntem**

Bu çalışmada veri toplamak amacıyla “disiplin sorunları tutum ölçeği” ve “Sosyodemografik bilgi anket formu” olmak üzere iki ölçme aracı kullanılmıştır. Araştırma, İstanbul İli, Başakşehir İlçe sınırları içerisinde bulunan, okullarda görev yapan öğretmenler arasından seçilen 116 kişiye yapılmıştır.

### **Bulgular**

Araştırmaya katılanların %44,8’i bay, %55,2’si bayandır. Ankete katılanların %19’u 31-35 yaş arasında, %39’u 36-40 yaş arasında, %29,3 ü 41-45 yaş arasında, %10,3 ü 46-50 yaş arasındadır. Araştırmaya katılanların %75’i lisans, %25’i yüksek lisans mezunudur. %47,4 ü eğitim fakültesinden mezundur. %56,9 u zorunlu formasyonla formasyon eğitimini almıştır. %82,8’i yöneticilikle ilgili herhangi bir eğitim almamıştır. %90,5 ‘i disiplinle ilgili bir kurs almamıştır.

### **Sonuç**

Öğretmenlerin okul yöneticilerinin disiplin yaklaşımları ile ilgili

ölçeğe verdikleri cevapların ortalaması 2,9 olarak bulunmuştur. Bu sonuçtan genel olarak öğretmenlerin okul yöneticilerinin disiplin sorunlarıyla ilişkili tutumları hakkındaki görüşlerinin ağırlıklı olarak olumsuz ve kararsız olduğu görülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** *Disiplin, okul yöneticisi, öğrenci sorumlulukları.*

### **KAYNAKÇA**

Ada, S., Ölçüm Çetin M. (2006) *Eğitim ve Öğretim Ortamında Disiplin Nedir?*, Ankara: Nobel Yayınları.

Sarı, E. (2005) *Gelişimsel Disiplin Yaklaşımı*, Milli Eğitim Dergisi, 166.

[http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli\\_Egitim\\_Dergisi/166/index3-sari.htm](http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/166/index3-sari.htm)

Şişman, M. (2002). *Öğretim Liderliği*, Ankara: Pegem Yayınları.



# **MESLEK LİSESİ OKULLARINDA FİZİKSEL KOŞULLARIN EĞİTİM VE ÖĞRETİM SÜRECİNE ETKİSİ**

**Merve CENGİZ**

## **Özet**

Eğitimin en önemli öğelerinden biri okulun fiziksel özelliklerinin düzeni, öğrencilerin bütünsel gelişimini ve okula olan düşüncelerini önemli ölçüde etkilemesidir. Ayrıca öğretmenler üzerinde olan etkisi de oldukça büyüktür. Eğitimin her kademesinde önemli olan şeylerden biri de, Milli Eğitim'in en önemli ilkelerinden biri olan "eğitimin sürekliliği" ilkesidir. 12 yıllık zorunlu eğitimle birlikte bu ilkenin işlevliği de artmış durumdadır. Bu bağlamda da meslek liselerine giden öğrenci sayıları her geçen gün artmakta ve var olan okul binalarının yapısı ve fiziksel koşulları bu durumu kaldıramamaktadır. Okul türü göz önüne alınmadan yapılan tek tip binalar ve fiziksel ortam düzenlemeleri yüzünden çoğu meslek liselerinde verilen eğitim ve öğretim kimi zaman aksamaktadır. Hem öğrenciler hem de meslek öğretmenleri bu durumdan oldukça sıkıntı duymaktadır.

Okullardaki eğitim kalitesinin ve öğretimin iyi donatılmış, ihtiyaca göre tasarlanmış ve nitelikli eğitim ortamları ile geliştirilebileceği görüşünden yola çıkılarak meslek liselerinin fiziksel ortamlarının eğitim ve öğretim sürecine olan etkisinin araştırılması gereksinimi bu araştırmanın çıkış noktasını oluşturmaktadır.

Bu çalışmanın evrenini, İstanbul ilindeki (devlet) meslek liseleri oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklemi ise, 2013-2014 Eğitim Öğretim yılı içinde; İstanbul ilindeki tesadüfi olarak seçilecek resmi meslek liseleri ve bu liselerde bulunan toplam 90 öğretmen

oluşturmaktadır.

Araştırmada, meslek liselerinin fiziksel koşullarıyla ilgili mevcut olan durumu tespit etmek amacıyla, araştırmacı tarafından oluşturulan ve doldurulacak olan 70 soruyu içeren “Fiziki Ortam Gözlem Formu” kullanılacaktır. Öğretmenlere ise “Minnesota iş tatmini ölçeği” ile “Kişisel Bilgi Formu” uygulanacaktır. Araştırmada toplanan veriler SPSS-15 Bilgisayar-İstatistik paket programında analiz edilecektir. Frekans ve yüzde dağılımına bakılacaktır.

**Anahtar sözcükler:** Fiziksel ortam ve koşullar, meslek öğretmenleri, eğitim ve öğretim süreci, gözlem formu.

#### **KAYNAKÇA**

Karaçalı, A. (2006). *Sınıf Yönetimini Etkileyen Fiziksel Değişkenlerin Değerlendirilmesi*. Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 7 (1), 145-155.

Kurul Tural, N. (2002). *Öğrenci Başarısında Etkili Okul Değişkenleri ve Eğitimde Verimlilik*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 35 (1) 39-54.

Yapıcı, M. (2002). *Eğitimde Verimlilik*. Verimlilik Dergisi, 4, 7-14.

# **TURİZM VE OTELCİLİK MESLEK LİSELERİNDE ATÖLYE DERSLERİNE GİREN MESLEK DERSİ ÖĞRETMENLERİNİN YAŞADIKLARI SORUNLAR VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ**

**Cahit YASLAN**

## **Özet**

Turizm; tatil, eğlence, sağlık, din, spor gibi çeşitli nedenlerle (ticari nedenler dışında), sürekli yerleşmemek kaydıyla seyahat eden insanların, seyahatleri süresince ihtiyaç duydukları hizmet ve malları satın almalarıyla ilgili olayların, ilişkilerin tümüne turizm denir.

Turizm evrenseldir. Turizm ülkemizin gelir dağılımında denge unsuru olup, endüstrinin olmadığı yerlerin kalkınmasına katkıda bulunan ve buralarda istihdam yaratan bir kaynaktır. Ayrıca yarattığı döviz girdisi sebebi ile ödemeler dengesinin en önemli unsurlarındandır. Turizm ekonomik olduğu kadar sosyal ve kültürel bir alışveriştir. Bu yönüyle, farklı kültürlerin kültür alış verişini yapmasını böylelikle aralarında yakınlaşma sağlayarak milletlerarası hoşgörü ortamına da katkı sağlayabilmektedir.

Turizmin olmazsa olmazı hizmet kalitesidir. Hizmet sektöründe tüketici satın aldığı hizmeti, bu hizmeti sağlayan kişilerle bütünleştirmektedir. Bu durumun ortaya çıktığı en önemli emek yoğun sektörlerden biri de turizmdir. Turizm alanındaki yatırımlar, nitelik ve nicelik açısından ne kadar yeterli olursa olsun sosyal üst yapı yatırımları ile desteklenmedikçe yarar sağlamamaktadır. Söz konusu sosyal üstyapı yatırımları içindeki en önemli unsur turizm eğitimidir.

Turizm eğitimi ise; “Turizm olayının ve turizm ekonomisinin halka ve öğrenim gören gençliğe öğretilmesi, turizm konusunda bilgili ve



kalifiye personel ve yönetici yetiştirilmesi için yapılan çalışmalardır.” Turizm eğitiminde turizm ve otelcilik meslek liselerine ve buradaki öğretmenlere oldukça fazla görev düşmektedir. Buradaki öğretmenlerin yetiştirdiği öğrenciler ne kadar kalifiye olarak yetişirlerse turizm sektöründe sunulan hizmetin kalitesi bir o kadar artacaktır. Bu öğrencileri yetiştirmek için önce özellikle atölye derslerine giren öğretmenlerin yeterli bilgi ve beceriye sahip olması gerekmektedir, sonrasında ise atölyelerde kullanılacak malzeme, araç ve gereçlerinin yeterli, çalışır ve modernizasyonu yapılmış olması gerekmektedir. . Ülkemizde örgün ve yaygın turizm eğitimi ilgili kuruluşlarda orta öğretim, ön lisans, lisans ve yüksek lisans seviyelerinde verilmektedir.

Türkiye’de turizm öğretmeni ilk olarak 1965 yılında Ankara Gazi Üniversitesi bünyesinde açılan Ticaret ve Turizm Yüksek Öğretmen Okulu’nda yetiştirilmeye başlanmıştır. Günümüzde Konaklama ve Seyahat Hizmetleri Öğretmeni ve Yiyecek ve İçecek Hizmetleri Öğretmenliği olarak iki alanda atama yapılmaktadır. Bu alanlardan herhangi birisinden öğretmen olarak atanabilmek için ilgili üniversite programından mezun olup Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifikası Programını tamamlamak ve KPSS sınavından yeterli puan almak yeterlidir. Bu programlarda her öğrenci okuyabilir. Ancak Konaklama ve Seyahat Hizmetleri Alanında Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde norm fazlalığı mevcuttur. Bu alanlara atanan öğretmenler meslek öğretmeni olarak adlandırılmakta ve genel olarak uygulama gerektiren derslere girmektedirler.

Adı geçen alanlara atanan öğretmenlerin başlıca bazı sorunları ise;

- Atölyelerde bulunan araç gereçlerin yetersizliği,
- Uygulamalar için gerekli olan malzemenin tedariği,
- Alanı için yeterli bilgiye sahip olmayan meslek dersi öğretmenleri,
- Otelcilik ve Turizm Meslek Liselerinin nasıl işlediğini bilmeyen idareler,
- Norm kadro sıkıntısıdır.

Bu çalışmada turizm sektörüne ara eleman sağlayan Otelcilik ve Turizm Meslek Liselerinin tarihçesi, işleyişi, öğrenci profili, atölye derslerine giren meslek öğretmenleri ve bu öğretmenlerin ve okulların sorunları üzerinde durulmuş ve çözüm önerileri sunulmuştur. Araştırma için Türkiye'nin çeşitli illerine yayılmış olan Otelcilik ve Turizm Meslek Lisesinde çalışan ve atölye derslerine giren meslek öğretmenlerine ulaşılarak anket yöntemi ile veri toplanıp SPSS programı ile yorumlanacaktır. Ayrıca görüşme tekniği kullanılarak hazırlanacak sorulara alınacak cevaplarda ayrıca yorumlanacaktır.

**Anahtar kelimeler:** *Turizm, eğitim, turizm eğitimi, Türk turizmi, mesleki eğitim.*

#### **KAYNAKÇA**

Dilmaç, O. (2007). *Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalında Ana Sanat Atölye Derslerinin Öğrenciler Tarafından Değerlendirilmesinin Sınıf İçi Başarıya Etkisi*. XVI. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi bildiri kitapçığı . Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi.

MEGEP.(2007). *Konaklama ve turizm hareketleri*. Ankara.

Tuyluoğlu, T. (2003). *Türkiye'de Turizm Eğitiminin Niteliği (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*. Ankara Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.



# **ORTAOKULLARDA BRANŞ ÖĞRETMENLERİNİN YAPILANDIRMACI ÖĞRENME KURAMINI UYGULAMA DÜZEYLERİ**

**Ömer KÜÇÜK**

## **Özet**

Günümüze kadar gelinen süreçte öğrenme ve öğretme süreçleri incelendiğinde, ilk olarak geleneksel öğrenme kuramları olarak adlandırdığımız, bilişsel ve davranışçı öğrenme kuramları görmekteyiz. Çağımızda ise, yaşanan değişiklik ve gelişmelere de bağlı olarak yapılandırmacı öğrenim kuramı kendinden söz ettirmeye başlamıştır.

## **Yapılandırmacı Öğrenme Kuramı**

John Dewey ve William James kendi düşünceleri ile birlikte ilk yapısalıcı kavramları ortaya çıkarmışlardır. Ancak kuramın esas doğuşu, 20. yüzyılın ikinci yarısında Piaget, Vygotsky gibi araştırmacıların çalışmaları ile gerçekleşmiştir. Günümüzde çoğu gelişmiş ülkenin eğitiminde yapılandırmacı yaklaşım uygulanmaktadır. Bu yaklaşımda öğretmen merkezli yerine öğrenci merkezli eğitim ön plana alınmakta ve öğrencinin davranışları yerine zihinsel becerilerini geliştirmeye ağırlık verilmektedir. Eğitim sürecinde tek yönlü düşünme yerine çok yönlü düşünme ve sorgulama, düz mantık yerine sarmal mantık üzerinde durulmaktadır. Bu yaklaşımla birlikte öğrenme ve eğitimin tanımı, ilkeleri, öğretim programı, ölçme ve değerlendirme, sınıf yönetimi, öğretmenin rolleri, okul yönetimi, denetim ve rehberlik anlayışında önemli değişimler olmuştur.

Günümüzde bireylerden, bilgi tüketmekten çok bilgi üretmeleri beklenmektedir. Çağdaş dünyanın kabul ettiği birey, kendisine

aktarılan bilgileri aynen kabul eden, yönlendirilmeyi ve biçimlendirilmeyi bekleyen değil, bilgiyi yorumlayarak anlamın yaratılması sürecine etkin olarak katılındır. Öğrenciler kendi anlamlarını öğretim etkinlikleriyle oluşturur. Anlam, deneyimden kaynaklanır. Öğrenim deneyimi öğrenmenin anlaşılması için incelenir. Yapılandırmacı kuram, bu düşüncelere paralel olarak doğmuştur.

### **Araştırmanın Problemi**

Yeni hazırlanmış eğitim programlarının yapılandırmacı anlayış ilkelerinden de yararlanılarak hazırlanmış olması, ülkemiz eğitim sisteminde değişimlerin başladığının işaretlerini vermektedir. Ancak bu değişimlerin etkili olabilmesi öğretmenlerin uygulamalarına bağlıdır.

### **Araştırmanın Amacı ve Önemi**

Bu çalışmada İstanbul İlinin Beşiktaş İlçesinde görev yapmakta olan Türkçe, İngilizce, Sosyal Bilgiler ve Matematik öğretmenlerinin derslerinde yapılandırmacı öğretim yöntemlerini uygulama düzeylerini görmek istenmektedir.

### **Verilerin Toplanması ve Analiz Edilmesi**

Öğretmenlerin derslerinde yapılandırmacı öğretim yöntemlerini uygulama düzeylerinin görülmesi istendiğinden, gözlem yöntemi kullanılacaktır. Gözlem, herhangi bir ortamda oluşan davranışı ayrıntılı olarak tanımlamak amacıyla kullanılan bir yöntemdir. Verilerin analizi sonucunda öğretmenlerin, çağın gerektirdiği öğretim yöntemlerini uygulayıp uygulayamadıkları veya ne kadar uygulayabildikleri gözlemlenecektir. Bu çalışma, eğitim sistemimizde yeni uygulanmaya başlamış diyebileceğimiz yapılandırmacı öğretim programının çalışma alanında uygulanabilirliğini ve ne şekilde uygulandığının fotoğrafını çekmek istenmektedir. Programı uygulayacak olan öğretmenlerin ne tür hizmet içi eğitimlere ihtiyacı olduğu, öğrenme ortamını oluşturan okulların fiziki ortamlarının ne kadar uygun olduğu ve nelerin değişmesi gerektiği önerilerini de

içermektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Ortaokul öğretmeni, yapılandırma, öğrenme kuramı.

### **KAYNAKÇA**

Açıkgöz Ün, K. (2004). *Aktif Öğrenme*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.

Demirel, Ö. ve Kaya, Z. (2005). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Ankara: Pegem Yayınları.

Koç, G., ve Demirel, M. (2004). *Davranışçılıktan Yapılandırma: Eğitimde Yeni Bir Paradigma*. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 27, 174-180



# **ALAN DIŞI ÖĞRETMENLERİN ÖZEL EĞİTİM SINIFLARINDAKİ DENEYİMLERİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA**

**Rafet Rıza KIZILTAN**

## **Özet**

Ülkemizde ilk defa alan değişikliği; 26 Haziran 2009 tarihinde ikincisi 11 Ocak 2010 tarihinde, Almanca ve Fransızca alanlarının İstihdam Alanı Daralması nedeniyle Türkçe Öğretmenliğine ve Gıda Teknolojisi alanının kaldırılması nedeniyle de Yiyecek İçecek Hizmetleri alanında olmuştur. Üçüncü alan değişikliği 30 Haziran 2011 tarihinde yapılmıştır. Son olarak 17 Eylül 2012’de il dışı özür grubundan eş durumu atamasıyla yer değiştirmeye bağlı olarak ve 27 Eylül 2012’ de ise il içi alan değişikliği yapılması ile ortaya çıkmıştır.

Türkiye’de alan değişikliği yeni eğitim-öğretime (4+4+4) sistemine geçilmesiyle temel eğitimden bir yıl azaltılarak ortaöğretime verilmesi üzerine norm fazlasına düşen sınıf öğretmenleri alan değiştirme yoluna gitmişlerdir. Bu değişiklik üç ayrı şekilde gerçekleştirilmiştir. Bunların bir kısmı mezuniyet alanına, bir kısmı yan alanına, bir kısmı da üniversite de işlenen ortak derslere istinaden zihinsel engelliler sınıf öğretmenliğine ve teknoloji ve tasarım öğretmenliği alanına atanmıştır. Değişiklikte izlenen bu üç ayrı yolun ilk ikisi hukuka uygun bulunurken, zihinsel engelliler sınıf öğretmenliğine ve teknoloji ve tasarım öğretmenliği alanına yapılan atamalar Danıştay tarafından iptal edilmiştir.

Yine zihinsel engelliler sınıf öğretmenliği ve teknoloji ve tasarım öğretmenliği alanına yapılan atamalarda da iki ayrı yol izlenmiştir. Atamaların bir kısmı il içi alan değişikliği kılavuzuna bir kısmı da 5110 numaralı mütalaaya istinaden yapılmıştır. Danıştay ilk olarak



il içi alan değişikliği kılavuzunu iptal etmiştir ve ardından da 5110 numaralı mütalaanın yürütmesini durdurmuştur. Danıştay gerekçeli kararında özetle : ‘‘ 5110 numaralı mütalaa Talim Terbiye Kurulunun 80 no’lu kararında değişikliğe sebep olabilecek kapasitede değildir. Mütalaa yetmez karar almak gerekir. ‘‘ demiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı da bu karardan yola çıkarak Talim Terbiye Kurulunun 80 no’lu kararında düzenleme yapıp geçici 9’uncu maddede ‘‘Sınıf öğretmeni olarak görev yapmakta iken 540 saatlik’’ Zihin Engelliler Sınıf Öğretmenliği Eğitim Programı’nı başarıyla tamamlayanların Zihin Engelliler Sınıf Öğretmenliği alanına, öğretmen olarak görev yapmakta iken 90 saatlik ‘‘Teknoloji ve Tasarım Öğretmenliği Eğitim Programını’’ başarıyla tamamlayanların Teknoloji ve Tasarım Öğretmenliği alanına eğitim kurumlarının ihtiyacına göre alan değişikliği yapılabilir’’ demiştir.

Hukuki terimlerin havada uçtuğu çoğu öğretmen arkadaşımızın kafasının karıştığı alan değişikliği meselesinde olayı daha anlaşılabilir bir seviye de ele almak gerekirse, öğretmen yetiştirme genel müdürlüğünün yazısında bahsi geçen ihtiyaç doğrultusunda kullanımı sınıf öğretmenliği ile zihin engelliler sınıf öğretmenliği alanı arasında kalan öğretmenlerin zihin engelliler sınıf öğretmenliğini alanına geçişinin çok daha kolay bir şekilde sağlanabileceği sınıf öğretmenliğine geri dönüşün ise istisnai durumlar dışında pek kolay görünmediği şeklindedir. Bu iki bölümden zihin engelliler sınıf öğretmenliği alanında öğretmen ihtiyacı, sınıf öğretmenliği alanının neredeyse iki katı kadar olup bu ihtiyaç 81 ile de yayılmış durumdadır. Sınıf öğretmenliğinde ise batı illerinde neredeyse ihtiyaç yok denecek seviyededir.

Eğitim Fakültelerinin yeniden yapılandırılması kapsamında 2006 yılından sonra sınıf öğretmenlerine yan alan verilmemiştir. Yan alanı olmayan yeni mezun sınıf öğretmenleri de eşlerinin yanlarına sınıf öğretmeni olarak değil de daha önce bu konuda pedagojik eğitimi olmayan zihinsel engelliler sınıf öğretmenliği alanına geçmesi

şartıyla özür grubundan eş durumu atamaları yapılmıştır.

Bu çalışmanın amacı, alan değişikliği gerçekleştirecek öğretmenlerin daha bilinçli bir şekilde alan değiştirmelerine yardımcı olmak, alan değişikliğinde yaşayacakları sıkıntılar ve alan değişikliğinin eğitim sistemine verdiği ve verebileceği zararları tespit etmektir.

Bu çalışma nitel bir çalışma olup, veri kaynağı olarak kendi deneyimlerini bir yıl boyunca tutulan günlüklerdeki örnek olaylardır. Veriler belirli başlıklar altında derlenip analiz edilmiştir.

Anayasaya aykırı olduğu için iptal edilen alan değişikliği konusu; eğitim-öğretim açısından okul-öğretmen ve öğrenci bazında olumsuz sonuçlar doğurmuştur. Alan değişikliği yapan öğretmenlerin alanlarında problemler yaşadığı, okul işleyişine istenildiği kadar katkıda bulunamadıkları, sınıf içinde ve dışında eğitimsel faaliyet olarak, olmak istedikleri alanda olduğu kadar etkili olamadıkları görülmüştür. Bu da alan değişikliğinin yapılmaması gerektiği noktasında ilgili kişi ve kurumlara fikir vermektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Alan dışı, öğretmen, özel eğitim.

## **KAYNAKÇA**

MEB.( 05.06.2009). *Öğretmenlerin Alan Değiştirme Kılavuzu.*

MEB. (2012). *Öğretmenlerin Özür Durumuna Bağlı Yer Değiştirme Kılavuzu.*

Talim ve Terbiye Kurulunun 07/ 07/ 2009 tarihli ve 80 sayılı Kararı ile 12/09/2012 tarihli ve 5110 sayılı mütalaası.



# **SON ON YILDA TÜRKİYEDE OKUL MÜDÜRLERİNİN LİDERLİKLE İLGİLİ TEZ ÇALIŞMALARININ DERLENMESİ (2003-2013)**

**Yıldız İSAOĞULLARI**

## **Özet**

Davranışçı yaklaşımların doğuşuyla birlikte, yönetim bilimi konuları arasında sayılmaya başlanan liderlik konusu eğitim yönetiminde, özellikle sistemci görüşlerden sonra giderek önem kazanmıştır.

Lider, grubu bir araya getiren ve amaçlara doğru güdüleyen insan etmenidir.

Liderlik; gruba, amacını gerçekleştirme doğrultusunda ilerleme kaydetmesinde yardımcı olma sürecidir.

Liderlik; insanların başkalarına kendilerini izlemelerini kabul ettiren bir davranış niteliğidir.

Yönetenlerin yetkisi diğer bütün çalışanlardan daha fazla olduğu için ortaya çıkan performans düşüklüğünün tamamının sorumluluğu da yönetenlere aittir.

Tanımlardan da anlaşılacağı gibi liderlik, grubun başarı ve yaşamasını sağlar. Okul müdürlerinin liderliği okulu şekillendirir ‘okul, müdürü kadar okuldur’ sözü de bunun diğer bir ifadesidir. Bu çalışmada okul müdürünün liderlik özelliklerinin okul başarısına etkilerinin incelenmesi amaçlanmaktadır.

Bu çalışmada son on yılda Türkiye’de akademik olarak okul müdürleriyle yapılan liderlik çalışmaları derleme yöntemiyle

*Son On Yılda Türkiyede Okul Müdürlerinin Liderlikle İlgili Tez Çalışmalarının Derlenmesi  
(2003-2013)*

incelenecektir. Konu bütünlüğü ve kronolojik sıralama esas alınarak çalışmalar analiz edilecektir. Çalışmalar üniversite dergileri, YÖK tez bankası ve uluslararası geçerliliği kabul edilmiş bilimsel dergilerden oluşacaktır.

**Anahtar Kelimeler:** *Eğitim yöneticisi, liderlik, lider, okul müdürü*

### **KAYNAKÇA**

Erdoğan, İ. (2010). *Eğitim ve Okul Yönetimi*. İstanbul: Alfa Yayınları.

Şimşek, Y. , Altınkurt, Y. (2007). *Eğitim örgütlerinde iletişim konusunda yapılmış lisansüstü tezlerin değerlendirilmesi. III. Lisansüstü Eğitim Sempozyumu*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, 17-20 Ekim 2007.

Şişman, M. (2002). *Öğretim Liderliği*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

# **VELİLERİN SINIF ÖĞRETMENLERİNDEN BEKLENTİLERİNİN İNCELENMESİ**

**Halit DÜLGER**

## **Özet**

### **Problem Durumu**

- Aile katılımının gerekli ve önemli görülmesine rağmen okullarda ailelerin sürece katılmasını engelleyen etkenlerin giderilmesine yönelik çalışmaların yeterince yapılmadığı anlaşılmaktadır.
- Eğitimcileri bu konuya ilişkin uygulamalardan uzak tutan etkenlerden ilki fazladan zaman ve emek harcamama isteği olabilir.
- Aileleri sürece katmak, öğrencilerin yanında ailelerle de ilgilenmek eğitimciler için fazladan zaman ve emek harcamak demektir.
- Öğrencilere istenilen davranışların kazandırılması için sadece okulda verilen eğitim-öğretimi yeterli görüp aileleri bu sürecin dışında tutarak amaca ulaşmak olanaklı değildir.
- Öğrencilerin eğitim-öğretim yaşantısı okulla sınırlı olmadığı gibi öğrenciler zamanlarının büyük bir bölümünü aileleriyle geçirmektedirler.
- Ailenin çocuğun eğitimindeki etkisi bilinmesine rağmen, öğretmenlerin ailelerin özellikleri ve beklentileri konusunda yeterli düzeyde bilgi sahibi oldukları söylenemez.
- Etkili bir eğitim için aileler tanınmalı, ailelerle iletişime geçilmeli, ailelerin beklentileri belirlenmeli ve beklentilere göre sistem ve yöntem geliştirilmelidir.
- Özellikle ilkokullarda aileleri eğitim sistemine dâhil etmek için en önemli görev sınıf öğretmenlerine düşmektedir.
- Sınıf öğretmenlerinin bu göreve aile beklentilerinin incelenmesiyle başlamalarının; öğretmen-veli işbirliğine olumlu katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmanın amacı; Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmî ilkokullardaki öğrenci velilerinin görüşlerinden yararlanarak okul-aile, öğretmen-veli arasındaki işbirliğini güçlendirmek, ilkokullarda öğrencisi bulunan velilerin sınıf öğretmenlerinden ne tür beklentileri olduğunu belirleyerek karşılaşılan eksiklik ve aksaklıkların belirlenip daha etkili bir eğitim için çözüm önerileri sunmaktır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmaya çalışılmaktadır:

1. Velilerin eğitimin niteliği, öğrencilerin akademik başarısına etkisi bakımından sınıf öğretmenlerinden beklentileri nelerdir?
2. Sınıf öğretmenlerinin öğrencilere yaklaşımları konusunda velilerin beklentileri nelerdir?
3. Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimine yönelik olarak velilerin beklentileri nelerdir?
4. Sınıf öğretmenlerinin öğrenci velileri ile ilişkiler boyutunda velilerin beklentileri nelerdir?
5. Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin sosyal, kültürel ve kişilik gelişimlerine katkısı bakımından velilerin beklentileri nelerdir?
6. Öğrencilerin genel durumu hakkında velilerin bilgilendirilmesi konusunda velilerin beklentileri nelerdir?
7. Veli görüşlerine göre sınıf öğretmenlerinin öğrencilere yönelik davranışlarını etkileyen faktörler nelerdir?
8. Veli görüşlerine göre sınıf öğretmenlerinin veliler ile olan ilişkilerini etkileyen faktörler nelerdir?
9. Veliler sınıf öğretmenlerinden hangi alanlarda nasıl bir rol model olmalarını beklemektedirler?
10. Sınıf öğretmenlerinin veli beklentilerine uygun davranış sergileyebilmeleri için velilerin önerileri nelerdir?

Bu araştırma, velilerin öğretmenlerden beklentilerini belirleyerek karşılaşılan eksiklik ve aksaklıkların belirlenip, daha etkili bir eğitim için çözüm önerilerinde bulunması bakımından önem arz etmektedir. Araştırma, İstanbul İli Üsküdar İlçesinde İstanbul İli; Üsküdar ilçesinde bulunan 45 veli ile tesadüfî örneklem alınarak yapılacaktır. Velilerin beklentilerini belirlemeye yönelik 20 tane soru; veliler arasından pilot uygulamayla seçilmiş 10 veliye sorulmuş, sık ve

anlamalı cevaplanan 10 soru “görüşme soruları” olarak seçilmiştir. Araştırmada verilerin toplanması süreci devam etmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Veli, öğretmen, öğrenci, ilkokul

### **KAYNAKÇA**

Balkar, B. (2009) *Okul-Aile İşbirliği Sürecine İlişkin Veli ve Öğretmen Görüşleri Üzerine Nitel Bir Çalışma*. Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3(36)105-123.

Özçelik, M. (2008). *Çocuk Eğitiminde Öğretmen Veli El Kitabı*. İzmir: Etki Yayınları.





# **ORTAÖĞRETİM KURUMLARINDA İDARECI VE ÖĞRETMENLERİN AİLE KATILIMIYLA İLGİLİ GÖRÜŞLERİ**

**Esra BUDAK**

## **Özet**

Akıllı tahta, geleneksel ve modern hemen hemen tüm diğer sınıf kaynaklarının yerini almak için kullanılabilen, önceden biriktirmesi yıllar alacak ve onları saklamak için çok büyük bir dolap gerekecek olan kaynaklar bankasına öğretmenlerin bir dokunuşta eriştiği yararlı bir sunu aracıdır.

## **Araştırmanın Amacı**

Ülkemizde de gelişen teknolojinin sınıflarda etkin kullanımıyla öğrenci başarısını artırmak amaçlı çeşitli projeler hayata geçirilmektedir. Bunlardan sonuncusu, Kasım 2010’da kamuoyuna duyurulan ve Milli Eğitim Bakanlığı ile Ulaştırma Bakanlığı’nın işbirliği içinde yürüttüğü, Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi isimli ve kısaca FATİH olarak bilinen projedir. Türk Eğitim Sistemi için reform niteliğinde değişimler içerdiği iddia edilen FATİH projesiyle “her okula bilgisayar döneminden her sınıfa bilgisayar” dönemine geçiş amaçlanmıştır. Üç yıl içinde tamamlanması planlanan proje kapsamında sınıflara internete bağlı bilgisayar, akıllı tahta ve projeksiyon cihazının konulacağı belirtilmektedir.

Bu bağlamda araştırmanın amacı; Liselerde çalışan öğretmenlerin Fatih Projesi ile akıllı tahta kullanımının faydalı, kolay olup olmadığına yönelik algılarında, akıllı tahtayı kullanmasının gerektiğine dair kişisel normlara yönelik algılarında ve akıllı tahtayı derslerinde kullanım niyetleri arasında cinsiyet, yaş, branş, çalıştığı kurum ve

meslek deneyimlerine göre farklılaşma olup olmadığını belirlemektir.

### **1.1 Araştırmanın Önemi:**

Son yıllarda Fatih Projesi kapsamında okullarda yaygınlaşmaya başlayan akıllı tahtaların eğitim-öğretimde karşılaşılan problemlerin çözümünde kullanılabileceği söylenebilir. Bu araştırmada; Lise okullarında çalışan ve derslerinde akıllı tahtayı kullanan öğretmenlerin akıllı tahtaya ilişkin görüşleri ve memnuniyetleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu çalışmada ülkemiz şartlarında Fatih Projesinin amacına uygun bir şekilde kullanılıp kullanılmadığı ortaya konmuştur. Lise okullarında bu çalışma akıllı tahtaların kullanılabilir olduğunu belirtmesi açısından önemlidir.

### **1.2 Araştırmanın Problemi ve Alt Problemler**

Bu araştırmanın problem cümlesi, “Ülkemizde yeni bir eğitim projesi olan akıllı tahtaların kullanımına yönelik liselerde görevli öğretmenlerin görüşleri nelerdir?” şeklinde belirlenmiştir. Bu problemin çözümü için alt problemlerde belirlenmiş soruların cevaplarından yararlanılacaktır.

### **Yöntem**

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı, verilerin toplanması ve analizi ile ilgili bilgiler yer alacaktır.

### **1. Araştırmanın Modeli**

Araştırma betimsel nitelikte olup tarama modelinde yapılmıştır.

### **2. Evren**

Bu araştırmanın evrenini, İstanbul ili, Bahçelievler, Bakırköy ve Küçükçekmece ilçelerinde 2013- 2014 Eğitim Öğretim yılında öğretime açık bulunan lise kurumlarında görevli, derslerinde akıllı tahta kullanan öğretmenler oluşturmaktadır.

### **3. Örneklem**

Bu bağlamda araştırmanın çalışma grubu, 2013-2014 Eğitim-Öğretim

yılında İstanbul ili, Bahçelievler, Bakırköy ve Küçükçekmece ilçelerinde bulunan liselerde görev yapan öğretmenlerden oluşmaktadır. Araştırmaya 110 öğretmen katılmıştır.

### **Sonuç**

Yapılan araştırmada çıkan sonuçlar doğrultusunda, akıllı tahtaların eğitimde görsellik ve işitselliğe geniş ölçüde yer vermesiyle, öğrenciler tarafından kavranması zor ve karmaşık olan konuları, sunmakta öğretmenlere çok büyük kolaylıklar sağladığı ortaya çıkmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Ortaöğretim, idareci, öğretmen, aile katılımı.

### **KAYNAKÇA**

Becta (2006). *Teaching Interactively with Electronic Whiteboards in the Primary Phase*. İnternette 6 Ağustos 2008 tarihinde elde edilmiştir <http://publications.becta.org.uk/display.cfm?resID=25918>.

Eroğlu, O. (2006), “Eğitimde Araştırma Yöntemleri”, <http://80.251.40.59/education.ankara.edu.tr/aksoy/eay/eay/.../oeroglu.doc>, 20.12.2013.



# **OKUL DÖNÜŞÜMÜNÜN ÖĞRETMENLERİN İŞ DOYUMUNA ETKİSİ**

**Ferhat YILMAZ**

## **Özet**

30/03/2012 Tarihinde yapılan yasal düzenlemelerle zorunlu eğitim 8 yıldan 12 yıla çıkarılmış ve ilköğretim okulları ilkokul ve ortaokul olarak ikiye ayrılmıştır. Okul dönüşümünün öğretmenlerin iş doyumunu açısından olumlu ve olumsuz tarafları bulunmaktadır. Kamuoyundaki tartışmalar da değerlendirildiğinde öğrenci ve öğretmenlerin en yakın dönüştürülen okula gönderilmesi mevcut atama yönetmeliğine göre yeni hukuksal problemlere de yol açacaktır. Araştırmanın amacı, ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin okul dönüşüm uygulaması hakkında görüşlerini almak ve okul dönüşüm programı sonrasında öğretmenlerin iş doyum düzeyini araştırmaktır.

## **Araştırmanın Evreni ve Örneklemi**

İstanbul İli Bakırköy, Zeytinburnu, Bağcılar ve Fatih İlçelerindeki ilkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenler araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. Bu öğretmenler arasından seçilen 149 öğretmen de araştırmanın örneklemini teşkil etmektedir.

## **Araştırma Verilerinin Toplanması**

Araştırma verilerinin toplanması aşamasında ilkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlere mülakat yapılarak okul dönüşümü hakkında görüşlerine başvurulmuştur. Öğretmenlerin okul dönüşümü sonrası iş doyumunu ölçmek için Minnesota iş tatmin ölçeği uygulanmıştır.

## **Verilerin analizi**

Öğretmenlerin iş doyumunu anketine verilen cevaplar SPSS 20

programına girilerek değerlendirilmiştir. Öğretmenlerin İş doyumu ölçeğine verdikleri cevapların sosyo demografik değişkenlere göre farklılaşma durumunu tespit etmek için hipotez testleri yapılmıştır. Öğretmenlerle yapılan mülakat sonuçları değerlendirilmiştir.

## **Bulgular**

Araştırmaya katılanların %38,9'unu 26-35 yaş arasındaki katılımcılar, %24,2'sini 46 yaş ve üzerindeki katılımcılar, %22,8'ini 36-45 yaş arasındaki katılımcılar, %14,1'ini ise 21-25 yaş arasındaki katılımcılar oluşturmaktadır.

Araştırmaya katılanların %71,8'ini bayan katılımcılar ve %28,2'sini ise bay katılımcıların oluşturduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılanların %67,1'inin evli, %32,9'unun ise bekâr olduğu saptanmıştır. Araştırmaya katılanların %56,4'ünün aylık toplam geliri 2501TL - 3500TL arasında, %29,5'inin 1001TL – 2500 TL arasında ve %14,1'inin ise 3501 TL'den fazla aylık toplam gelire sahip oldukları belirlenmiştir.

Araştırmaya katılanların %45,6'sının lisans mezunu, %35,6'sının ön lisans mezunu, %14,8'inin lise mezunu ve %4'ünün ise lisansüstü mezunu olduğu belirlenmiştir.

Araştırmaya katılanların %47,7'sinin 1-5 yıl arasında değişen, %30,9'unun 6-10 yıl arasında değişen, %12,8'inin 21 yıl ve üzerinde, %5,4'ünün 11-15 yıl arasında değişen, %3,4'ünün ise 16-20 yıl arasında değişen kurumda hizmet süresi bulunmaktadır.

Araştırmaya katılanların %83,9'u öğretmen, %16,1'i ise müdür yardımcısı olarak görev yaptıklarını belirtmişlerdir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin iş tatmin düzeyinin yüksek olduğu görülmektedir. İş tatmin ölçeğine verilen cevapların demografik sorulara göre farklılaşma durumları incelendiğinde, iş tatmini ile

aylık toplam gelir arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

### **Sonuç**

Araştırmada öğretmenlere okul dönüşümü ile ilgili uygulanan mülakat sonucunda öğretmenler görüşleri ile ilgili,

1. Çocuklarının erken yaşta okula başlamaları dolayısıyla yeterli beceriyi kazanamamış olması dışında başka sorunlarla karşılaşmadığı,
2. İş yükünde azalmalar yaşandığı ve bu azalmanın öğretmenlerin yükünü hafiflettiği,
3. İlkokul ve ortaokul çağı çocuklarının gereksinimleri aynı olmadığı için ayrı okullarda devam etmelerinin avantaj sağladığı ve ilkokul çocuklarının düşme, çarpma gibi olaylarında azalma yaşandığı,
4. Okul dönüşümü uygulamasının öğretmenlerin iş doyumunda olumlu etkisi olduğu cevabı verilmiştir. Büyük ve küçük çocukların ayrılması öğretmenler açısından rahat bir çalışma ortamı oluşturmuştur.
5. Okul dönüşümü uygulaması ile getirilen yapılanmanın öğretmenlerin performansını olumlu yönde etkilediği dile getirilmiştir. Mutlu ve eşit şartlarda bir çalışma ortamı oluşturulduğu için performansın arttığı belirtilmiştir.
6. Okul dönüşümü uygulamasının öğretmen motivasyonunu genel anlamda olumlu etkilediği, sonuçlarına ulaşılmıştır.

Mülakata verilen cevaplardan öğretmenlerin okul dönüşümüne olumlu yaklaşıtları ve okul dönüşümünden memnun oldukları görülmektedir. İş tatmin ölçeğine öğretmenlerin verdikleri cevaplardaki ortalamalar yüksek olup, katılımcıların iş tatmin seviyelerinin yüksek olduğu görülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** *Okul dönüşümü, öğretmen, iş doyum.*

### **KAYNAKÇA**

Çetinkanat, C. (2000). *Örgütlerde GÜdülenme Ve İş Doyumu*. Ankara: Anı Yayıncılık.



Erdoğan, İ. (1996). *İşletme Yönetiminde Örgütsel Davranış*. İstanbul: Avcıol Basım Yayın.

Özgüven, İ. E., (2003) *Endüstri Psikolojisi*. Ankara: Pegem Yayınları.  
Özkalp, E., Kırel Ç., (1996) *Örgütsel Davranış*. Eskişehir: Eğitim, Sağlık Ve Bilimsel Araştırmaları Vakfı Yayınları.  
(<http://www.hurriyet.com.Tr/egitim/23247667.Asp>).

# **İLKOKULLARDA KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİ; İLKOKUL YÖNETİCİLERİNİN KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİNE YAKLAŞIMI**

**Sezai KUŞ**

## **Özet**

Bu araştırmanın amacı İstanbul ilindeki ilkokullarda kaynaştırma eğitimi ve ilkokullarda görevli yöneticilerin kaynaştırma eğitime yaklaşımlarını araştırmaktır. Bu çalışmada araştırma konusu ile doğrudan ilgili olduğu için Türkiye’de ve Dünya ülkelerinde özel eğitim geçmişi hakkında incelemeler yapılmıştır. Araştırmada detaylı olarak ilkokul yöneticilerinin kaynaştırma eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin örgün eğitime tabi olmasında ne kadar etkin oldukları araştırılmıştır.

Söz konusu engellilerin yani normal olmayan çocukların eğitimi olunca karşımıza çıkan ve artık hep konuşulan “kaynaştırma eğitimi” dir. KHK(6.6.1997) ve devamında gelen yönetmelik, genelge ile özel eğitim gereksinimi olan öğrencilerin eğitime verilen önem ortaya konulmuştur. Bunların başında fiziksel imkânlar gelmekle birlikte yasal ve ekonomik tedbirlerle çözülemeyecek olan, kaynaştırma eğitimi uygulanan ilkokullarımızda normal eğitim alan öğrenci ve öğrenci velilerinin kaynaştırma eğitime yaklaşımı, sınıfında kaynaştırma eğitimi alan öğrenci bulunan sınıf öğretmeninin kaynaştırma eğitime yaklaşımı ve kaynaştırma eğitimi yapılan ilkokul yöneticilerinin kaynaştırma eğitime yaklaşımıdır. Bu çalışmaların amaca ulaşması için de okul yöneticilerinin desteği gerekmektedir.

Çalışmada İstanbul ilinde, ilkokullarda yürütülen kaynaştırma uygulamalarında okul yöneticilerinin uygulanmakta olan kaynaştırma

eğitimine ilişkin yaklaşım ve etkilerinin incelenmiştir.

### **Araştırmanın Önemi**

Okul yöneticileriyle yapılmış olan bu araştırma bulgularının, kaynaştırma uygulamalarında yönetsel boyutun irdelenmesine ve kaynaştırma uygulamalarında başarının artmasına yönelik önerilerin oluşmasına yardımcı olması beklenmektedir.

### **Araştırmanın Yöntemi**

Araştırma betimsel yöntemle gerçekleştirilmiştir. Araştırma verilerinin toplanması, yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile gerçekleştirilmiştir. Bu amaçla daha önce bu konuda araştırma yapmış olan Uzun (2009) tarafından hazırlanmış “yarı yapılandırılmış görüşme formu” kullanılmıştır.

### **Araştırmanın Evreni ve Örneklemi**

Bu araştırmanın evreni, 2012-2013 Eğitim-Öğretim yılında İstanbul ilinde kaynaştırma eğitimi yapan öğrenci sayısı fazla olan ve araştırmaya katılmayı kabul etmiş olan ilkokul yöneticileridir.

### **Sonuç**

Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Bu uygulamanın sonucunda betimsel olarak analiz edilen bulgular sunulmuştur. Yapılan görüşme tutanakları incelendiğinde, ilkokul yöneticilerinin tamamının “kaynaştırma eğitimi” gerekli bulunduğu anlaşılıyor. Araştırmalar sonucuna göre gerekli görülen çalışmaların yapılması gerektiği kanaatine ulaşmıştır. Bu sorunun dışında yöneticiler sınıf mevcutları, sınıf başına düşen kaynaştırma öğrencisi, binanın ve dersliklerin fiziksel şartlarının kaynaştırma eğitimi öğrencileri düşünülmeden yapılmış olmasını önemli sorunlar olarak belirtmişlerdir. Bunların başında hizmet içi eğitim ile yönetici, öğretmen ve diğer personelin kaynaştırma eğitimi hakkında bilgilendirilmesi, kaynaştırma eğitiminde başarılı olabilmek için yapılabileceklerin anlaşılması gelmektedir. Ayrıca binaların fiziksel şartlarının engelli öğrencilerin kullanımına uygun hale

getirilmesi, bilhassa destek eğitim odalarının her okulun bünyesinde son düşünülen değil ilk düşünülen ortam olması gibi teklifler öne çıkmaktadır. Kaynaştırma eğitiminde başarının sağlanması için en az ihtiyaç belirtilen yasal düzenlemeler olmuştur, zira tüm yöneticiler kaynaştırma eğitiminde var olan yasal düzenlemelerin yeterli olduğu düşüncesini belirtmişlerdir. Bu konudaki öneriler ise yasal düzenlemelerin uygulanması olmuştur.

**Anahtar Sözcükler:** *Kaynaştırma eğitimi, ilkokullarda kaynaştırma, ilkokul yöneticileri.*

### **KAYNAKÇA**

Batu, S., Kırcaali İftar, G. (2011). *Kaynaştırma*. Ankara: Kök Yayıncılık.

Turhan, C. (2007). *Kaynaştırma Uygulaması Yapılan İlköğretim Okuluna Devam Eden Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerin Kaynaştırma Uygulamasına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*. Anadolu Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Uzun G. (2009). *Kaynaştırma Uygulamalarında İlköğretim Okulu Müdürlerinin Rolü ve Kaynaştırma Uygulamalarına İlişkin Görüş ve Önerileri. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*. Maltepe Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.



# **ORTAOKUL ÖĞRETMENLERİNDE TÜKENMİŞLİK DÜZEYİ VE NEDENLERİ**

**Faruk ALKAN**

## **Özet**

Günümüzde gelişmiş toplum olma kriteri eğitilmiş toplum olmakla eşdeğer hale gelmiştir. Eğitimin toplumlar için bu denli önemli bir olgu olduğu düşünüldüğünde, eğitim sistemi bünyesinde görev yapan öğretmenlerin görevlerini etkili ve verimli bir biçimde yerine getirebilmeleri için yeterli donanıma ve imkana sahip olmaları gerekmektedir. Öğretmenlerin sahip oldukları donanımı etkili ve verimli bir şekilde kullanabilmeleri için duygusal, fiziksel, ruhsal ve sosyal açıdan sağlıklı olmaları gerekmektedir. Bundan dolayı belirli aralıklarla öğretmenlerin bu konudaki genel sorunlarının belirlenerek çözüme kavuşturulması ile eğitimin kalitesinin daha da arttırılacağı düşünülmektedir.

Öğretmenlik mesleği, bu meslekte mevcut olan görevlerin zorluğu düşünüldüğünde gerek fiziksel gerekse de duygusal ve zihinsel anlamda yıpratıcı sayılabilecek mesleklerden biridir. Olumsuz ortamlarda çalışan öğretmenlerin zamanla tükenmişlik düzeylerinin artması ve çeşitli mesleki hastalıklara yakalanmaları muhtemeldir. Tüm bu etmenler zamanla öğretmenlerde sosyal ilişkilerin bozulmasına sebebiyet verebilmektedir.

Bu araştırmada, ortaokul öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri ve nedenleri incelenmiştir. Araştırmanın evreni, İstanbul ili Esenler, Güngören ve Bahçelievler ilçelerinde görev yapan öğretmenleri kapsamaktadır. Örneklem ise Güngören, Esenler ve Bahçelievler ilçelerinde görev yapan 263 öğretmen ve yöneticiden

oluşmaktadır.

Öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini belirlemek için Maslach ve Jackson(1981) tarafındangeliştirilen“MaslachTükenmişlikEnvanteri (MTE) ve kişisel bilgiler içinse araştırmacı tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Maslach Tükenmişlik Envanteri (MTE) ile genel tükenmişlik düzeyi ve alt ölçek olan duyarsızlaşma, duygusal tükenmişlik ve kişisel başarı olmak üzere üç alt boyut ile araştırma yapılmıştır. Maslach Tükenmişlik Envanteri'nin Türkçe'ye uyarlanması çalışmasında, Ergin (1992), Cronbach Alfa Katsayısını, duygusal tükenme boyutu için .83, duyarsızlaşma boyutu için .65 ve kişisel başarıda düşme boyutu için .72 bulmuştur. Ergin'in (1992) çalışmasında, yapı geçerliliğinin sonuçları da, envanterin orijinal haliyle tutarlılık göstererek, “duygusal tükenme”, “duyarsızlaşma” ve “kişisel başarıda düşme” düşme boyutları şeklinde belirlemiştir. Ayrıca 263 kişilik örneklem grubundan toplanan veriler ile yapılan analiz sonucunda Cronbach Alfa değerleri şu şekilde bulunmuştur: Duygusal tükenme alt boyutu için .824, Duyarsızlaşma alt boyutu için .769 ve düşük kişisel başarı alt boyutu için .756. Buna göre ölçekteki önermelere verilen cevapların tutarlı olduğu ve bu verilerin kullanılabilir olduğu belirlenmiştir.

Yapılan araştırmaya göre “Duygusal Tükenme” alt boyutuna göre katılımcıların yüksek tükenmişlik ( $x=21.21$ ) duygusuna sahip oldukları, “Duyarsızlaşma” alt boyutuna göre katılımcıların normal tükenmişlik ( $x=8.88$ )düzeyine sahip oldukları ve “Düşük Kişisel Başarı” alt boyutu incelendiğinde tükenmişlik düzeyleri düşük çıktığı ( $x=28.39$ )görülmüştür.

Cinsiyet değişkeni ele alındığında “Duygusal Tükenme” ( $t=0.881$ ,  $p>.05$ ), “Duyarsızlaşma” ( $t=1.723$ ,  $p>.05$ ) ve “Düşük Kişisel Başarı” ( $t=1.102$ ,  $p>.05$ ) alt boyutlarında anlamlı farklılık gözlemlenmemiştir. Bu sonuçlar Seğmenli (2001), Özipek (2006) ve Maraşlı (2005) tarafından yapılan çalışmaları desteklemektedir.

Yaşa göre “Duygusal Tükenme” alt boyutu sonucunda anlamlı farklılık görülmemiştir ( $F=1.78$ ,  $p>,05$ ). Ayrıca “Duyarsızlaşma” ( $F=2.16$ ,  $p>,05$ ) ve “Düşük Kişisel Başarı” alt boyutunda ( $F=2.14$ ,  $p>,05$ ) da yaş değişkenine göre anlamlı farklılık görülmemiştir. Araştırmada 20-25 yaş arası ile 48 yıl ve sonrası yaş aralığında bulunanlar arasında aynı düzeyde tükenmişliğin var olduğu gerçeği görülmüştür. Bu durum oldukça anlamlıdır.

Mesleki kıdeme göre “Duygusal Tükenme” alt boyutu sonucunda anlamlı farklılık görülmüştür ( $F=4,49$ ,  $p<,05$ ). Ancak “Duyarsızlaşma” ( $F=1.81$ ,  $p>,05$ ) ve “Düşük Kişisel Başarı” alt boyutunda ( $F=1.44$ ,  $p>,05$ ) mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık görülmemiştir. “Duygusal Tükenme” alt boyutu sonucunda anlamlı farklılık görülmüştür. Farklılığın kaynağını incelemek amacıyla “Scheffe Testi” uygulanmış ve Duygusal Tükenme alt boyutu incelendiğinde 1-10 yıl arası görev yapanlar ile 11-20 yıl arası görev yapan öğretmenler arasında anlamlı farklılık görülmüştür. Ancak “Duyarsızlaşma” ve “Düşük Kişisel Başarı” alt boyutunda mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık görülmemiştir. Bu sonuç Peker (2002) tarafından yapılan çalışma ile paralellik göstermektedir.

Yapılan araştırmanın sonucunda öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin yüksek çıkması düşündürücüdür. Öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin daha düşük bir seviyeye çekilmesi çeşitli çalışmalar yapılmalıdır.

- Özellikle bilim ve teknolojide meydana gelen yoğun değişim ve gelişim bilgi bankalarının gelişmesini sağlamıştır. Motivasyonla baş etme yollarının verildiği bilgi bankaları oluşturulabilir.
- Ayrıca öğretmenlerin motivasyonla baş etme yollarını fark etmeleri için hizmet içi eğitim çalışmalarına katılmaları sağlanmalı
- Öğretmenler tarafından yapılan çalışmalar sonucu gerekli kurumlar tarafından ödüllendirilmeleri sağlanmalıdır.

**Anahtar sözcükler:** *Tükenmişlik, duygusal tükenme, eğitim,*



*ortaokul, kişisel başarı*

### **KAYNAKÇA**

Çam, O.(1992). “Tükenmişlik Envanterinin Geçerlik Ve Güvenirliliğinin Araştırılması” V11. Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmaları. Hacettepe Üniversitesi V11. 78 Ulusal Psikoloji Kongresi Düzenleme Kurulu Ve Türk Psikologlar Derneği Yayını, Ss. 155–159,

Çam, O.( 1995). *Tükenmişlik*. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.

Peker, R.(2002). *İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişliklerine Etki Eden Bazı Faktörler*. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. Cilt:Xv, Sayı: 1, Ss. 305-318.

Özipek Karabıyık, A. (2006). *Ortaöğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerde Mesleki Tükenmişlik Düzeyi ve Nedenleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Trakya Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.

# **ZİHİNSEL ENGELLİLER SINIF ÖĞRETMENLERİNİN TÜKENMİŞLİK DÜZEYLERİNİN SINIF YÖNETİMİNE ETKİSİ**

**Salih KÖSEOĞLU**

## **Özet**

Öğretmenlerin yaşadıkları tükenmişliğin sonuçları sınıf yönetimi becerilerini olumsuz etkilemektedir. Bu durum toplum tarafından günümüz okullarının karşı karşıya olduğu en önemli sorun olarak görülmektedir. Özellikle zihinsel engelliler sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları sınıflarda, öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilere öğretim yapma ve davranışlarını yönetmede yaşadıkları sıkıntılar nedeniyle bu sorun daha da artmaktadır. Tüm öğrencilerin bireysel özelliklerine ve gereksinimlerine uygun eğitim alma hakkı, ‘her sınıfa etkili bir öğretmen sağlama’ hedefini önemle ele alınması gereken bir konu haline getirmektedir.

“Tükenmişlik” kavramı ilk olarak Freudenberg (1974)’in “Journal of Social Issues” dergisinde yayınlanan makalesi ile literatüre girmiştir. Freudenberg’e göre tükenmişlik; enerji ve güç kaynaklarından aşırı isteklerde bulunulması sonucunda yaşanan başarısızlık, aşınma ve bitkinlik duygularının toplamıdır. Freudenberg, Maslach ve Pines tarafından ayrı ayrı tanımlanmış olan tükenmişlik son yıllarda üzerinde yoğun şekilde çalışılan bir kavram olmuştur. Birçok araştırmacı tükenmişliğin beklentiler, tutumlar, güdüler ve duygular içeren, bireysel düzeyde ortaya çıkan, içsel psikolojik bir deneyim olduğu konusunda karar birliğine varmıştır.

Çalışmamın örneklemini, İstanbul ili Esenler ve Bağcılar ilinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ilkokul, ortaokullarda ve özel eğitim okullarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır.

Araştırmada toplam 50 zihinsel engelliler sınıf öğretmeni ile görüşülmüştür. Bu araştırmada veriler, üç farklı araç kullanılarak toplanmıştır. Bu araçlar “Maslach Tükenmişlik Ölçeği (MTÖ)” (Maslach,1981) ve ölçekle birlikte verilen “Kişisel Bilgi Formu” dur. Üçüncü olarak ise öğretmenlerle görüşmeler sayesinde zihinsel engelliler sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin sınıf yönetimine etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Öncelikle 200 öğretmene Maslach Tükenmişlik Ölçeği (MTÖ)” ve ölçekle birlikte verilen “Kişisel Bilgi Formu” uygulanmış, daha sonra tükenmişlik düzeyi yüksek çıkan 50 öğretmenle görüşme yapılmıştır.

Bu araştırmada önce 200 zihin engelliler sınıf öğretmenine anket uygulanmış, bu anketle ve Maslach Tükenmişlik ölçeği ile Zihinsel Engelliler Sınıf Öğretmenlerinin Tükenmişlik düzeyleri incelenmiştir. Daha sonra tükenmişlik düzeyi yüksek 50 zihinsel engelliler sınıf öğretmeni ile görüşme yapılarak, tükenmişlik düzeyinin sınıf yönetimine etkisi incelenmiştir.

Tükenmişlik düzeyleri yüksek olan öğretmenlerin görüşmeler sonucu verdikleri cevaplar, yüzde ve frekans dağılımları hesaplanmış niceliksel verilere çevrilmiş ve öğretmen-öğrenci ilişkileri, öğretim sürecinin düzenlenmesi, olumlu öğrenci davranışlarına ve sınıf yönetimindeki sorunlarına ilişkin yaklaşım biçimleri şeklinde yorumlanmıştır. Tükenmişlik düzeyi yüksek çıkan zihinsel engelliler sınıf öğretmenleri öğrencileri tanımamakta, ders dışında öğrencileriyle vakit geçirememekte, sınıfa hakim olamama düşüncesiyle ders sırasında güncel olaylara yer vermemekte ve önemli bir kısmı öğrencilerle arkadaşça bir ilişki kurmamaktadır. Tükenmişlik düzeyi yüksek zihinsel engelliler sınıf öğretmenleri öğrenciler ile iyi ilişkiler kuramamaktadırlar.

***Anahtar sözcükler:*** *Tükenmişlik, sınıf yönetimi, zihin engelliler öğretmenliği.*

### **KAYNAKÇA**

Maslach, C., Jackson, S. E. (1981); “*The Measurement Of Experienced Burnout*”, Journal Of Occupational Behaviour, Vol: 2, 99-113.

Oruç, S. (2007). *Özel Eğitim Alanında Çalışan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi (Adana İli Örneği)*. (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi) Çukurova Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.



# **MESLEKİ VE TEKNİK ORTAÖĞRETİM KURUMLARINDA GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN TÜKENMİŞLİK DÜZEYLERİNİN BAZI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ**

**Nursel AK**

## **Özet**

Ülkelerin endüstriyel kalkınma sağlayabilmeleri ve küreselleşen dünyada rekabet güçlerini koruyabilmeleri, iş hayatında gerekli bilgi, beceri ve niteliklerle donatılmış insan gücünü yetiştirebilmelerine bağlıdır. İstihdamın artırılması, kalkınmanın hızlandırılması ve ülkenin ekonomik gücünün artırılması ancak mesleki ve teknik öğretime gerekli önemin verilmesi ile olur. Bu yüzden toplumun her kesimine mesleki ve teknik eğitimin öneminin kavratılması gerekmektedir.

Maslach'ın (2003) tanımına göre tükenmişlik; işteki kronik stres vericilere bir tepki olarak meydana gelen, bitkinlik, uzun süren yorgunluk gibi fiziksel boyutları, çaresizlik ve ümitsizlik duygusu gibi duygusal boyutları ve olumsuz benlik kavramı ve işe, yaşama ve diğer insanlara karşı olumsuz tutumlar gibi zihinsel boyutları olan psikolojik bir sendromdur.

Tükenmişlik sadece öğretmeni ilgilendirmez, sonuçları öğrencileri, okulu, okul personelini, velileri ve hatta öğretmenin ailesini etkiler. Öğretmenin mesleki tükenmişlik yaşaması, öğretmenin kişisel sağlığını bozarken öğrencilerin de aldığı eğitim hizmetinin kalitesini bozar. Bu özelliği ile eğitim süreci içinde zayıflatıcı bir etkiye sahiptir. Dolayısıyla bir taraftan verilen eğitim-öğretim hizmetinin nitelik ve niceliğinde bozulma olurken, diğer yandan da öğrencilerin ruhsal sağlıkları üzerinde olumsuz etkiler meydana getirecektir. Ayrıca bir müddet sonra hem emek hem de ekonomi anlamında

zorluklarla yetiştirilen insan gücü, hizmet alanından uzaklaşmaya başlayacaktır. Çünkü tükenmişlik sendromu, öğretmenlerin çoğunu mesleği bırakmaya kadar götürebilmektedir.

Bu araştırmanın amacı mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerde tükenmişliğin ne düzeyde olduğunu belirlemek ve öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ile cinsiyet, yaş gibi demografik özellikler ve mesleği isteyerek seçip seçmeme gibi tükenmişliği etkileyebilecek bazı unsurlar ile Maslach Tükenmişlik Ölçeği ile ortaya koyulan tükenmişlik kriterleri arasındaki ilişkiyi incelemektir.

Bu araştırma betimsel yöntemle yapılmış bir alan taraması niteliğindedir. Çalışmanın örneklemini İstanbul ili ilçelerinden Üsküdar, Ümraniye, Maltepe ve Tuzla'daki teknik ve endüstri meslek liselerinde görev yapan 302 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada “Kişisel Bilgi Formu” ve “Maslach Tükenmişlik Ölçeği” kullanılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre araştırma grubunun genel tükenmişlik puanları 9 ile 63 arasında olup ortalama puan 41,79'dur. Bu sonuç Genel Tükenmişlik puanının ortalaması olan 44'den daha düşüktür. Duygusal Tükenmişlik alt boyutu puanları 1 ile 32 arasında olup ortalama puan 14,98'dir. Bu sonuç Duygusal Tükenmişlik puanının ortalaması olan 18'den daha düşüktür. Duyarsızlaşma alt boyutu puanları 0 ile 19 arasında olup ortalama puan 7,04'tür. Bu sonuç Duyarsızlaşma alt boyutu puanları ortalaması olan 10'dan daha düşüktür. Kişisel Başarının Azalması alt boyutu puanları 0 ile 32 arasında olup ortalama puan 19,77'dir. Bu sonuç Kişisel Başarının Azalması alt boyutu puanları ortalaması olan 16'dan daha yüksektir. Türkiye'de üzerinde son yıllarda çalışılmaya başlanan tükenmişlik sendromunu öğretmenlere tanıtmak, öğretmen tükenmişliğini önlemek ve tükenmişliğe neden olan etmenler konusunda öğretmenleri bilinçlendirmek amacıyla;

• Eğitim fakültelerine öğrenciler yönlendirilirken mesleğin özellikleri

iyi bir biçimde tanıtılmalı ve bu mesleği kendine uygun bulan ve kişisel özellikleri ve mesleki becerileri bu meslek için yeterli olan öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönlendirilmesi sağlanmalıdır.

- Tecrübeli öğretmenlerin deneyimlerini mesleğe yeni başlayan öğretmenlerle paylaşmaları sağlanmalıdır.
- Eğitim sistemindeki aksaklıklar tespit edilerek çözülmeye çalışılmalıdır. Bu süreçte eğitimin asıl uygulayıcıları olan öğretmenlerin görüşlerinden de faydalanılmalıdır.
- Öğretmenlerin mesleklerindeki yenilik ve gelişmeleri yakından takip edebilmeleri için hizmet içi eğitimlerin sayı ve kalitesi artırılmalıdır.
- Ülkedeki eğitim politikaları siyasi partilerin etkisinde kalmaksızın, ülkenin yapısına uygun olacak biçimde oluşturulmalıdır.
- Kurumda alınan önemli kararlara öğretmenlerin de katılımı sağlanmalıdır.

**Anahtar Sözcükler:** *Mesleki ve Teknik Ortaöğretim, tükenmişlik, öğretmen.*

## **KAYNAKÇA**

Dincerol, C. (2013). *Tükenmişlik Sendromunun Mesleki Tükenmişlik ve İş Tükenmişliği Açısından İncelenmesi: Öğretmenler Üzerinde Bir Uygulama*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Sağlam Arı, G., Çına Bal, E. (2008). *Tükenmişlik Kavramı: Birey ve Örgütler Açısından Önemi*. *Yönetim ve Ekonomi*, 15(1)131-148.





# **ORTAOKULLARDA GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN TÜKENMİŞLİK DÜZEYİ İLE ÖRGÜT KÜLTÜRÜ ARASINDAKİ İLİŞKİ**

**Bilal ELMAS**

## **Özet**

Tükenmişlik, kişinin yaptığı işten haz alma yetisini kaybetmesi, duygusal çöküntü içerisine girerek veriminin düşmesi demektir. Örgüt kültürü, bir kurumda çalışanlar tarafından paylaşılan değerlerdir. Örgüt kültürü ile tükenmişlik, birbirleriyle ilişkili kavramlardır. Tükenmişliği duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve düşük kişisel başarı olarak üç boyutta ele alan Maslach, yapılan iş ile ilgili kronikleşmiş duygusal ve kişilerarası stresörlere yönelik sürekli bir tepki olarak tanımlamıştır.

Bu araştırmanın amacı, ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyi ile örgüt kültürü arasındaki ilişkiyi tüm boyutlarıyla birlikte ortaya koymaktır. Bu araştırmanın evrenini İstanbul İli Küçükçekmece İlçesindeki okullar, örneklemini ise 2013-2014 eğitim-öğretim yılında bu okullarda görev yapan 221 ortaokul öğretmeni oluşturmaktadır.

Araştırma tarama modeli nicel bir çalışmadır. Ölçek olarak kullanılan ankette, “The Validity and Reliability of the Organizational Culture Questionnaire (Cho, Hee-Jae, 2000)’de yer alan ve Özgüner (2011) tarafından aslına sadık kalınarak Türkçe’ye çevrilmiş olan örgüt kültürü ve Maslach Tükenmişlik Ölçeği (Pelit ve Türkmen, 2008) kullanılmıştır. Çalışmada kullanılan anketin tamamı için yapılan güvenilirlik analizi sonucunda, Cronbach’s Alfa değeri 0,809 olarak bulunmuştur. Güvenilirlik analizi sonucunda “Örgüt Kültürü Ölçeğinin” Cronbach’s Alfa Değeri 0,928, “Tükenmişlik

Ölçeğinin” Cronbach’s Alfa Değeri ise 0,786 olarak bulunmuştur. Mevcut araştırmada ise güvenilirlik örgüt kültürü ölçeğinde 0.929, tükenmişlik alt boyutları olan duygusal tükenme güvenilirliği 0.767, duyarsızlaşma 0.749, düşük kişisel başarı güvenilirliği ise 0.648 bulunmuştur.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgularda öğretmenlerin tükenmişlik alt boyutu olan duygusal tükenme düzeyleri ( $x=21.89$ ,  $x> 18$ ), duyarsızlaşma ( $x=11.77$ ,  $x> 10$ ) ve düşük kişisel başarı ( $x=18.06$ ,  $x< 21$ ) ya bağlı tükenmişlik düzeyleri yüksek bulunmuştur. Öğretmenlerin tükenmişlik düzeyi ve örgüt kültürüne bağlılık düzeyinin cinsiyet değişkenine göre t-testi sonucunda Maslach alt boyutları olan duygusal tükenme ( $t=-1.748$ ,  $p>.05$ ), duyarsızlaşma ( $t=-0.375$ ,  $p>.05$ ) ve düşük kişisel başarı ( $t=0.293$ ,  $p>.05$ ) da cinsiyetler arası anlamlı fark bulunmamıştır. Ayrıca örgüt kültürü düzeyi incelendiğinde de cinsiyetler arası anlamlı fark görülmemiştir ( $t=0.021$ ,  $p>.05$ ). Literatüre bakıldığında, Özgüner (2011), cinsiyetin, tükenmişlik düzeyini etkileyen bir faktör olmadığı, ayrıca Aksu ve Baysal (2005)’in okul müdürlerinin tükenmişliği algılamada cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği bulgusu ile araştırmadaki bulgular arasında paralellik vardır. Yaşa göre duygusal tükenme ( $F=0.67$ ,  $p>.05$ ), duyarsızlaşma ( $F=2.24$ ,  $p>.05$ ) ve düşük kişisel başarı alt boyutunda ( $F=1.23$ ,  $p>.05$ ) yaş değişkenine göre anlamlı farklılık görülmemiştir. Ayrıca örgüt kültürü ölçeği puanları temel alındığında da yaş değişkenine göre fark görülmemiştir ( $F=1.22$ ,  $p>.05$ ). Sünter (2006)’in yaş ile tükenmişlik arasında herhangi bir farklılığın olmadığı bulgusu ile Aydın (2004)’in öğretmenlerin yaş değişkenleri ile tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığı bulgusu araştırma bulgularıyla paralellik göstermektedir. Mesleki kıdem değişkenine göre ANOVA testi sonucu incelendiğinde, duygusal tükenme ( $F=1.19$ ,  $p>.05$ ) alt boyutunda mesleki kıdeme göre anlamlı farklılık bulunamamıştır. Ancak duyarsızlaşma ( $F=3.24$ ,  $p<.05$ ) ve düşük kişisel başarı alt boyutunda ( $F=2.79$ ,  $p<.05$ ) mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmuştur. Ayrıca örgüt kültürü ölçeği puanları temel alındığında da mesleki kıdem değişkenine göre

fark görülmüştür ( $F=3.27$ ,  $p<.05$ ). Duyarsızlaşma ve düşük kişisel başarı alt boyutlarında mesleki kıdem değişkeni sonucu oluşan farklılığın kaynağının belirlenmesi amacıyla Tukey testi uygulanmış ve 1-5 ile 6-10 kıdem yılı aralığında olanlar arasında anlamlı fark bulunmuştur. Ayrıca okul kültürü ölçeği puanlamasına göre yapılan ANOVA testi sonucunda da mesleki kıdem grupları arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Tukey testi sonucu 1-5 ile 6-10 kıdem yılı aralığında olanlar arasında anlamlı fark bulunmuştur. Araştırma bulguları ile Deryakulu (2005) tarafından saptanan hizmet süresi ile tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığı bulgusu çelişmektedir. Son olarak örgüt kültürü ile tükenmişlik düzeyi alt boyutları olan duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve düşük kişisel başarı arasında ilişki incelenmiştir. Analiz sonucunda örgüt kültürü ile duygusal tükenme ( $F=19.07$ ), duyarsızlaşma ( $F= 23.54$ ) ve düşük kişisel başarı ( $F=11.11$ ) alt boyutları arasında anlamlı ilişki bulunmuştur ( $p<0,01$ ).

Okullarda görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyinin yüksek çıktığı ve bu durumun örgüt kültürü ile paralel olduğu gözlemlenmiştir. Bu anlamda ilgili otoritelerin okul kültürünün daha olumlu bir düzeye taşınması ve olumlu bir okul ikliminin oluşturulması amacıyla eylem planı hazırlamaları, okul yöneticilerinin hizmet içi eğitimlere tabii tutulmaları, tükenmişlik ile ilgili seminer, konferans gibi aktivitelere katılmaları, sorunun algılanışını ve çözüm önerileri geliştirilmesini kolaylaştıracaktır. Öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin okul kültürü dışında kalan nedenleri de bulunmalı ve motivasyonu artırıcı çalışmalar yapılmalıdır. Okulda informal ilişkilere önem verilmeli (kahvaltılar, eğlenceler, ev ziyaretleri vb.) öğretmenlerin sosyal yaşamlarıyla ilgilenilmeli, okulda dostluk ve güven havası oluşturulmalıdır.

**Anahtar kelimeler:** Ortaokul öğretmeni, tükenmişlik, örgüt kültürü.

## KAYNAKÇA

Aksu, A. ve Baysal, A. (2005). "İlköğretim Müdürlerinde

*Tükenmişlik*". Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, Kış (41): 7-24.

Aydın, K. (2004). *Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeyleri ve Tükenmişliği Etkileyen Bazı Faktörlerin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.

Deryakulu, D. (2005). "*Bilgisayar Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi*" Eğitim Araştırmaları Dergisi. Yıl: 5 (19): 35-49.

Özgüner, M. (2011). *Örgüt Kültürü ve Tükenmişlik İlişkisi Üzerine Bir Araştırma: Bozok Üniversitesi Örneği*, Yozgat: Bozok Üniversitesi Yayınları.

Sünter, A. (2006). "*Pratisyen Hekimlerde Tükenmişlik, İşe Bağlı Gerginlik ve İş Doyumu Düzeyleri*". Genel Tıp Dergisi. 16 (1), Ss.9-14.

# **OKUL YÖNETİCİLERİNİN DÖNÜŞÜMCÜ LİDERLİK ÖZELLİKLERİNİN ARAŞTIRILMASI**

**Faruk TOSUN**

## **Giriş**

Açık ve sosyal bir sistem olan eğitim sistemleri de dönüşüm sürecinden direkt etkilenecek yapı, süreç ve işlevlerini gözden geçirmekte, sosyal değişimin odak noktasını oluşturan eğitim örgütleri de değişim sürecinin meydan okumalarına karşı mücadele etmek zorunda kalmaktadır. Bütün bu faktörler geleneksel okul yöneticiliğini tartışmaya açmıştır. Bilgi çağında okul yöneticiliği, geleneksel “idareci” rolünden, çağdaş anlamda bir “lider” rolüne doğru bir dönüşüm sürecinden geçmelidir. Geleceğin okul müdürleri; dönüşümcü liderlik davranışlarını yerine getiren, liderlik özellikleri olan ve dönüşüm felsefesini anlayan özelliklere sahip olmalıdır.

Dönüşümcü liderlik, liderlik literatürüne yeni giriş yapan çağcıl yaklaşımlarından biri olarak kabul edilmektedir (Eraslan, 2004). Dönüşümcü liderlik yaklaşımı, liderlik özelliklerini ve davranışlarını normal işleyişte ve değişim sürecinde liderlik işlevlerini kapsayacak biçimde inceler (Karip, 1998).

Bu araştırmanın amacı, güçlü değişimi sağlayacak liderlik modeli olan dönüşümcü liderlik davranışlarını ortaya koymak ve bu davranışları mevcut okul yönetici davranışlarında saptamaktır.

## **Evren ve Örneklem**

Araştırmamızın evrenini İstanbul İli Başakşehir ilçesinde bulunan okullarda görev yapmakta olan öğretmenler oluşturmaktadır. Örneklem ise bu öğretmenler arasından seçilen 125 öğretmenden oluşmaktadır.

### **Araştırmanın Modeli**

Okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özelliklerini öğretmen görüşlerine göre araştırmayı amaçlayan bu araştırma var olan durumu betimlemeyi amaçladığından tarama modelindedir. Tarama modelinde, tarama araştırmacısı, araştırmanın verilerini doğrudan gözlemi kullanarak sağlayabileceği gibi, konu ile ilgili var olan verileri rafine ederek, kendi kurduğu sistem içerisinde analiz etmektedir (Karasar, 2005: 77). Araştırma bulguları, anketin uygulanması neticesinde elde edilen verilere göre oluşturulmuştur.

### **Araştırma Verilerinin Toplanması**

Araştırma verilerinin toplanması aşamasında ilkökul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlere mülakat yapılarak okul dönüşümü hakkında görüşlerine başvurulmuştur. Öğretmenlerin okul dönüşümü sonrası iş doyumunu ölçmek için Minnesota iş tatmin ölçeği uygulanmıştır.

### **Verilerin Analizi**

Öğretmenlerin iş doyumunu anketine verilen cevaplar SPSS 20 programına girilerek değerlendirilmiştir. Öğretmenlerin İş doyumunu ölçeğine verdikleri cevapların sosyo demografik değişkenlere göre farklılaşma durumunu tespit etmek için hipotez testleri yapılmıştır. Öğretmenlerle yapılan mülakat sonuçları değerlendirilmiştir.

### **Bulgular**

Dönüşümcü Liderlik Ölçeği ile ilgili özellikler ölçeğinin Cronbach's Alpha değerinin 0,983 olması, ankette kullanılan bu ölçeğin yüksek güvenilir kategorisinde olduğunu göstermektedir. Buna göre ölçekteki önermelere verilen cevapların tutarlı olduğu ve bu verilerin kullanılabilir olduğu belirlenmiştir. Ayrıca ölçek alt boyutları olan yukarıdaki özelliklerin güvenilirlik analizi sonuçları tablodaki gibidir. İdealleştirilmiş etki özelliği Cronbach's Alpha değeri 0,961, telkinle güdüleme özelliği Cronbach's Alpha değeri 0,934, entelektüel uyarım özelliği Cronbach's Alpha değeri 0,942, bireysel destek özelliği Cronbach's Alpha değeri 0,962 olduğu görülmektedir. Her dört alt boyutunda yüksek güvenilirlik kategorisinde olduğu

görülmektedir.

Araştırmaya katılan 254 katılımcıdan %56,3'ünün kamu okulunda, %43,7'sinin ise özel okulda görev yaptığı saptanmıştır. Araştırmaya katılanların %53,5'ini kadın katılımcılar ve %46,5'ini ise erkek katılımcıların oluşturduğu görülmektedir. Araştırmaya katılanların %74,4'ü 25-35 yaş arası, %21,7'si 36-45 yaş arası ve %3,9'unun ise 46 ve üzeri yaş olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılanların %70,9'u 1-9 yıl arasında, %24'ü 10-19 yıl arasında %5,1'i ise 20 ve üzeri üzerinde yıl ve mesleki görevde bulunmuştur. Araştırmaya katılanların %66,9'u Eğitim Fakültesi, %17,3'ü Fen-Edebiyat Fakültesi mezunu, %9,8'i diğerleri, %4,3'ünün Eğitim Yüksek Okulu, %1,6'sının ise Açık Öğretim Fakültesi mezunu olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılanların %51,6'sının liderlik ile ilgili bir eğitim almadığı, %48,4'ünün ise liderlik ile ilgili bir eğitim aldığı görülmektedir.

İdealleştirilmiş etki p değeri=0,000<0,05 olduğundan bu dönüşümcü liderlik özelliği açısından medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık vardır. Yukarıdaki tabloda ortalama sıra değerlerine göre bekâr okul yöneticilerinin evli ve dul okul yöneticilerine göre bu özelliği daha fazla olduğu belirlenmiştir.

Her dört dönüşümcü liderlik özelliği için p değeri=0,000<0,05 olduğundan eğitim durumu açısından anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Ortalama sıra değerlerine göre açık öğretim fakültesi mezunu okul yöneticilerinin liderlik dönüşümcü özelliklerinin diğer gruptaki okul yöneticilerine göre daha fazla olduğu görülmektedir.

## **Sonuç**

Okul idarecisinin tüm özellikleriyle ele aldığımız dönüşümcü bir lider olabilmesi ve sürekli değişim ile baş edebilmesi için yetiştirilmeye ihtiyaç duyduğu gerçeğinin altı çizilmelidir. Bunu



gerçekleştirebilmek de ancak okul yöneticisinin geleneksel yönetim anlayışından kurtulup, dönüşümcü liderliğin gerektirdiği davranışları göstermesiyle mümkün olacaktır. Dönüşümcü niteliklere sahip okul yöneticisi, öğretmenleri değişimin kaçınılmaz olduğuna ikna edebilmeli ve tüm öğretmenlerin ortak bir noktada birleşebileceği bir vizyon geliştirebilmelidir. Dönüşümcü liderlikte entelektüel gelişime yönelik cesaretlendirme ve öğretmenlere bireysel destekte bulunma büyük ölçüde önemlidir.

***Anahtar Kelimeler:*** Okul yöneticileri, dönüşümcü liderlik, dönüşüm felsefesi.

#### **KAYNAKÇA**

Eraslan, L. (2004.). *Liderlikte Post-Modern Bir Paradigma: Dönüşümcü Liderlik*. Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi. ISSN: 1303-5134.

Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. 15. Baskı. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Karip, E. (2012). *Dönüşümcü Liderlik*. <https://www.pegem.net/dosyalar/dokuman/822-2012021117754-karip.pdf>

# **LİSELERDE GÖREV YAPAN KADIN VE ERKEK ÖĞRETMENLERİN STRES DÜZEYLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI**

**Sefa KARAKAYA**

## **Özet**

Çağımızın en yaygın konularından biri olan stres, bireyin kendinde psikolojik ve fiziksel baskı yapan herhangi bir uyarıcıya karşı olan uyum çabasıdır. Stres, sokaktaki adamdan üniversitedeki bilim adamlarına kadar, herkesin sıkça kullandığı psikolojik durumdur.

Stres yabancı bir sözcüktür ve dilimize sonradan geçmiştir. Latince Estrece sözcüğünden gelmektedir. Zorlanma, gerilme ve baskı anlamlarına gelmektedir. Bilim dünyasında stres sözcüğü ilk kez 17. yüzyılda “elastiki nesne ve ona uygulanan dış güç arasındaki ilişki”yi açıklamak üzere fizikçi Robert Hook tarafından kullanılmıştır.

Thomas Young adlı bir başka fizikçi bunu, yüzyıl kadar sonra bir formül üzerinde göstermiştir. Young’a göre stres: “Maddenin kendi içinde olan bir güç ya da dirençtir.” (Ethel,1994:2).

Psikolojideki tanımıyla stres terimi “sıkıntı” ya da “zorluk” anlamına gelen eski Fransızcadaki ve ortaçağ İngilizcesindeki “stress” ya da “straisse” sözcüklerinden gelmektedir. Ancak daha güçlü bir ihtimalle sözcük Latinedeki “çekip germek” anlamına gelen “stringere” sözcüğünden gelmektedir. (Graham,1999:24).

Selye (1956), stres konusuyla ilgilenen öncü bilim adamlarındandır ve stresi, “vücuda yüklenen herhangi bir özel olamayan isteme karşı, vücudun tepkisi” olarak tanımlamaktadır. (Güçlü, 2001, s.92). Selye’nin çok yaygın olarak kullanılan ve benimsenen tanımına göre

stres, memnuniyet verici olup olmadığına bakılmaksızın, her türlü isteme bedeninin uyum sağlamak için gösterdiği yaygın tepkisidir. (Allen,1990:3).

Ivancevich, Gibson ve Donnelly'nin geliştirdiği ve günümüzde en çok kullanılan stres, bireysel farklar ve psikolojik süreçler yoluyla gösterilen uyumsuz bir davranım olup kişi üzerinde aşırı, psikolojik veya fiziksel baskılar yapan herhangi bir dış ve iç hareket, durum veya olayın organizmaya yansıyan sonucudur ( Artan,1986:30).

### **Stresin Belirtileri**

Selye, bedeninin stresli durumlarda verdiği üç aşamalı tepkiyi “Genel Uyum Sendromu” olarak adlandırmıştır. Bu kurama göre, organizmanın strese tepkisi üç aşamada gelişir. İlk dönem, “alarm tepkisi” adını alır. Bu dönemde otonom sinir sistemi gayet faal bir duruma geçer. Salgı bezlerini uyararak, kana bol miktarda adrenalin ve onun etkisi altında ortaya çıkan diğer biyokimyasal maddeleri pompalar. Salgıların etkisi altındaki vücut alarm durumuna geçer ve ortaya çıkacak acil durumlarla uğraşmaya hazırlanır. Stres veren uyarıcı ya da ortam devam ederse, ikinci dönem ortaya çıkar. İkinci basamağa “direnc dönemi” adı verilir. Bu dönemde, organizma yapmış olduğu alarm tepkisini ortadan kaldırır. Stresli ortama bir türlü uyum sağlar ve kandaki biyokimyasal maddeleri geri çeker. Organizma sanki normal koşullar altında işliyormuş izlenimi verir. Ne var ki, gerçekte organizma yorulmaktadır ve içten içe direncini kaybetmektedir. Üçüncü basamağı oluşturan “tükenme döneminde” beden, artık stresin baskısına dayanamaz, direncini kaybeder, ilk alarm dönemindeki bazı belirtiler geri döner, hastalıklar ortaya çıkmaya başlar ve bu hastalıklardan bazıları ölümle sonuçlanabilir. Stres verici olay çok ciddi ise ve uzun sürerse, organizma için tükenme aşamasına gelinir. Bazen bu dönemde yeniden alarm dönemi reaksiyonları çıkar (Baltaş ve Baltaş,1997:27).

Stres, çok farklı nedenlerden kaynaklanmaktadır. “Günlük yaşamda karşılaşılan olaylar ve kişiler potansiyel birer stres kaynağıdır.

Çoğu zaman nerede, ne zaman ve nasıl ortaya çıkacağı önceden kestirilemez “(Durna, 2004, s.192). Stres, birey ile stres yaratan nedenler arasındaki etkileşim sonucu meydana geldiğinden, stres nedenlerinin bireyden, çevresinden ve çevre ilişkilerinden kaynaklandığı düşünülmektedir (Keskin,1997:144). Ancak kişiyi iş yaşantısının dışında değerlendirmek mümkün değildir. Buradan yola çıkarak stresin nedenleri şu şekilde sıralanabilir: Kişisel stres, çevresel stres ve örgütsel stres.

Araştırmada, “Liselerde görev yapan kadın ve erkek öğretmenlerin stres düzeyleri farklı mıdır?” problem cümlesini oluştururken, farklılık varsa nedenleri ve bunların öğrencilerde öğrenme psikolojine etkileri, iş yeri verimliliğine etkileri gibi alt problemler oluşturmaktadır.

Araştırmanın, okullardaki eğitim öğretim ortamının verimliliğinin artırılmasında katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırma nicel yöntemle tarama modeli kullanılarak yapılacaktır. Gerekli görüldüğü alt problemlerde görüşme formlarıyla nitel yöntemle de başvurulacaktır. Çalışmanın evrenini 2013-2014 eğitim-öğretim yılı İstanbul ili Avrupa yakası, örneklemini ise, Beşiktaş, Şişli, Bakırköy ilçelerinde liselerde görev yapan kadın ve erkek öğretmenler oluşturacaktır.

Araştırmada kullanmayı düşündüğüm ölçek Arzu Karakaya’ya ait olup izni alındıktan sonra kullanılacaktır. Ölçek, 4’lü Likert’le oluşturulmuş olup stres düzeyinin belirlenmesine yöneliktir.

**Anahtar Sözcükler:** *Stres, stres düzeyi, stresin belirtileri, stres çeşitleri, kadın ve erkek öğretmenlerin stres düzeyleri.*

## **KAYNAKÇA**

Baltaş, A. ve Baltaş, Z.(2000). *Stres ve Başa Çıkma Yolları*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Durna, U., “*Stres, A ve B Tipi Kişilik Yapısı ve Bunlar Arasındaki İlişki Üzerine Bir Araştırma*”. Celal Bayar Üniversitesi İ.İ.B.F. Yönetim ve Ekonomi Dergisi. Cilt 11. Sayı 1. s.191–206. 2004.

Ethel, R. (1994). “*Stresle Başa Çıkma Kendimizle Olumlu Diyalog*”

*Stresle Başa Çıkma*; Türk Psikologlar Derneği Yayınları, Çev: N.H. Şahin, Ankara, 1994.

Güçlü, N. (2001). *Stres yönetimi*. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi Cilt 21, Sayı 1 Syf. 191-109.

# **İLK VE ORTA OKUL YÖNETİCİLERİNİN STRES KAYNAKLARININ VE STRES YÖNETİM STİLLERİNİN İNCELENMESİ**

**Elif HATİPOĞLU**

## **Özet**

Bu çalışma, eğitim öğretim süreci içerisinde bulunan ilk ve ortaokul yöneticilerinin iş ortamlarındaki stres kaynaklarından hangi düzeyde etkilendiklerini, stres belirtilerinin düzeyinin ne olduğunu ve çalışma performanslarını ne derecede etkilediğini, stresle başa çıkma yöntemlerini hangi düzeyde kullandıklarını ortaya çıkartarak stres yönetiminde yapılabilecekler hakkında genel bilgiler vermek amacıyla yapılmıştır.

Araştırmada tarama modeli kullanılmış, mevcut literatür taraması yapılarak konu hakkında genel bir çerçeve çizilmiştir. Nicel bir araştırma olan bu çalışmada veriler, ölçek uygulaması ile toplanmıştır. Araştırmada verileri toplamak için; Pehlivan (1995)'in geliştirdiği “Eğitim Yönetiminde Stres Kaynakları ve Stres Yönetimi Ölçeği “ kullanılmıştır.

Bu araştırmanın evrenini, 2012-2013 Eğitim-Öğretim yılında İstanbul Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı bulunan ilk ve orta öğretim okullarında görev yapmakta olan okul yöneticileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini İstanbul İli Beyoğlu İlçesi'ne bağlı bulunan ilk ve orta dereceli okullarda görev yapmakta olan bütün yöneticiler (42 okul müdürü, 15 müdür yardımcısı ve 80 müdür yardımcısı olmak üzere toplam 137 yönetici) oluşturmaktadır. Bütün okul yöneticilerine internet üzerinden ya da yüz yüze görüşülerek ulaşılmış, gönüllülük esasına dayanarak 103 okul yöneticisine ölçek uygulanmıştır.

Verilerin çözümlenmesinde betimsel istatistikî teknikler kullanılmıştır. Sorulara verilen yanıtların frekans, yüzde, ortalama ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Verilerin çözümlenmesi IBM SPSS 20.0 paket programından yararlanılarak yapılmıştır. Çözümleme sonucunda elde edilen bulgular, araştırmanın amacına uygun olarak tablolara dönüştürülerek yorumlanmıştır.

Elde edilen bulgulara göre ücretin yetersizliği, çalışmaların karşılığını alamama, yetkilerin yetersiz olması, çalışma ortamının gürültülü olması, önemli kararlar verme zorunluluğu ve çalışma saatlerinin uzunluğu okul yöneticilerinin stres kaynağı olarak belirlenmişken, çalışma ortamının kalabalık olması, aydınlanma, iş arkadaşları ile geçimsizlik, üst ve astlarla anlaşmazlık yüksek bir stres kaynağı olarak değerlendirilmemiştir. İş arkadaşları ile ilişkilerin stres kaynağı olarak değerlendirilmemesi yöneticilerinin iletişim seviyelerinin yüksek olduğunu ve genel olarak iş ilişkilerinin strese zemin hazırlamadığını göstermektedir. Sonuç olarak yöneticilerin örgütsel stres kaynaklarını ortamın üzerinde değerlendirdiği gözlenmiştir.

Stres belirtilerine bakıldığında; uykusuzluk, gerginlik ve yorgunluğun okul yöneticilerinde stres belirtisi olarak daha yoğun gözlemlendiği, derecelemeye göre bu stres belirtilerini; sindirim bozukluğu, sürekli endişe, yersiz telaş ve baş ağrısının ortamın altında bir değerlendirme ile takip ettiği belirlenmiştir. Sigara ve alkol kullanımı, nefes daralması, terleme, iştahsızlık, mide bulantısı ve uyuma isteği ise yöneticilerin hiç ve az olarak değerlendirdikleri belirtiler olduğu görülmüştür. Sonuç olarak okul yöneticilerinin stres kaynaklarını yüksek olarak değerlendirse de belirtilerini ciddi ölçüde yaşamamakta oldukları belirlenmiştir. Ayrıca yöneticilerde stresin performansa etkisinin yok denecek kadar az olduğu tespit edilmiştir.

Okul yöneticilerinin en çok kullandığı stresle başa çıkma yöntemlerinin olay ve durumun üstüne gitmek ve stres yaratan durumu düşünmemeye çalışmak olduğu, “Çeşitli gevşeme yöntemlerini kullanma”, “Kültürel ve sportif etkinlikleri izlemek”

ve “Yetenekli olunan bir alanda etkinlik göstermek” seçeneklerine verdikleri cevaplar doğrultusunda, bu yöntemleri orta düzeyde kullandıkları görülmüştür. Stresle başa çıkma yöntemleri içinde “Bedensel egzersizler yapma” ve “yansıtma” olarak da bilinen “başkasını suçlama” yönteminin okul yöneticileri tarafından çok kullanılmayan yöntemler olduğu belirlenmiştir.

Sonuç olarak; okul yöneticilerinin örgütsel stres kaynaklarını orta düzeyin üzerinde değerlendirdikleri ancak stres belirtilerini ve stresin performanslarına etkisini aynı paralelde değerlendirmedikleri gözlenmiştir. Bu da okul yöneticilerinin stres yönetiminde başarılı olduklarını göstermektedir.

*Anahtar kelimeler: Stres, örgütsel stres, stresör, yönetici, kişilik.*

#### **KAYNAKÇA**

Pehlivan, İ. (1995). *Yönetimde Stres Kaynakları*. Personel Geliştirme Merkezi Yayınları. Ankara.





# **ORTAOKUL ÖĞRETMENLERİNİN PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ VE DUYGUSAL ZEKA İLE ARASINDAKİ İLİŞKİ**

**Gülcan İNAN**

## **Özet**

Zeka; bilginin işlenmesinde, depo edilmesinde ve kullanılmasında önemli bir olgudur. Ayrıca öğrenme, soyut düşünme, algılama, problem çözme, muhakeme etme, ilişkilendirme gibi durumlar için de önemlidir.

Duygusal zeka, zekanın bir başka türüdür. Kim olduğunu bilmek, kendi duygularını tanımak ve onları sağlıklı sonuçlar alabilmek için kullanmasını bilmek, duygusal zeka'nın bileşenleridir. Korku, depresyon ve öfke gibi duygu ve ruh hallerini etkili bir şekilde yönlendirebilmek, kendini motive edebilmek, özellikle hayal kırıklığına uğradığında iyimser kalabilmek, empati, yani başka insanların görüş açısından bakabilme kabiliyeti ve ilişkilerde sosyal kabiliyettir (Konrad ve Claude,2001:11).

Son yıllarda IQ seviyesinin başarıya katkısının oldukça düşük seviyelerde kaldığı ancak sosyal ve duygusal kapasitedeki yüksekliğin gerek özel, gerekse de mesleki hayatta önemli avantajlar elde etmektedir. Başkasını anlayabilen, empati kurabilen, duygularını doğru tahlil eden ve duygularını kontrol altında tutabilenlerin daha başarılı oldukları görülmüştür.

Problem, insan zihnini karıştıran, ona meydan okuyan ve inancı belirsizleştiren her şeydir. Bir kişinin istenilen hedefe ulaşmak amacıyla topladığı mevcut güçlerinin karşısına çıkan engel bir problemdir. Problem, bireyin bir hedefe ulaşmada engellenme ile

karşılaştığı bir çatışma durumu olarak ifade edilmektedir. Problem çözme becerisi ise “bireyin birey olma ve çevresiyle baş etme sürecinde en belirleyici rollerinden birisi” olarak tanımlanmaktadır (Güçlü, 2003:1).

Duygusal zeka düzeylerinin yüksekliğine paralel olarak problem çözme becerilerinin de daha iyi bir düzeye ulaşılacağı görülmüştür. Bu bağlamda duygusal zeka düzeylerinin bilinmesi durumunda problem çözme becerilerinin tahmin edilebileceği anlaşılmıştır.

Bu çalışmada öğretmenlerin duygusal zeka düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Bireyin duygusal zekası ile problem çözme becerisi arasında ilişki olduğu düşünülmektedir. Yapılan araştırma sonucunda da ilişki bulunmuştur. Araştırmanın evreni, İstanbul ili Küçükçekmece ilçesinde görev yapan öğretmenleri kapsamaktadır. Örneklem ise İstanbul ili Küçükçekmece ilçesinde yer rastgele seçilen okullarda görev yapan öğretmenleri kapsamaktadır.

Örneklem grubunda yer alan öğretmenlere gönüllülük esasına göre problem çözme becerisi ve duygusal zeka ölçekleri uygulanacaktır. Anket ve ölçekler Güler (2006) “ İlköğretim Okullarında görev yapan Öğretmenlerin Duygusal Zeka ve Problem Çözme becerileri arasındaki ilişki” adlı tezden alınmıştır.

Veriler toplandıktan sonra SPSS programı ile analiz edilmiştir. İkili değişkenlere göre farklılıkları belirlemek amacıyla t-testi, üç ve daha fazla değişkenlere göre farklılıkları belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi, varyans analizlerinde bulunan farklılıkların kaynağını belirlemek amacıyla Scheffe testi uygulanmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacı ile regrasyon analizi yapılmıştır.

Yapılan araştırmaya göre katılımcıların duygusal zeka ve problem çözme becerileri ölçeklerinin ortalama puanları tespit edilmiştir.

Katılımcıların verdikleri cevaplar incelendiğinde duygusal zeka düzeylerinin yüksek çıktığı görülmüştür. Katılımcıların problem çözme becerileri ve duygusal zeka düzeylerine göre cinsiyetler arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Ayrıca yaş, mesleki kıdem, çalışılan kurum gibi değişkenler arasında da anlamlı farklılık görülmemiştir. Ancak duygusal zeka düzeyi ile problem çözme becerileri arasında ilişki bulunmuştur.

**Anahtar Sözcükler:** zeka, duygusal zeka, problem çözme, ortaokul öğretmenleri, eğitim.

### **KAYNAKÇA**

Atabek, E.(2000). *Bizim Duygusal Zekamız*. İstanbul: Altın Kitaplar.

Güler, A.( 2006). *İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Duygusal Zeka ve Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki*. Yedi Tepe Üniversitesi, İstanbul.

Güçlü, N. (2003). *Lise Müdürlerinin Problem Çözme Becerileri*. Milli Eğitim Dergisi. Sayı 160, 272-300.

Goleman, D. (2000). *İş Başında Duygusal Zekâ* 2.Basım. İstanbul: Varlık Yayınları.

Konrad, S. Claudia, H. (2001). *Duygularla Güçlenmek*. (Çev: Meral Taştan) İstanbul: Hayat Yayınları.

Kalaycı, Ş. (2009). *Spss Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikler*, 4. Baskı, Ankara: Asil Yayın Dağıtım, S. 405.

Semerci, N. (2002). “İlköğretimde Problemler ve Çözüm Yolları”. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, Sayı, 30, Ss, 205-218.

Toktamışoğlu, M. (2003). *Aklın Öteki Sesi, Duygusal Zekayla*

*Başarı*. İstanbul: Kapital Medya.

Öğülmüş, S. (2001). *Kişilerarası Sorun Çözme Becerileri ve Eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Sonmaz, S. (2002). *Problem Çözme Becerisi İle Yaratıcılık ve Zekâ Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, İstanbul, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Anabilim Dalı.

Yüksel, M. (2006). *Duygusal Zeka ve Performans İlişkisi*, Erzurum: Atatürk Üniversitesi.

# **FARKLI EĞİTİM KURUMLARINDA ÇALIŞAN OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRENİLMİŞ GÜÇLÜLÜK SEVİYELERİ İLE PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİNİN İNCELENMESİ**

**Gülşen Gün ÖZTAYKUTLU**

## **Özet**

Doğası gereği sosyal bir varlık olan insan, çevresiyle sürekli etkileşim halindedir. Bu etkileşimin sonucu olarak da hayatta pek çok problemle karşılaşır. Stresle başa çıkabilme becerisi olarak düşünülebilecek öğrenilmiş güçlülük kavramı karşımıza çıkmaktadır. Okul, ortam olarak stresin en yoğun olduğu kurumlardan birisidir. Öğretmenler, sınıfların kalabalık oluşu, okulların bulunduğu sosyoekonomik çevrelerin farklı olması ve müfredatı takip edebilmenin yarattığı baskılarla karşı karşıya kalmaktadırlar (Çenen ve Aslan, 2007). Problem çözme becerisi yüksek olan öğretmenler, yine problem çözme başarısına sahip öğrenciler yetiştirmeyi dener.

## **Araştırmanın Amacı ve Önemi**

Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin öğrenilmiş güçlülük düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Öğrenilmiş güçlülük ve problem çözme becerilerine ilişkin çalışmalara pek fazla rastlanmamıştır. Özellikle okul öncesi öğretmenler dikkate alındığında bu iki değişkenin birlikte çalışıldığı herhangi bir çalışmaya ulaşılamamıştır. Bu eksiklik dikkate alınarak bu çalışma planlanmıştır.

## **Alt Problemler**

Araştırmanın alt problemleri toplamda 11 maddedir. Kişisel bilgiler formundaki bilgilerden elde edilen veriler ile oluşturulmuştur. Yaş, cinsiyet, mesleki kıdem, mezun olunan eğitim kurumu, çalışılan kuruma göre alt problemler oluşturulmuştur.

## **Evren ve Örneklem**

Bu araştırmanın evreni, 2013- 2014 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Avrupa yakasındaki okul öncesi eğitim öğretmenleri oluşturmaktadır. Bu araştırmanın örneklemini, İstanbul ili il milli eğitim müdürlüğünden ulaşılan okul listesinden tesadüfî yol ile belirlenmiştir. Ölçek uygulaması hala devam etmektedir. Şu ana kadar ulaşılan öğretmen sayısı 200 dür. Hedef ise 300 öğretmendir.

## **Veri Toplama Araçları:**

Veri toplamı araçları 3 bölümde toplanmıştır. Birinci bölümde “Kişisel Bilgiler”, ikinci bölümde “Problem Çözme Envanteri” ile ilgili sorular, üçüncü bölümde ise “Öğrenilmiş Güçlülük Düzeyi Ölçeği” ile ilgili sorular yer almıştır.

## **Problem Çözme Envanteri (PÇE)**

Heppner ve Petersen (1982) tarafından geliştirilen ve bireyin problem çözme becerileri konusunda kendini algılayışını ölçen 35 maddelik kendini değerlendirme türü bir ölçektir. 1-6 arası Likert tipi puanlanmaktadır. Ölçek, olumlu ve olumsuz ifadelerin yer alır. Puanlanırken, olumsuz ifadeler ters puanlanarak toplam puan bulunmaktadır. Ölçekten en az 32, en fazla 192 puan alınabilir. Ölçekten alınan toplam puanların yüksekliği, bireyin problem çözme becerileri konusunda kendini yetersiz olarak algıladığını gösterir.

## **Öğrenilmiş Güçlülük Düzeyi Ölçeği**

Orjinal formu Rosenbaum (1980) tarafından geliştirilen Rosenbaum Öğrenilmiş Güçlülük Ölçeğinin Türkiye’ye uyarlaması Siva (1991) tarafından yapılmıştır. Rosenbaum öğrenilmiş güçlülük ölçeğinin, öğrenilmiş güçlülüğün değerlendirilmesinde oldukça uygun bir araç olduğu araştırmalarla desteklenmiştir. Ölçek stresle başa çıkmada bireyin kullanabileceği bilişsel stratejileri ne ölçüde kullandığının ve kendini ne ölçüde denetlediğinin, kişinin kendi kendini değerlendirmesi yoluyla ortaya çıkarıldığı, bir ölçektir. 36 maddeden oluşan ve 5li Likert tipi bir ölçektir.

**Anahtar Kelimeler:** Okul ncesi ğretmeni, öğrenilmiş güçlülük, problem çözme becerileri.

### **KAYNAKÇA**

Aslan, H. ve een, R. (2007). *Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan ğretmenlerin Cinsiyetlerine Ve ğrenilmiş Güçlülük Düzeylerine Göre Mizah Tarzlarının İncelenmesi*. .. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. Cilt 16. Sayı 2.,S.1-14.

Siva, A.N. (1991), “*İnfertilede Stresle Başetme, ğrenilmiş Güçlülük Ve Depresyonun İncelenmesi*”, Yayımlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.





# **İLK VE ORTAOKUL ÖĞRETMEN VE YÖNETİCİLERİNİN EPİSTEMOLOJİK İNANÇLARI İLE PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

**Yasemin YILMAZ**

## **Özet**

Türkçede “sorun” kelimesine karşılık gelen “problem”, Latince proballo (öne çıkan, engel) sözcüğünden türetilmiştir (Altun ve Emir, 2008). Problem çözme ise, bireyin günlük yaşantısında karşılaştığı, herkesin başına gelebilecek türden sorunlarla baş etme mücadelesidir. Kuşkusuz ki problemin çözüm sürecinde bireyin, epistemolojik inançları (bilgi ve öğrenmenin doğasına ilişkin inançlar) onun probleme yaklaşım biçimini de etkilemektedir.

Dilimizdeki karşılığı “bilgibilim” olan epistemoloji, Yunanca “episteme” (bilgi) ve bilim anlamına gelen “logos” kelimelerinin birleşimidir. “Epistemolojik İnanç” ise kişinin, bilginin ve öğrenmenin doğası, bilginin niteliği veya bilgiye ulaşma yollarına ilişkin bireysel inançlarını, zihninde kalıplaşan bilgi şemalarını ifade eder.

Bu araştırmada ilkokul ve ortaokul öğretmen ve yöneticilerinin sahip oldukları epistemolojik inançlar ile günlük hayatta karşılaştıkları problemleri çözme yaklaşımları arasındaki ilişki araştırılmıştır. Tarama yönteminin kullanıldığı bu araştırmada 2012-2013 Eğitim Öğretim yılında İstanbul Anadolu yakasında devlet okullarında görev yapmakta olan toplam 300 ilkokul ve ortaokul öğretmen ve yöneticilerine iki adet ölçek ile birlikte demografik bilgi formu uygulanmıştır.

Araştırmada, verilerin toplanması için kullanılan ölçeklerden biri,

öğretmen ve yöneticilerin epistemolojik inançlarını (bilginin ne olduğu, bilme ve öğrenmenin nasıl gerçekleştiği ile ilgili öznel inançları) ölçmek amacıyla, Shommer'ın 1990 yılında geliştirdiği ve Deniz Deryakulu ile Şener Büyüköztürk'ün 2002 yılında Türkiye'ye uyarladığı "Epistemolojik İnanç Ölçeği" (EİÖ); ikincisi ise öğretmen ve yöneticilerin problem çözme becerileri hakkında kendi algılarını ölçmek amacıyla, Heppner ve Peterson'ın 1982 yılında problem çözme becerilerini ölçmek için geliştirdikleri ve Şahin, Şahin ve Heppner tarafından Türkiye'ye uyarlanan "Problem Çözme Envanteri" (PÇE)'dir.

Veriler SPSS 15.0 paket programı kullanılarak değerlendirilmiştir. "Epistemolojik İnanç Ölçeği" (EİÖ) ve "Problem Çözme Envanteri" (PÇE)'nin alt ölçekleri arasındaki korelasyona bakılmış; her iki ankete yönelik betimsel istatistikler, cinsiyete ve görev türlerine göre bağımsız t- testi, yaş, mesleki deneyim yılı ve bransa göre ANOVA, epistemolojik inançların problem çözme becerileri üzerine etkisini belirlemek amacıyla regresyon analizi yapılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre, epistemolojik inançların problem çözme becerileri üzerinde anlamlı farklılaşmalara neden olduğu görülmüştür. "Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç" ve "Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç" faktörlerinin, problem çözme yaklaşımlarından "Düşünen", "Değerlendirici", "Kendine Güvenli" ve "Planlı Yaklaşım" üzerinde anlamlı etkiye sahip olduğu gözlemlenmiştir. "Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç" boyutu ise PÇE'nin alt ölçeklerinden "Kaçınan Yaklaşım" üzerinde etkili olmaktadır.

EİÖ'nün "Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç" ve "Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç" faktörleri ile PÇE'nin "Düşünen", "Değerlendirici", "Kendine Güvenli" ve "Planlı Yaklaşım" alt ölçekleri arasında; EİÖ'nün "Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç" boyutu ile PÇE'nin "Kendine Güvenli", "Değerlendirici" "Planlı" ve "Kaçınan Yaklaşım" boyutları arasında anlamlı ilişki

saptanmıştır.

“Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç” noktasında, öğretmenlerin yöneticilerden; bayanların, erkeklerden daha gelişmiş/olgunlaşmış bilgilimsel inançlara sahip ve “Problem Çözme Becerileri” bağlamında ise, bayanların, günlük hayatta yaşadıkları sorunlar karşısında, erkeklerden daha iyi “problem çözücü” oldukları tespit edilmiştir.

“Epistemolojik İnanç Ölçeği”nin gelişmiş/olgunlaşmış alt ölçekleri “Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç”, “Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç” ve “Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç” ile PÇE’nin toplam puanı olan problem çözme becerilerini gösteren PÇB arasında pozitif ilişki bulunmuştur. Bu sonuç, epistemolojik inançları gelişmiş/olgunlaşmış bireylerin, problem çözme becerilerinin de gelişmiş olduğunu göstermektedir.

**Anahtar Kelimeler:** İlkokul öğretmeni, ortaokul öğretmeni, yönetici, epistemolojik inanç, problem çözme becerisi

### **KAYNAKÇA**

Altun, A. ve Emir, S. (2008). *Sosyal Bilgiler Dersinde Problem Çözme Yönteminin Erişi, Kalıcılığa ve Tutuma Etkisi*. Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi. Sayı 10 . Syf 79-10.

Deryakulu, D., ve Büyüköztürk, Ş. (2002). *Epistemolojik İnanç Ölçeği’nin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması*. Eğitim Araştırmaları Dergisi. 2 (8). 111 – 125.



# **ÖZEL VE RESMİ ÖZEL EĞİTİM KURUMLARINDA ÇALIŞAN ÖĞRETMENLERİN İŞ DOYUM DÜZEYLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI**

**Bijar BULU**

## **Özet**

İş doyumunu, bireyin işle ilgili değerlerinin işte karşılandığını algılaması ve bu değerlerin kişinin gereksinimleri ile uyumlu olması olarak ifade edilmekte, farklı bir deyişle; çalışanın işini veya çalışma yaşamını değerlendirmesi neticesi duyduğu haz veya eriştiği duygusal doyum olarak tanımlanmaktadır. Günümüzde iş doyum kavramı, gerek çalışan, gerek kurum, gerekse kurumdaki yöneticiler bakımından oldukça büyük öneme sahiptir. Özel yapılandırılmış alanda bireysel geliştirilmiş planlarla uygun eğitim yöntemlerini uygulayarak yetersizlikten etkilenmiş bireyleri akranlarıyla birlikte sosyal ortama hazırlayabilmek, topluma kazandırabilmek ve gelecek oluşturabilmek için özel ve resmi özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin iş doyum düzeyleri önemli bir rol oynamaktadır. Bu çalışma özel ve resmi özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin karşılaştırılması amacıyla yapılmıştır.

## **Yöntem**

Araştırmaya katılan öğretmenlerin iş doyum düzeyi Minnesota İş Doyum Ölçeği kullanılarak değerlendirilmiştir. Araştırma evrenini 2013-2014 eğitim-öğretim yılı içerisinde İstanbul ili Bakırköy ilçesinde zihinsel engelli öğrencilere hizmet veren Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı 10 özel ve 6 resmi kurumda görev yapmakta olan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleminde ise basit tesadüfî örnekleme yöntemi kullanılarak, İstanbul ili, Bakırköy ilçesinde görev yapan ve kitlenin genelini temsil edeceği düşünülen sayıda 126 öğretmen yer almaktadır.

## **Bulgular**

Yapılan güvenilirlik analizi sonucu Cronbach's Alpha değeri 0,908 çıkmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %57,1'inin kadın, %42,1'i erkek, yarısı (%50,0) bekâr, %47,6'sının evli, %27,0'si 25 yaş ve altı, %31,7'si 26-30 yaş arası, %19,8'i 31-35 yaş arası, %7,9'u 36-40 yaş arası, %6,3'ü 41-45 yaş arası, %6,3'ü ise 45 yaş ve üstü grubunda yer almakta, %48,4'ü resmî kurumlarda, %50,8'i ise özel kurumlarda çalışmakta, büyük bir bölümü (%78,6) eğitim fakültesi mezunu, %50,8'lik büyük bir kısmı özel eğitim alanında, %18,3'ü anaokulu öğretmen, %3,2'si psikolojik danışman ve rehberlik öğretmeni, %4,0'ı psikolog, %9,5'i sınıf öğretmeni, %2,4'ü görsel s. öğretmeni, %1,6'sı müzik öğretmeni ve %10,3'ü ise diğer alanlarda çalışmakta, yaklaşık yarısı (%44,3) 5 yıl ve daha az süredir, %27,5'i 6-10 yıl arası, %14,5'i 11-15 yıl arası, %5,3'ü 16-20 yıl arası ve %4,6'sı ise 21 yıl ve üzeri süredir çalışmakta, büyük bir bölümü (%60,3) alanları ile ilgili hizmet içi eğitim programına katılırken; %39,7'si ise alanları ile ilgili hizmet içi eğitim programına katılmadığı görülmektedir.

## **Sonuç**

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, en fazla memnuniyet duyduklarını belirttikleri durumun, "Başkaları için bir şeyler yapabildiklerini hissetmek" olduğu gözlenmiştir. Ayrıca katılımcıların en az memnuniyet duyduklarını belirttikleri durumun ise "Yaptıkları iş karşılığında aldıkları ücret ile terfi imkânlarının olmaması" olduğu görülmüştür. Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet, yaş, mezun olunan okul türü, branş, meslekteki toplam hizmet süresi, herhangi bir Hizmet İçi Eğitim Programına katılma durumu gibi değişkenler iş doyumlarına ilişkin görüşlerini değiştirmemektedir, sonuçlar benzerdir. Fakat; araştırmaya katılan öğretmenlerin resmî ya da özel kurumda çalışıyor olmaları iş doyumlarına ilişkin görüşleri değiştirmektedir. Öyle ki; öğretmenlerin iş doyum düzeylerine ilişkin görüşleri değerlendirildiğinde özel kurumda çalışan öğretmenlerin resmî kurumda çalışan öğretmenlere göre daha memnun oldukları, resmî kurumda çalışan öğretmenlerin ise özel kurumda çalışan

öğretmenlere göre daha kararsız oldukları saptanmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** *Özel, resmi özel, öğretmen, iş doyumu.*

### **KAYNAKÇA**

Ataman, G.(2002). *İşletme Yönetimi*. İstanbul: Türkmen Kitabevi.

Başaran, İ. E.(1991). *Örgütsel Davranış*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.

Eren, E.( 2004). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi* 7.Baskı, İstanbul: Beta Yayınları.

Izgar, H. (2001). *Okul Yöneticilerinde Tükenmişlik*. Ankara: Nobel Yayınları.

Sabuncuoğlu, Z. ve Tüz, M.(2007). *Örgüt Psikolojisi*, Bursa: Alfa Aktüel Basım Yayım Dağıtım.





# **SINIF ÖĞRETMENLERİNİN MARUZ KALDIKLARI YILDIRMA DAVRANIŞLARI, ALGILADIKLARI SOSYAL DESTEK VE MESLEKİ İŞ DOYUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ**

**Özgür SADIK**

## **Özet**

İş hayatında faal olarak çalışanları etkileyen birçok etken bulunmaktadır. Bu etkenlerden işyerinde yıldırma, iş doyumunu ve algılanan sosyal destek her örgütte görev yapan bireyler üzerinde etkili olmaktadır. Okullarda görev yapan öğretmenler de zaman zaman etkileşimde buldukları insanların kasıtlı, sistemli olumsuz davranışlarına maruz kalmaktadırlar. Okullarda yıldırma maruz kalan öğretmenlerin, üretkenlik ve yaratıcılık yeteneklerinin olumsuz etkilendiği, mağdur öğretmenlerin işlerine yoğunlaşamadıkları düşünülmekte ayrıca yıldırma sonrasında öğretmenler, sağlık sorunları, ekonomik ve sosyal sorunlarla karşı karşıya kalabilmektedirler.

Bu araştırmada birçok araştırmaya konu olan yıldırma, sosyal destek algısı ve iş doyumunu kavramları aynı çerçevede ele alınmış olup, aralarındaki ilişkinin bulunup bulunmadığı araştırmanın amacını oluşturmaktadır. Araştırma tarama modelindedir. Araştırma evrenini, 2013-2014 eğitim-öğretim yılında MEB'e bağlı ve İstanbul ilinde bulunan resmi ilkokullarda görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmada evreninin tamamına ulaşmada zaman ve mali sorunlar yaşanacağından örneklem alınma yoluna gidilmiştir. Araştırma için örnek alınırken, alınan örneklerin, evreni en iyi şekilde temsil etmesi çok önemlidir. Bu araştırmada alınan örnekler, evreni %100 temsil etmektedir. Örneklem seçiminde Random yöntemi kullanılmıştır. İlden 30 okul seçilmiş, bu okullarda ulaşılan 580 gönüllü personele anket uygulanmıştır. Bu anketlerden 153 tanesi geçersiz olduğu

için 427 tanesi kullanılmıştır. Bu araştırma için gerekli verilerin toplanması amacıyla araştırmacı, alan yazını taramış ve yabancı ülkelerde konu ile ilgili yapılan araştırmaları incelemiştir. Bu inceleme sonunda, çeşitli kaynaklardan yararlanarak anket şeklinde bir veri toplama aracı hazırlanmıştır.

Araştırmada verileri toplamak için “Kişisel Bilgi Formu” (Formda katılımcıların kişisel özelliklerini belirlemeye yönelik sorular vardır; cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, okul kıdemi, branşı, mezuniyet alanı, çocuk sayısı, eğitim düzeyi, çalışma durumu, medeni durumlarıyla ilgili bilgiler), “Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği” (Aile, arkadaş ve özel bir insan olmak üzere üç farklı kaynaktan alınan sosyal desteğin yeterliliğinin öznel olarak değerlendirilmesi amacıyla Zimet ve arkadaşları tarafından 1988 yılında geliştirilmiştir. ÇBASDÖ geçerlilik çalışması 1995 yılında Eker ve Arkar (1995: 45–55) tarafından yapılmıştır. Ölçekle ilgili ikinci çalışma Eker, Arkar ve Yıldız (2001: 21–22) tarafından, gözden geçirilmiş formuyla yapılmıştır.), “Mobbing Ölçeği (Kullanılan ölçek, daha önce mobbing ve motivasyon ile ilgili yapılmış çalışmalarından da faydalanarak araştırmacı Muharrem KOCAOĞLU tarafından 2007 yılında oluşturulmuştur.)ve “İş Doyum Ölçeği(Minnesota Öğretmen Gerilimi envanterinden) uyarlanarak 20 sorudan oluşturulmuştur. Bu araştırmanın bağımsız değişkenleri yıldırma davranışları, sosyal destek algıları ve bağımlı değişkeni iş doyumudur. Uygulama alanındaki bireylerin anketlere verdiği cevaplar SPSS programı kullanılarak değerlendirilmiştir. Anketin güvenilirlik düzeyini saptamak amacıyla Cronbach’s Alpha güvenilirlik ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen veriler, araştırmanın amacı doğrultusunda çeşitli istatistik analizler (Korelasyon, t testi, ANOVA ) kullanılarak ve konuya ilişkin uzman desteği alınarak yorumlanmıştır.

Bulgular, sosyal destek ile yıldırma davranışı arasında negatif bir ilişki ortaya çıktığını göstermektedir. İş doyumunu ve sosyal destek arasında pozitif anlamlı bir ilişki vardır. Öğretmenlerin iş

doyumlarında sosyal destek ve yıldırmanın belirleyici rol oynadığı görülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Yıldırma, iş doyumunu, sosyal destek, öğretmen, eğitim

### **KAYNAKÇA**

Eker, D. ve Arkar, H. (1995). *Çok boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeğinin Faktör Yapısı ve Güvenirliliği*. Türk Psikolojisi Dergisi. Cilt 10(34). Syf. 45-55.

Kocaoğlu, M. (2007). *Mobbing Uygulamaları ve Motivasyon Arasındaki İlişkinin İncelenmesine Yönelik Bir Araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.



# **ÖZEL EĞİTİM OKULU YÖNETİCİLERİNİN PSİKOLOJİK DAYANIKLILIK VE İŞ DOYUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ (İSTANBUL ÖRNEĞİ)**

**Bülent GÖKMEN**

## **Özet**

Bu çalışma resmi özel eğitim okulu yöneticilerinin (müdür ve müdür yardımcısı) psikolojik dayanıklılık ve iş doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın evrenini, 2012–2013 eğitim-öğretim yılında Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü' nün web sayfasından alınan verilere göre İstanbul İli' nde bulunan 53 adet resmi özel eğitim okulunda görev yapan müdür ve müdür yardımcıları oluşturmaktadır. İstanbul ilinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı 12' si iş okulu (özel eğitim mesleki eğitim merkezi), 2' si görme engelliler ilköğretim okulu (ilkokulu ve ortaokulu), 7' si işitme engelliler ilköğretim okulu (ilkokulu ve ortaokulu), 2' si bilim ve sanat merkezi, 2' si özel eğitim meslek lisesi, 28' i özel eğitim uygulama merkezi (otistik çocuklar eğitim merkezi ve eğitim uygulama okulu) kurumu mevcuttur. Araştırma evreninde bulunan 170 yöneticiye ulaşılmış, bu yöneticilerden 140' ı çalışmaya katılmıştır fakat 3' ünün formlarında eksiklikler olduğu için değerlendirmeye alınmamıştır. Araştırmaya katılan 137 yöneticinin 32' si kadın ve 105' i erkek olup bunların 77' si özel eğitim uygulama merkezinde, 28' i özel eğitim mesleki eğitim merkezinde, 14' ü işitme engelliler okulunda, 10' u görme engelliler okulunda, 8' i bilim ve sanat merkezinde çalışmaktadır.

Araştırma ile ilgili veriler, Kişisel Bilgi Formu, Minnesota İş Doyum Ölçeği ve Yetişkinler İçin Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği ile toplanmıştır. Araştırma verileri SPSS for Windows 15.0 istatistik paket programıyla analiz edilmiştir. Değişkenlerden normal

*Özel Eğitim Okulu Yöneticilerinin Psikolojik Dayanıklılık ve İş Doyumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (İstanbul Örneği)*

dağılım gösteren ikili grupların (cinsiyet, medeni durum gibi) karşılaştırılmasında bağımsız gruplar t testi, normal dağılım gösteren ikiden fazla grup (kıdem, okul türü gibi) karşılaştırılmalarında tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır.

Araştırma sonucuna göre; özel eğitim okulu yöneticilerinin psikolojik dayanıklılıklarının; cinsiyet, yaş, medeni durum, meslekteki çalışma süresi ve çalıştığı kurum türüne göre anlamlı farklılıklar göstermediği, öğrenim durumu, mezuniyet alanı ve görevdeki durumuna göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. Bununla birlikte Özel eğitim okulu yöneticilerinin, iş doyum düzeylerinin; cinsiyet, öğrenim durumu ve görevdeki unvan değişkenine göre farklılaşırken, yaş, medeni durum, mezuniyet alanı, meslekteki süre ve çalışılan kurum türüne göre farklılaşmadığı görülmektedir. Araştırmanın bulguları literatür ışığında tartışılarak yorumlanmış ve ilerde yapılabilecek araştırmalara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Psikolojik dayanıklılık, iş doyum, özel eğitim, özel eğitim okulu, yönetici

## **KAYNAKÇA**

Aydemir, H. (2013) *Özel Eğitim Alanında Çalışan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri Ve Yaşam Doyumlarının İncelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

Oruç, S. (2007) *Özel Eğitim Alanında Çalışan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi (Adana İli Örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Şahin, F. Şahin, D. (2012). *Engelli Bireylerle Çalışan Özel Eğitim Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeyinin Belirlenmesi*. Öğretmen Eğitimi ve Eğitimcileri Dergisi. 1(2) 275- 294.

# **ÖZEL EĞİTİM OKULU ÖĞRETMENLERİNİN PSİKOLOJİK DAYANIKLILIK DÜZEYLERİNİN VE MESLEKİ SOSYAL DESTEK DÜZEYLERİNİN BAZI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ**

**Tuncay UÇAR**

## **Özet**

Bu çalışma özel eğitim okullarında çalışan öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık düzeylerine ve mesleki sosyal destek düzeylerine etki eden değişkenlerin incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın örneklemini, 2012–2013 eğitim-öğretim yılında İstanbul Avrupa yakasında resmi özel eğitim okullarında görev yapmakta olan 202 öğretmen oluşturmaktadır. Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü’nden alınan verilere göre İstanbul Avrupa yakasında 36 adet özel eğitim okulu bulunmaktadır. Araştırma ile ilgili veriler, birinci bölümünde “Kişisel Bilgi Formu” ikinci bölümde “Yetişkinler için Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği” ve üçüncü bölümde “Öğretmen Mesleki Sosyal Destek Ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırma verileri SPSS for Windows 15.0 istatistik paket programıyla analiz edilmiştir. Değişkenlerden normal dağılım gösteren ikili grupların (cinsiyet, medeni durum gibi) karşılaştırılmasında bağımsız gruplar t testi, normal dağılım gösteren ikiden fazla grup (kıdem gibi) karşılaştırılmalarında tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır.

Tüm ölçek puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan t- testi sonuçları incelendiğinde; ( $t=.3,895$ ,  $p<.05$ ) fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Diğer bir ifadeyle kadınların psikolojik dayanıklılık düzeyleri erkeklere göre anlamlı derecede yüksek bulunmuştur. Medeni durum değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan t- testi sonuçları incelendiğinde; ( $t=.291$ ,



$p < .05$ ) evli olanların psikolojik dayanıklılık düzeyleri bekarlara göre anlamlı derecede yüksek bulunmuştur. Tüm ölçek puanlarının mezuniyet alanlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan t- testi sonuçları incelendiğinde; ( $t = .3,32$   $p < .05$ ) fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Özel eğitim mezunu öğretmenlerin diğer alanlardan mezun olan öğretmenlere göre psikolojik dayanıklılık düzeyleri anlamlı derecede düşüktür. Özel eğitim okulu öğretmenlerinin psikolojik dayanıklılık tüm ölçek puanlarının yaş düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Anova testi sonuçları incelendiğinde ( $F = .6,603$ ,  $p < .05$ ) fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Anlamlı farklılıkların hangi yaş gruplarından kaynaklandığını belirlemek amacıyla yapılan çoklu karşılaştırma testinin sonuçlarına göre, farklılığın 21-30 yaş grubu öğretmenler ile 41 ve üstü yaş grubu öğretmenlerden kaynaklandığı, 41 ve üstü yaş grubu öğretmenlerin 21-30 yaş grubu öğretmenlere göre psikolojik dayanıklılık düzeylerinin anlamlı derecede yüksek olduğu bulunmuştur. Öğrenim durumu t-testi, kurum türü, çalıştığı süre değişkenlerinin Anova testi sonuçları incelendiğinde ise fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Özel eğitim okulu öğretmenlerinin mesleki sosyal destek düzeyi tüm ölçek puanlarının cinsiyet, medeni durum, öğrenim durumu, mezuniyet alanı değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan t- testi sonuçları incelendiğinde fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Öğretmenlerin mesleki sosyal destek düzeyi tüm ölçek puanlarının çalıştığı kurum türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Anova testi sonuçları incelendiğinde ( $F = .6,862$ ,  $p < .05$ ) fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Anlamlı farklılıkların hangi kurum türlerinden kaynaklandığını belirlemek amacıyla yapılan çoklu karşılaştırma testinin sonuçlarına göre, farklılığın özel eğitim uygulama merkezinde çalışan öğretmenler ile özel eğitim mesleki eğitim merkezlerinde çalışan öğretmenlerden kaynaklandığı tespit edilmiştir. Özel eğitim uygulama merkezinde çalışılan öğretmenlerin mesleki sosyal destek düzeyleri, özel eğitim mesleki eğitim

merkezlerinde çalışan öğretmenlerden anlamlı derecede yüksektir. Öğretmenlerin mesleki sosyal destek düzeylerinin yaş ve çalıştığı süre değişkenine göre ise farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Anova testi sonuçları incelendiğinde fark istatistiksel olarak anlamlı bulunamamıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Özel eğitim, psikolojik dayanaklık, mesleki sosyal destek düzeyi.

### **KAYNAKÇA**

Aydemir, H. (2013) *Özel Eğitim Alanında Çalışan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri Ve Yaşam Doyumlarının İncelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

Oruç, S. (2007) *Özel Eğitim Alanında Çalışan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi (Adana İli Örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Şahin, F. Şahin, D. (2012). *Engelli Bireylerle Çalışan Özel Eğitim Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeyinin Belirlenmesi*. Öğretmen Eğitimi ve Eğitimcileri Dergisi. 1(2) 275- 294.



# **LİSE ÖĞRETMENLERİNİN YÖNETİCİ EĞİLİMLERİ İLE İŞ TATMİN DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ: BEYKOZ İLÇESİ ÖRNEĞİ**

**Evren AKNUR**

## **Özet**

Toplumların en önemli örgütü olan eğitim örgütünün önemli bir ayağı olan okullarda sağlıklı bir ortamın oluşmasında, çalışanların ve yönetimin uyum içerisinde olması büyük önem taşımaktadır. Çalışanların, ancak güçlü örgüt kültürüne sahip yerlerde daha fazla iş doyumunu elde edecekleri ve bu yerlerde işlerinde daha verimli olacaklarına inanılmaktadır.

İnsanları, geleceğin bilgi toplumuna taşıma konusunda en etkili meslek grubu öğretmenlerdir. Okullarda, benimsedikleri eğitim felsefeleriyle sınıflarını dönüştürebilen ve öğrencileri için bir vizyona sahip olan çok sayıda öğretmen bulunmaktadır ve gerçek değişim, sınıflarda herkes tarafından “iyi” olarak bilinen öğretmenler tarafından yaratılır. Sınıflarında dönüşümcü lider olabilen öğretmenler, yöneticilikte niçin başarılı olamazlar? Ayrıca öğretmenlik rolünde sınıfta birkaç yüz öğrencinin yaşamını etkilerken, yöneticilikte daha binlercesini etkileme fırsatı bulabileceklerdir.

Dolayısıyla, yöneticinin bu denli önemli olduğu aşamada öğretmenlerin yönetici eğilimlerinin ve iş tatmin düzeylerinin incelenmesi, yapılacak düzenlemelere katkı sağlaması bakımından önemlidir.

Yapılan çalışmada lise öğretmenlerinin yönetici olma eğilimleri ile iş tatmin düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda 2012 - 2013 eğitim-öğretim yılında İstanbul

Beykoz ilçesindeki çeşitli ortaöğretim kurumlarında farklı branşlarda çalışan 208 öğretmene iki adet ölçek ve bir adet demografik bilgi formu uygulanmıştır. Bu bilgi formu 8 kişisel sorudan oluşmaktadır. Uygulanan ölçeklerden ilki; öğretmenlerin yönetici olma eğilimlerini belirlemek için hazırlanan “Yönetici Eğilim Ölçeği” dir. Bu ilk ölçek yarısı olumsuz ifadeli 20 maddeden oluşmakta olup ölçeğin faktör analizinde 11 maddesi kişisel, 9 maddesi genel eğilim boyutlarında olmak üzere iki alt ölçüt belirlenmiştir. Diğeri ise öğretmenlerin iş hayatındaki memnuniyet düzeylerini tespitine yönelik 1967 yılında Weiss, Davis, England ve Lofquist tarafından geliştirilen ”Minnesota İş Tatmin Ölçeği (MSQ)”dir. Bu Ölçek, iş koşulları ile iş tatmini ilişkilendiren 12 maddesi içsel,8 maddesi dışsal tatmin düzeyini ölçen 20 sorudan oluşmaktadır.

Araştırmada elde edilen veriler SPSS-18 bilgisayar istatistik paket programında öğretmenlerin cinsiyeti, yaşı, tecrübesi, eğitim düzeyleri, branşları ve benzeri değişkenler açısından karşılaştırılmıştır. Verilerin analizinde bilimsel istatistiklerden frekans(N), yüzde(%), ortalama(X), Standart sapma(Ss), ortalamalar arası farkın anlamlılığını test etmek üzere t testi ve çoklu değişkenlerde  $n > 30$  olduğu durumlarda anova analizi kullanılmıştır. Ayrıca yönetici eğilimi ile iş tatmin düzeyi arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi için kolerasyon analizi yapılmıştır.

Araştırmanın en önemli amaçlarından biri, lise öğretmenlerinin yönetici eğilimi ile iş tatmin düzeyi arasındaki ilişkidir. Bu ilişkinin belirlenmesi için yapılan kolerasyon analizinde değişkenler arasındaki ilişki incelendiğinde, anlamlılık düzeyinde ( $p < .05$ ) zayıf da olsa bir ilişki olduğu görülmektedir.

Araştırmamıza katılan lise öğretmenlerinin yaşları ile yönetici eğilimleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan Anova analizine göre öğretmenlerin yönetici eğilimleri ile yaşları arasında anlamlı bir ilişki ( $p < .05$ ) olduğu belirlenmişti. Verilere göre, öğretmenlerin çalışma hayatlarının ilk yıllarında ve son yıllarında yöneticilik eğiliminde artış olduğu saptanmıştır.

Çalışmaya katılan kültür ve meslek alanlarındaki öğretmenlerin alanları ile içsel tatmin düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan Anova analizine göre öğretmenlerin içsel tatmin düzeyleri ile alanları arasında anlamlı bir ilişki ( $p < .05$ ) olduğu belirlenmiştir. Bulgulara göre, kültür alanındaki öğretmenlerin içsel tatmin düzeyleri meslek öğretmenlerine göre daha yüksektir.

Öğretmenlerin eğitim düzeyleri ile iş tatmin düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan Anova analizine göre, iş tatmini ile eğitim düzeyinin yükselmesi arasında olumlu bir ilişki olduğu görülmüştür. Ayrıca eğitim düzeyi ile yönetici eğilimi arasındaki ilişkinin anlamlılık değerine ( $p < .05$ ) yakın olduğu saptanmıştır. Yapılan araştırmada lise öğretmenlerinin cinsiyet, kıdem, fakülte, medeni hal gibi değişkenlerine bağlı olarak yapılan analizlerde yönetici eğilimleri ve iş tatmin düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmüştür.

**Anahtar Sözcükler:** Öğretmen, yönetici, okul yöneticisi, lider, yönetim, eğitim yönetimi, okul yönetimi, lise

### KAYNAKÇA

Bingül, M. (2011). *Sınıf Öğretmenlerinin Yönetici Olma Eğilimleri: İstanbul Esenyurt İlçesi Örneği*. Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 8(1), 860- 881.

Köse, M. F., Erginer, A. (2011). *Yönetici Adayı Öğretmenlerin Yöneticiliği Tercih Nedenleri*. Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 2,123-146.

Yaman, E., Irmak, Y. (2010). *Yöneticiler ve Öğretmenler Arasındaki Güç Mesafesi*. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 7 (13), 164-172.



# **ORTAOKUL MÜDÜRLERİNİN KÜLTÜREL LİDERLİK ROLÜNÜN ÖĞRENEN OKUL DÜZEYİNE ETKİSİ**

**Mehmet Rıza TUNA**

## **Özet**

Okul gibi bireylerin ve toplumların geleceğini inşa eden yapıların kendilerini yenilemesi ve değişen şartlara uyum sağlaması hayati bir öneme sahiptir. Bunun için önemli bir rolde bulunan okul müdürlerinin liderlik gücüyle bu değişim ve yenilenmeye öncülük etmesi gerekmektedir.

Bu araştırmada, ortaokullarda okul müdürünün kültürel liderlik özelliğinin yönettiği okulun, öğrenen okul olma düzeyine etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bunun için İstanbul ili Beykoz ilçesindeki 14 ortaokulda görev yapan 284 öğretmene Öğrenen Okul Ölçeği ve Kültürel Liderlik Ölçeği uygulanmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkinin gücü için korelasyon katsayıları hesaplanmış, ayrıca; değişkenlerin birbirlerini etkileyip etkilemediğini ve açıklama gücünün ne olduğu ise çoklu regresyon analizi ile ortaya konmuştur. Analiz sonucunda elde edilen bulgular göstermiştir ki, ortaokul müdürünün kültürel liderlik davranışları okullarının öğrenen örgüt olma özelliklerini etkilemektedir.

Hayatımızın hemen hemen her alanında hızlı değişimler yaşanmaktadır. Örgütlerde içinde buldukları çevrenin değişmesine paralel olarak kendilerini yenilemelidirler, yani kendini değişen her şeye karşı sürekli bir dönüşüm ve yenileme içinde tutan dinamik bir yapıya sahip olmalıdırlar. Bu örgütlerin varlıklarını sürdürmeleri açısından artık bir zorunluluktur. Okullar bir toplumun geleceğinin inşa edildiği şekillendirildiği en yaygın örgütlerdir. Bundan ötürü



toplumlar açısından çok kıymetlidirler. Bu örgütlerin geleceğe yön vermesi değişimlere ayak uydurup ayakta kalması onlara dinamik bir yapı kazandıracak örgütsel öğrenmeyle, öğrenen okullara dönüşmeleriyle mümkün olacaktır. Okullarımızın öğrenen okullara dönüşebilmesi için okul müdürlerinin kültürel alt yapıyı okulunda oluşturması güçlendirmesi gerekmektedir. Okulun öğrenme iklimi, öğretmen ve öğrenciler üzerinde okuldaki öğrenmeyi etkileyen en önemli faktördür. Öğretmenlerin, sadece bilgi aktaran olmaktan çıkıp, öğrencilerin öğrenmeyi öğrenmelerini sağlayan bir rehber dönüşmesi gerekmektedir. Çevrenin ise maddi ve manevi her konuda okulun yanında olması ona daha çok katkıda bulunması gerekmektedir. Böylelikle okulun bütün paydaşlarının (Müdür, Öğretmen, Öğrenci ve Çevre) özverili katkısıyla öğrenen okullarımızı inşa edebiliriz.

Araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama aracı, verilerin toplanması, verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması üzerinde durulacaktır. İstanbul Beykoz ilçesi Merkezinde bulunan 14 ortaöğretim kurumu, bu kurumlarda görev yapan 284 öğretmen araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Ölçme aracı 3 bölümden oluşmaktadır:

1-Demografik Bilgiler 2-Kültürel Liderlik Anketi 3-Öğrenen Okul Ölçeği (ÖÖÖ)

## **Sonuç**

Araştırma sonucunda ortaokul müdürlerinin kültürel liderlik rolleri ile yönettikleri okulun öğrenen okul olma durumu arasında pozitif yönde kuvvetli ilişki bulunmuştur. Okul müdürünün kültürel liderlik rolü okulun öğrenme düzeyine olumlu etki etmektedir.

Çağımızın hızına ayak uydurabilmek için okullarımızın öğreten organizasyon olmalarının yanında öğrenen organizasyon olmalarının önemi kaçınılmaz olmuştur. Aksi durumda çağı geriden takip eden kurumlara dönüşürler. Bu da birey ve toplumların geleceğinin şekillendirildiği yer olan okulların önemini yitirmesi sonucunu

doğuracaktır.

Bu sebeple öncelik, öğrenen okul için hayati önem taşıyan, kurumsal öğrenme kültürünün okullarda geliştirilmesidir. Bu hususta en önemli görev, liderlik özelliklerine sahip olması beklenen okul müdürüne düşmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** *Örgütsel öğrenme, öğrenen örgütler, öğrenme yetersizlikleri, değişen örgütler, örgüt gelişimi.*

### **KAYNAKÇA**

Bakan, İ. (2008). “Örgüt Kültürü” ve “Liderlik” Türlerine İlişkin Algılamalar İle Yöneticilerin Demografik Özellikleri Arasındaki İlişki: Bir Alan Araştırması. Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 10(14) 13-40.

Doğan, B. (2007). *Örgüt Kültürü*. İstanbul: Beta Yayınları.

Köse, S., Tetik, S., Ercan C. (2001) *Örgüt Kültürünü Oluşturan Faktörler*. Yönetim ve Ekonomi Dergisi, 7(1), 219-242.



# **OKUL YÖNETİCİLERİNİN TEKNOLOJİ LİDERLİĞİ DÜZEYLERİ: İSTANBUL İLİ ÖRNEĞİ**

**Mahmut Turan EKTİREN**

## **Özet**

Dünyadaki teknolojinin her beş yılda üç kat arttığı tahmin edilmektedir. Bu da dünyadaki bilgi miktarındaki artışın somut bir göstergesidir. Dünyadaki bilginin artış miktarına paralel olarak bilgiye hızlı ve doğru bir şekilde ulaşmak isteyen bireylerin sayısı da her geçen gün artmaktadır. Bu artış eğitim teknolojileri alanında çalışan uzmanları değişik arayışlara itmiştir. Günümüzde Bilgisayar Destekli Öğretim Yöntemi ile Bilgisayar Temelli Öğretim Yöntemi, bilgisayar ile gerçekleştirilen öğretim yöntemleridir. Bu öğretim yöntemleri zamanla uygulama alanının genişletmiş, öğrenme-öğretme sürecinde kaliteyi artırma yönünde önemli aşamalar kaydedilmiştir. Modern toplumlarda eğitimin kalitesini artırma çalışmalarının başlangıç ayağı bilgisayarı öğrenme aracı olarak kullanıp, öğrencileri okul dışında öğrenme faaliyetlerini kendi başlarına gerçekleştirebilecekleri bir seviyeye çıkarmak olmalıdır.

Araştırma, okul yöneticilerinin teknoloji liderliği düzeylerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmanın problem cümlesi “Okul yöneticilerinin teknoloji liderliği hangi düzeydedir?” olarak belirlenmiştir. Araştırmanın evreni, İstanbul ilinde görev yapan yöneticilerdir. Örneklem ise, Küçükçekmece, Bahçelievler ve Bakırköy ilçelerinde görev yapan birinci, ikinci ve üçüncü eğitim bölgelerinden eşit sayıda olmak üzere, gönüllülük esasına dayalı, rastgele seçilen 112 yöneticiyi kapsamaktadır.

Bu araştırmada, okul yöneticilerinin teknoloji liderliği düzeylerini

belirlemek amacı ile Sezer (2011) tarafından geliştirilen “okul yöneticilerinin teknoloji liderliği rollerine ilişkin yeterlikleri” adlı ölçek ve kişisel bilgileri belirlemeye yönelik oluşturulan anket ile okul yöneticilerine uygulanarak veriler toplanmıştır. Araştırmacı tarafından yapılan güvenilirlik analizi sonucu Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) uygunluk değeri “.956” çıkmıştır. Ayrıca bu araştırma örneklemini olan 112 yöneticiye uygulanan ölçek için elde edilen verilerin güvenilirliği Sezer (2011) ile çok yakın bulunmuştur (.962).

Okul yöneticilerinin teknoloji liderlik düzeylerine ilişkin yapılan anket çalışması sonucunda toplam puanların aritmetik ortalaması 68.37 (5 üzerinden 3.41) olarak belirlenmiştir. Madde başına düşen puan ortalaması 3.41 olarak tespit edilmiştir. Bu durumda, yöneticilerin teknoloji liderliği düzeyleri yüksek oldukları söylenebilir. Yöneticilerin teknoloji liderlik ölçeği alt boyutlarından “Destek” boyutundaki puanların diğer alt boyutlardan daha yüksek olduğu belirlenmiştir. En düşük puan ortalaması “Planlama ve Denetim” boyutu olarak tespit edilmiştir. Sezer (2011) tarafından yapılan araştırma sonucunda da aynı sonuç elde edilmiştir.

Yöneticilerin cinsiyetlerine göre teknoloji liderliği düzeyleri, gelişim, destek, planlama ve destek alt boyutları incelendiğinde, kadınların teknoloji liderliği düzeyleri puan ortalamaları erkeklerin puan ortalamasında daha yüksek çıkmıştır. Bu sonuçlara göre kadınların teknoloji liderliği düzeyleri erkeklerden yüksektir. Ancak yapılan t-testi sonucunda teknoloji liderlik düzeyleri bakımından erkekler ve kadınlar arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır ( $t=-1.7, p>.05$ ). Gelişim ( $t=-1.58, p>.05$ ), destek ( $t=-1.64, p>.05$ ), planlama ( $t=-1.64, p>.05$ ) ve etik ( $t=-1.8, p>.05$ ) alt boyutlarına göre de erkekler ve kadınlar arasında anlamlı farklılık görülmemiştir.

Yöneticilerin yaşlarına göre teknoloji liderlik düzeyleri de incelenmiştir. Yöneticilerin 26-30’dan 42-47’ye kadar olan yaş aralığı için yaşın artışına paralel olarak teknoloji liderlik düzeyi puanlarının toplamı da artmıştır. 42-47 yaş aralığından sonra

düşüşler meydana gelmiştir. Bu sonuçta yöneticilerin yaşlarının artışına paralel olarak teknoloji liderliği düzeyi artmakta belirli bir süreden sonra durağan konuma ulaşıp gerilemektedir. Ancak yöneticilerin yaşları ile teknoloji liderliği düzeyleri arasında ANOVA testi sonucunda anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ( $F=1.8$ ,  $p>.05$ ). Destek alt boyutu ile yöneticilerin yaşları arasında yapılan ANOVA testi sonucunda da anlamlı farklılık bulunmuştur ( $F=4.76$ ,  $p<.05$ ). Farklılığın kaynağının tespit edilmesi amacıyla veriler arasında homojenlik sağlanamadığı için “Tamhane’s T2 Testi” uygulanmış ve sonuçta 26-30 yaşları arasında bulunan grup ile 36-41 yaşları arasında bulunan grup, 26-30 yaşları arasında bulunan grup ile 42-47 yaşları arasında bulunan gruplar arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Yöneticilerin mesleki kıdemlerine göre teknoloji liderliği düzeyleri incelenmiştir. Yöneticilerin mesleki kıdemleri ile teknoloji liderliği düzeyleri arasında ANOVA testi sonucunda anlamlı bir farklılık bulunmuştur ( $F=3.65$ ,  $p<.05$ ). Farklılığın kaynağının tespit edilmesi amacıyla veriler arasında homojenlik sağlanamadığı için “Tamhane’s T2 Testi” uygulanmış ve sonuçta ölçekte 1-10 yıl kıdem grubu ile 21 yıl ve sonrası kıdem grupları arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. 11-20 kıdem yılı grubu ile 21 yıl ve sonrası kıdem grupları ve 1-10 kıdem yılı ile 21 yıl ve sonrası kıdem grupları arasında anlamlı farklılık görülmemiştir.

Bu veriler incelendiğinde yönetici seçimi yapılırken öncelikle kişisel analizler yapılarak teknoloji liderliğine yatkın okul yöneticileri seçilmelidir. Okul yöneticilerinin sorun çözme ve araştırma becerilerinin gelişimine dönük hizmet içi eğitim çalışmaları yapılmalıdır. Ayrıca teknolojinin öğrenme ortamında etkili ve verimli bir şekilde kullanılabilmesi için öğretmenlerin yeterli bilgi birikimine sahip olmaları ve yöneticiler de öğretmenlerin bu birikimini etkili bir şekilde kullanabilecekleri alanlar oluşturmalarıdır. Özellikle kıdem yılının artışı ve yöneticilerin yaşları ile orantılı olarak liderlik düzeyinde düşüşler görülmüştür. 21 yaş ve sonrası kıdem yılında bulunan yönetici ve öğretmenlere hizmet içi eğitimlerde öncelik verilmelidir.

**Anahtar Kelimeler:** Teknoloji, teknoloji liderliği, yönetici.

### **KAYNAKÇA**

Eraslan, L. (2004). *Liderlik Olgusunun Tarihsel Evrimi, Temel Kavramlar ve Yeni Liderlik Paradigmasının Analizi*, Milli Eğitim Dergisi.

Kuşkaya Mumcu, F. Koçak ve Usluel, Y. (2004). *Mesleki Ve Teknik Okul Öğretmenlerinin Bilgisayar Kullanımları ve Engeller*, Ankara, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 26, S: 91-99.

Sezer, B. (2011). *İlköğretim Okul Yöneticilerinin Teknoloji Liderliği Rollerine İlişkin Yeterlikleri*, Ankara, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Sincar, M. (2009). *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Teknoloji Liderliğine Yönelik Bir İnceleme (Gaziantep İli Örneği)*, Malatya, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

# **MESLEKİ ORTAÖĞRETİM KURUMLARINDA ÇALIŞAN ÖĞRETMEN VE YÖNETİCİLERİN KARŞILAŞTIKLARI YILDIRMA DAVRANIŞLARI İLE MESLEKİ TÜKENMİŞLİKLERİNİN İNCELENMESİ**

**Mehmet ERGÜNER**

## **Özet**

İş yaşamında bireylerin karşısına çıkan pek çok problem, stres ve sıkıntı kaynağı bulunmaktadır. Bunlar içerisinde yıldırmanın boyutunun yadsınamayacak düzeyde olduğu görülmektedir. Yıldırmaya maruz kalan kişilerin %40'ının depresyona girdiği belirlenmiştir. Depresyona giren kadınların %31'i, erkeklerin ise %21'inin travma sonrası stres bozukluğu yaşadığı gözlemlenmiştir (Arpacıoğlu, 2005). Yıldırmanın çalışan üzerinde oluşturduğu tahribat örgüt ile birey arasında sürekli çatışma hali oluşmasına ve geri dönülemez tahribatlara yol açabilmektedir. Strese yol açan davranışlar içinde yıldırma, etkisi itibari ile önemli bir yer tutmaktadır. Uzun süreli ve devam eden davranışlar içerdiğinden sürekli oluşan baskı stres için önemli bir kaynak sağlamaktadır. Uzun süreli fiziksel veya zihinsel baskı neticesinde oluşan stresin tükenmişliğe sebep olabilme olasılığı göz ardı edilemez.

Yıldırma ile ilgili araştırma ve yayınlar genellikle özel sektör ile alakalı olmakla birlikte kamu kurumunda çalışan personelin iş garantisi sebebi ile karşılaştığı yıldırma davranışları ve sorunları ile ilgili araştırmalar, kamuda yıldırma algısı üzerinde olumlu sonuç oluşturacak düzeye ulaşamamıştır. Özel sektörde daha çok kişiler arası ilişkilerde duygusal incinme davranışları ön plana çıkmakta iken kamu sektöründe karşılaşılan sistematik yıldırma kültürü göz ardı edilmemelidir. Kamu sektöründe oluşan informal gruplar, baskı grupları, liyakatsiz yönetici davranışları ve diğer etkenler çalışan üzerinde etkili olmakta ve motivasyonu olumsuz etkilemektedir.



Meslek liselerinin kuruluş amacı sanayinin ve ticaret çevresinin ara eleman ihtiyacını karşılamak üzere kısa yoldan meslek hayatına atılacak elemanlar yetiştirmek olarak özetlenebilir. Bu sebeple meslek lisesi öğrencilerine verilen eğitim meslek ağırlıklı olmakta ve akademik başarı düşük kalmaktadır. Ancak kültürel sebepler başarıda akademik başarıyı ve üniversiteye giriş oranlarını dikkate almaktadır. Bu durum milli eğitimin politikasına yansımakta ve okul başarı kriterleri incelenirken ilk olarak üniversiteye yerleşen öğrenci sayıları dikkate alınmaktadır. İkinci olarak meslek alanında çalışan mezun sayısı dikkate alınmaktadır. Bu ve benzeri durumlar, veli beklentileri, müfredatın üniversite için yeterli olmaması, öğrencilerin hazır bulunuşluklarının yeterli seviyede olmaması kültür dersi öğretmenlerini olumsuz etkilemektedir. Öğrenci velilerinin, öğrenci son sınıfta dahi olsa veli toplantılarında ve diğer zamanlarda gerçekleştirdikleri okul ziyaretlerinde kültür dersi öğretmenleri ile iletişime geçmeleri bu sonucu doğrulamaktadır. Bu ve benzeri sebepler dolayısı ile okul idareleri de kültür dersi öğretmenleri üzerinde baskı oluşturmakta meslek dersi öğretmenleri birçok olumsuz etkende arka planda kalmaktadır. Meslek lisesi ile ilgili algının değişmesi için meslek eğitimin amacının ve hedeflerinin iyi ifade edilmesi ve beklentilerin daha olabilir seviyeye çekilmesi gerekmektedir. Amaç ve hedeflere uygun eğitim politikası için çaba sarf edilmelidir.

Bu araştırma mesleki eğitim kurumlarında çalışan personelin karşılaştığı yıldırma davranışlarının mesleki tükenmişlikleri üzerine etkisini kültür ve meslek dersi öğretmenleri için karşılaştırmalı olarak analiz etmek amacı ile gerçekleştirilmiştir. Bu amaç doğrultusunda 2012- 2013 Eğitim Öğretim yılında İstanbul ili Beykoz İlçesindeki meslek liselerinde görev yapan ve yapmış olan 450 öğretmene iki adet ölçek ve bir adet demografik bilgi formu verilmiş, 272 adet geri dönüş sağlanmıştır. Geri dönüş sağlanan ölçeklerden sağlıklı veri alınamayan 62 tanesi değerlendirmeye alınmamıştır. Araştırmada öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini belirlemek için “Piers - Herrisen Tükenmişlik Ölçeği” (Çapri, 2006)” ve maruz kaldıkları

duygusal incinme davranışlarını tespit etmek için “İşyerinde Yıldırma Ölçeği” kullanılmıştır. Uygulama yapılmış olan ölçek çalışması neticesinde çıkacak sonuçlar değerlendirilip problem ve alt problemlerin cevabı aranmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yıldırma maruz kalma durumları ve tükenmişlikleri birlikte incelendiğinde kültür dersi öğretmenlerinin anlamlılık düzeyinde olmasa da meslek dersi öğretmenlerine göre daha fazla yıldırma maruz kaldıkları görülmektedir. Bununla birlikte araştırma sonuçları kültür dersi öğretmenlerinin mesleki tükenmişliklerinin meslek branşlı öğretmenlere nazaran daha fazla olduğu ve farkın anlamlı olduğunu göstermiştir. Araştırma sonuçları meslek lisesi öğretmenlerinin maruz kaldıkları yıldırma durumlarının mesleki tükenmişlikleri üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Sonuçlar birlikte ele alındığında meslek liselerinde çalışan öğretmenlerin maruz kaldıkları yıldırmanın, tek başına mesleki tükenmişliğe sebep olduğunu söylemek zordur. Fakat öğretmenlerin maruz kaldıkları yıldırmanın mesleki tükenmişlikleri üzerinde önemli bir etken olduğu anlaşılmaktadır. Sonuçlar birlikte incelendiğinde kültür dersi öğretmenlerinin meslek dersi öğretmenlerine göre daha fazla tükendiklerini ve bu duruma neden olan önemli bir etken olarak yıldırma davranışlarını işaret etmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Mesleki eğitim kurumu, öğretmen, yönetici, yıldırma davranışları, mesleki tükenmişlik.

## KAYNAKÇA

Arpacıoğlu, G. (2005). *Türkiye’de Zorbalık Bir Çalışma Biçimi. İnsan Kaynaklarında Yeni Eğilimler*. İstanbul: Hayat Yayıncılık.

Çapri B. (2006). *Tükenmişlik Ölçeğinin Türkçe Uyarlaması: Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışması*”, Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2(1), 62-77.



# **DEZAVANTAJLI GRUPLARIN EĞİTİM SÜRECİNE KAZANDIRILMASINDA YEREL YÖNETİMLERİN KATKISI- İSTANBUL İLİ ÖRNEĞİ**

**Mehmet Nuri KAYNAR**

## **Özet**

Gelişen ve değişen dünyada eğitimin önemi her geçen gün artmaktadır. İnsana yapılan yatırımın uzun vadede kalıcı bir etkisi olduğu bilinmektedir. Bir ülkenin gelişmişlik düzeyi yetişmiş eğitilmiş bireylerin çokluğuna paralel olarak artmaktadır. Genellikle gelişen ve gelişmekte olan toplumlarda genele nispeten daha düşük eğitim seviyesine sahip gruplar dezavantajlılar olduğu görülmektedir. Bu bağlamda eğitilmiş birey sayısını artırmanın en önemli yollarından biri de dezavantajlı grupları eğitim ortamına kazandırmak olmalıdır. Bu sosyal devlet anlayışının da gereğidir.

Dezavantajlı grupların istihdamı da özellikle az gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerin önemli sorunları arasında yer almaktadır. Özellikle ülkemizde Türkiye İstatistik Kurumunun 2013 Mayıs dönemi verilerine göre Türkiye geneli İşsizlik oranı %8,8 seviyesinde gerçekleşmişti. Bu oran 15-24 yaş grubunu içeren genç işsizlik için %16,6 olduğu açıklanmıştır. Ayrıca 2012 yılında işgücüne katılım oranı kadınlarda %29,5 iken erkeklerde %71 olarak açıklanmıştır. Bu oranlar dezavantajlı grup olarak lanse edilen kadın ve gençlerin iş ortamına katılması konusunda ciddi sıkıntıların yaşandığını göstermektedir.

2002 yılı (2013 yılı itibariyle 2002 yılından sonra kapsayıcı bir çalışma yapılmadığı görülmüştür) Türkiye engelliler araştırma raporuna göre Türkiye’de engellilerin işgücüne katılımı %22 olduğu belirlenmiştir. Engelli erkeklerin işgücüne katılım oranı

%30 civarındayken kadınlarda bu oran %7 olduğu görülmektedir. Kadınların dezavantajlı durumları engelli vatandaşlar arasında da görülmektedir. Ayrıca erkek engellilerde işsizlik % 15 iken kadınlarda %22 olduğu tespit edilmiştir.

Sosyal devlet anlayışının temelinde ve eşitlik ilkesi gereği eğitim ve öğretimin engellenemeyeceği anayasal güvence altına alınmıştır. Bir ülkede eğitim olarak nispeten geri kalanların dezavantajlı gruplar olduğu bilinmektedir. Hem sosyal devletin gereği hem de gelişmişliğin temelini oluşturması nedeniyle eğitimin dezavantajlı grupların tamamına verilmesi ve onların önünde bulunan engellerin kaldırılması gerekmektedir. Ayrıca dezavantajlı grupların istihdamı önündeki engellerin de kaldırılması ve normal vatandaşlar gibi insani yaşam koşullarının oluşması için çalışmaların sıklaştırılması gerekmektedir. Dezavantajlı grupların kendi kendilerine yetebilecekleri bir düzeye ulaşması herkes için bir kazanç olacaktır. Bu çalışmanın amacı, dezavantajlı grupların eğitim sürecine kazandırılmasında yerel yönetimlerin katkısını belirlemektir. Bu çalışmanın evrenini İstanbul İli Bahçelievler, Bağcılar ve Fatih ilçe belediyeleri, örneklemini ise bu belediyelerde görev yapan 150 çalışan oluşturmaktadır. Araştırma verileri “Yerel yönetimlerin dezavantajlı grupların eğitim faaliyetleri” ölçeği ve kişisel bilgi düzeyi anketi ile toplanmıştır. Veriler SPSS programında analiz edilmiştir. Ölçek verileri t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile değerlendirilmiştir.

Yapılan analizler sonucunda cinsiyet, medeni durum ve çalışanların yaş aralıklarına göre “dezavantajlı grupların eğitim sürecine kazandırılmasında yerel yönetimlerin katkısı” algısı arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Öğrenim durumu ve mesleki kıdem ile “dezavantajlı grupların eğitim sürecine kazandırılmasında yerel yönetimlerin katkısı” algısı arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Ön lisans öğrenim düzeyinde olanların dezavantajlı grupların eğitime kazandırılmasında yerel yönetimlerin katkısı algısı en yüksek çıkmıştır. Ayrıca 11-15 yıl kıdem arasında bulunanların dezavantajlı

grupların eğitim sürecine kazandırılmasında yerel yönetimlerin katkısı algısı en yüksek çıkmıştır.

**Anahtar Sözcükler:** Yerel yönetimler, dezavantajlı gruplar, eğitim, sosyal etkinlik, belediyeler.

### **KAYNAKÇA**

Çağlar, S. (2012). *Engellilerin Erişebilirlik Hakkı ve Türkiye’de Erişebilirlikleri*. Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi, 61 (2), 541-598.

Güleç, Y. (2014). *Sosyal Hizmetlerin Yeniden Yapılandırılmasında Yerel Yönetimlerin Önemi ve İşlevi, Bağcılar Engelliler Sarayı Örneği*. Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, 2 (1), 486-500.



# **ORTAÖĞRETİM MATEMATİK ÖĞRETİMİNDE ÖĞRETMENLERİN ÖĞRETİM YÖNTEM VE TEKNİKLERİ KONUSUNDAKİ YETERLİLİKLERİ**

**Özcan YULU**

## **Özet**

Hızla değişen ve gelişen günümüz dünyasında benzeri bugüne kadar hiç görülmemiş bir değişim yaşanmaktadır. Yarının dünyasının bugünkünden çok daha farklı, yarının insanların karşılaştıkları problemlerin de bugünkü problemlerden çok daha farklı olacağı aşikârdır. Bu nedenle öğrencilerimizin yarının yaşam koşullarına hazır olacak, değişen ve farklılaşan dünya koşullarında kendi ihtiyaçlarını karşılayarak modern dünyaya uyum sağlayacak şekilde yetiştirmeliyiz. Bu durum eğitim öğretim sistemi içerisinde matematik öğretim programlarına önemli sorumluluklar yüklemektedir. Geleneksel matematik öğrenme ve öğretme yaklaşımlarıyla yarının bireylerinin ihtiyaç duyacakları problem çözme, ilişkilendirme ve akıl yürütme gibi temel matematiksel becerilerinin geliştirilemeyeceği açıktır. Bu nedenle matematik öğrenme ve öğretme pratiklerimizin modern çağın talepleri doğrultusunda yeniden tanımlanması ve gözden geçirilmesi gerekmektedir. Çünkü değişen dünyamızda, matematiği anlayabilen, günlük yaşamında matematik bilgisini ve matematiksel becerileri kullanabilen insan ihtiyacı giderek artmaktadır. Bu yeterliliklere sahip bireylerin geleceği şekillendirmede daha etkin roller alacağı kaçınılmazdır (MEB, 2011). Matematiğin öneminin artması beraberinde matematik öğretiminin de önemini artmaktadır. Bugünkü matematik öğretiminin en önemli amaçlardan biri, bireye hayatta karşılaşılabileceği problemleri çözmeye yardımcı olabilecek bir düşünce yolu ve becerisi kazandırmaktır (Elçi, 2002). Matematik öğretimi; tüm ülkeler tarafından daima önemsenmiş, bilimsel ve teknik alanlardaki gelişmeler, matematiğin iyi öğrenilmesine



bağlanmışır. Matematiği önemli kılan en temel husus, insanın yaşama isteği ile ilgilidir. İnsan; yaşamak, yaşamayı garanti ettikten sonra da kaliteli yaşamak istemektedir (Skemp, 1986). Altun (2008)'a göre yaşamayı garanti etmenin yolu çevresel olaylarla başa çıkmak, yaşam kalitesinin yolu bu olaylara, doğal kuvvetlere yön vermek, onlardan yararlanarak icatlar yapmak suretiyle olmaktadır. Olayların matematiksel modelleri üzerinde çalışmak tüm bu olaylara müdahale etmenin en temel yoludur. Skemp (1986), çocukların fiziksel gelişmelerinin gereği olarak, oyun oynamaktan ve sportif etkinliklerden, zihinsel gelişmelerinin gereği olarak da problemler, olaylar ve meseleler üzerinde düşünmekten hoşlanırlar, hoşlandıkları için yapar, yaptıkları için gelişirler. Altun (2006) bu süreci şöyle değerlendirmektedir: “Onun içindir ki, çocuklar matematik bilgiyi kendileri oluşturduklarında ondan büyük zevk alırlar. Doğrudan kendilerine söylenen formül veya bilgiden hoşlanmazlar.” Öğretme etkinlikleri, öğrencinin öğrenmeye ilişkin tüm beklenti ve gereksinimlerini uyumlu bir biçimde karşılayacak yeterlik ve zenginlikte olmalıdır (Aydın, 2008, s. 265). Öğrencinin öğrenmeye katılabilmesi onun, öğrenilecek konu ile ilgili daha önce edinilmiş olması gerekli bilgi ve becerilere sahip olmasına ve onları kullanabilmesine bağlıdır (Fidan, 1998). Eğitim hedeflerinin gerçekleşmesi uygun bir öğretim yönteminin seçilmesiyle sağlanabilir. Bu nedenle her ders için tek bir yöntem değil, çok farklı yöntemlerin kullanılması söz konusu olmaktadır. Sınıf içinde öğrenme-öğretme sürecinin etkili olabilmesi uygun yöntemlerin seçimiyle doğru orantılıdır. Öğretmenlerin yöntem konusunda seçici olabilmesi onların çok farklı yöntemleri tanımaları ve kullanabilmeleri ile olanaklıdır. Diğer bir tanımla, yöntem zenginliğine sahip olmaları gerekmektedir (Demirel, 2011, s. 68). Yöntem, genelde hedefe ulaşmak için izlenen en kısa yol olarak tanımlanırken; teknik ise bir öğretme yöntemini uygulamaya koyma biçimi, ya da sınıf içinde yapılan işlerin bütünü olarak tanımlanabilir (Demirel, 2011, s. 92).

Bu çalışmasının amacı, ortaöğretim matematik öğretmenlerinin

öğretim yöntem ve tekniklerini kullanma düzeyinin belirlenmesidir. Çalışmada, İstanbul İlinin Küçükçekmece ilçesinde Halkalı Mehmet Akif Ersoy Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi'nde görev yapmakta olan bir Matematik öğretmeni örneklem olarak seçilmiş, öğretmenin 5 ders saatinin video kaydı veri kaynağı olarak kullanılmıştır. Öğretmenin değişik sınıflarda girmiş olduğu 5 ders saatinden elde edilen veriler ilgili literatür taranarak araştırmacılar ve bir uzman görüşüne başvurularak oluşturulan analiz kriterlerine göre 3 uzman tarafından analiz edilmiş ve yapılan çalışmalar sonucunda öğretmenin düz anlatım yöntemi, soru cevap yöntemi, teknoloji destekli öğretim, grupla çalışma yöntemi, problem çözme yöntemlerini kullanma düzeyinin yüksek olduğu fakat özellikle matematik öğretimini daha eğlenceli kılacak olan oyunlarla öğretim, proje tabanlı öğretim ve benzetim tekniğini kullanmadığı görülmüştür. Öğretmenle yapılan görüşme sonrasında ise bu teknikleri daha az kullanma nedenleri olarak; oyun yönteminin çok zaman alması, yüksek sesli bir etkinlik olduğundan liselerde sınıf kontrolünün sağlanamaması ve öğretmenin öğretim için uygun oyun bilmediğinden kaynaklanmaktadır. Benzetim tekniğinde ise öğretmenin öğrencilere rolleri dağıtması gerekir ve öğrencilerden o işin uzmanıymış gibi davranmasını isteyebileceği için bunun uygulanması zaman alacağından pek kullanmadığı görülmüştür. Öğretmenin özellikle soru cevap yönteminde lise matematik konuları biraz daha soyut olduğu için bunun örneklerinin günlük hayatla pek bağdaşmadığını belirtmiştir. Bu duruma şöyle önerilerde bulunulabilir: Hizmet içi eğitim seminerleriyle öğretmenlere öğretim yöntemleri konusunda seminerler verilebilir. Her konudaki sorular günlük hayatla ilişkilendirilirse ders daha zevkli hale getirilebilir. Öğretmenler lisans eğitimlerinde öğretim yöntemleri konusunda daha fazla uygulama imkânına sahip olurlarsa dersler monotonluktan uzaklaştırılabilir. Sınıflardaki öğrenci mevcutları düşürülerek, oyunlarla öğretim ve benzetim tekniği gibi dersi eğlenceli hale getirecek yöntemlerin uygulanmasına fırsat verilebilir.

**Anahtar Kelimeler:** Ortaöğretim, matematik öğretmeni, öğretim

*Ortaöğretim Matematik Öğretiminde Öğretmenlerin Öğretim Yöntem ve Teknikleri Konusundaki Yeterlilikleri*

*yöntem ve teknikleri.*

## **KAYNAKLAR**

Altun, M.; *Eğitim Fakülteleri ve Lise Matematik Öğretmenleri İçin, Liselerde Matematik Öğretimi*. Bursa, Aktüel Alfa Akademi Bas. Yay. Dağ. Ltd. Şti., 2008.

Altun, M.; Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi XIX (2), 2006, s. 223-238.

Aydın, A.; *Eğitim Psikolojisi* (9. Baskı). Ankara. Pegem Akademi, 2008

Demirel, Ö.; *Öğretme Sanatı (Öğretim İlke ve Yöntemleri)*. Ankara, Pegem A Akademi, 2011.

Fidan, N. ; *Öğrenme ve Öğretme*. Ankara, Rehber Dağıtım, 1998.  
MEB, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ortaöğretim Matematik Dersi Programları 9-12, Ankara, 2011.

Skemp, R. ; *"The Psycholog og Learning Mathematics"*, Penguin Boks. UK., 1986.

# **İLKÖĞRETİMDE VE ORTAÖĞRETİMDE GÖREV YAPAN KADIN YÖNETİCİLERİN ERKEK MESLEKTAŞLARININ TUTUMLARINI CAM TAVAN –KADINLARIN GÖRÜNMEYEN KARIYER ENGELLERİ- UNSURU OLARAK ALGILAMA DÜZEYLERİ**

**Songül Yiğit**

## **Özet**

Bu çalışmanın amacı ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan kadın yöneticilerin erkek meslektaşlarının tutumlarını cam tavan –kadınların kariyerlerinde görünmeyen engeller- unsuru olarak algılama düzeylerini belirlemektir. Araştırmanın evrenini İstanbul ili Başakşehir ve Küçükçekmece ilçesi okullarında görev yapan kadın ve erkek yöneticiler oluşturmaktadır.

Kadınlar hem dünyada hem Türkiye’de nüfus açısından önemli bir ağırlığa sahip olmasına karşın, ekonomik faaliyetlerde aynı oranda temsil edememektedirler. Kadının tarih içerisinde geçmiş olduğu süreç incelendiğinde, 1586’lı yıllarda kadınları, sulh mahkemelerinden, koruma mevkilerinden, yargıdan, kamusal meclislerden ve savunma makamlarından uzak tutmak gerektiği ve kadınların sadece ev işleriyle meşgul olmaları gerektiği ifade edilmekteydi. Bu durum çoğu zaman toplumların kadının üstlenmesi gereken rollere dair çizdikleri çerçeveden kaynaklanmaktadır. Yine buna bağlı olarak toplumda ekonomik yaşamda iş tanımlarının, iş ortamının ve iş koşullarının genellikle erkek ağırlıklı belirlenmiş olması, kadının iş dünyasında ikinci plana itilmesi sonucunu da beraberinde getirmiştir. İş gücü olarak kadınlar ilk kez bugünkü anlamıyla sanayi devriminde üretime katkıda bulunmaya başlamışlardır.

Çalışan kadın sayısındaki artışa ve iş dünyasında kadınların ağırlığının artmasına karşın üst düzey yönetici kadınların sayısı erkeklere oranla son derece sınırlı kalmıştır. Kadınlar, ailelerinin

ekonomik yetersizliği nedeniyle işgücüne katılmasının beraberinde getirdiği birçok sorunla birlikte, kötü koşullarda ve düşük ücretlerde çalışmak ya da karşı cinsi ile farklı uygulamalara tabi tutulmakla karşı karşıya kalmıştır. Ekonomik büyümeyi olumsuz etkilemesi açısından cinsiyet eşitsizliği önemli bir konudur. Erkeklerle tanımlanan mesleklerden, kadınlara uygun görülen vasıfsız işler yine cinsiyet eşitsizliğinin bir boyutudur.

Kadınların iş yaşamında bu denli ayrımcılığa maruz bırakılması kadın istihdamı konusunda çeşitli tedbirler almaya sevk etmiştir. “Gelişmiş ülkelerde kadın istihdamındaki artışın doğrudan esnek çalışma modellerine bağlı olduğu açıktır. Bu durum çalışma hayatında esneklik konusunun ülkemiz bakımından önemine bir kez daha işaret etmektedir” .

### **Araştırmanın Amacı ve Önemi**

Toplum nüfusunun yarısını oluşturan kadının toplumdan adeta soyutlanması, iş yaşamı ve buna bağlı olarak da hayatın her alanında kalite düzeyini yarı yarıya azaltmaktadır. Bu da toplumun gelişiminin çok daha yavaş olacağı anlamına gelmektedir. Bu denli öneme sahip bu çalışmada amaç, kadınların özellikle erkeklere yakıştırılan “yöneticilik” alanından nasıl uzaklaştırıldığına ışık tutmak ve konunun muhatapları ile birebir görüşülerek çeşitli saptamalara ulaşmaya çalışmaktır.

### **Yöntem**

Araştırmanın türü nitel türlü tarama modelidir. Yüz yüze görüşme yoluyla açık uçlu sorular sorularak yapılan bir çalışmadır.

### **Bulgular ve Yorumlar**

Araştırma sonucunda kadınların erkek meslektaşları tarafından çeşitli engellemelere maruz bırakıldığı görülse de kadınların bu konuda farkındalıklarının yeterli olmadığı görülmüştür. Başka bir ifade ile kadınlar cinsiyet eşitsizliğine maruz kaldıkları halde bunu doğrudan bir ayrımcılık olarak görmemektedirler.

## **Sonuç ve Öneriler**

Araştırma sonucunda kadın yöneticilerin erkek meslektaşları tarafından çeşitli engellemelere maruz bırakıldığı genel olarak gözlemlenmişse de bu durum çalışma ortamına ve kişilere göre farklılık gösterebildiği de araştırmanın bir başka sonucudur. Yani, bir kadın yönetici ayrımcılığa maruz kalsa da bir başka ortamdaki kadın yönetici olumsuz bir ayrımcılığa maruz kalmamaktadır.

Öneri olarak kadını yöneticiliğe teşvik ederek, kadın yönetici sayısının artırılması sunulabilir. Böylece alışlagelmiş toplumsal anlayışının değişmesi, daha çok sayıda kadın yöneticinin görev yapması zamanla eski tarz anlayışların yerini yeni anlayışlara bırakacağı umulabilir.

**Anahtar Kelimeler:** *Kadın yönetici, cam tavan, kadınların kariyer engelleri.*

## **KAYNAKÇA**

Ansal, H, (1997). *Teknolojik Gelişmelerin Sanayide Kadın İstihdamına Etkileri: Türk Tekstil ve Elektronik Sanayilerinde Teknolojik Değişim ve Kadın İstihdamı*. Ankara: Devlet Bakanlığı Kadın Sorunları ve Statüsü Genel Müdürlüğü. S:1-3;57.

Barutçugil, İ. (2002). *Kadın Yönetici*. İstanbul: Kariyer Yayınları.

Duby, G. (2005). *Kadınların Tarihi* (3,4 cilt). İstanbul: İş Bankası Kültür Yayınları.

Fenerci, S, (1999). *Türkiye Kadın İş Gücü Seminerleri Türkiye İşveren Sendikaları Konfederasyonu*, s:11

Şimşek, M, (2008). *Küreselleşen Dünyada Kadının Ekonomik Konumu*. İstanbul: Ekin Yayınları.



# **SOSYAL BELEDİYECİLİK**

**Serkan AKARSU**

## **Özet**

Belediyeler var oldukları günden itibaren günümüze dek sosyal yardım ve hizmetlerin uygulanmasında önemli rol üstlenmişlerdir. Özellikle 2. Dünya Savaşından sonra batı toplumlarında yaşanan liberal devlet anlayışının kendi içerisinde gerçekleştirdiği sosyal devlet anlayışının ön plana çıkması ve gelişmesiyle birlikte bu dönemde yerel yönetimler merkezi yönetimlerle birlikte ulusal ölçekte planlanan sosyal hizmetlerin sunumunda önemli görevler üstlenmeye başlamış, hatta temel kurumlar haline gelmeye başlamıştır.

Toplumsal hayatta, gündelik yaşamlarını sürdürebilecek asgari geçim şartlarına sahip olamayan, kendi imkanları ile yaşamsal ihtiyaçlarının birçoğunu karşılayamayan ve toplumda kendi kaderine terk edilmiş muhtaç insanların, yaşamış oldukları bu sıkıntıları ortadan kaldırma, adil gelir dağılımını gerçekleştirebilmesi ve insan onuruna yakışır bir hayat sürebilmeleri için merkezi yönetimler sosyal politika bağlamında hizmetler sunarak sağlıklı bir toplum yapısını oluşturmayı amaçlamışlardır. Başlıca misyonu ve amacı toplumsal uzlaşmayı sağlamak ve toplumu oluşturan bireyler arasındaki sosyo-ekonomik dengeyi korumak olan sosyal politikayı sosyal ve ekonomik anlamda güçsüz, bağımlı çalışan ve özel olarak korunması gereken kesimlerin, iş ilişkileri ve çalışma yaşamı ile toplumsal yaşam içerisinde korunup gözetilmelerine yönelik kamusal ya da yarı kamusal tüm politikaları konu alan çalışmalar bütünüdür diye tanımlayabiliriz.



1970’li yıllarda dünyada yaşanan Petrol Kriziyle, halktan toplanan vergiler ve diğer gelirlerin dağıtımına yetmemesiyle birlikte refah devleti bir dönüşüm sürecine girmiştir. Bu dönüşüm süreci sosyal belediyeciliği de etkilemiştir. Bu dönemde keynesyen politikalar terk edilip, liberal politikaların yaygınlaşması ve küreselleşmenin akabinde devletin kendi isteğiyle verdiği sosyal ve kültürel imkanlar ciddi anlamda ortadan kalkmaya başlamış ve devlet asli görevleri dışındaki görevleri yerel yönetimlere, özel sektöre ya da sivil toplum kuruluşlarına devretmeye başlamıştır.

1980’den sonra liberal politikaların iyice yerleşmesiyle sosyal devlet anlayışının zayıflaması ile gerek dünyada gerekse Türkiye’de insanların ihtiyaç duydukları sosyal imkanlar ve kültürel kazanımlar için özellikle yerel yönetimler, sosyal devlet tarafından yerine getirilmesi gereken ödevler noktasında sorumluluk üstlenmişlerdir.

Merkezi yönetimin yerel yönetimlere devrettiği görev alanlarından en önemlilerini sosyal yardım ve hizmetler oluşturmaktadır. Böylelikle önceleri merkezi idareyle birlikte sosyal hizmetleri yürüten yerel yönetimler, sosyal devletin dönüşümüyle birlikte bu hizmetlerin yürütülmesini tek başlarına üstlenmek durumunda kalan kurumlara dönüşmüşlerdir. Merkezi yönetimin görev ve yetkilerini yerel yönetimlere devretmesiyle merkezi yönetim, yerine getirmek zorunda olduğu sosyal politikaları, yerel yönetim eliyle ve proaktif bir şekilde gerçekleştirmektedir.

Neo-liberal politikaların küreselleşme adı altında tüm dünyaya yayılmasıyla birlikte yerel yönetimler, sosyal politika hizmetlerini piyasadan satın alma yoluyla temin eden ve bu hizmetlerin sağlanmasında garantör olan, güvence veren kurumlar haline gelmişlerdir.

Yerel yönetimler üstlenmiş oldukları bu rolü yerine getirirken, ekonomik ve sosyal sorunlardan etkilenmektedir. İşsizlik, göç, konut sıkıntısı, engelli ve yaşlıların şehir yaşantısında karşılaştıkları

sorunlar bunlardan akla ilk gelenlerdir. Yani yerel yönetimlere yöneltilen istekler bir taraftan artmakta iken, diğer taraftan da giderek çeşitlenmektedir.

Türkiye’de sosyal politikaların uygulanmasında genel yetkili merkezi yönetim olmasına rağmen, son yıllarda halka yönelik sosyal hizmetlerin geliştirilmesinde yerel yönetimler, özellikle belediyeler ön plana çıkmaktadır. Merkezi yönetim sosyal politika faaliyetleri, yerel yönetimlerin desteği ile sağlanabilmektedir. Bunun sebebi ise yerel yönetimlerin, halkın sosyal ihtiyaçlarını belirlemede ve karşılamada merkezi yönetime göre daha avantajlı olmasıdır.

**Anahtar Kelimeler:** Sosyal belediyecilik, belediyecilik.

#### **KAYNAKÇA**

Ersöz, H. Y.(2006). *Sosyal Politika- Refah Devleti, Yerel Yönetimler İlişkisi*. İstanbul Üniversitesi İktisat Fakültesi Mecmuası, 55,1.

Ersöz, H. Y. (2006). *Yerel Yönetimlerin Sosyal Politika Alanındaki Rolü*, Sosyal Politikalar Dergisi, Güz,1.

Şenkal, A.(2007) *Küreselleşme Sürecinde Sosyal Politika*, İstanbul: Alfa Yayınları.

Şişman, Y. (2002). *Sosyal Politika ve İş Hukuku*, Eskişehir: Birlik Ofset Yayınları.



# KENT VE SUÇ

**Bahar TURAN**

Modernizm ve sanayileşmenin bir sonucu olarak ortaya çıkan kentleşme insanların toplumsal yaşamlarında yeni bir süreç başlatmıştır. Kentler sanayi ve ticaretin merkezi olarak zenginleşmiştir. Çalışan kesimler, kırdakinden farklı olarak daha büyük üretim birimlerinde çalışmaya başlamıştır. Kırdan kente göç sadece daha büyük yaşam birimleri olan kentleri yaratmamış, aynı zamanda insanlar arası ilişkileri de değiştirmiştir. Kent yaşamında insanlar arası ilişkiler anonimleşmiş, mekânsal yakınlaşmaya rağmen, insanlar birebir ilişkilerden uzaklaşmışlardır. Kentleşmenin insanlar arası ilişkileri değiştiren bu yapısı daha önce köylerde, daha küçük yaşam birimlerinde var olan yasaların suç olarak tanımladığı davranışları gösteren kişilere karşı geliştirilen toplum içindeki çözüm mekanizmaları da değişmiştir. Herkesin birbirini tanıdığı küçük yaşam birimlerinde suça karşı geliştirilen enformel müdahale biçimleri, kentlerde yerini sadece yasalarca tanımlanmış kontrol organları tarafından uygulanan formel müdahale biçimlerine bırakmıştır.

Kent kavramını ele alırken bireyin toplumda konumlanışından hareketle “...toplumsal bakımdan benzerlik göstermeyen bireylerin oluşturduğu, göreceli olarak geniş, yoğun nüfuslu ve mekânda sürekliliği öne çıkarmaktadırlar”. Buna ilaveten, toplum dışına itilenlerin, sapkınların, asosyallerin ve dolayısıyla dil, din, ırk, yaş, cinsiyet, yöre, kültür farklılıklarının yoğun bir şekilde bulunduğu yerleşim yerleridir kentler. “Kentleşme süreci, salt nüfusun mekânda yer değiştirmesini aşan bir değişim sürecine işaret etmekte ve bu süreç,

ekonomik, politik, toplumsal ve kültürel düzeylerde bir dizi çarpıcı değişimle birlikte yaşanmaktadır.” Kentleşme sürecinde ortaya çıkan olumsuzluklar da suçun oluşumuna zemin hazırlamaktadır. Kente yerleşen insanların bir arada yaşamaları ve bu insanların farklı kültürlere, değer yargılarına sahip olmaları şehirlerde yaşanan suç olaylarının oluşumuna zemin hazırlayan önemli bir diğer faktördür. “Çağımızda büyük kentler bunalımın, huzursuzluğun, yabancılaşma ve şiddetin beşiği olmaktadır. Siyasal ve ekonomik bunalımın bir bakıma değişmez göstergesi olan sağlıklı kentleşmenin toplumsal sorunların ağırlığının şiddet potansiyeli yaratması yanında, büyük kent ortamının eylemciye hareket ve saklanma kolaylığı sağladığı da ortadadır.” Bu kişiler arasında fırsat eşitsizliğinin var olması, işsizlik, eğitimsizlik, ekonomik problemler yaşamaları toplum tarafından dışlanmaları bu kişileri psikolojik sorunlara doğru itmekte ve yalnızlaştırmaktadır. Böylece kişinin anonim bir ortam içerisinde suç işlemeye eğilimi artmakta, enformel kontrol sistemlerinin anında müdahale imkanının da ortadan kalkmasıyla suç işlemek için ortam kırı olanla artmaktadır.

Ortak yaşamın bu yeni tarzında vurgulanan önemli değişimlerden biri anonim ilişkilerdir. “Şehirlerde ise münasebetler kısa süreli, sathi, gayri şahsi olup tatmin edici özelliklerden genellikle uzaktır. (...)Söz konusu sıkı münasebetlerden kopan fert, yalnızlığı şiddetle hissetmekte, terk edilmiş duygusuna kapılmakta, kalabalıkların içinde tek kalmakta, yerini tam manasıyla tespit edememekte, böylece anomi ve yabancılaşabilmektedir.”

Bu çalışmada tarafımızdan hazırlanan güvenlik algılaması anketi bir şirket çalışanlarına uygulanmıştır. 250 kişiye gönderilen anketin 100 adedi tam olarak doldurularak tarafımıza ulaştırılmıştır. SPSS ile yapılan değerlendirmede ankete katılan bireylerin demografik özelliklerinin yanı sıra bireylerin sapsmaya maruz kalma durumları, bireylerin güvenlik algıları, sapsmanın değerlendirilmesi üzerine görüşleri, emniyet teşkilatından memnuniyet durumu ve ankete katılanların cinsiyete göre güvenlik algıları gibi ana başlıklar

kapsamında elde edilen bulgular değerlendirilmiştir. Bireylerin İstanbul'da gerçekleşen olayları önemli görüp görmemesinin bölgelere göre fark gösterip göstermediği incelenmiştir. Avrupa yakası, Küçükçekmece - Sefaköy ve Şişli – Mecidiyeköy, Anadolu yakası arasında anlamlı fark bulunmuştur. Anadolu yakasındaki bireyler Küçükçekmece - Sefaköy göre çeşitli suçları daha önemli görürken Şişli – Mecidiyeköy de yaşayan bireyler de Anadolu yakasında yaşayan bireylere göre daha önemli görmektedir. Suçu en aza indirgeyebilmek için yapılması gerekenler öncelikle devletin sosyal devlet anlayışını benimseyerek kişilerin daha iyi şartlarda yaşamasını sağlayabilecek politikalarının oluşturmasıdır. Bunlar iş, eğitim, sağlık hizmetlerinin yeterli olması gibi örnek gösterilebilecek durumlardır. Daha sonra ise çevrenin daha güvenli olabilecek şekilde düzenlenmesi, aydınlatılması, gerekli güvenlik ekiplerinin oluşturulması suçla mücadelede etkin rol oynanmasını sağlayacaktır.

**Anahtar Kelimeler:** Suç, kentte suç, suç korkusu, güvenlik algısı

## **KAYNAKÇA**

Canbay Tatar, H. (1999). *Nuh'un Gemisindekiler (Şehirleşme ve Dini Cemaatleşme)*, Ankara:Turan Yayıncılık.

Fırat A.S.(2008). *Yoksulluk, Kentlerde Suç Artışı ve Kent Merkezlerinde Özel Güvenlik Hizmetleri Verilmesi*. Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 10 / 3, 203-218.

Işık, O., Pınarcıoğlu M.M. (2003). *Nöbetleşe Yoksulluk (Sultanbeyli Örneği)*, İstanbul:İletişim Yayınları.

Yıldırım, A.(2004). *Kentleşme ve Kentleşme Sürecinde Göçün Suç Olgusu Üzerindeki Etkileri*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.



# **MATEMATİK ÖĞRETMENLERİNİN SINIF YÖNETİMİ ANLAYIŞLARI: İSTANBUL İLİ BEYLİKDÜZÜ İLÇESİ ÖRNEĞİ**

**Birol CENGİZ**

## **Özet**

Sınıf yönetimi kavramı çoğu kez disiplin ile eşanlamlı olarak kullanılmaktadır. Aydın (2004:2-39)” a göre sınıf yönetiminin boyutları olumlu öğretmen davranışları, öğretmen öğrenci ilişkileri, okul yönetimi, aile ve çevredir. Küçükahmet (2004:3-4)” e göre sınıf yönetiminin beş boyutu öğretmenin kişisel özellikleri, sınıfın fiziksel yapısı, öğretim etkinliklerinin planlanması, zaman düzeni ve öğretmen-öğrenci ilişkileridir. Jeanpierre (2004:664-675)” ye göre sınıf yönetimi dört boyuttan oluşur. Fiziksel mekânın düzenlenmesi, zamanın düzenlenmesi, materyallerin düzenlenmesi ve disiplindir.

Öğretmen tek bir modele bağlı kalmak yerine, sınıf yönetimi ile ilgili önerilen bütün bu modelleri, kuramlardan yararlanmaya çalışmalıdır. Pratikte öğretmenlerin sınıflarını üç tip anlayışla yönettikleri görülmektedir. Otoriter sınıf yönetimi anlayışla hareket eden öğretmen sınıfla ilgili bütün kararları tek başına kendisi alır. Kendisini bunun yeterli ve sınıf içindeki tek sorumlu görür. İlgisiz öğretmen anlayışı ile hareket eden öğretmen ise tam tersi öğrencileri sınıf ortamında bütünü ile serbest bırakır. Öğrencilerine arkadaşları gibi davranır. Zamanı önemsemez. Öğrenciyi motive etmez. Sınıf içinde kararsızlık, plansızlık giderek hakim hale gelir. Demokratik sınıf yönetimi anlayışına sahip öğretmen, sorumluluğunu sınıfta öğrencileri ile paylaşır. Sınıf içi kararları mümkün olduğunca öğrencileri ile birlikte almaya çalışır. Öğrenciler arasında işbirliğine önem verir, öğrencilerini amacı doğrultusunda motive eder.



Ülkemizde sınıf yönetimi anlayışıyla ilgili farklı branşlarda birçok araştırma yapılmıştır. Ancak yapılan araştırmalar farklı branşlardaki öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışları ele alınmış buna rağmen matematik öğretmenlerinin sınıf yönetimi anlayışları ile ilgili araştırma olmadığı görülmüştür.(Yılmaz,2003; Güven,2004; Öztürk,2004; Ekici,2004; Erol,2006; Tezcan ve Demir,2006; Özçakır,2007; Ekici, Aluçdibi ve Öztürk,2012)

### **Araştırmanın Amacı**

Araştırmanın amacı Beylikdüzü ilçesinde ortaokul ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan matematik öğretmenlerinin sınıf yönetimi anlayışlarının belirlenmesidir. Araştırmada, “Tarama Modeli” kullanılacaktır. Araştırmanın evrenini Beylikdüzü ilçesinde görev yapan matematik öğretmenleri oluşturmaktadır. Evrendeki öğretmen sayısı az olduğu için Beylikdüzü ilçesinde görev yapan tüm matematik öğretmenlerine ulaşılması amaçlanmaktadır. Araştırmanın amacını gerçekleştirmeye yönelik veriler Terzi tarafından hazırlanan (2001) “Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Anlayışları” adlı anket ile elde edilecektir.

### **Yöntem:**

Matematik öğretmenlerinin sınıf yönetimi anlayışlarının belirlenmesinin amaçlandığı bu araştırmada, “Tarama Modeli” kullanılmıştır. Türkiye’de özellikle matematik öğretmenlerinin sınıf yönetimi anlayışlarına ilişkin var olan durumu betimlemeye yönelik çalışmaların sınırlı oluşu ve açıklayıcı, genelleme ve kuramsal araştırmalara yönelik gerekli alan yazının yetersizliği, araştırmada tarama modelinin seçimi için temel etken olmuştur.

### **Çalışma Grubu**

Araştırmanın evrenini Beylikdüzü ilçesinde görev yapan 84 ortaokul ve 75 lise matematik öğretmenleri oluşturmaktadır. Evrendeki öğretmen sayısı az olduğu için Beylikdüzü ilçesinde görev yapan tüm matematik öğretmenlerine ulaşılması amaçlanmaktadır.

Araştırmanın amacını gerçekleştirmeye yönelik veriler Terzi tarafından hazırlanan (2001) “Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Anlayışları” adlı anket ile elde edilecektir.

### **Veri Toplama Amacı:**

Araştırmanın amacını gerçekleştirmeye yönelik veriler Terzi tarafından hazırlanan (2001) “Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Anlayışları” adlı anket ile elde edilmiştir. Anket iki bölümden oluşmuştur. Anketin birinci bölümünde öğretmenlerin kişisel bilgileri olarak adlandırılan, beden eğitimi öğretmenlerinin cinsiyetlerini, yaşlarını, öğretmenlikteki kıdemlerini, en son mezun oldukları okulları, öğretmenlik yaptıkları okul türlerini ve mesleki pozisyonlarını belirlemeye yönelik 6 soru yer almaktadır. Anketin ikinci bölümü, ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin sınıf yönetimi anlayışlarını belirleme amacına yöneliktir. Bu bölümde üç boyutta ele alınan 34 maddeye yer verilmiştir.

### **Verilerin Analizi:**

Matematik öğretmenlerinin anketlerden aldıkları puanların sıra ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla; iki grup ortalaması arasında İlişkisiz Ölçümler İçin Mann Whitney U-testi, ilişkisiz iki ya da daha çok örneklem ortalamasının birbirinden anlamlı farklılık gösterip göstermediğini test etmesi için de Kruskal Wallis tekniği uygulanmıştır. Çalışmada, anlamlılık düzeyi olarak .05 kullanılmıştır.

**Anahtar Sözcükler:** *Matematik, Sınıf Yönetimi, Eğitim Öğretim, Sınıf ortamı, Disiplin.*

### **KAYNAKÇA**

Aydın M.(2000). *Eğitim Yönetimi*. Hatipoğlu Yayınları Ankara

Aydın, A. (2004). *Sınıf Yönetimi*. (5. Baskı). Ankara: Tekağaç Eylül Yayınevi.

Başar, H. (1999). *Sınıf Yönetimi*. İstanbul: Meb Yayınları, Milli Eğitim Basımevi.

Demirtaş, H. Ve H. Güneş (2002), *Eğitim Yönetimi Ve Denetimi Sözlüğü*, Anı Yayıncılık, Ankara.

Ekici,G. Aluçdibi, F. ve Ö, Nurhan “*Biyoloji Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Profillerinin Cinsiyet Ve Kıdem Değişkenleri Açısından İncelenmesi*”, Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,Cilt:4 Sayı:8, 2012,S:13

Ekici, G., “*İlköğretim I. Kademe Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Profillerinin Değerlendirilmesi*”, Eğitim Ve Bilim, Cilt:29 Sayı:131, 2004,S: 50-60.

Erol, Z. (2006). “*Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Uygulamalarına İlişkin Görüşleri*”. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Afyon.

Gündüz, H. B. (2004). *Eğitim Okul Ve Sınıf Yönetimi*. Şule Çetin Ve M. Çağtay Özdemir. (Ed.), Sınıf Yönetimi, Ankara: Asil Yayın, 7–22.

Gündüz, Y., “*Öğretmenlerin Sınıf Yönetimindeki Yeterlikleri*”, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, 2001.

Güven, B., “*Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetiminin Öğretmen Davranışı Boyutuna İlişkin Görüşleri*”, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara, 2004.

Jeanpierre, B.J. (2004). “*Two Urban Elementary Science Classrooms: The Interplay Between Student Interactions And Classroom Management Practices*”, Education, 124, 4, 664-675.

Küçükahmet, L. (Ed.). (2004). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Ök, M., O.Göde Ve V. Alkan “İlköğretimde Öğretmen-Öğrenci Etkileşimine Sınıf Yönetimi Kurallarının Etkisi”, 7 Ekim 2005.

Özçakır, S. *Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Anlayışları: Düzce İli Örneği* Mart 2007

Öztürk, B., “*Sınıf İçi Etkileşim*”, Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, Yıl:6 Sayı:24, Güz 2000, Ss. 621-640.

Sarıtaş, M. (2003), “*Sınıf Yönetimi Ve Disiplini İle İlgili Kurallar Geliştirme*”, Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar, Editör: Leyla Küçükahmet, Ankara

Terzi, Ç., “*Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Anlayışlarına İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi*”, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir, 2001

Tezcan, H. ve Demir, Z. (2006) *Lise Kimya Öğretmenlerinin Sınıf Disiplini Hakkındaki Görüşleri*, G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 26(1), 101–112.



# **ORTA ÖĞRETİM MATEMATİK ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRETİM YÖNTEM VE TEKNİKLERİNE YÖNELİK BİLGİ DÜZEYLERİ VE GÖRÜŞLERİ**

**Fuzuli ÖZCAN**

## **Özet**

Matematik öğretimini incelemek için Matematiğin ne olduğuna ve Matematiğin önemine değinmek gerekir. Türk Dil Kurumu Eğitim Terimleri sözlüğünde Matematiğin tanımı şu şekillerde yapılmaktadır: “Biçim, sayı ve çoklukların yapılarını, özelliklerini ve aralarındaki bağıntıları mantık yoluyla inceleyen, aritmetik, cebir, geometri gibi dallara ayrılan bilim kolu.” “Orta dereceli ve yüksekokullarda öğrencilere biçim, sayı ve çoklukların yapıları, özellikleri ve aralarındaki bağıntılar üzerinde uygulamaya dayalı olarak belli bilgi ve anlayışları kazandırmak amacıyla okutulan ders.”

Matematiğin ilgi alanı o kadar genişdir ki bireyi günlük yaşamında etkileyen daha basit işlerden başlayıp daha karmaşık felsefi düşüncelerin tamamında matematik vardır. Matematik yayılma alanlarına ve sınırlarına engel konulamayan, insan beyninin sınırlarını zorlayan, geliştiren, kendine özgü bir dili olan bilimdir. Matematik evrensel bir dildir.

Eğitimcilere göre Matematik öğretimi çocukta doğuştan gelen yeteneklerin ortaya çıkmasını ve gelişmesini sağlamaktır. Daha ileri yaşlarda ise günlük yaşamda, meslekte ve yükseköğretimde Matematik bilgi ve becerisine ihtiyaç vardır. Matematik günlük yaşantımızdaki problemlerin çözülmesinde kullandığımız önemli araçlardan biridir. Problem kelimesi sadece sayısal problemleri değil, genel olarak “sorun” kelimesiyle adlandırdığımız problemleri

de kapsar. Bu öneminden dolayı matematikle ilgili davranışlar ilkokuldan hatta okul öncesi eğitim programlarından yükseköğretim programlarına kadar her düzeyde ve her alanda yer alır.

Ülkemizde de matematik öğretimi maalesef istenilen düzeyde değildir. Örneğin; PISA -2003 ‘ün yaptığı değerlendirmelere göre, Türkiye değerlendirmeye alınan 41 ülke içinde matematikte 33.olmuştur. 2006 yılı PISA sonuçlarına göre; Türkiye “ matematik” alanında 57 ülke arasında 43.olmuştur.PISA-2009 testinin sonuçlarına göre değerlendirmeye alınan 65 ülke incelendiğinde Türkiye’nin fen bilimleri ve matematik alanında 43.sırada olduğu görülmüştür.

TIMMS ilköğretimdeki öğrencilerin uluslararası düzeyde matematik ve fen bilgisi başarısını ölçmeye yönelik olarak hazırlanmıştır. Araştırmanın amacı öğrencilerin matematik ve fen bilgisindeki başarılarını program, öğretim yöntemleri ve okul ile birlikte ülkeler bazında değerlendirmektir. TIMMS-1999 raporunda 1995 ve1999 yıllarında bu araştırmalara katılan ülkelerin başarı düzeyleri de karşılaştırılmalı olarak sunulmalıdır. TIMMS-1999’a çoğunluğu kıta Avrupa’sından olmak üzere Asya’dan, Uzak Doğu’dan, Avustralya’dan ve Amerika’dan toplam 38 ülke katılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına baktığımızda Uzak Doğu Ülkelerinin genelde ilk beş sırada yer aldığı Türkiye’nin ise Makedonya, Ürdün ve İran ile son grupta yer aldığı görülmektedir. 20 TIMMS 2011Matematik sonuçlarına bakıldığında Türkiye dördüncü sınıflarda 50 ülke arasından 35’inci,Avrupa ülkeleri arasında ise son sıradadır. Sekizinci sınıflarda 42 ülke arasında 24’üncü, Avrupa ülkeleri arasında sondan ikincidir.

Matematik öğretmenleri derslerde uyguladıkları öğretim yöntemleri, strateji ve teknikleri öğrencilerin matematiği öğrenmeleri üzerinde oldukça etkili bir faktör olduğunu belirmişlerdir.(Dursun ve Dede 2004)

Öğretmenlerin derslerde uyguladıkları yöntem ve teknikler,

öğrencilere olan yaklaşımları öğrencilerin derse olan tutumlarını etkilemektedir. (Ünlü 2007)

Öğretim yöntem ve tekniklerine yönelik çalışmalara bakacak olursak; Gülsüm Gülnur AYHAN'ın(DENİZLİ,2006) Denizli il ve ilçelerindeki ilköğretim okulları II.Kademede görev yapan matematik öğretmenlerinin matematik öğretimiyle ilgili karşılaştıkları sorunlar” üzerine yaptığı çalışmada Matematik öğretmenlerinin mevcut yöntem ve teknikleri tanıdıkları fakat yöntemlerin nasıl uygulanacağını bilmedikleri, genellikle öğretmen merkezli bir yaklaşımı esas aldıkları tespit edilmiştir.

Aysan, Tanrıöğen ve Tanrıöğen (1996) tarafından Buca Eğitim Fakültesinin çeşitli bölümlerinde okuyan öğrenciler baz alınarak yapılan bir araştırmanın sonucunda Öğrencilerin akademik başarısızlıklarının nedeni olarak; a)Öğretmen davranışları, b) Öğretim metotları, c)Çalışma eksikliği, d)Öğrenme ortamı ile ilgili problemler, e)Konunun içeriği f)Öğrencilerin psikolojik sorunları g) Ailedeki doyumsuzluk h)okunan bölümün kariyer ve iş hayatına etkisi ı)Zamanı kullanabilme ile ilgili problemleri gördükleri tespit edilmiştir. (Dursun ve Dede 2004)

Neşe BAŞER ve Serkan NARLI' nın (2003) “Matematik Öğretmenlerinin Öğretim Yöntemlerini Kullanmada Karşılaştıkları Sorunlar” adlı çalışmalarında ilköğretim okullarında görev yapan matematik öğretmenlerinin görüşleri Likert tipi kapalı uçlu anket kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda Matematik öğretmenleri grup çalışmasına bile olumlu bakmamakta ,çağdaş matematik öğretim yöntemlerini tanımamakta ,keşfetme yöntemini, tartışma yöntemini matematik öğretiminde hiç kullanmamayı düşünmekte oldukları tespit edilmiştir.

Hayrettin KÖROĞLU ve Sibel YEŞİLDERE' nin 2002-2003 yılında İzmir'de “İlköğretim Yedinci Sınıf Matematik Dersi Tamsayılar Ünitesinde Çoklu Zeka teorisinden yararlanmanın öğrenci



başarısına etkisi” adlı çalışmalarında matematik dersinde Çoklu zeka teorisinden yararlanmanın öğrenci başarısı üzerine olumlu etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerle birden fazla öğretim yöntemi ile matematik dersi işlemek bireysel farklılıkları gözönüne almak; Kısaca öğrenciler matematiği anlamak hakkı verilmelidir.

Bu ve buna benzer birçok araştırma öğretmenlerin matematik öğretimi için gerekli yöntem ve tekniklere sahip olmaları gerektiğini ortaya koymaktadır.

Matematik öğretimi için gerekli yöntem ve tekniklerin öğrenilmesi gereken yerlerden biri de kuşkusuz Eğitim Fakülteleridir.

Yukarıdaki birçok çalışmada belirtildiği gibi öğretmenlerin göreve başladıklarında öğretim yöntem ve tekniklerine yönelik birtakım yetersizlikleri ortaya çıkmaktadır ve sorunlar yaşamaktadırlar. Bu olumsuz durum geçen yıllar boyunca maalesef kırılamamış ve sonunda bir sorun yumağı olarak günümüze kadar gelmiştir. Matematik öğretiminde önemli bir yeri olan Öğretim Yöntem ve Teknikleri hakkında özellikle Ortaöğretim Matematik öğretmenlerinin bilgi düzeyleri, görüşleri ve düşünceleri üzerinde ciddi çalışmalar yapılması gerekmektedir.

## **KAYNAKÇA**

Gözen, Ş. (2001) *Matematik ve Öğretimi* Evrim yayınevi, İstanbul

Altun, M. (2001) *Matematik Öğretimi* Alfa Yayıncılık, İstanbul

Gök, M. (2012) “*Etkili matematik öğretmenliğine ilişkin ortaöğretim öğrencileri ve ortaöğretim matematik öğretmenlerinin görüşleri*”, yüksek lisans tezi, Ankara

Baykul, Yaşar.(1995) *İlköğretimde Matematik Öğretimi*, pegem yayıncılık, Ankara

Dursun,S. ve Dede, Y. (2004) *Öğrencilerin başarısını etkileyen faktörler: Matematik öğretmenlerinin görüşleri bakımından GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 24,Sayı2 ,217-230*

Ünlü, E.(2007). *İlköğretim Okullarındaki Üçüncü, Dördüncü ve Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Matematik Dersine Yönelik Tutum ve İlgilerinin Belirlenmesi.*, Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 19,129-148

Demir,C.G.,Çetin,Ş.,(2012) “*Matematik Öğretimi Tutum Ölçeğinin geliştirilmesi*” Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi Sayı: 29, s.59-65

Yenilmez,K.,Duman A.,(2008) “*İlköğretimde matematik başarısını etkileyen faktörlere ilişkin öğrenci görüşleri*” sosyal bilimler dergisi sayı:19

Çelen,K.Ç.,Aygül Ç.,Seferoğlu S.S., *Türk Eğitim Sistemi ve PISA Sonuçları*

Yücel c.,Karadağ, E.Turan S, (2013) *TIMSS 2011 Ulusal Ön Değerlendirme Raporu*

Olkun,S.,Aydoğdu, T. *Üçüncü uluslararası matematik ve fen araştırması(TIMSS) Nedir? Neyi Sorgular? Örnek geometri soruları ve etkinlikler*, Abant izzet baysal üniversitesi, ilköğretim bölümü

Demir,S. (2012) “*Eğitim fakülteleri programı kapsamında yer alan öğretmenlik meslek bilgisi derslerinden Öğretim İlke ve Yöntemleri Dersinin değerlendirilmesi*” adlı yüksek lisans tezi, ANKARA