



İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ

Yıl 5 Sayı 2 - 2019

İstanbul Aydın Üniversitesi

Eğitim Fakültesi Dergisi

ISSN : 2149-5483

Sahibi

Doç. Dr. Mustafa AYDIN

Yazı İşleri Müdürü

Zeynep AKYAR

Editör

Dr. Öğr. Üyesi Şirin YILMAZ

Editör Sekreteryası

Arş. Gör. Yeşim OZANSAK

Yayın Kurulu

Prof. Dr. Türkay BULUT

Dr. Öğr. Üyesi Dilek ÖZALP

Dr. Öğr. Üyesi Yılmaz SOYSAL

Yayın Periyodu

Yılda iki sayı: Ekim/Nisan

Akademik Çalışmalar Koordinasyon Ofisi

İdari Koordinatör

Gamze AYDIN

Türkçe Redaksiyon

Süheyla AĞAN

İngilizce Redaksiyon

Seçil DURNA

Grafik Tasarım

Elif HAMAMCI

Yazışma Adresi

İstanbul Aydın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

Dergisi, Beşyol Mahallesi, İnönü Cd., No:38

Sefaköy, Küçükçekmece/İSTANBUL

Tel: 444 1 428 / 26010

Fax: 0212 425 57 97

Web: www.aydin.edu.tr

E-mail: sirinyilmaz@aydin.edu.tr

Baskı

Aytem Matbaa: İkitelli OSB Mah. Marmara

A Blok Sok. No: 9 Küçükçekmece - İSTANBUL

Tel: 0212 494 38 56 / Faks: 0212 494 44 31

E-mail: muhasebe@aytemmatbaa.com.tr

Hakem Kurulu

(Liste Harf Sırasına Göre Düzenlenmiştir)

Prof. Dr. Adnan BAKİ, Karadeniz Teknik Üniversitesi

Doç. Dr. Adnan BOYACI, Anadolu Üniversitesi

Prof. Dr. Ahmet ŞİRİN, Marmara Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Akhbar Rahimi ALISHAH, İstanbul Aydın Üniversitesi

Prof. Dr. Ali Paşa AYAS, Bilkent Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Ali Yiğit KUTLUCA, İstanbul Aydın Üniversitesi

Dr. Alice JONES, Goldsmith University

Prof. Dr. Arif ALTUN, Hacettepe Üniversitesi

Prof. Dr. Ayhan YILMAZ, Hacettepe Üniversitesi

Prof. Dr. Ayla OKTAY, Maltepe Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Aylin SÖZERÇAPAN, İstanbul Aydın Üniversitesi

Doç. Dr. Aysun ÖZTUNA KAPLAN, Sakarya Üniversitesi

Doç. Dr. Bayram BAŞ, Yıldız Teknik Üniversitesi

Prof. Dr. Belkıs GÜRSOY, İstanbul Aydın Üniversitesi

Prof. Dr. Bülent CAVAŞ, Dokuz Eylül Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Cem KIRAZOĞLU, İstanbul Aydın Üniversitesi

Prof. Dr. Ceren TEKKAYA, ODTÜ

Prof. Dr. Coşkun BAYRAK, Anadolu Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Deniz SARIBAŞ, İstanbul Aydın Üniversitesi

Dilek BELEK, Anadolu Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Dilek ÖZALP, İstanbul Aydın Üniversitesi

Doç. Dr. Devrim AKGÜNDÜZ, İstanbul Aydın Üniversitesi

Prof. Dr. Erdinç ÇAKIROĞLU, ODTÜ

Doç. Dr. Eren CEYLAN, Ankara Üniversitesi

Prof. Dr. Erika SCHULZE, Bielefeld University

Prof. Dr. Erol YILDIZ, Innsbruck University

Prof. Dr. Esra ARSLAN, İstanbul Üniversitesi

Prof. Dr. Fatma ALİSİNANOĞLU, İstanbul Biruni Üniversitesi

Prof. Dr. Fatma ŞAHİN, Marmara Üniversitesi

Prof. Dr. Füsun AKARSU, Boğaziçi Üniversitesi

Prof. Dr. Gaye TUNCER TEKSÖZ, ODTÜ

Prof. Dr. Gölge SEFEROĞLU, ODTÜ

Prof. Dr. Gültekin ÇAKMAKÇI, Hacettepe Üniversitesi
Prof. Dr. Gürcan CAN, Hasan Kalyoncu Üniversitesi
Prof. Dr. Hasan BACANLI, Yıldız Teknik Üniversitesi
Prof. Dr. Hale BAYRAM, Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Halil EKŞİ, Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Hasan Basri GÜNDÜZ, Yıldız Teknik Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Hasan ÖZCAN, Aksaray Üniversitesi
Doç. Dr. Hasan Said TORTOP, İstanbul Aydın Üniversitesi
Doç. Dr. Hikmet SÜRMEİ, Mersin Üniversitesi
Prof. Dr. Hülya KARTAL, Uludağ Üniversitesi
Doç. Dr. Hünkar KORKMAZ, Hacettepe Üniversitesi
Prof. Dr. Hüseyin ELMALI, İstanbul Aydın Üniversitesi
Prof. Dr. İbrahim KOCABAŞ, Yıldız Teknik Üniversitesi
Prof. Dr. İrfan ERDOĞAN, İstanbul Üniversitesi
Prof. Dr. Jale ÇAKIROĞLU, ODTÜ
Janneke FRANK, Calgary University
Prof. Dr. John GRUZELIER, Goldsmith University
Prof. Dr. Lisa ROSEN, Cologne University
Prof. Dr. Markus OTTERSACH, Cologne University
Doç. Dr. Mehmet BULDU, TED Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet Engin DENİZ, Yıldız Teknik Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Akif DEMİR, İstanbul Aydın Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet ÇİVİ, İstanbul Aydın Üniversitesi
Arş. Gör. Dr. Mehpare SAKA, Trakya Üniversitesi
Doç. Dr. Mehtap YILDIRIM, Marmara Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Melike SÖNMEZ, İstanbul Aydın Üniversitesi

Doç. Dr. Mualla Günnaz KAVUNCU, İstanbul Aydın Üniversitesi
Prof. Dr. Murat GÜNEL, TED Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Murat LÜLECİ, İstanbul Aydın Üniversitesi
Prof. Dr. Mustafa YAVUZ, Necmettin Erbakan Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Necmiye KARATAŞ, İstanbul Aydın Üniversitesi
Prof. Dr. Orhan AKINOĞLU, Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Ömer AYDIN, İstanbul Üniversitesi
Prof. Dr. Ömer ÖZYILMAZ, İstanbul Aydın Üniversitesi
Prof. Dr. Özgül YILMAZ TÜZÜN, ODTÜ
Doç. Dr. Pınar CAVAŞ, Ege Üniversitesi
Prof. Dr. Ragıp ÖZYÜREK, Medipol Üniversitesi
Prof. Dr. Recep AKÇAY, İstanbul Aydın Üniversitesi
Prof. Dr. Roza LEIKIN, Haifa University
Prof. Dr. Selahattin GELBAL, Hacettepe Üniversitesi
Prof. Dr. Selçuk ÖZDEMİR, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Semra SUNGUR, ODTÜ
Prof. Dr. Servet BAYRAM, Yeditepe Üniversitesi
Doç. Dr. Sibel ÖZSOY, Aksaray Üniversitesi
Prof. Dr. Sinan OLKUN, TED Üniversitesi
Doç. Dr. Somayyeh RADMARD, İstanbul Aydın Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Şirin YILMAZ, İstanbul Aydın Üniversitesi
Prof. Dr. Türkay BULUT, İstanbul Aydın Üniversitesi
Prof. Dr. Uğur SAK, Anadolu Üniversitesi
Prof. Dr. Ümit DAVASLIGİL, Maltepe Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Yılmaz SOYSAL, İstanbul Aydın Üniversitesi

2019 5 (2) Sayısı için Hakem Kurulu

Prof. Dr. Birsan TÜTÜNİŞ, İKÜ
Doç. Dr. Somayyeh RADMARD, İAÜ
Dr. Öğr. Üyesi Arzu ÇEVİK, Bartın Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Aylin SÖZER ÇAPAN, İAÜ

Dr. Öğr. Üyesi Belgin PARLAKYILDIZ, Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Emrah BOYLU, İAÜ
Dr. Öğr. Üyesi Hülya YUMRU, İAÜ
Dr. Öğr. Üyesi Yılmaz SOYSAL, İAÜ

İçindekiler - Content

Improving Reading in L2: Task-Based Learning

İkinci Dilde Okuma Becerisinin Geliştirilmesi: Görev Temelli Dil Öğrenimi

Ayda TANDIRCI, Türkay BULUT93

İlkokul 1-4. Sınıflarda Okutulan Türkçe Ders Kitaplarındaki Dinleme Metinlerinin Belirlenen Ölçütlere Göre İncelenmesi

Examination of Listening Texts in Term of Some Criterias in Turkish Books in Primary School From 1st Grades to 4th Grades

Bilge TURAN SİVİŞ, Selim EMİROĞLU105

LEGO Destekli Oyun Eğitimi Alan Anne Babaların 60-72 Aylık Çocuklarının Oyun Alışkanlıklarının İncelenmesi

Examination of Play Habits of 60-72-Month-Old Children of Lego-Supported Play Education Parents

Canan GÜNEŞ, Belma TUĞRUL137

Okul Müdürlerinin Eğitimsel Liderlik Standartlarını Karşılama Düzeyleri ile Öğretmenlerin Okul İklimi Algıları ve Motivasyonları Arasındaki İlişki

The Relationship Between the Levels of School Principals Meeting Educational Leadership Standards and Teachers' School Climate and Motivation Perceptions

Mahir BAKKAL, Somayyeh Radmard163

EDİTÖRDEN

İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi olarak gerçekleştirdiğimiz akademik yayınlar, projeler, kongreler, çalıştaylar, öğretmen ve öğrenci eğitimleriyle geleceğin aydınlatılmasına katkı sağlama çabamızı dergimiz aracılığıyla siz değerli okurlarla paylaşarak anlamlandırmaktan büyük mutluluk duymaktayız. Her sayımızda olduğu gibi dergimizin bu sayısında da değerli çalışmalarıyla katkıda bulunan akademisyenlere, yüksek lisans ve doktora öğrencilerine sonsuz teşekkür ederiz.

Dergimiz hem Türkçe hem de İngilizce olarak hazırlanmış, eğitim alanında yapılan özgün ve nitelikli çalışmalara yer vermektedir. Ekim 2019 sayımızda ise Eğitim Yönetimi ve Denetimi, Öğretmen Yeterlilikleri ve Motivasyon, Dil Eğitimi, Türkçe Eğitimi alanlarında hazırlanmış olan dört makaleye yer verilmektedir. Değerli araştırmacılara çalışmalarından dolayı teşekkür ederiz. Bu sayıda yer alan makalelerin incelenmesinde katkıda bulunan hakemlerimize de en içten dileklerimizi sunmaktayız. Bununla birlikte derginin teknik takip ve düzenlemeleri için destekte bulunan teknik ekibimize de teşekkür ederiz.

Eğitim Fakültesi dergimizin yeni sayısını sizlerle paylaşmaktan mutluluk duymaktayız. Yeni sayıda buluşmak üzere çalışmalarınızda kolaylıklar dileriz.

Sevgi ve saygılarımızla

Dr. Öğr. Üyesi Şirin YILMAZ
Editör

Improving Reading in L2: Task-Based Learning

Ayda TANDIRCI¹

Türkay BULUT²

Abstract

Task-based approach is based on the completion of the task, free of language control. The teacher facilitates learning opportunities by exposing the students to comprehensive input through social interaction. The aim of this study is to reveal the role of task-based reading activities on the students' English language development and their attitudes towards reading skill. The texts were taken from PET (Preliminary English Test) samples. The sample (n=60) was randomly formed out of the population of the preparatory classes at Istanbul Aydin University. Their mean age was 21. The experimental group was instructed to follow task-based learning approach, and the control group was to follow the traditional approach. This experiment lasted four weeks, and then the researcher assessed the performances of both groups according to the post-test results. The data revealed that the task based method for reading skill in the experimental group enabled the participants to take part in reading tasks more actively, and to be more autonomous in their reading process. Hence, the students managed to get higher grades in the reading class. Moreover, they developed cognitive learning strategies through this learning methodology.

Keywords: Task, Task-based instructions, L2 learners, Reading comprehension

¹ Istanbul Aydin niversitesi, atandirci1@yahoo.com

² Prof. Dr., Istanbul Aydin Üniversitesi, İngilizce ğretmenliği, turkaybulut@aydin.edu.tr

İkinci Dilde Okuma Becerisinin Geliştirilmesi: Görev Temelli Dil Öğrenimi

Öz

Görev tabanlı yaklaşım, görevin yerine getirilmesine ve dil kontrolünden bağımsız olmasına dayanır. Öğretmen, öğrencilerine sosyal etkileşim yoluyla kapsamlı girdiler sunarak öğrenmeyi kolaylaştırır. Bu çalışmanın amacı, göreve dayalı okuma etkinliklerinin öğrencilerin İngilizce dil gelişimi üzerindeki rolünü ve okuma becerisine yönelik tutumlarını ortaya koymaktır. Metinler PET (Preliminary English Test) örneklerinden alınmıştır. Örneklem (n = 60), rastgele yöntemle İstanbul Aydın Üniversitesi'ndeki hazırlık sınıflarının popülasyonundan oluşturulmuştur. Katılımcıların yaş ortalamaları 19,2 olarak saptanmıştır. Deney grubuna, göreve dayalı öğrenme yaklaşımı uygulanmıştır. Kontrol grubunda geleneksel yaklaşım benimsenmiştir. Bu çalışma dört hafta sürmüş ve araştırmacı, her iki grubun performanslarını test sonrası sonuçlarına göre değerlendirmiştir. Veriler, deney grubundaki okuma becerisi için göreve dayalı yöntemin katılımcıların okuma görevlerinde daha aktif olarak yer almalarını ve okuma süreçlerinde daha özerk olmalarını sağladığını göstermiştir. Böylece, öğrenciler okuma sınıfında daha yüksek notlar almayı başarmışlardır. Ayrıca, bu öğrenme yöntemi ile bilişsel öğrenme stratejileri gelişmiştir.

Anahtar kelimeler: Görev, Görev temelli öğretim, D2 edinenler, Okuduğunu anlama

1. INTRODUCTION

Many scopes of education alter in the way teaching and learning is considered. Structural-syllabus approaches and teacher-centered classes are turning into more practical, flexible approaches and student-centered classes (Shank and Cleary, 1994). Task-based Learning (TBL), which has grounds on communicative language teaching methodology and the constructivist theory of learning, has developed due to the restrictions of the conventional Presentation, Practice, Performance (PPP) approach. (Ellis, 2003; Long and Crookes, 1991).

Willis (1996) defines tasks as meaningful activities where the learner uses the target language for a communicative purpose to achieve an output. Tasks are meaningful because the students need a purpose to communicate, and they have a clear outcome so that the teacher and students know whether the communication has been successful. Task-based learning was first promoted by N. Prabhu in Bangalore, India, who claimed that learning is achieved effectively if their focus is on the task itself, not on the language structure (Prabhu, 1987 cited in Littlewood, 2004). Unlike PPP, the instructor does not pre-determine what language item is to be used in TBL because the objective is not to learn the structure or the lexical area but to complete the task. As Nunan puts forward, while using a communicative language, learner focuses on meaning instead of form (in Ruso 1999, p. 3). However, in order to complete the task successfully, the learners have to use the right language, and they need to communicate their ideas to achieve productive outcome. The language, therefore, is not the aim but is an instrument of communication whose purpose is to help the learners to complete the task. TBL facilitates language acquisition by allowing learners to recycle the grammar and lexical items they have already learned. As Mckinnon and Rigby (2004) state, if the language in the classroom is made more meaningful and more memorable, it will be more likely for the students to develop the target language in a natural way.

According to Willis (2007), it is believed that TBL puts emphasis nearly on the oral language because TBL classrooms provide many opportunities for students to promote their speaking skill through interaction. However, TBL can also be used to develop reading strategies and comprehension for students. The crucial point is that the instructor has to be aware of the students' cognitive and linguistic needs in order to adapt tasks or create tasks according to their needs.

Besides, it is quite significant to discover the students' interests and negotiate with them in terms of the topics that are of their interests. As Anderson (2006) states, reading is considered quite boring for some of the learners because they have not ever experienced the pleasure of it. Therefore, it becomes more necessary to use different methods and techniques to make the reading activity more interesting and enjoyable

for students. The usage of tasks to develop reading skills in ESL/EFL (hereafter L2) classes seems to be a possible solution to this problem. Richards and Rogers (2001, p. 229) state that task-based instructions, task activities, and the accomplishment of the tasks are motivational. The process of completing a task and working in groups or with a partner helps learners to develop not only important skills but also pride in their work. This sense of achievement and the success they receive with the outcome of the report lead students to a stronger sense of motivation for learning. Brown (2000) approves the role of TBL “to raise students’ motivation by stressing out that if someone is motivated enough, success in any task is due to be achieved” (p. 160). The usage of tasks to develop reading skills in L2 classes seems to be a possible solution to these problems.

The researchers working on TBL have proposed three different frameworks in sequence (Ellis, 2003; Lee, 2000; Prabhu, 1987; Skehan, 1996; Willis, 1996) for task-based instructions. Ellis (2003) calls these phases ‘pre-task’, ‘during task’, and ‘post-task’; whereas, Willis (1996) labels them as pre-task, task cycle and language focus. The task itself should be complete and must have a purpose of communication as a whole with a beginning, middle and conclusion phases (in Van den Branden, 2006; Willis and Willis, 2007; Ruso 1999; Nunan, 1989).

Phase 1: The first phase is ‘pre-task’, during which the instructor presents the subject and defines the task that the learners are going to complete. Willis (1996) proposes that the instructor as a facilitator explores the subject with the students and emphasizes useful phrases or lexicon to help them recall or learn new ones to use while performing the main task.

Phase 2: This task cycle stage provides the learners the opportunity to recycle the vocabulary and grammar that they know and improve their language while planning their reports under the guidance of their teacher. Task cycle offers students holistic experience of language practice and the instructor encourages the learners. There are three constituents of a task cycle, namely task, planning, and report. First, the learners implement the task; it could be reading or listening exercises or a problem-solving exercise done in small groups or pairs. The learners are allowed to use their

language resources they know in order to express themselves. The teacher acts as an observer or a counselor in order to apply a student-centered methodology and promote their fluency instead of accuracy. Therefore, the learners' faults, and hesitations should be ignored as long as students produce a meaningful language. After completing the task, the learners design a report, orally or written to introduce to the class. During this stage, the learners are aware that their work will be made public; therefore, they will concentrate on accuracy. The role of the instructor here is therefore to provide assistance with language usage. Finally, the students present the class their findings or interchange their written reports, and compare the outcomes. The written reports can be posted on the walls in the classroom, and the students can read what the other groups did during the task phase. For the oral reports, one student from each group can deliver the report to the rest of the class. Because the aim of the report stage is to emphasize accuracy, the instructor may write down the distinctive faults that take place while the students are revealing their reports. Therefore, the report phase gives learners a natural linguistic challenge to improve their language and communicate both fluently and accurately. The instructor acts like a chairperson deciding on who will report successively, and may provide feedback on the form and the content as a whole. In addition, s/he may play a recording of others in order to compare how well they did the task.

Phase 3: This is called language focus stage where learners gain a linguistic focus and have a chance to examine some specific errors that are made during the task cycle (Willis, 1996). As the students had already processed the language for the meaning previously, now it is time to focus on the form through this phase with two constituents: analysis and practice (Bulut & Algl, 2017). The first one is a consciousness raising process in which the teacher draws the learners' attention to the form that the learners could have constructed but they did not or that they have used but not the way they could have. The teacher may also present any other form that is relevant to the task or is worth focusing on. The learners striving for accuracy check the lexis and patterns they are not certain about. A recording of a native speaker doing a similar task or the text they have read can be used to explore those lexical items or grammar structures. The latter requires that the teacher selects language areas to be practiced. The

teacher might have noticed them during the task and report phases. Giving a controlled practice activity might be the best solution to overcome this problem because they will be required to use the target language correctly.

2. METHODOLOGY

The purpose of this study is to identify the effect of the task-based reading activities on the pre-intermediate level L2 learners' ability towards reading activities and language development. At the end, the following research questions will be answered:

1. Will the students in the experimental group receive higher grades than the ones in the control group?
2. Will the students in the experimental group become readers that are more independent?
3. Will their other language skills be positively affected when compared to those of in the control group?

2.1. Participants

To investigate the above questions, the study was conducted in the form of an experimental design in which 60 pre-intermediate level students participated. The data obtained from the Demographic Questionnaire are displayed in Table 1. They were from different departments at Istanbul Aydin University and attending English preparatory classes. They also came from various socioeconomic backgrounds, and some of them were from different cities of Turkey. Randomly the participants in Class 1 (N=32) were assigned to the control group, and the participants in Class 2 (N=28; 14 were male and 14 female with the mean age of 19,2) to the experimental group.

Table 1: *The results of the Demographical Questionnaire*

	N	Gender	Age	English Background
Experimental Group	28	14 (female); 14 (male)	(18; 23)	(10; 18)
Control Group	32	15 (female); 17 (male)	(18; 24)	(12; 20)

While the experimental group was given reading instructions according to TBL, the control group did not receive such treatment. They were instructed according to the traditional PPP method. The posttest was administered four weeks after the pretest.

2.3. Instruments

There were three instruments. The first one was given to find out the demographical information about the participants such as their gender, age, educational background. The second instrument was “The General Proficiency Test for Placement Purposes” prepared and administered by the IAU Preparatory School to determine the language proficiency of the students. The classes were formed accordingly. Then two classes were randomly selected as the experimental and the control groups.

The experimental class time composed of three stages: pre-task, task cycle and language-focus stages. Four reading passages were used in total to reinforce the reading skill of the two prep class students. They were given different tasks designed according to the principles of the task-based learning. The topics were chosen according to the learners’ interests, age, and culture. Some of the texts and tasks were used from their textbook, some from ‘PET Direct’ book published by Cambridge Press for the preparation of B1 level English exam.

To evaluate whether the task –based instructions had any significant effects on the experimental group’s interest and progress of reading skill compared to the control group or not the reading section of the PET (Preliminary English Test) was conducted to both of the groups. The post-test was administered on both control and experimental groups at the same time, under similar conditions.

2.4. Procedure

The study took place six weeks, and the reading course for each class was applied once a week lasting for 90 minutes. During the first week, two intact classes were assigned randomly, and the proficiency test was applied to ensure that they were at the same level. The following weeks, task-based treatment on reading was administered to the experimental group. During the pre-task stage, the researcher (as the instructor) tried to activate the learners' schemata, to set up a purpose, and to raise their interest to read the text. First, I explored the topic with the class, highlighted the important words and phrases and made the instructions of the task clear for the students. They learned the new words through the visual aids, and short dialogues were provided to make them acquire the meaning through that context. I gave them a vocabulary task to accomplish in pair work. In the task-cycle stage, the learners made an effort to complete different tasks for different texts. The tasks were designed to improve the students' skimming, scanning, reading for gist, reading for specific information, and deducing the meanings of certain words from the context. In one of the tasks, they were required to put the events in the text into the correct time order. This task was a sequencing task in Willis's classification design that enabled the students to read the text for a specific aim. The other tasks compromised information gap and jigsaw reading tasks accomplished in group work and pair work. These types of tasks promoted their speaking and communication skills as well. Then, they were led to discuss their output in groups and report their work. I did not interfere with their reports but monitored and encouraged them and took some notes for their mistakes. In focus on form stage, I gave them some general feedback and wrote the problematic sentences on the board without mentioning the names of the learners who were responsible for the mistakes and asked them to do peer-correction that raises the learners' awareness, and they became actively involved in the correction and application.

In the control group, the students worked on the same reading texts through traditional reading methodology such as defining the meanings of the unknown words and answering comprehension questions designed as matching, true/false, fill in the blanks, and open-ended types of questions. They all answered the questions on their own, and I attached importance

on grammar points when it was necessary and corrected their grammar mistakes while they were answering the open-ended questions. The sixth week, the post-test (the reading section of a PET exam) was conducted to both groups, lasting 90 minutes.

3. RESULTS & DISCUSSIONS

The dependent variable was the learners' reading comprehension, and the independent variable was the effect of task-based learning. The obtained data in pretest and posttest were analyzed by SPSS and illustrated in tables. Table 2 displays that the mean of pre-test of experimental group was 43.0357 and that of the control group was 43.9062 indicating that there was not a remarkable difference between two groups in terms of their proficiency level.

Table 2: Descriptive Statistics of experimental group pre-test, posttest

	N	Minimum	Maximum	Mean
gender	28	1.00	2.00	1.5000
pre-test	28	25.00	60.00	43.0357
post-test	28	35.00	75.00	55.1786

Table 3: Descriptive Statistics of control group pre-test, posttest.

	N	Minimum	Maximum	Mean
gender	32	1.00	2.00	1,5312
pre-test	32	25,00	70.00	43,9062
post-test	32	30,00	70,00	47,0313

The post-test results revealed that the reading performance of the participants in the task-based class was notably more enhanced than that of the conventional class. The post-test mean of experimental group with the score of 55.1786 exceeded the mean of control group that scored just 47.0313. Apparently, the significant improvement in reading skill of the experimental group must have occurred, even within a short period, due to the instructions that they had been exposed to during the experiment.

4. CONCLUSION

TBL attaches importance on how to learn rather than what to learn; therefore, it promotes autonomy and learning styles of the learners. Applying TBL in reading classes, offering plenty of opportunities to interact with one another through pair and group work activities, and creating an active classroom atmosphere enables the learners be responsible for their own learning process. Most students are not aware of their learning capabilities and believe that teachers are the only sources of information. In TBL authentic tasks are used as instruments to promote the learners' communication skills in L2 and to have them internalize the target language through real-life situations. The process of understanding, evaluating, discussing, problem-solving, negotiating meaning, and reflecting on the task enables the students to use the target language and meets the requirements of student-centered classes. This research reveals that TBL can promote reading skill in collaboration with speaking and listening. According to Nahavandi & Mukundan (2012), a reading text is not only a pleasurable activity and a source of information, but also means of unifying and broadening one's knowledge because it is a cognitive process. Furthermore, reading is a communicative practice between the author and the reader, and requires a process oriented and an interactive methodology. Thus, compared to conventional approaches, the outcomes affirm the practicability of TBL in reading classes.

This paper has comprised the following main points: i) the theory of TBL in reading classes and its application, ii) the comparison between TBL and traditional method, and iii) its effect on the improvement of other skills and creating autonomous learners. It is seen that task-based instruction has a positive impact on reading skills alongside additional sub-skills. Therefore,

the outcomes of the study may have some pedagogical implementations for L2 instructors, syllabus designers, teacher trainers and the researchers interested in this field. However, there is still a need for further research on this topic. In spite of the promising aspects of TBL, some problems might be occur especially during the implementation of the tasks. This may vary among English teachers and researchers. For instance, while reporting the tasks, some learners with lower level of English, might be afraid of making grammar mistakes in the beginning of task-based lessons, even though they are assured that the aim is not the form but the meaning. Therefore, enthusiastic learners should be chosen to let the anxious learners report whenever they are ready. The required outcome for TBL may take quite a long time. Moreover, teachers should have a positive attitude towards TBL and practical knowledge of task-based methods in order to implement the tasks successfully. Compared to other methodologies TBL requires long-term planning and serious considerations to organize the tasks. Nevertheless, this approach is quite promising and I am looking forward to seeing more teachers and scholars doing theoretical researches on this topic, as it will contribute to effective language teaching methodology in ELT classes.

REFERENCES

- Bulut, T., & Algül, Ö. (2017). Learner Preferences of Form-Focused Instruction: Isolated or Integrated. *The Journal of Academic Social Science*, 5(45), 34-42. DOI : <http://dx.doi.org/10.16992/ASOS.12218>
- Bygate, M., P. Skehan, and M. Swain. (eds). (2001). *Researching Pedagogic Tasks, Second Language Learning, Teaching and Testing*. Harlow: Longman.
- Candlin, C. (1987). *Towards Task-based Language Learning*. In C. Candlin and D.
- Ellis, R. (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2006, April). *Principles of Task Based Teaching*. Paper presented at the 2006 Asian EFL Journal Conference, Pusan, Korea.

- Krashen, S. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. London: Longman.
- Littlewood, W. (2004). The Task-based Approach: Some Questions and Suggestions. *ELT Journal*.
- Mckinnon, M. & Rigby, N. (2004). *Task-based Learning*. Macmillan publishers Ltd.
- Nunan, D. (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Prabhu, N. S. (1987). *Second Language Pedagogy*. Oxford: Oxford University Press.
- Richards, J. and Rodgers, T. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Skehan, P. (1996). Second Language Acquisition Research and Task-based Instruction. In J. Willis and D. Willis (Eds.), *Challenge and Change in Language Teaching*. Oxford: Heinemann.
- Willis, D. (1996). *A Framework for Task-Based Learning*. London: Longman.
- Willis, D. and J. Willis. (2007). *Doing Task-based Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

İlkokul 1-4. Sınıflarda Okutulan Türkçe Ders Kitaplarındaki Dinleme Metinlerinin Belirlenen Ölçütlere Göre İncelenmesi

Bilge TURAN SİVİŞ¹
Selim EMİROĞLU²

Öz

Bu araştırmada 2018-19 eğitim ve öğretim yılında ilkokul 1, 2, 3 ve 4. sınıflarda okutulan Türkçe ders kitaplarındaki 72 dinleme/izleme metni, taşınması gereken özellikler bakımından betimsel bir desenle incelenmiştir. Metinlerin analizinde doküman inceleme ve uzman görüşünden yararlanma teknikleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, metinlerin öğrenciye görelilik, tür dağılımı, söz varlığı ve sesletim bakımından literatürde ve öğretim programında belirlenen ölçütlere genelde uyulmadığı ve bir planlama yapılmadığı, fakat şiddet ve argo içerik, diksiyon bakımından programlara uygun olduğu anlaşılmıştır.

Anahtar kelimeler: Dinleme becerisi, Dinleme/İzleme metinleri, Türkçe Ders Kitapları.

¹ İstanbul Aydın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği, turanbilge@hotmail.com

² Doç. Dr., İstanbul Aydın Üniversitesi, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, selimemiroglu@aydin.edu.tr

Examination of Listening Texts in Term of Some Criterias in Turkish Books in Primary School From 1st Grades to 4th Grades

Abstract

In this study, 72 listening / monitoring texts in Turkish textbooks taught in the 1st, 2nd, 3rd and 4th grades in the 2018-19 academic year were examined with a descriptive pattern. Document analysis and expert opinion techniques were used in the analysis of texts. As a result of the study, it was understood that the texts were generally not followed and not planned in terms of relativity, species distribution, vocabulary and pronunciation in the literature and the curriculum, but they were suitable for programs in terms of violence and slang content, diction.

Keywords: Listening skills, Listening / Watching texts, Turkish Course Book

GİRİŞ

Bireylerin sahip olduğu iletişim yeteneğini, iletişim vasıtası olarak nitelendirilen dili kullanabilme becerisi belirler (Tekin, 1980: 17). Bireyler ana dillerini verimli ve etkili bir şekilde kullandıkça diğer bireylerle kurdukları iletişimlerdeki ve hayatlarındaki başarıları da artacaktır. Anlama ve anlatma faaliyeti, bir öğrencinin dinlediği konuşmalarla ilgili düşüncelerini açıklaması ya da bir bebeğin çevresinde bulunan bireyleri gözlemleyerek duyduğu sesleri taklit etmesi gibi birçok örnekte görüldüğü gibi yaşamın her anında var olur (Doğan, 2012: 27). İlköğretim Türkçe programlarına bakıldığında eğitim sürecinde okuma, yazma ve konuşma becerilerine verilen önem kadar dinleme becerisine önem verilmediği anlaşılır. Dinleme becerisi ile ilgili davranışlar ilk olarak 1981 Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı kapsamında yer almaya başlamıştır (Coşkun, 2009: 27). Bu programa göre Türkçe ders kitaplarında yer alan dinleme metinlerinin de amaçlara uygun olarak hazırlanmış olması gerekmektedir. Ne yazık ki, kimi ders kitapları sayfa sınırı, yazar veya yayınevi tercihi gibi sebeplerden dolayı bazı hatalar içerebiliyor. Dinleme metinlerinin diğer dil becerilerine olumlu katkısı olması nedeniyle özellikle ilköğretim birinci kademedeki üzerinde titizlikle durulması gerekir.

Türkçe Öğretim Programı ve Dinleme Becerisi

Dil öğretimi, öğrencilerin becerilerini temel alan bir süreç olarak ifade edilir (Balun, 2008: 26). Türkçe dersinin öğretim programı önceleri ilköğretim birinci ve ikinci kademesinde ayrı ayrı planlanırken, son yıllarda tek bir programda 8 yıllık bir Türkçe dersi öğretim programı uygulanmaktadır. Yeni programda Türkçe dersinin özel amaçları şu maddeler hâlinde belirtilmiştir (MEB, 2019: 8):

- Dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi,
- Türkçeyi, konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmalarının sağlanması,
- Okuduğu, dinlediği/izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmalarının; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmelerinin sağlanması,
- Okuma yazma sevgisi ve alışkanlığını kazanmalarının sağlanması,
- Duygu ve düşünceleri ile bir konudaki görüşlerini veya tezini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmelerinin sağlanması,
- Bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihinde yapılandırma becerilerinin geliştirilmesi,
- Basılı materyaller ile çoklu medya kaynaklarından bilgiye erişme, bilgiyi düzenleme, sorgulama, kullanma ve üretme becerilerinin geliştirilmesi,
- Okuduklarını anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmelerinin ve sorgulamalarının sağlanması,
- Millî, manevi, ahlaki, tarihî, kültürel, sosyal değerlere önem vermelerinin sağlanması, millî duygu ve düşüncelerinin güçlendirilmesi,
- Türk ve dünya kültür ve sanatına ait eserler aracılığıyla estetik ve sanatsal değerleri fark etmelerinin ve benimsemelerinin sağlanması amaçlanmıştır.

Türkçe dersinin birinci kademeye yönelik amaçları ise eski programlarda yer almaktadır. Türkçe dersi 2009 programında bu amaçlar “Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanan, eleştirel ve yaratıcı düşünebilen, bilgiyi kullanabilen, üretebilen, girişimci, kişisel ve sosyal değerlere önem veren bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır.” (MEB, 2009: 3) şeklinde belirtilmiştir.

Türkçe öğretim programlarına göre Türkçe dersinde her sınıf düzeyinde sekiz farklı temanın öğretilmesi benimsenmiştir (MEB, 2019: 15). Bu temalardan “Erdemler”, “Millî Kültürümüz”, “Millî Mücadele ve Atatürk” temaları zorunlu, birey ve toplum, okuma kültürü, iletişim, hak ve özgürlükler, kişisel gelişim, bilim ve teknoloji, zaman ve mekân, doğa ve evren, sanat, vatandaşlık, çocuk dünyası temaları da seçmeli olarak verilmiştir (MEB, 2019: 15-16). Dersin bu temaları her sınıf seviyesinde korunurken kazanımları dinleme, okuma, konuşma ve yazma olmak üzere dört temel dil becerisi alanında, 1-4. sınıflar için alıcı dil becerileriyle ilgili 149, ifade edici dil becerileriyle ilgili ise 86 olmak üzere toplamda 235 kazanım planlanmıştır (MEB, 2019: 20-50). Bu kazanımların 46’sı dinleme, 20’si konuşma, 66’sı yazma ve 103’ü okuma alanındadır.

Türkçe dersi; okuma, yazma, dinleme/izleme ve konuşma becerilerinden oluşmaktadır. Bu nedenle ders kazanımları, ders kitapları, etkinlikler ve ders materyalleri bu dört beceriye göre düzenlenmelidir (MEB 2019: 8, 19). Birbiriyle sıkı ilişkisi olan bu beceriler aynı zamanda kişinin düşünme, iletişim ve çevreyi algılayıp anlama becerilerini geliştirir (Akyol, 2010: 35, 106). Dinleme becerisi diğer dil becerilerine göre alıcı dil becerisi sınıfında olmak bakımından daha özel bir yere sahiptir. “Dinlemek” Türkçe Sözlük’te “işitmek için kulak vermek” olarak tanımlanmıştır (TDK, 2005: 534). Fakat Ergin (2012: 107) dinlemenin psikolojik süreç olduğunu, kişinin, seslerin ve varsa konuşma görüntülerinin farkına varması ve bunlara dikkatini vermesi sonucunda başladığını belirtir. İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu’na (MEB, 2009) göre dil öğrenme, dinlemeyle başlayan bir süreçtir. Kingen (2000) dinleme sürecinin algılama, dikkati yoğunlaştırma, anlamlandırma ve hatırlama evrelerinden oluştuğunu belirtir (akt. Doğan, 2007: 5).

Dinleme büyük ölçüde psikolojik ve sosyal faktörlerin etkisi altında kalan bir iletişim unsurudur. Dinlemenin niteliği konuşmacının ses tonu, beden dilini kullanma kabiliyeti, dinleyenin psikolojik, sosyal ve zihinsel durumu, konunun ortaya konuluşu ve muhteva nitelikleri ve konu ile ilgili deneyimlerine göre anlam kazanır (Çifçi, 2001: 169-170). TDK’nin (2005: 534) “işitmek için kulak vermek”, Ergin’in (2012: 107) “seslerin ve görüntülerin farkına varma ve tüm bunlara dikkatini verme” şeklinde açıkladığı dinleme eylemi bilinçli bir eylem olup amaca göre de kendi içinde çeşitlenmektedir (Aydın, 2018: 76-82). Bu nedenle MEB (2006: 62-

63) dinlemeyi katılımcı, katılımsız, not alarak, kendini konuşanın yerine koyarak, yaratıcı, seçici ve eleştirel dinleme şeklinde çeşitlendirmiştir.

Ders Kitaplarında Yer Alan Metinler

Türkçe dersinde bir öğretim materyali olarak kullanılan metinler zihinsel bir fikrin yazılı anlatım örneği olmak bakımından önemlidir. MEB her yazı parçasının bir ders kitabı için “metin” niteliği taşımayacağını belirtir. Bu nedenle Yıldız (2008: 118) ders kitaplarındaki metinlerin konu, olay, mesaj ve hedef kitlenin kim olduğuna göre hazırlanması gerektiğini belirtir. MEB (2019: 16-18) ise ders kitaplarında metinlerin kaç adet yer alması gerektiğini aşağıdaki tabloya göre vermiştir.

Tablo 1: Türkçe Ders Kitaplarındaki Metin Sayı ve Öğrenme Alanları

Sınıflar	Tema	Metin	Beceri	Toplam
1, 2, 3, 4, 5, 6, 7,8	8'er tema	4'er metin	3'er zorunlu okuma	24
			1'er zorunlu dinleme	8
		8'er metin	8'er Serbest okuma	8
Toplam	8	12		40

Metinler, dil bilgisi kuralları yönünden kusursuz olmanın yanında doğru konuşma ya da düşünme beceri örneklerini de verir. Bu nedenle metinler görsel sunum bakımından da ilgi çekici ve motive edici olmalıdır (Payza, 2015: 45, 6). MEB'in (2019: 10) metinlerin öğrenciye uygun olmasını belirtmesinin yanında, Akyol (2010: 198) ilköğretim 1. ve 2. sınıflar için 25-100 kelime arası, 3. ve 4. sınıflar için 100-200, 5. sınıf için 200-300 kelime arası olmasını önerir. Yeni programlarda sadece öğrenciye göre uygun ve kısa olması istenirken, 1981 tarihli programda ölçüler verilmiştir (MEB, 1981: 331-332).

Tablo 2: *Sınıf Seviyelerine Göre Dinleme/İzleme Metni Süreleri (1981 Programı)*

	Dinleme metni süresi
1. Sınıf	3-5 dakika masal/öykü
2. Sınıf	5-8 dakika masal/öykü
3. Sınıf	8-10 dakika masal/öykü
4. Sınıf	10-20 dakika masal/öykü (150-200 kelime)

Ayrıca Yıldız (2008: 331), 200 sözcüklü bir metnin iyi anlaşılabilmesi için anlamı bilinmeyen sözcük sayısının 15'i geçmemesi gerektiğini belirtir. Yavuzer (2001: 190-191) ise, ilköğretimin ilk sınıflarından itibaren öncelikli olarak serüven, öykü, masal, bilgi ve kültür ve eğitici edebi metinler olacak şekilde sıralanmasını önermektedir. Metinlerin okunabilirlik ölçüsünü veren Ateşman (1997: 73-74), Türkçe için ortalama hece uzunluğunun 2,2, bir cümlede ortalama sözcük sayısının ise 9-10 sözcük olduğunu belirtir. Dinleme metinlerinde ise en kolay metin 2,2 heceli sözcüklerden ve 4 sözcüklü cümlelerden, en zor metin ise 3,0 heceli sözcüklerden ve 30 sözcüklü cümlelerden oluşması gerektiğini vurgular. Metinler farklı bakış açılarına ve amaçlarına göre değişik isimler ya da türler altında tasnif edilse de Türkçe dersi öğretim programı hikâye edici, bilgilendirici ve şiir olmak üzere üç grupta sınıflandırmıştır. Türlerin dağılımına göre ise en fazla metin biçimi %41,18 öyküleyici, ondan sonra %35,29 bilgilendirici ve en son %23,53 oranında şiir biçimine yer verilmelidir (MEB, 2019: 17).

Dinleme Metni

Dinleme metinleri diğer metin türleri gibi programla, ders amaçlarıyla, çocukların gelişimsel özellikleriyle uyumlu olmak durumundadır. Yeni öğretim programları özel bir kritere yer vermese de eski öğretim programlarının içeriğinde bulmak mümkün. Örneğin 2005-2006 Türkçe dersi öğretim programında dinleme/izleme becerileriyle ilgili metinlerin taşınması gereken niteliklerden şöyle bahsedilmiştir (MEB, 2006: 57):

1. Türk Millî Eğitiminin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olmalıdır.
2. Millî, kültürel ve ahlâkî değerlere, milletimizin bölünmez bütünlüğüne aykırı unsurlar yer almamalıdır.

3. Siyasî kutuplaşmalara ve ayrımcılığa yol açacak bölücü, yıkıcı ve ideolojik ifadeler yer almamalıdır.
4. Öğrencilerin sosyal, zihinsel, psikolojik gelişimini olumsuz yönde etkileyebilecek cinsellik, karamsarlık, şiddet vb. öğeler yer almamalıdır.
5. İnsan hak ve özgürlüklerine, insanî değerlere aykırı öğeler yer almamalıdır.
6. Dersin amaçları ile kazanımlarını gerçekleştirecek nitelikte olmalıdır.
7. Öğrencilerin ilgi alanlarına ve seviyesine uygun olmalıdır.
8. İşlenecek süreye uygun uzunlukta olmalıdır.
9. Türkçenin anlatım zenginliklerini ve güzelliklerini yansıtmalıdır.
10. Dinleme metinlerinde, metnin özünü ve anlam bütünlüğünü bozmamak kaydıyla kısaltma ya da düzenlemeye gidilebilir. Düzenleme sırasında metne cümle ya da paragraf düzeyinde ekleme yapılamaz.
11. Aynı temada birden fazla dinleme/izleme materyaline yer verilecekse bunları türleri farklı olmalıdır.
12. Öğrencilerin dil zevkini ve bilincini geliştirecek, hayal dünyalarını zenginleştirecek nitelikte olmalıdır.
13. Öğrencinin kişisel gelişimine katkıda bulunacak ve onlara estetik bir duyarlılık kazandıracak nitelikte olmalıdır.

Metinlerde bilhassa öğrencilerde dil zevki ve bilinci geliştirecek, hayal güçlerini zenginleştirecek özellik taşıması ayrıca ifade edilmiştir. Ayrıca dil estetiğinin arandığına da vurgu yapılmıştır. Metinlerin özellikle ilkökul birinci kademe seviyesindeki çocukların yaş, gelişim özellikleri ve ilgilerine uygun olması önemlidir. Bu yaş seviyesindeki çocukların daha çok yakından uzağa, somuttan soyuta veya soyuttan somuta doğru bir anlatımla, gelişimsel özellikleriyle ilişkilendirilerek onların hayal güçlerini canlandırıcı imgesel bir dilin kullanılması dinleme metinlerini daha etkili kılacaktır (Yurt, 2017: 803; Şimşek, 2012: 88). Bu nedenle metinler tercih edilirken öğrencilerin yakın çevreleriyle uyumlu ve ilgi duyacakları konuları içermesine dikkat edilmelidir.

Türkçe ders kitaplarında yer alması gereken söz varlığı bir yönüyle öğrenci seviyesine uygun olmalıdır. Bu uyum bir yandan öğrencinin okuduğunu veya dinlediğini anlamasını sağlarken diğer yandan de yeni kelimelerin anlamlarının kavranmasında yardımcı olmaktadır. Karadağ (2005: 70-

106) ilköğretim seviyesindeki öğrencilerin yaygın kelime dağarcıklarıyla ilgili yaptığı araştırmada birinci sınıfa gelmiş öğrencilerin ortalama 662, ikinci sınıfta 1031, üçüncü sınıfta 1506 ve dördüncü sınıfta 2149 kelimeyi yaygın kullandıklarını belirtir. Ders kitaplarındaki metinlerin bu genel özelliklere uygun hazırlanması, metinlerin etkililiğini ve programa uygun olarak amaçlılığını da artıracaktır.

Türkçe dersinin 27 konuşma, 39 dinleme, 72 yazma ve 97 okuma olmak üzere toplam 235 kazanımı vardır (MEB, 2019: 20-50). Kazanımlar programın sarmal yapısı nedeniyle her sınıf seviyesinde birbirinin tekrarı olup sınıf seviyesi yükseldikçe bir ya da iki adet yeni kazanım eklendiği görülür. Dinleme becerisiyle ilgili kazanımların sınıf bazında dağılımları eşit gibi dursa da birinci ve ikinci sınıfın kazanımları üçüncü ve dördüncü sınıfın kazanımlarından daha az sayıdadır (MEB, 2019: 20-50).

Ders kitaplarında yer verilecek metinlerin özellikleriyle ilgili yapılan araştırmalar genelde dört dil becerisini kapsayacak şekilde yapılmışlardır. Yılmaz ve Korkmaz (2017) Türkçe ders kitaplarındaki metinleri öğrenme alanına göre ayırtmadan incelemişler, metinlerde ana fikir eksikliği ve kelime sayılarının sınıf seviyelerine uygun olmadığını tespit etmişlerdir. Baş ve Yıldız (2015) ilkökul 1. sınıf Türkçe ders kitaplarının görsel nitelik özelliklerinin yetersiz olduğunu tespit etmiştir. Canlı (2014), Gündoğdu (2011), Keklik (2009) ise Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin seçiminde “çocuğa görelilik”, metin ve tema uyumuna dikkat edilmediğini ortaya koymuştur. Kolaç (2009) ve Sulak (2009) metinlerin çoğunun öyküleyici olsalar da sıklıkla bilgilendirici nitelikler taşıdığı, çoğunun başlığı ile metin arasında ilişki olmadığı, kimisinde ana fikre dahi rastlanmadığını tespit etmiştir.

Türkçe ders kitaplarında yer alan metinler üzerine yapılan bu araştırmalar incelendiğinde, neredeyse tamamının yüzeysel olarak metin türlerini konu edindiği fakat farklı dil becerilerinin fazla araştırılmadığı dikkat çekmektedir (Aydın, 2018: 128-129). Bu nedenle bu araştırmada ilkökul 1, 2, 3 ve 4. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan dinleme metinleri söz varlığı, okunabilirlik, metin türü, sesletim, görsel uyum ve içeriğin öğrencilerin düzeyine uygun olup olmadıklarına cevap aranmıştır.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada tarama modelinde betimsel bir çalışma şeklinde tasarlanmış, tarama modellerinden “doküman incelemesi” ve “içerik analizi” tekniği kullanılmıştır. “Tarama modelleri geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır.” (Karasar, 2009: 77). İçerik analizi tekniği uygulanırken önce veriler kodlanır, temalar bulunur, kod ve temalar düzenlenir, bulgular tanımlanarak yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 242-243). Araştırmada nitel ve nicel verilerden yararlanılmıştır. Nitel veriler üzerinde analiz ve yorumlamalar yapmak için listeleme, sınıflandırma, tablo ve grafikleştirme teknikleri kullanılmıştır.

Çalışma Materyali

Araştırmanın materyalini 2018-19 eğitim öğretim yılında ilkökul 1-4. sınıflarda ders kitabı olarak okutulan kitaplarda yer alan 72 dinleme metni oluşturmaktadır. Metinlerle ilgili tanıtıcı bilgiler aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 3: Çalışma Materyali Metinlerle İlgili Tanıtıcı Bilgiler

	Yayınevi	Yazar	Yılı	Metin sayısı f
1.Sınıf	MEB	Civelek, D., Gündüz, D.Y. ve Karafilik, F.	2018	20
	S.E.K	Yalçın, H. ve Yurdusever, A.	2018	20
2.Sınıf	KOZA	Ataşçi, A.	2018	8
3.Sınıf	DİKEY	Çeltik, E.	2018	8
	MEB	Karaduman, B.E., Özdemir, E. ve Yılmaz, O.	2018	8
4.Sınıf	MEB	Kaftan, A.H., Arslan, Ü., Kul, S. ve Yılmaz, N.	2018	8
Toplam				72

Verilerin Toplanması ve Analizi

Metinlerin yer aldığı ders kitapları sınıf seviyelerine göre Kitap 1A, Kitap 1B, Kitap 2A, Kitap 3A, Kitap 3B ve Kitap 4A şeklinde, dinleme metinleri “D.M” kısaltması ile kodlanmıştır. Metinler “1.3.” örneğindeki

gibi numaralandırılmıştır. Bu örnek ‘birinci temadaki üçüncü dinleme metni’ni ifade eder. Metinlerin analiz anahtar tabloları oluşturulurken MEB (1981: 332-334) eski öğretim programı, MEB (2019: 16-18) yeni öğretim programı, TTKB (2019) ders kitapları inceleme kriterleri, Ateşman’ın (1997) sözcük, cümle ve metin ölçütleri, Akyol’un (2010: 198) ve Güneş’in (2000: 35-40) farklı sınıflara göre metinlerde sözcük sayıları ve Yıldız’ın (2008: 331) metinlerin okunabilirliği için içermesi gereken en fazla yabancı kelime kriterinden yararlanılmıştır. Uzman görüşüne göre metinlerin sesletimleri (kötü-orta-iyi) tutarlılıkları (tutarlı-değil), çocuğa görelikleri (uygun-değil) şeklinde nitelenmiştir.

BULGULAR ve YORUM

Araştırma kapsamında 2018-19 eğitim-öğretim yılında ilköğretim 1-4. sınıflarda okutulan Türkçe ders kitaplarındaki 72 dinleme metni söz varlığı, okunabilirlik, edebî türler, sesletim, görseller ve içerik bakımından incelenmiş, metinlerin sayı ve genel içinde yüzdelik oranları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 4: *Sınıflara Göre Metinlerle İlgili Sayısal Veriler*

	Yayınevi	f	Tüm metinler içinde %
1.Sınıf	MEB (Kitap 1A)	20	27,78
2.Sınıf	S.E.K (Kitap 1B)	20	27,78
3.Sınıf	KOZA (Kitap 2A)	8	11,11
4.Sınıf	DİKEY (Kitap 3A)	8	11,11
Toplam	MEB (Kitap 3B)	8	11,11
	MEB (Kitap 4A)	72	100

Birinci sınıf ders kitaplarının diğer sınıf seviyelerine göre neredeyse üç katı fazla (f=20) metne yer verdikleri tespit edilmiştir. Bu durum, birinci sınıfta yazma ve okuma becerilerinin öncelikli geliştirilmesinin önemiyle açıklanabilir. Bu fazlalık aşağıdaki tabloda da görüleceği üzere, ilk temalarla ilgili daha fazla metne yer verilmesinden kaynaklanmaktadır.

Tablo 5: Sınıf Bazında Temalara Göre Metin Sayıları

	Erdemler	Doğa ve Evren	Milli Kültürümüz	Çocuk Dünyası	Vatandaşlık	Milli Mücadele ve Atatürk	Sağlık ve Spor	Bilim ve Teknoloji	TOPLAM
1. Sınıf/A	4	4	4	4	1	1	1	1	20
1. Sınıf/B	4	4	4	4	1	1	1	1	20
2. Sınıf A	1	1	1	1	1	1	1	1	8
3. Sınıf/A	1	1	1	1	1	1	1	1	8
3. Sınıf/B	1	1	1	1	1	1	1	1	8
4. Sınıf A	1	1	1	1	1	1	1	1	8
TOPLAM	12	12	12	12	6	6	6	6	72

Ders kitaplarındaki temalar öğretim programına uygun olarak tablodaki sırasıyla verilmiştir (MEB, 2019: 15). Ayrıca ilk dört temanın da öğrencilerin çevre, kültür ve ahlak edinimi bakımından öncelikli temalardır. Öğretim programında verilen tema açıklamaları incelendiğinde çoğunun dinlemeye dayalı örnek olay üzerinden öğretilebilecek nitelikte oldukları anlaşılmaktadır. Programda her tema için 4 metin hazırlanması gerektiği, bunlardan birinin ise dinleme/izleme metni olması gerektiği belirtilir (MEB, 2019: 16). Ders kitaplarının bu ilkeye uymuş oldukları tespit edilmiştir.

Dinleme Metinlerindeki Söz Varlığı

Araştırma kapsamında incelenen dinleme metnlerinin söz varlıkları hesaplanmış, metinlerdeki sözcük sayısı, bilinmeyen sözcükler, ortalama sözcük uzunluğu, ortalama cümle uzunluğu ve metinlerde yer alan deyim/ atasözleri belirlenmiştir.

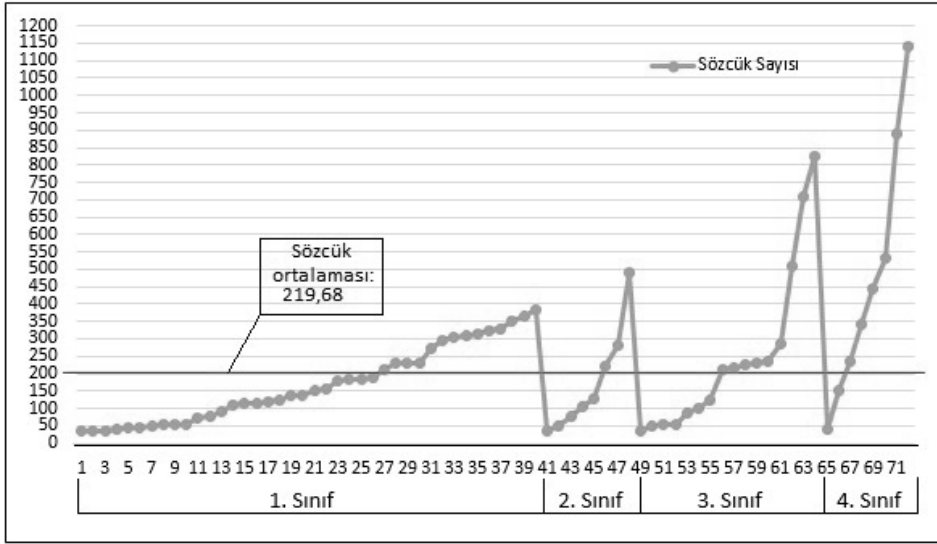
Metinlerdeki Sözcük Sayıları

Araştırma kapsamında incelenen metinlerin sözcük sayılarına ilişkin bulgular aşağıda paylaşılmıştır.

Tablo 6: *Türkçe Ders Kitabı Dinleme Metinlerinde Sözcük Sayıları*

D.M.	1. Sınıf		D.M.	2. Sınıf		3. Sınıf		4. Sınıf	
	Kitap 1A	Kitap 1B		Kitap 2A	Kitap 3A	Kitap 3B	Kitap 4A		
1.1.	52	321	1.1	51	216	100	890		
1.2.	273	385	2.1	488	87	709	1140		
1.3.	45	34	3.1	37	122	229	533		
1.4.	118	228	4.1	219	48	825	233		
2.1.	182	139	5.1	76	234	288	340		
2.2.	213	330	6.1	130	211	226	150		
2.3.	38	55	7.1	103	36	52	444		
2.4.	177	307	8.1	281	509	56	42		
3.1.	363	54							
3.2.	33	312							
3.3.	35	294							
3.4.	182	75							
4.1.	43	111							
4.2.	229	231							
4.3.	123	90							
4.4.	135	351							
5.1.	187	116							
6.1.	151	50							
7.1.	158	116							
8.1.	72	304							
Toplam	2.809	3.903		1.385	1.463	2.485	3.772		
Ortalama	140,45	195,15		173,13	182,88	310,63	471,50		
En düşük	33	34		37	36	52	42		
En yüksek	363	385		488	509	825	1.140		

Birinci sınıf seviyesinde dinleme metinleri her iki kitapta da yirmişer adettir. Diğer sınıfların her birinde ise 8 metin yer almıştır. Bu metinlerde yer alan sözcük sayıları birinci sınıfta ortalama 140,45 sözcükten başlamak üzere sınıf bazında düzenli artarak dördüncü sınıfta ortalama sözcük sayısı 471,50 olarak belirlenmiştir. Araştırma kapsamındaki 72 metnin sözcük sayılarına ilişkin sıralı eğri grafiği aşağıda verilmiştir.



Grafik 1: Metinlerin Sözcük Sayılarına İlişkin Sıralı Eğrisi

Yukarıdaki grafikte de görüleceği üzere, metinlerdeki sözcük sayılarının belirli bir sayıdan sonra ani yükseliş eğilimi gösterdiği tespit edilmiştir. Edilen bulgular, her sınıftaki metinlerin neredeyse yarısının 30-33 sözcük sayılı küçük metinlerden oluştuğunu göstermiştir. Her sınıf seviyesindeki metinlerin büyük bir kısmının sınıf seviyesinin üstünde kaldıkları görülmektedir. 1. ve 2. sınıftaki metinlerin bir kısmını 3. Sınıftaki metinlerin büyük bir çoğunluğundan daha fazla sözcük sayısına sahiptir. Yine 2, 3 ve 4. sınıftaki metinler arasında kimi metinler 1. sınıf seviyesindeki metinlerle eş değer sözcük sayısına sahiptir. Bu durum metinlerde tercih edilen edebî türle ilişkili olabilir. MEB (2019: 17) sözcük sayılarıyla ilgili bilgi vermezken, Akyol (2010: 198) ilköğretim 1-2. sınıflarda 25-100, 3-4. sınıflarda 100-200, 5. sınıflarda ise 200-300 sözcük olmasını önerir.

Benzer bir kriter 1981 Türkçe Öğretim Programında (MEB, 1981: 332-334) “4. sınıftaki metinlerin 150-200, 5. sınıfta 200-300 kelimelik öykü, 6. sınıfta 150-200 kelimelik fikir metni, 350-400 kelimelik öykü metni” olacak şekilde düzenlenmesini önerilmektedir. Metinlerdeki ortalama sözcük sayıları dikkate alındığında, metinlerde hem Akyol (2010) hem de MEB (1981) kriterlerine göre öğrencilerin seviyeleri üzerinde sözcük kullanıldığı tespit edilmiştir.

Birinci sınıf seviyesindeki Kitap 1A’da yer alan dinleme metinlerinde toplam 2.809 sözcük kullanılmıştır. Metinlerin en kisasında 33, en uzununda ise 336 sözcük kullanıldığı, metinlerdeki ortalama sözcük sayısının ise 140,45 olduğu tespit edilmiştir. Kitap 1B’de yer alan dinleme metinlerindeki sözcük sayısı ise toplam 3.903, metinler arasında en düşük sözcük sayısı 34, en yüksek 385, ortalaması ise 195,15’tir. Akyol (2010) ve MEB (1981) kriterlerine göre birinci sınıfta kullanılacak metinlerde 100’ün altında sözcük yer almalıdır. Buna göre her iki kitapta da seviyenin üzerinde yer alan metin sayısı Kitap 1A’da 20 metinde 13, Kitap 1B’de 20 metinde 14’tür. Aynı sınıf seviyesi için hazırlanmış olmalarına rağmen Kitap 1B’nin ortalama sözcük sayısı (Ort: 195,15) Kitap 1A’dan çok daha fazladır (Ort: 140,45). Her iki kitapta da yer alan metinlerin büyük çoğunluğu sözcük sayısı bakımından 4-5. sınıflar seviyesindedir.

Metinlerdeki Deyim ve Atasözleri

Metinler içerdikleri deyim veya atasözü bakımından analiz edilmiş, elde edilen veriler aşağıda sunulmuştur.

Tablo 7: *Türkçe Ders Kitabı Dinleme Metinlerindeki Atasözü ve Deyim Sayıları*

D.M.	Kitap 1A	Kitap 1B	D.M.	Kitap 2A	Kitap 3A	Kitap 3B	Kitap 4A
1.1.	0	2	1.1.	1	1	2	0
1.2.	0	4	2.1.	1	0	3	0
1.3.	0	3	3.1.	0	0	1	3
1.4.	1	4	4.1.	0	0	0	0
2.1.	0	2	5.1.	1	1	2	5
2.2.	1	3	6.1.	1	3	0	1
2.3.	0	2	7.1.	1	0	0	0
2.4.	0	3	8.1.	0	6	2	0
3.1.	1	0					
3.2.	0	3					
3.3.	0	2					
3.4.	0	1					
4.1.	0	2					
4.2.	1	2					
4.3.	0	7					
4.4.	0	4					
5.1.	0	4					
6.1.	0	2					
7.1.	1	1					
8.1.	1	1					
Toplam	6	52		5	11	10	9
Ortalama	0,30	2,60		0,63	1,38	1,25	1,13
En düşük	0,00	0,00		0,00	0,00	0,00	0,00
En yüksek	1,00	7,00		1,00	6,00	3,00	5,00

Yukarıdaki tablo verileri incelendiğinde kitapların tamamında da bazı dinleme metinlerinde deyim ya da atasözüne yer verilmediği görülmektedir. Kitap 1A'da çok az sayıda atasözü ve deyim yer verilmişken, Kitap 2A'da nispeten biraz daha fazla yer verildiği tespit edilmiştir. Buna karşın Kitap 3A/B ve Kitap 4A'da bazı metinlerde birden fazla yer verilirken, bazı metinlerde hiç yer verilmemiştir. Kitap 1B hariç diğer kitapların dinleme metinlerinde atasözü ve deyimlere yeterince yer verilmemesi, öğretim programında dinleme becerisi kazanımları arasında atasözü ve deyimlerle ilgili kazanım olmamasına bağlanabilir.

Bazı kitaplar sadece belirli temalardaki metinlerde atasözlerine yer verirken, bazıları ise sıklıkla aynı temalardaki metinlerde atasözü ve deyimlere yer vermiştir. Dördüncü temada sadece Kitap 1A ve B metinlerinde atasözleri ve deyimlere yer verilirken, 5, 6, 7 ve 8. temalarda tüm kitapların dinleme metinlerinde atasözü ve deyimlere yer verilmediği tespit edilmiştir. Tüm ders kitapları 2 ve 5. temanın 1. metinlerinde atasözü ve deyimlere yer vermiştir. Bu durum bazı ders kitaplarının belirli temaları tercih etmelerinden ya da belirli temaların atasözü ve deyimlerin de kullanılabilceği metinlere daha uygun olmasıyla açıklanabilir. Örneğin Kitap 1B tüm temalarda atasözü ve deyimlere yer vermeyi tercih etmiştir.

Dinleme Metinlerinin Okunabilirliği (Dinlenebilirliği)

Metinlerin okunabilirlikleri yazılı ve sözlü metinler için kullanılan bir kavram olması nedeniyle araştırma kapsamındaki dinleme metinlerinin okunabilirliği (dinlenebilirliği) metin, cümle ve sözcük uzunlukları ile metinlerde kullanılan bilinmeyen sözcük sayılarıyla ilgilidir.

Metinlerdeki Ortalama Cümle ve Sözcük Uzunluğu

Yeni öğretim programlarında ve ders kitabı değerlendirme kriterleri arasında ortalama cümle uzunlukları hakkında bilgi verilmemiş, sadece kısa olması gerektiği ve öğrenci seviyesine uygun olması gerektiği belirtilmiştir (MEB, 2019: 17, TTKB, 2019: 21). Güneş (2000: 35-40) ilköğretim birinci sınıfta en fazla 5, ikinci sınıfta 8, üçüncü sınıfta 9, dördüncü sınıfta ise en fazla 10 sözcük olmasını önermiştir. Bu kritere göre metinlerin ortalama cümle uzunlukları aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

Tablo 8: Dinleme Metinlerinde Ortalama Cümle Uzunluğu

	1. Sınıf			2. Sınıf		3. Sınıf		4. Sınıf	
D.M.	Kitap 1A	Kitap 1B	D.M.	Kitap 2A	Kitap 3A	Kitap 3B	Kitap 4A		
1.1.	1,1	6,2	1.1	7,14	2,3	4,7	21,55		
1.2.	2,6	5	2.1	12,52	4,2	3,1	31,16		
1.3.	0,9	4,2	3.1	12,5	1,5	4,2	1,63		
1.4.	7,1	8	4.1	5,88	3,4	1,4	5,66		
2.1.	7,1	6	5.1	12,5	5,2	2,2	8,19		
2.2.	2,7	7,4	6.1	5,88	4,3	3,4	3,77		
2.3.	11,1	4,6	7.1	5,55	2,1	4,1	12,21		
2.4.	6,2	8	8.1	2,22	3,2	3,1	1,27		
3.1.	8,6	6,3							
3.2.	16,6	4,5							
3.3.	16,6	6							
3.4.	5,6	5,5							
4.1.	12,5	3,5							
4.2.	6,2	5,6							
4.3.	3,1	4,5							
4.4.	6,2	6,2							
5.1.	4,7	5,4							
6.1.	4,1	4,6							
7.1.	4,4	8							
8.1.	9	6,5							
Toplam	136	116		64	26	26	85		
Ortalama	6,82	5,80		8,02	3,28	3,28	10,68		
En düşük	0,90	3,50		2,22	1,50	1,40	1,27		
En yüksek	16,60	8,00		12,52	5,20	4,70	31,16		

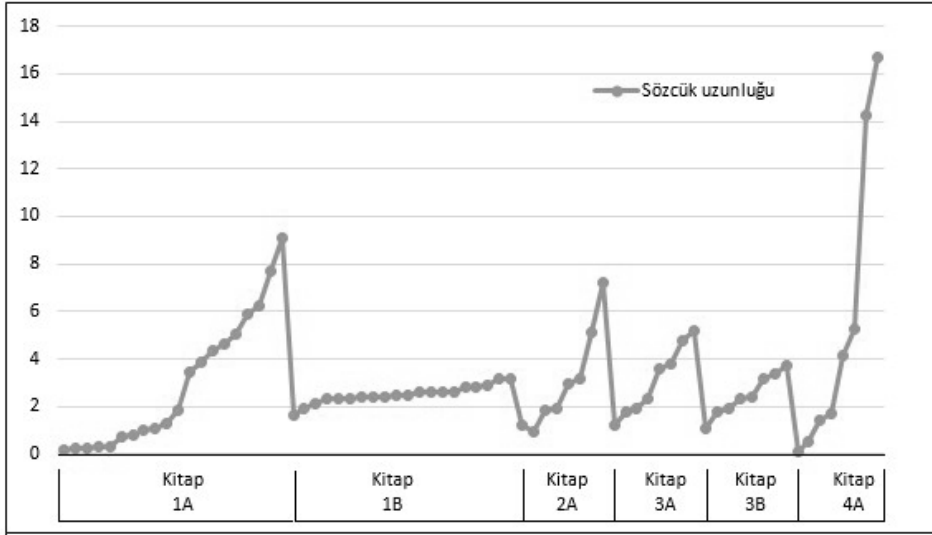
Yukarıdaki tablodan da anlaşılacağı üzere birinci sınıf seviyesindeki Kitap 1A'daki dinleme metinlerinde yer alan cümlelerin ortalama uzunluğu 6,82, Kitap 1B'de ise 5,80 olarak tespit edilmiştir. Bu veriler Güneş'in (2000: 35-40) vermiş olduğu 5 kriterinden daha yüksektir. Bu nedenle birinci sınıf ders kitaplarındaki dinleme metinlerinin cümleleri fazla olmamak kaydıyla uzundur. Bu fazlalık metin sayılarının fazla olmasından kaynaklanmış olabilir. İkinci sınıf ders kitabı Kitap 2A'daki dinleme metinlerinin cümle uzunluğu ise 8,02 bulunmuştur. Bu uzunluk Güneş'in (2000: 35-40) ikinci sınıflar için belirttiği 8 değeri seviyesindedir ve uzunluk bakımından sınıf seviyesine uygundur. Üçüncü sınıf ders kitaplarından Kitap 3A ve Kitap 3B'deki metinlerin cümle uzunlukları eşdeğer olup ortalama 3,28 bulunmuştur. Üçüncü sınıflar için hazırlanan metinlerin ortalama cümle uzunluğu 1 ve 2. sınıflara göre daha fazla olması gerekir. Güneş (2000: 35-40) bu seviye için 9 değerini uygun görmektedir. Bu değer bir kriter kabul edilirse, üçüncü sınıf dinleme metinlerinin her iki kitapta da gereğinden fazla kısa tutulduğu anlaşılmaktadır. Dördüncü sınıf ders kitabı Kitap 4A'daki dinleme metinlerinin ortalama cümle uzunluğu 10,68'dir. Bu değer Güneş'in (2000: 35-40) verdiği 10 değeriyle uyum içerisindedir. Ateşman (1997: 73-74) en kolay sözcük uzunluğunu 2,2, en zor sözcük uzunluğunu ise 3,0 olarak belirlemiştir.

Tablo 9: Dinleme Metinlerinde Ortalama Sözcük Uzunluğu

D.M.	Kitap 1A	Kitap 1B	D.M.	Kitap 2A	Kitap 3A	Kitap 3B	Kitap 4A
1.1.	9,09	2,6	1.1.	1,24	5,2	1,1	0,5
1.2.	7,69	2,5	2.1.	1,85	4,8	3,2	0,12
1.3.	6,25	2,3	3.1.	0,92	3,6	2,4	14,22
1.4.	3,83	2,4	4.1.	5,09	2,3	3,7	5,26
2.1.	4,36	1,9	5.1.	1,92	1,9	1,8	1,43
2.2.	5,04	2,6	6.1.	3,17	3,8	2,3	4,16
2.3.	1,01	2,4	7.1.	2,93	1,2	1,9	1,69
2.4.	4,6	2,8	8.1.	7,18	1,8	3,4	16,66
3.1.	1,31	1,6					
3.2.	0,82	2,9					
3.3.	0,72	2,3					
3.4.	0,26	2,6					
4.1.	1,08	3,2					
4.2.	0,33	2,5					
4.3.	5,88	2,3					
4.4.	3,45	3,2					
5.1.	0,29	2,8					
6.1.	0,2	2,4					
7.1.	0,24	2,1					
8.1.	1,84	2,6					
Toplam	58	50		24	25	20	44
Ortalama	2,91	2,50		3,04	3,08	2,48	5,51
En düşük	0,20	1,60		0,92	1,20	1,10	0,12
En yüksek	9,09	3,20		7,18	5,20	3,70	16,66

Bu tablodaki veriler incelendiğinde en düşük sözcük uzunluğu ortalaması Kitap 3B'dedir (2,48). Ateşman'ın (1997: 73-74) kriterlerine göre metinlerin ortalama sözcük uzunlukları 2,48-5,51 arasındadır. Buna göre metinlerin okunabilirlik ölçütü çok zor olarak değerlendirilmiştir. Bu

veriler arasında özellikle dikkat çeken Kitap 4A metinlerinin ortalama sözcük uzunluğunun (okunabilirliği) 5,51 olarak tespit edilmesidir. Kitap sırasına göre metinlerin en kolaydan en zora doğru sayısal eğri grafiği aşağıda verilmiştir:



Grafik 2: Dinleme Metinlerinin Sözcük Uzunlukları

Grafikte Kitap 4A'nın metinleri uzunluk bakımından yarısının çok zor, yarısının ise çok kolay olduğu görülmektedir. Buna karşın Kitap 1B'nin metinleri ise neredeyse aynıdır ve sınıf seviyesine uygun zorluktadır. Kitap 1A'nın metinleri farklı zorluklara sahiptir. Metinlerin bu gibi çeşitli zorluklarda olması her ne kadar bir üst seviyeye geçme bakımından anlamlı olsa da zorluk derecelerinin 0,2 ile 9,09 arasında değişkenlik gösterdiği tespit edilmesi, metinlerin plansız hazırlandığı kanaatini oluşturabilir.

Bilinmeyen Sözcükler

Metinlerde yer alan bilinmeyen kelimelere ilişkin bilgiler aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 10: Dinleme Metinlerindeki Bilinmeyen Sözcükler

Kitaplar	Metin No	Metin Toplam Sözcük Sayısı	Bilinmeyen Sözcükler
Kitap 1A	3.1	363	Medet
	4.2	229	Devrim
	4.4	135	Şad olmak
	8.1	72	Sanal alem
Kitap 1B	3.1	54	Can aşısı
	3.4	75	Avlu
	4.3	90	Yavan
Kitap 2A	2.1	488	Dergâh
	4.1	219	Kanca
	8.1	281	Koru
Kitap 3A	5.1	234	Aspiratör
	6.1	211	Adak
Kitap 3B	1.1	100	Haşarı
	2.1	709	Tambur,
	7.1	52	Köstek, Manastır Sedef
Kitap 4A	3.1	533	Hayıflanmak
	5.1	340	Tsunami

Metinlerde yer alan bilinmeyen kelimelerle ilgili yeni öğretim programı bilgi vermemektedir. Yıldız'ın (2008: 331) “200 sözcüklü metinde en fazla 15 bilinmeyen sözcük” kriterine göre metinlerin uygun olduğu anlaşılmıştır.

Dinleme Metinlerinin Türleri

Metinlerin türleri bakımından incelenmesi sonucunda her bir kitapta hangi biçimde ne kadar metin yer aldığına ve bu türlerin öğrenci seviyeleri bakımından uygun olup olmadığına dair bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo 11: Sınıflara Göre Dinleme Metin Türlerinin Dağılım Oranları

Türler	1.Sınıf		2.Sınıf		3.Sınıf		4.Sınıf	
	Kitap 1A	Kitap 1B	Kitap 2A	Kitap 3A	Kitap 3B	Kitap 4A	f	%
Öyküleyici	5	12	3	3	5	6	34	47,22
Bilgilendirici	7	3	2	2	0	0	14	19,44
Şiir	8	5	3	3	3	2	24	33,33
Toplam	20	20	8	8	8	8	72	100

Tablodaki verilere göre dinleme metinlerinin çoğu (%47,22) öyküleyici metin türünde, ondan sonra en çok şiir (%33,33) ve bilgilendirici (%19,44) türünde metinlerdir. Yeni öğretim programında türlerin oranlarıyla ilgili %41,18 öyküleyici, %35,29 bilgilendirici ve %23,53 ise şiir türlerinde olması, birinci sınıftaki 4 adet metnin 2'si öyküleyici, 1'i bilgilendirici, 1'i ise şiir türünde olması gerektiği istenmektedir (MEB, 2019: 17). Bu türlerin hangi öğrenme alanında olduğuyula ilgili bilgiler verilmektedir. Yavuzer (2001: 190-191) ilkokul ilk sınıftan itibaren metin türlerinin oranlarının en yüksekte en düşüğe doğru serüven, öykü, masal, bilgi verici, edebî ve bilgi verici romanlar, resimli romanlar şeklinde sıralanmasının doğru olacağını belirtmektedir.

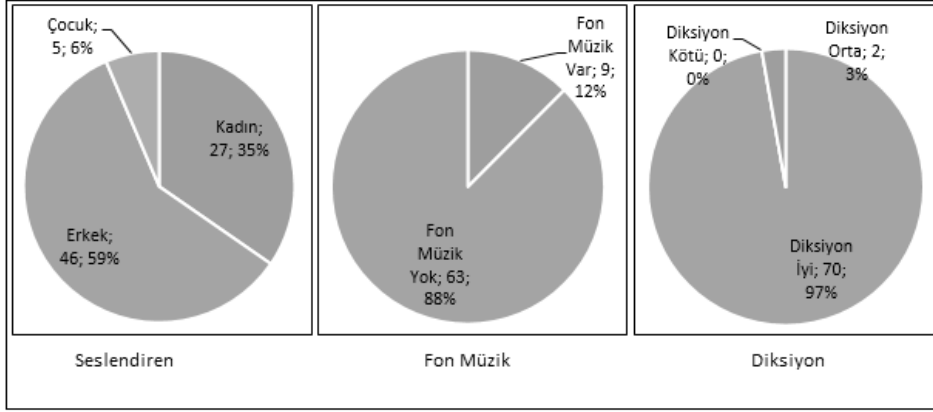
Dinleme Metinlerindeki Sesletim

Metinlerin sesletimleriyle ilgili süresi, seslendirmede fon kullanımı, seslendiren kişinin cinsiyeti belirlenmiş, diksiyonuyla ilgili veriler uzman görüşlerine dayanarak belirlenmiş ve bulgular aşağıdaki tabloda paylaşılmıştır.

Tablo 12: Dinleme Metinlerinin Sesletim Süreleri

D.M.	Kitap 1A	Kitap 1B	D.M.	Kitap 2A	Kitap 3A	Kitap 3B	Kitap 4A
1.1.	0'39"	3'49"	1.1.	0'41"	3"	1'11"	11'02"
1.2.	3'06"	4'27"	2.1.	7'1"	1'39"	8'45"	4'48"
1.3.	0'4"	0'4"	3.1.	0'42"	1'39"	2'1"	23'47"
1.4.	1'27"	2'34"	4.1.	2'2"	0'4"	13'	2'11"
2.1.	1'25"	1'54"	5.1.	1'3"	2'08"	2'03"	3'44"
2.2.	1'56"	3'33"	6.1.	1'21"	2'5"	1'55"	2'27"
2.3.	0'32"	1"	7.1.	1'23"	0'26"	0'38"	4'19"
2.4.	1'52"	3'47"	8.1.	3'05"	5'8"	0'43"	0'38"
3.1.	4'27"	0'48"					
3.2.	0'32"	3'44"					
3.3.	0'33"	3'34"					
3.4.	2'07"	1'04"					
4.1.	0'38"	3'02"					
4.2.	2'34"	2'41"					
4.3.	1'22"	1'05"					
4.4.	1'25"	4'36"					
5.1.	2'26"	1'24"					
6.1.	1'41"	0'41"					
7.1.	1'51"	1'27"					
8.1.	0'58"	3'02"					
Toplam	27'71"	44'92"		16'92"	16'82"	29'05"	51'36"
Ortalama	1'39"	2'25"		2'12"	2'10"	3'63"	6'42"
En düşük	0'32"	0'40"		0'41"	0'26"	0'38"	0'38"
En yüksek	4'27"	4'36"		7'10"	5'80"	13'00"	23'47"

Araştırma bulgularına göre toplam en kısa dinleme metni 16'82" ile Kitap 3A, en uzun toplam dinleme metni ise 51'36" saniye ile Kitap 4A'da yer almaktadır. Kitaplardaki metinlerin sesletim süreleri en kısa metinlerde ortalama 0'26"-0'41" arasında, en uzun metinlerde ise 23'47"-13' arasında değiştiği tespit edilmiştir. Yeni öğretim programında sesletim süreleriyle ilgili bir kriter yer verilmese de 1981 programında 1. sınıf için 3'-5', 2. sınıf için 5'-8', 3. sınıf için 8'-10' ve 4. sınıf için 10'-20' dakika masal/öykü süresi uygun görülmüştür (MEB, 1981: 331-332). Bu ölçülere göre metinlerin ortalama süreleri sınıf seviyesine uygundur. Metinlerle ilgili seslendiren, fon müzik kullanımı ve diksiyon niteliğiyle ilgili veriler karşılaştırmalı olarak aşağıdaki grafikte verilmiştir.



Grafik 3: Metinlerdeki Sesletim Verilerinin Yüzdelerle Dağılımları

Tüm kitaplar birlikte değerlendirildiğinde metinlerin %59’unda erkek sesi tercih edildiği, çocuk sesine ise %6 kadar yer verildiği tespit edilmiştir. Metinlerin %88’inde fon müzik tercih edilmediği, metinlerin %97’sinin ise sesletim diksiyonu bakımından uzman görüşüne göre iyi nitelikte olduğu tespit edilmiştir.

Dinleme Metinlerindeki Görseller

Araştırma kapsamında görsel öğelere yer veren metin sayılarıyla ilgili veriler aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 13: Görsel Öğelere Yer Veren Metin Sayıları

	Seviyeye uygunluk		Metinle tutarlılık	
	Uygun	Uygun değil	Tutarlı	Tutarlı değil
Kitap 1A	--	--	--	--
Kitap 1B	--	--	--	--
Kitap 2A	2	0	2	0
Kitap 3A	1	0	1	0
Kitap 3B	2	0	2	0
Kitap 4A	1	2	3	0

Tablodaki verilere göre birinci sınıflar için hazırlanan Kitap 1A ve Kitap 1B'nin dinleme metinlerinde görsel öğelere yer verilmediği tespit edilmiştir. Öğrencilerin gelişim özellikleri bakımından yardımcı betimleyici öğelere ihtiyaç duymaları nedeniyle Kitap 1A/B'nin görsel öğeye yer verme açısından uygun olmadığı uzman görüşüne göre tespit edilmiştir. Görsel öğeye yer veren diğer kitapların öğrenci seviyesine uygun oldukları ve metinle tutarlılık içinde oldukları uzman görüşüne göre tespit edilmiştir.

Dinleme Metinlerinin İçeriği

Dinleme metinlerinin içerikleri tutarlılık, çocuğa görelilik, değerler, şiddet öğeleri, cinsiyet ayrımcılığı ve esere yazarın müdahalesinin olma durumu bakımından uzman görüşüne göre analiz edilmiş, bulgular aşağıdaki başlıklarda tablo ve grafikler hâlinde verilmiştir.

Metinlerde Tutarlılık, Çocuğa Görelilik ve Değerler

Metinlerin içerikleri tutarlılık, çocuğa görelilik ve içerdikleri değerler bakımından analiz edilmiş ve bulgular aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 14: *Metinlerin Tutarlılık, Çocuğa Görelilik ve Değerler İçeriği*

	Tutarlılık		Çocuğa görelilik	
	Uygun	Uygun değil	Tutarlı	Tutarlı değil
Kitap 1A	20	0	19	1
Kitap 1B	20	0	20	0
Kitap 2A	8	0	8	0
Kitap 3A	8	0	8	0
Kitap 3B	8	0	8	0
Kitap 4A	8	0	6	2

Kitaplarda değer aktarımı bakımından her bir metinde en az bir değere yer vermişlerdir. Bu değerlerin büyük çoğunluğu çocuğun yaşam dünyası olarak bilinen arkadaşlık, yardımseverlik, paylaşım, iyilik, okul sevgisi, aile sevgisi gibi bireysel, sosyal ve aile ilişkileriyle ilgilidir. Ayrıca metinlerde vatanseverlik, Atatürk sevgisi, bilim, verimlilik, bağımsızlık ve Türkçe sevgisi gibi toplumsal değerlere de yer verdikleri tespit edilmiştir. Metinlerin aktardığı değerlerin MEB öğretim programında (2019: 15) yer alan tema ve konu örnekleriyle uyumlu oldukları tespit edilmiştir.

Metinlerde Şiddet Ögesi, Cinsiyet Ayrımcılığı ve Yazar Müdahalesi

Metinlerin içerikleri şiddet ögesi, cinsiyet ayrımcılığı ve yazar müdahalesi varlığı bakımından uzman görüşüne göre analiz edilmiş, bulgular aşağıda tablo hâlinde verilmiştir.

Tablo 15: Metinlerdeki Şiddet, Cinsiyet Ayrımcılığı Ögeleri ve Yazar Müdahalesi

	Şiddet Ögesi		Cinsiyet Ayrımcılığı		Yazar Müdahalesi	
	Uygun	Uygun değil	Tutarlı	Tutarlı değil	Var	Yok
Kitap 1A	20	0	20	0	0	20
Kitap 1B	19	1	20	0	0	20
Kitap 2A	8	0	8	0	0	8
Kitap 3A	8	0	8	0	0	8
Kitap 3B	7	1	8	0	0	8
Kitap 4A	8	0	8	0	0	8

Metinler uzman görüşüne göre içerik bakımından değerlendirilmiş, Kitap 1B ve Kitap 3B’de birer metin hariç, diğer metinlerde şiddet ögesine yer verilmediği tespit edilmiştir. Metinlerin cinsiyet ayrımcılığı bakımından ise tamamen uygun nitelikler taşıdığı, hiçbirinde de yazar müdahalesi olmadığı tespit edilmiştir.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Tartışma

MEB (2019: 17) ilk okuma yazma döneminde dinleme becerilerinin geliştirilmesinin diğer düşünme becerilerinin de gelişmesine etki edeceği düşüncesiyle, temel alıcı dil becerilerinin daha etkin kılınması gerektiğine işaret etmektedir. Ders kitaplarında her temada biri dinleme alanında olmak üzere 4 metin yer alması gerektiği MEB (2019: 15-16) tarafından belirtilmektedir. İncelenen ders kitaplarındaki metin sayıları ve dağılımları öğretim programına uygun olarak her temada bir adet olacak şekildedir.

Metinlerdeki sözcük sayılarıyla ilgili yeni Türkçe öğretim programında yer alması da eski Türkçe öğretim programı (MEB, 1981: 332-334), Güneş (2000: 35-40) ve Akyol'un (2010: 198) tespitlerine göre sözcük sayıları sınıflar ve yaş ilerledikçe aşamalı artmalıdır. Araştırmada çoğu metnin küçük metinlerden oluştuğu, öğrencilerin sınıf ve gelişim seviyelerine göre aşamalı artmadığı tespit edilmiştir. Yılmaz ve Korkmaz (2017) yaptıkları araştırmada metinlerdeki sözcük sayılarının sınıf seviyelerine uygun olmadığını bulmuşlardır. Bu tartışmalar ışığında metinlerdeki sözcük sayıları belirlenirken sınıf seviyelerinin üstünde metinlere yer verilmiş olduğu, bu konuda planlama yapılmadığı, bilimsel ve araştırma tecrübelerinden yararlanılmadığı sonucuna varılmıştır. Bazı metinlerde atasözü ve deyimlere hiç yer verilmezken, bazı metinlerde birden fazla yer verilmiştir. Bu durum atasözü ve deyimlerin tercih edilmesinde, tema ve metinlere göre dağılımlarında özel bir planlamanın yapılmadığını göstermektedir. Karadağ ve Kurudayıoğlu (2010) yaptıkları araştırmada söz varlığının bu gibi imgesel yollarla zengin tutulmasının öğrencide ifade ve düşünme becerileri zenginliği sağladığını tespit etmiştir. MEB (2019: 149) metinlerde atasözü ve deyimlere mümkün oldukça çok fazla yer verilmesini önermektedir. Buna karşın araştırma kapsamında Kitap 1B hariç atasözleri ve deyimlere fazla yer verilmediği, bunun için bir planlama yapılmadığı sonucuna varılmıştır. Araştırmada Yıldız (2008: 331), Yılmaz ve Korkmaz'ın (2017) bulgularıyla benzer olarak metin uzunluklarının öğrenci seviyelere uygun olmadıkları anlaşılmıştır.

Dinleme metinlerinin metin türü bakımından analizi sonucunda çoğunun öğretim programına uygun olarak öyküleyici olduğu fakat programa aykırı bir şekilde şiir biçiminde metin sayısının bilgilendirici metin sayısına göre daha fazla tercih edildiği sonucuna varılmıştır. Kolaç (2009), Yurt (2017) ve Şahin (2007) dinleme amaçlı şiirlerin öğrenciye beceri kazandırma bakımından yetersizliğini tespit etmiştir. Canlı (2014) ise öyküleyici metinlerin fazla tercih edilmediğini tespit etmiştir. Gündoğdu (2011), Keklik (2009) ve Karadağ ve Kurudayıoğlu (2010) Türkçe dersi metinlerinin tür ve biçim bakımından program çıktılarını sağlayacak nitelikte olmadığını tespit etmiştir. Yavuzer (2001: 190-191) metinlerin öğrenciye göreliliklerine dikkat edilmesini belirtir. Oysa metinlerde buna muhalif olarak genelde erkek sesi tercih edilmiştir. Süre bakımından ise 1981 programına (MEB, 1981: 331-332) göre ya çok uzun ya da çok kısa tutulmuştur.

İncelenen metinlerin öğrenci seviyesine çoğunlukla uygun, metinlerle görsel öğelerin tutarlı bir ilişkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Baş ve Yıldız (2015) görsellerle metin ilişki düzeyinin yetersiz olduğunu tespit etmiştir. Bu bulgu Şahin'in (2007) araştırma sonuçlarıyla uyum göstermektedir. Metinlerin genel itibariyle şiddete ve cinsiyet ayrımcılığına yer vermediği sonucuna varılmıştır. Gündoğdu (2011) ise bunun tersi bir bulguya rastlamıştır.

Sonuçlar

Yapılan araştırmada dinleme metinlerinin seçimi ve taşınması gereken nitelikler bakımından bir planlama yapılmadığı, öğrenci seviyesi, metin uzunlukları ve zorluk seviyeleri konusunda sınıf seviyelerinin dikkate alınmadığı sonucuna varılmıştır. Metinlerdeki sözcük sayıları sınıf seviyelerine göre aşamalı artsa da sınıf seviyelerinin çok üstünde ve aynı sınıf seviyesindeki metinler arasında sözcük sayısı bakımından bir yakınlık veya benzerlik olmadığı, metinlerin cümle uzunlukları, tema ve çocuğa göreliğine fazla dikkat edilmediği, tür bakımından dağılımın programa göre yapılmadığı sonucuna varılmıştır. Metinlerin çocuğa göre uygun olmaları dikkate alındığında sesletim, diksiyon ve fon müzik kullanımı bakımından erkek egemen metinler kullanıldığı, diksiyonun iyi ama metinlerin dinlenebilirliğini artıran fon müzik kullanmanın tercih edilmediği anlaşılmıştır. Tüm bunlara rağmen değer aktarımı bakımından tutarlı, MEB 2019 öğretim programının bu konudaki temel kriterlerine uygun, şiddet ve argo içermeme bakımından uygun olduğu sonucuna varılmıştır.

Ders kitaplarında yer alacak dinleme metinleri seçilirken dinleme becerilerini geliştirebilecek şekilde öğretim programının ve alanda geliştirilen bilimsel önerilerin dikkate alınması gerekir. Dinleme becerilerinin öğretimiyle ilgili daha kapsamlı ve geniş araştırmalarla literatürdeki eksikliklerin giderilmesi gerekir.

KAYNAKÇA

- Akyol, H. (2010). *Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri*, Ankara, Pegem Akademi Yayınları.
- Akyol, H. (2012). *Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri*, Ankara, PegemA Yayıncılık, 5. Baskı.
- Ataşçi, A. (2018). *İlkokul Türkçe 2. Sınıf Ders Kitabı*, Ankara, Koza Yayınları.
- Ateşman, E. (1997). Türkçede Okunabilirliğin Ölçülmesi, *Ankara Üniversitesi TÖMER Dil Dergisi*, sayı 58. (s.171-174).
- Aydın, Ş. (2018). *Dinleme/İzleme Türlerinin Terim ve Tasnif Bakımından Karşılaştırmalı İncelemesi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Marmara Üniversitesi.
- Balun, H. (2008). *İlköğretim Birinci Kademedeki Uygulanan Görsel Okuma ve Sunu Alanının Türkçe Öğretiminde Kazanımlara Ulaşmadaki Etkililiği*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Fırat Üniversitesi.
- Baş, B., Yıldız, F. İ. (2015). Türkçe 1. Sınıf Ders Kitabının Resim-Metin İlişkisi Açısından Değerlendirilmesi, *International Online Journal of Educational Sciences*, cilt 7, sayı 1. (s.230-241).
- Canlı, S. (2014). *Türkçe Ders Kitaplarına Seçilecek Metinlerin Niteliği Üzerine Bir Araştırma*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Atatürk Üniversitesi.
- Civelek, D., Gündüz, D. Y., Karafilik, F. (2018). *İlkokul Türkçe 1 Ders Kitabı*, Ankara, MEB, 1. Baskı.
- Coşkun, E. (2009). *Geçmişten Günümüze Türkçe Öğretiminin Gelişimi, İlköğretimde Türkçe Öğretimi*, Ankara, Pegem Akademi Yayınları.
- Çeltik, E. (2018). *İlkokul 3. Sınıf Türkçe Ders Kitabı*, Ankara, Dikey Yayıncılık
- Çifçi, M. (2001). Dinleme Eğitimi ve Dinlemeyi Etkileyen Faktörler, *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, cilt 2, sayı 2. (s.165-177).

- Doğan, Y. (2007). İlköğretim İkinci Kademedede Dil Becerisi Olarak Dinlemeyi Geliştirme Çalışmaları, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gazi Üniversitesi.
- Doğan, Y. (2012). *Dinleme Eğitimi*, Ankara, Pegem Akademi Yayınları, 1. Baskı.
- Ergin, A. (2012). *Eğitimde Etkili İletişim*, Ankara, Anı Yayıncılık, 6. Baskı.
- Gündoğdu, A. E. (2011). İlköğretim Sekizinci Sınıf Dinleme Metinlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi, *Turkish Studies*, cilt 6, sayı 1. (s.1186-1196).
- Güneş, F. (2000). Çocuk Kitaplarında Okunabilirlik İlkeleri, *Yaşadıkça Eğitim*, sayı 67. (s.35-40).
- Kaftan, A. H., Arslan, Ü., Kul, S., Yılmaz, N. (2018). *İlkokul Türkçe Ders Kitabı 4*, Ankara, MEB, 1. Baskı.
- Karadağ, Ö., Kurudayıoğlu, M. (2010). 2005 Türkçe Programına Göre Hazırlanmış İlköğretim Birinci Kademe Türkçe Ders Kitaplarının Kelime Hazinesi, *TÜBAR*, cilt XXVII, sayı Bahar. (s.423-436).
- Karadağ, Ö. (2005). *İlköğretim I. Kademe Öğrencilerinin Kelime Hazinesi Üzerine Bir Araştırma*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gazi Üniversitesi.
- Karaduman, B. E., Özdemir, E., Yılmaz, O. (2018). *İlkokul Türkçe Ders Kitabı 3*, Ankara, MEB, 1. Baskı.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Ankara, Nobel.
- Keklik, S. (2009). 1–8. Sınıf Türkçe Dersi Ders Kitaplarının Metin Türleri ve Özellikleri Açısından İncelenmesi, *I. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi*, www.oc.eab.org.tr/egtconf/pdfkitap (Erişim Tarihi: 17 Ekim 2019).
- Kolaç, E. (2009). İlköğretim Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Metinlerin Tür Açısından Değerlendirilmesi, *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, cilt 6, sayı 1. (s.594-626).

- MEB. (1981). Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı, *Tebliğler Dergisi*, cilt 44, sayı 2098, (26 Ekim 1981). (s.324-356).
- MEB. (2006). *İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı*, Ankara, Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- MEB. (2009). *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (1-5. Sınıflar)*, Ankara, Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- MEB. (2019). *Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*, Ankara, Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- Payza, T. (2015). *Ortaokul 5. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Metinlerin İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adnan Menderes Üniversitesi.
- Sulak, S. E. (2009). *İlköğretim Okulları 1-5. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Metinlerin Türlerine Göre Yapılarının Değerlendirilmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Selçuk Üniversitesi.
- Şahin, T. Y., Yıldırım, S. (1999). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*, Ankara, Anı Yayınları.
- Şimşek, C. (2012). İlköğretim 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabı İçeriklerinde Kent ve Köy Kültürü Unsurları, *Kent Akademisi*, cilt 5, sayı 3. (s.87-104).
<http://www.kentakademisi.com/ilkogretim-7-sinif-turkce-ders-kitabi-iceriklerinde-kent-ve-koy-kulturu-unsurlari/16525/> (Erişim Tarihi: 10 Eylül 2019).
- TDK. (2005). *Türkçe Sözlük*, Ankara, Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Tekin, H. (1980). *Okuduğunu Anlama Gücü ile Yazılı Anlatımı Geliştirme Yönünden Okullarımızdaki Türkçe Öğretimi*, Ankara, Mars Matbaası.
- TTKB (2019). *Taslak Ders Kitabı ve Eğitim Araçları ile Bunlara Ait E-İçeriklerin İncelenmesinde Değerlendirmeye Esas Olacak Kriterler ve Açıklamaları*, Ankara, TTKB.

- Yalçın, H., Yurdusever, A. (2018). *İlkokul Türkçe Ders Kitabı 1*, Ankara, S.E.K. Yayınları.
- Yavuzer, H. (2001). *Doğum Öncesinden Ergenlik Sonuna Çocuk Psikolojisi*, İstanbul, Remzi Kitabevi.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Ankara, Seçkin Yayıncılık, 5. Baskı.
- Yıldız, C. (Ed.). (2008). *Yeni Öğretim Programına Göre Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi*, 2. Baskı, Ankara, Pegem Yayıncılık.
- Yılmaz, M., Korkmaz, C. (2017). 1-5. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin İçerik Açısından Değerlendirilmesi, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, cilt 14, sayı 38. (s.111-130).
- Yurt, S. U. (2017). 1. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Şiirlerde İmgesel Dil Kullanımı, *Turkish Studies*, cilt 12, sayı 6. (s.799-810).

LEGO Destekli Oyun Eğitimi Alan Anne Babaların 60-72 Aylık Çocuklarının Oyun Alışkanlıklarının İncelenmesi^{1*}

Canan GÜNEŞ²
Belma TUĞRUL³

Öz

Araştırmanın amacı, Lego Destekli Oyun Eğitim Programı'nın 60-72 aylık çocuklarının oyun alışkanlıklarına ve aile ile etkileşimlerine etkisinin belirlenmesidir. Lego eğitim öncesi, İstanbul ilinde bulunan bağımsız anaokuluna devam eden 60-72 aylık çocuklar ile görüşme tekniği kullanılarak, ailelerine ise anket tekniği kullanılarak veriler toplanmıştır. Çocuklara uygulanan görüşmede çocukların Lego ile etkileşimleri ve dijital ürünlerle etkileşimleri belirlenmiştir. Ailelere uygulanan anket formunda ise ailelerin demografik özellikleri, çocukların oyun alışkanlıkları, çocukların dijital ürünlerle etkileşimleri, ailenin dijital ürünlerle ilgili düşünceleri, çocuklarının Lego ile etkileşimlerine yönelik sorular yöneltilmiştir. Araştırma kapsamında ailelere Lego Destekli Oyun Eğitimi verilmiştir ve Lego Destekli Oyun Eğitim sonrası çalışmanın amacı doğrultusunda çocuklarla son görüşme yapılmış ve Lego ve dijital ürünlerle etkileşimlerine yönelik sorular yöneltilmiştir. Ailelerine ise Lego Destekli Oyun Eğitimi'ne, çocukların Lego ile etkileşimlerine, ailelerin çocuklarıyla etkileşimlerine ve çocuklarının dijital ürünlerle etkileşimlerine yönelik sorular yöneltilerek geri bildirimleri alınmıştır. Lego Destekli Oyun Eğitim Programı'nın çocukların oyun alışkanlıklarını etkilediği, Lego ile etkileşimlerini artırarak Lego'yu daha fazla tercih ettikleri belirlenmiştir. Ayrıca çocukların dijital ürünlerle etkileşimlerinde azalma olduğu ve aileleriyle oyun oynama sürelerinde artış meydana geldiği belirlenmiştir.

Anahtar kelimeler: Lego, Oyun, Lego destekli oyun, Oyun alışkanlıkları

¹ * Bu çalışma, Prof. Dr. Belma Tuğrul danışmanlığında Araştırmacı Canan Güneş'in "LEGO Destekli Oyun Eğitimi Alan Ailelerin 60-72 Aylık Çocuklarının Oyun Alışkanlıklarının İncelenmesi" adlı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

² Yüksek Lisans Öğrencisi, İstanbul Aydın Üniversitesi, Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı, İstanbul/TURKEY, c_anan_gunes@hotmail.com

³ Prof. Dr., İstanbul Aydın Üniversitesi, Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı, İstanbul/TURKEY, belmatugrul@aydin.edu.tr

Examination of Play Habits of 60-72-Month-Old Children of Lego-Supported Play Education Parents

Abstract

The aim of the study was to determine the effect of Lego-sponsored Game education program on children's play habits and family interactions at 60-72 months old. Before Lego Education, data were collected using interview technique with 60-72 month old children attending independent kindergarten in Istanbul Province and questionnaire technique for their families. Children's interactions with Lego and digital products were determined in the interview. In the survey form applied to families, demographic characteristics of families, play habits of children, interactions of children with digital products, thoughts of family about digital products, questions were asked about their children's interactions with Lego. Within the scope of the research, families were given Lego-supported game training and the children were interviewed for the purpose of the Lego-supported game training post-study and questions were raised about their interactions with Lego and digital products. Their families were given feedback on Lego-Sponsored game Education, questions about children's interactions with Lego, their influence with their children, and their children's interactions with digital products. It was determined that the Lego-Sponsored game training program affects children's playing habits, increasing their interactions with Lego, making them more likely to prefer Lego. It was also determined that children had a decrease in their interaction with digital products and that there had been an increase in their playing time with their families.

Keywords: Lego, Gaming, Lego-powered gaming, Gaming habits

GİRİŞ

Erken çocukluk dönemi, bireyin hızlı bir şekilde zihinsel olarak geliştiği, fiziksel ve duygusal olarak büyüme ve gelişme gösterdiği hayatının en verimli yıllarıdır (Turaşlı, 2008). Birçok bilimsel çalışma, öğrenmenin gücünün "özellikle erken çocukluk yıllarında" oyunun gücüyle birlikte artış gösterdiğini desteklemektedir (Henniger, 2009; Pasek vd., 2009; Wood, 2013). Araştırmalardan açıkça anlaşılan, yaşamlarının bu hayati erken döneminde gelişmek için çocukların oyun yoluyla sürekli uyarılmaya

ihtiyaçları olduğudur. Çocukluk tecrübesi ile sağlıklı zihin ve bedenlere sahip dengeli ve sağlam bireylerin gelişimi arasında güçlü bağlantılar vardır (Burdette ve Whitaker, 2005). Çocukların oyun ortamlarında nitelikli oyunlar oynamasına katkı sağlayan oyun materyalleri de en az oyun kadar önemlidir. Çocukların oyun aracı olarak kullandıkları materyaller, sosyal ilişkilerini başlatmada ve geliştirmede de kolaylaştırıcı olur. Oyun araçları vasıtasıyla birbirleriyle etkileşime girerler (Jalongo ve Isenberg, 2013).

Yapı-inşa oyunları özellikle küçük çocukların tercih ettiği en yaygın etkinliktir. Çocuklar, yeni bir şey inşa etmek ya da gerçek bir nesneyi temsil eden bir şey yaratmak amacı ile yapı-inşa materyallerini kullanırken yapıcı şekilde oyun oynamaktadır (Aral, 2014). Bloklar ve diğer yapı-inşa oyun materyalleri her seferinde başka bir forma (şekle) dönüşmesi nedeniyle açık uçlu materyallerdir ve çocukların hem kas gelişimini hem de yaratıcılıklarını geliştirmelerine yardımcı olur (Tuğrul, 2010). Yapı inşa oyuncaklarının en bilineni ve her yaşta kullanıcısı olan Lego, dünya çapında en fazla oynanan oyun materyalleri olma özelliği taşımaktadır (LEGO, 2014). Son yıllarda oldukça yaygın kullanılan Lego, çocukların gelişimlerine ve eğitimlerine katkıları oldukça fazla olan ve aynı zamanda eğlenmelerini sağlayan bir oyun materyalidir (Marcon, 2002). Lego'nun 2018 raporuna göre ailelerle ilgili yapılan araştırmada; Lego oyuncaklarının çocuklarının yaşam becerilerini geliştirdiğini, hayal güçlerini geliştirdiği, yaratıcı olmalarına yardım ettiğini ve tüm aile için eğlenceli bir etkinlik olduğunu belirtmişlerdir (LEGO, 2018).

Ebeveynlerin oyun ortamı ve materyalleri sağlama ve oyuna rehberlik etme ile ilgili önemli rolleri vardır. Bu nedenle anne babaların çocukları için ne tür oyunları tercih ettiklerinin incelenmesi önemlidir (Stephen ve Plowman, 2014). Ebeveynlerin, çocuklarına oyun oynama imkânı vermesi, gerekli ortamları oluşturması ve çocuklarının oyunlarına dâhil olmaları çocuklarının gelişimlerini daha iyi tamamlamalarına imkân sağlayacaktır (Kandır, 2000; Erden, 2001). Ebeveyn-çocuk ilişkisi benzersiz ve önemlidir. Bu ilk yıllarda fiziksel, yaratıcı, duygusal, sosyal ve bilişsel oyunların zengin ve çeşitli bir karışımı hayati öneme sahiptir ve çocukların çoğu zaman büyüme için kaçan fırsatlardan yararlanmasını sağlar (Orth, 2018).

Ailelere düşen bir başka görev ise çocuklarının oyun tercihlerini çok iyi gözlemlemeleridir. Fiziksel ve zihinsel olarak gelişmelerinin önemli bir dönemi olan erken çocuklukta, çocukların oyun alışkanlıklarının bilinmesi önemlidir. Gelişen teknoloji ile çocukların oyun alışkanlıkları da değişmektedir. Yaşadığımız dönemde çocukların ev ve okul ortamında gelişen teknolojiyi çok yaygın olarak kullandıkları, teknoloji ile iç içe oldukları gözlenmektedir. Günümüz toplumunda farkında olmasak da dijital ortam çocuklarımızı onların yaşantılarını ve alışkanlıklarını kesinlikle etkilemektedir (Yazıcı, 2015).

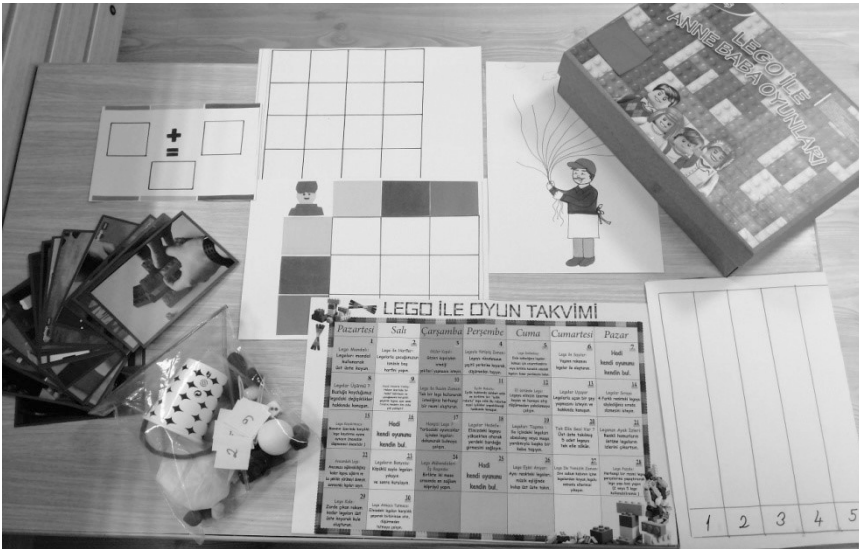
Bu durum, aslında çocukları erken yaşlarda teşvik eden ve uyarılarla dolu bir evin önemini göstermektedir. Ancak alanyazın incelendiğinde ebeveynlerin günlük yaşamda çocuklarının oynama ve öğrenmeleri için evi nasıl organize ettikleri ve bu yolla çocuklarının gelişmelerini nasıl destekledikleri ile ilgili çok az araştırma bulgusu vardır. Dolayısıyla anne babaların oyuna ilişkin algıları ve oyun oynama konusunda yaşadıkları sıkıntıların belirlenmesinin önemli bir konu olduğu düşünülmektedir. Annelerin oyunu algılayış ve anlamlandırma biçimleri, çocuklarının oyunlarına katılmalarına ve çocukları oyun için teşvik etmelerine neden olmaktadır (Parmar, Harkness ve Super, 2004).

Bu araştırmanın amacı; Lego Destekli Oyun Eğitim Programı'nın 60-72 aylık çocukların, oyun alışkanlıklarına ve aile ile etkileşimlerine etkisinin belirlenmesidir. Bu araştırma kapsamında Lego eğitimi öncesi ailelerin demografik özellikleri, çocukları ile etkileşimleri, çocuklarının oyun alışkanlıkları, çocuklarının dijital ürünlerle etkileşimleri, çocuklarının Lego ile etkileşimleri belirlenmek istenmiştir. Lego Destekli Oyun Eğitimi sonrasında Lego Oyun Eğitim Programı'nın, çocukların Lego ile etkileşimlerine, çocukların aileleriyle olan ilişkilerine ve oyun tercihlerine etkisinin tespiti hedeflenmiştir.

YÖNTEM

Bu araştırmanın çalışma grubunu, İstanbul İli, Küçükçekmece ilçesinde bulunan MEB'e bağlı bağımsız anaokulunun dört şubesinde 2018- 019 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören 60-72 ay çocuklar ve aileleri (34 anne ve 1 baba) oluşturmaktadır.

Lego Eğitim öncesi araştırmaya katılan çocuklara, Lego ve dijital ürün tercihlerini belirlemek amacıyla görüşme tekniği kullanılarak altı soru yöneltilmiş ve nicel veriler toplanmıştır. Ailelerine ise Lego eğitimi öncesi 1. anket formu uygulanmış ve nitel veriler toplanmıştır. Araştırmada nicel ve nitel veriler kullanıldığından karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Karma yöntem, araştırmacının bir çalışma içerisinde nitel ve nicel yöntem, yaklaşım ve kavramları bir araya getirmesi olarak tanımlanır (Creswell, 2003). Sonraki süreçte araştırmaya katılan 35 aileye 2 ay süreyle Lego Destekli Oyun Eğitim Programı uygulanmış ve ailelere eğitim günü 15 Lego oyunundan oluşan bir eğitim uygulaması yapılmıştır. Ailelerin 2 aylık eğitim süresinde çocuklarıyla LEGO oyunlarını oynayabilecekleri “Lego ile Anne Baba Oyun Kutusu” hazırlanmış ve eğitim sonunda ailelere hediye edilmiştir. Bu oyun kutusunda 28 Lego oyun kartı, 27 oyunun bulunduğu Lego Oyun Takvimi, oyunlarda kullanılmak üzere yardımcı oyun kartları ve oyun malzemeleri bulunmaktadır. Ayrıca 2 aylık eğitim sürecinde ailelere Lego eğitim seti verilmiştir. Bu eğitim programı kapsamında Lego Destekli Oyun Eğitimi’ni desteklemek amacıyla, ailelerin de dahil olduğu “LEGOCANLAR” adı altında Facebook ve WhatsApp kapalı grupları oluşturulmuştur. Bu gruplarda, ailelerin eğitimde oynadıkları oyunlardan resimler paylaşılmış ve bu gruplara Lego tuğlalarıyla oynayabilecekleri yeni oyunlar gönderilerek eğitim desteklenmiştir.



Lego ile Anne Baba Eğitim Kutusu

2 aylık Lego Eğitim Programı uygulaması sonunda araştırmanın amaçları doğrultusunda çocuklara 2. görüşme formu uygulanmış ailelere ise 2. anket formu uygulanmıştır. Ayrıca ailelerin anket formlarını içtenlikle ve samimiyetle doldurdıkları varsayılmaktadır.

Anket soruları oluşturulmadan önce araştırma yapılmış ve ilgili literatür incelemiştir. Anket formunun hazırlanması ve uygulanması anlamında bilimsel kaynaklardan yararlanılmıştır. Araştırmanın hedefleri arasında yer alan; günümüz çocuklarının oyun tercihleri, çocukların oynadığı oyun türleri, ailelerin çocuklarıyla etkileşimleri, ailelerin çocuklarıyla oynadıkları oyun türleri, ailelerin çocuklarıyla oyun oynama süreleri, ailelerin dijital ürünlerle etkileşimleri, çocukların dijital ürünlerle etkileşimleri, ailenin dijital ürünlerle ilgili bilinç düzeyleri, çocukların Lego ile etkileşimleri ve ailelerin çocukluklarında Lego ile etkileşimleri ile ilgili benzer araştırmalar incelenmiştir. Yapılan araştırmalar ışığında belirlenen hedeflere uygun olarak 25 soru belirlenmiştir. Düzenlenen sorular üzerinden aynı amaca hizmet eden sorular birleştirilerek ortak bir soru haline getirilmiş, danışman görüşü alınarak anket soruları revize edilmiş ve soru sayısı 20'ye indirilmiştir. Araştırmanın yürütülmesine ilişkin gerekli yasal izinler alınmış ve katılımcıların araştırmaya katılımında gönüllülük esas alınmıştır. Ayrıca bu araştırma, 60-72 aylık 35 çocuk ve ailelerine uygulanan 2 aylık süreli Lego oyunları ile sınırlıdır.

Bu araştırmada nitel ve nicel veriler bulunduğu için iki ayrı analiz süreci gerçekleştirilmiştir. Ailelere uygulanan anket sonuçları ve çocuklarla yapılan görüşme sonuçlarının gruplandırılması, yüzde ve frekansları şeklinde gösterilmiştir. Verilerin sonuçları betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Betimsel analiz; nitel çözümlenmelerdeki verilerin özgün biçimlerine sadık kalınarak, kişilerin söylediklerinden, yazdıklarından ve dokümanların içeriklerinden doğrudan alıntılar yaparak, betimsel bir yaklaşımla verilerin sunumudur. Ayrıca betimsel analiz, nitel çözümlenmelerde yer alan kelimelere, ifadelere, kullanılan dile, diyalogların yapısına ve özelliklerine, kullanılan sembolik anlatımlara ve benzetmelere dayanarak tanımlayıcı bir analiz yapılması olarak da tanımlanabilir (Kümbetoğlu, 2005).

BULGULAR ve TARTIŞMA

İstanbul ili Küçükçekmece ilçesinde 2018-2019 eğitim öğretim yılında MEB'e bağlı bağımsız bir anaokulunda yapılan bu çalışma Lego Destekli Oyun Eğitimi alan ebeveynlerin 60-72 aylık çocuklarının oyun alışkanlıklarını incelemek amacıyla yapılmıştır. Çalışmaya 35 aile ve çocuk katılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen sonuçlar, amaçlar doğrultusunda aşağıda sunulmuştur.

Çocukların Lego ile Etkileşimleri

Lego eğitimi öncesinde çocukların Lego ile etkileşimlerine dair bulgular incelendiğinde, çalışma grubunu oluşturan 34 çocuğun Lego'ya sahip olduğu, ancak Lego ile etkileşimlerinin çok fazla olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Lego Eğitimi Öncesinde Çocukların Lego İle Etkileşimlerine Dair Bulgular

Tablo 1: Katılımcıların “Çocuğunuz evde ne tür oyunlar oynar?” sorusuna verdikleri cevapların dağılımı

Çocukların Evde Oynadıkları Oyun Türleri	<i>f</i>	%
Geleneksel oyun	12	34,3
Hayali oyun	11	31,4
Hareketli oyun	6	17,1
Lego	4	11,4
Yapı inşa oyunları	2	5,7
Toplam	35	100.0

Tablo 2: Katılımcıların “Çocuğunuzla ne tür oyunlar oynarsınız?” sorusuna verdikleri cevapların dağılımı

Ailelerin Çocuklarıyla Oynadıkları Oyun Türleri	f	%
Geleneksel oyunlar	24	58,6
Evcilik	18	51,4
Zekâ oyunları	12	34,3
Lego	5	14,3
Yapılandırılmamış Serbest Oyun	5	14,3
Okuma Yazma Etkinlikleri	1	2,3
Toplam	65	100.0

Tablo 1 ve Tablo 2’de görüldüğü üzere, Lego Destekli Oyun Eğitimi Öncesi ailelere, “Çocuğunuz evde ne tür oyunlar oynar?” ve “Çocuğunuzla ne tür oyunlar oynarsınız?” soruları yönetildiğinde, her iki tabloda da çocukların Lego ile etkileşimlerine dair birbiriyle çok benzer bulgular elde edilmiştir. LEGO eğitimi öncesinde ailelerin çocuklarıyla daha çok geleneksel oyunları oynadıkları ve 35 çocuktan sadece 4’nün (%11,4) Lego ile oynadığı ve 5 ailenin (%14,3) çocuklarıyla Lego oyunları oynadığı görülmektedir. Lego eğitim öncesinde, çalışma grubunu oluşturan 35 çocuktan 34’ünde Lego olduğu tespit edilmesine rağmen, Lego çocukların tercihlerinde çok fazla gözükmemektedir.

Lego Eğitimi Sonrası Çocukların Lego’yu Tercihlerine Dair Bulgular
Çalışma grubunu oluşturan çocuklara Lego eğitimi öncesi ve Lego eğitimi sonrası, Lego ve dijital tercihlerine dair sorular yöneltilmiştir. Sorularda bulunan (*Lego, Tablet, Telefon, TV, Playstation*) seçenekler için resimlerden ve gerçek nesnelere dayanarak yararlanılmıştır. Lego Destekli Oyun Eğitimi sonrası çocukların oyun alışkanlıklarında farklılaşma meydana geldiği tespit edilmiş, çocukların Lego’yu tercihlerinde artış olduğu ve Lego ile daha fazla vakit geçirdikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Lego eğitimi öncesi ve Lego eğitimi sonrası bulgular aşağıdaki tablolarda sunulmuştur.

Tablo 3: Çocukların “Bunlardan (Lego, Tablet, Telefon, TV, Playstation) hangileri ile vakit geçiriyorsun?” sorusuna verdikleri cevapların leö-les sonuçların dağılımları

Vakit geçiriyor (+)	LEÖ*		LES**		
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	
Lego	+	4	11,4	9	25,7
	-	31	88,6	26	74,3
Telefon	+	9	25,7	6	17,1
	-	26	74,3	29	82,9
Tablet	+	7	20,0	3	8,6
	-	28	80,0	32	91,4
Tv	+	10	28,6	11	31,4
	-	25	71,4	24	68,6
Playstation	+	5	14,3	6	17,1
	-	30	85,7	29	82,9

LEÖ* Lego Eğitimi Öncesi

LES** Lego Eğitimi Sonrası

Tablo 3’de görüldüğü üzere LES çocukların Lego tercihlerinde artış olduğu görülmektedir. LEÖ’nde çocuklara yöneltilen “*Lego, telefon, tablet, TV, Playstation hangisiyle vakit geçiriyorsun?*” sorusuna 4 çocuk (%11,4) Lego’yu tercih ettiğini belirtirken, Lego eğitimi sonrasında 9 çocuğun (%25,7) Lego’yu tercih ettiği bulgusuna ulaşılmıştır. Çocuklardan 5’nin (%14,3) daha LES’nda Lego’yu tercih ettiği ve vakit geçirdiği görülmektedir.

Tablo 4: Çocukların “Annen baban hangisiyle oynamanı yasaklarsa üzülürsün?” (Lego, Tablet Telefon, TV, Playstation) sorusuna verdikleri cevapların LEÖ-LES sonuçlarının dağılımları

Üzülmem (+)	LEÖ		LES	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Lego +	35	100	30	85,7
	0	0	5	14,3
Telefon +	26	74,3	26	74,3
	9	25,7	9	25,7
Tablet +	17	48,6	24	68,6
	18	51,4	11	31,4
TV +	28	80,0	28	80,0
	7	20,0	7	20,0
Playstation +	34	97,1	32	91,4
	1	2,9	3	8,6

Tablo 4’te görüldüğü üzere çocuklara “Annen baban hangisiyle oynamanı yasaklarsa üzülürsün?” sorusu sorulduğunda; LEÖ’nde, hiçbir çocuğun Lego yasaklandığında üzülmeyeceğini belirtirken, LES’nda 5 çocuğun (%14,3) Lego için üzüleceğini belirttiği görülmektedir. 5 çocuğun daha Lego tercihlerine ilişkin bir değişiklik olduğu görülmüştür.

Tablo 5: Çocukların “Hangileriyle daha çok vakit geçirmek isterdin? (Lego, Tablet Telefon, TV, Playstation)” sorusuna verdikleri cevapların LEÖ-LES sonuçlarının dağılımları

İsterim (+)	LEÖ		LES	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Lego +	3	8,6	12	31,4
	-	32	91,4	23
Telefon +	11	31,4	4	11,4
	-	24	68,6	31
Tablet +	11	31,4	10	28,6
	-	24	68,6	25
TV +	4	11,4	3	8,6
	-	31	88,6	32
Playstation +	6	17,1	10	28,6
	-	29	82,9	25

Tablo 5’te görüldüğü üzere “Hangileriyle daha çok vakit geçirmek isterdin? (LEGO, tablet telefon, TV, Playstation)” sorusu sorulduğunda; LEÖ’nde 3 çocuğun (%8,6) Lego ile vakit geçirmek istediği, LES’nda ise 12 çocuğun (%31,4) Lego ile vakit geçirmek istediği görülmüştür. LES’da, LEÖ’ne göre 9 çocuğun daha Lego ile vakit geçirmek istediği tespit edilmiştir.

Tablo 6: Çocukların “Bir çocuk bunlardan (Lego, tablet telefon, TV, Playstation) hangisine mutlaka sahip olmalı?” sorusuna verdikleri cevapların LEÖ-LES sonuçlarının dağılımları

Sahip Olmalı (+) Sahip Olmamalı (-)	LEÖ		LES	
	f	%	f	%
Lego +	4	11,4	12	34,3
Lego -	31	88,6	23	65,7
Telefon +	12	34,3	7	20
Telefon -	23	65,7	28	80
Tablet +	7	20	6	17,1
Tablet -	28	80	29	82,9
Tv +	7	20	1	2,9
Tv -	28	80	34	97,1
Playstation +	5	14,3	9	25,7
Playstation -	30	85,7	26	74,3

Tablo 6’da görüldüğü üzere, “Bir Çocuk Bunlardan (Lego, tablet telefon, TV, Playstation) hangisine mutlaka sahip olmalı?” sorusu sorulduğunda, LEÖ’nde 4 çocuğun (%11,4) Lego’ya mutlaka sahip olmalı dediği, LES’nda ise 12 çocuğun (%34,3) çocuğun Lego’ya mutlaka sahip olmalı dediği görülmektedir. Bu tabloya göre LES’nda 8 çocuğun (%22,9) daha Lego’yu tercih ettikleri tespit edilmiştir.

Tablo 7: Katılımcıların “Lego ile Anne Baba Oyun Kutusu’ndaki oyunları oynadıktan sonra çocuğunuzun oyun tercihleri nasıl değişti ?” sorusuna verdikleri cevapların dağılımı

Eğitim Sonrası Çocukların Oyun Tercihlerinin Değişimi	f	%
Lego’yu tercih etmeye başladı	25	71,4
Oyun tercihleri değişmedi	10	28,6
Toplam	35	100

Tablo 7’de görüldüğü üzere, LES 25 ailenin (%71,4) çocuklarının Lego’yu tercih etmeye başladığını belirttikleri görülmektedir.

Bu bulgular ışığında LEÖ’ne göre çocukların oyun alışkanlıklarında farklılaşma olduğu, Lego’yu tercihlerinde artış meydana geldiği görülmektedir. Bunun nedenlerinden birinin, ailelerin Lego’ya bakış açılarının değişmesi olduğu düşünülmektedir. Bu bakış açısındaki değişimin Lego oyunlarını oynamalarında bir etken olduğu söylenebilir. Anne babalara *“Lego oyunlarından memnun kaldınız mı?”* ve *“Lego ile Anne Baba Oyun Kutusu’nu beğendiniz mi?”* soruları yöneltildiğinde, tüm velilerin (%100) “Evet” cevabı verdiği tespit edilmiştir. Ayrıca ailelerin %99’u Lego eğitiminden memnun kaldıklarını, Lego oyunlarını sürdürmeyi düşündüklerini ifade etmişlerdir. Araştırmaya katılan ailelerden L6, *“Lego’nun bu kadar yararlı olduğunu bilmiyordum, çocuğum matematik etkinliklerini severek yapıyor hem eğlendiriyor hem de gelişimini destekliyor.”* L3, *“Lego oyunlarıla sadece kule yaparken şimdi birçok oyun öğrendik, özellikle deney yapmak hiç aklıma gelmezdi”* demiştir. L9, *“Özellikle boyumuzu Lego’larla ölçtük, çok eğlenceliydi.”* şeklinde ifade etmiştir. L4, *“Lego’yla hep oynardık, ama hafıza ile ilgili ne kadar çok oyun varmış, çocuğumun hafızasını geliştirdiğini düşünüyorum.”* demiştir. L5, *“Zarla oynanan oyunu çok sevdik, çok farklı bir oyun.”* L11, *“Lego ile oynayacak bayağı oyunlar varmış.”* L13, *“Lego tamamıyla oyun anlayışımızı değiştirdi.”* L30, *“Gayet eğitici ve zevkli.”* şeklinde ifade etmiştir. L3, *“Kaliteli ve eğlenceli zaman geçirmemize neden oldu.”*, L7, *“Çocuklarla etkileşim içerisinde olunuyor.”* L9, *“Değişik oyunlar oynamak hem zekâsını geliştiriyor hem de el becerisini.”* demiştir. L11, *“Lego oyunları beceri gerektiren ve dikkat yeteneği daha çok geliştiren bir oyun oldu, ayrıca oynarken çok eğleniyoruz.”* L22, *“Görsel hafızalarını ve el becerilerini geliştirdiğine inanıyorum.”* L25, *“Hem el becerileri gelişiyor hem kendileri şekiller yapmayı öğreniyor.”* şeklinde belirtmişlerdir. Son yıllarda oldukça yaygın kullanılan Lego, çocukların gelişimlerine ve eğitimlerine katkıları oldukça fazla olan ve aynı zamanda eğlenmelerini sağlayan bir oyun materyalidir (Marcon, 2002). Lego Play Well 2018 Raporu’nda toplam 8 ülkede yaklaşık 13.000 aileyle yaptığı araştırmaya göre aileler Lego tuğlaları gibi inşa oyuncaklarının çocuklarının hayal güçlerini uyardığını (%94), çocuklarının yaratıcı olmasına yardım ettiğini (%93), oyun oynarken öğrenmesini ve yeni şeyler

keşfetmesine yardım ettiğini (%91), tüm aile için eğlenceli bir etkinlik olduğunu (%91), kendilerine yaratıcı yaptığını (%87), çocuğunun yaşam becerilerini geliştirmede yardım ettiğini (%84), Lego ile oyunların diğer oyun türlerinden daha fazla hitap ettiğini (%76) dile getirmiştir (LEGO, 2018).

Çocukların LEGO'yu tercihlerindeki değişimin başka bir nedeni olarak, Lego Destekli Oyun Eğitim günü ailelerle birçok Lego oyunları oynanmış, oyunun eğlenceli yönünün onlara hatırlatılmış olduğu bunun da ailelerin çocuklarıyla empati kurmasını sağlamış olduğu düşünülmektedir. Bu düşünceyi doğrular nitelikte L1, *“Bugün için çok teşekkür ederim, kendi adıma çok eğlendim”* L2, *“Çok faydalı ve eğlenceli bir deneyimdi gerçekten emeğinize sağlık”* L15, *“Hayırlı olsun grubumuz, programda çok güzel vakit geçirdik, hepimiz 5 yaş gibi hissettik ve çok eğlendik”* şeklinde belirtmişlerdir.

Ailelerin Lego oyunlarının eğlenceli ve eğitici yönünü keşfetmelerinin oyunları uygulamadaki etkenlerden biri olduğu söylenebilir. Araştırmalarda göstermiştir ki; aile-çocuk oyunları sadece çocukların yararına değildir, ebeveynlerin de eğlenceli etkileşimlerden kazanacakları çok şey vardır. Ebeveynlerin kendileri, çocuklarıyla oynamanın kendilerini iyi hissettirdiğini bildirmişlerdir (Lego Play Well Raport, 2018). Lego aktiviteleri yetişkinleri ve çocukları bağlamaya yardımcı olur ve yetişkinlerin daha çocuksu ve eğlenceli doğalarına kavuşmasına izin verir (Cook, Bacharach ve Irwin, 2017).

Çocukların Dijital Ürünlerle Etkileşimi

Lego eğitim öncesi ailelere uygulanan anket neticesinde, çalışma grubunu oluşturan çocuklardan 34'nün (%97,1) dijital ürünlerle etkileşim halinde oldukları, en fazla akıllı telefon ve televizyon ile vakit geçirdikleri tespit edilmiştir. Ayrıca çocuklara yöneltilen *“Bunlardan (Lego, Tablet Telefon, TV, Playstation) hangileri ile vakit geçiriyorsun?”* sorusuna verdikleri cevapların dağılımları incelendiğinde yine en fazla akıllı telefon ve televizyon ile vakit geçirdikleri tespit edilmiştir. Lego eğitim sonrası ise bulgular incelendiğinde çocukların dijital ürünlerle vakit geçirmelerinde azalma olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Çocukların (LEÖ) Lego Eğitimi Öncesine ile (LES) Lego Eğitimi Sonrası, Dijital Ürünleri Tercihlerine Dair Bulgular

Tablo 8: Katılımcıların “Çocuğunuzun evde kullandığı dijital aletler hangileridir?” sorusuna verdikleri cevapların dağılımı

Çocukların Kullandığı Dijital Ürünler	<i>f</i>	%
Akıllı Telefon	10	28,6
Televizyon	8	22,9
Tablet	6	17,9
Playstation	5	14,3
Bilgisayar	4	11,4
Diğer	3	8,6
Kullanmaz	1	2,9
Toplam	35	100

Tablo 8 incelendiğinde, çocukların en çok kullandığı dijital ürünün akıllı telefon, televizyon ve tablet olduğu görülmektedir. Gelişen teknoloji ile çocukların oyun alışkanlıkları da değişmektedir. Yaşadığımız dönemde çocukların ev ve okul ortamında gelişen teknolojiyi çok yaygın olarak kullandıkları, teknoloji ile iç içe oldukları gözlenmektedir. Günümüz toplumunda farkında olmasak da dijital ortam çocuklarımızı, onların yaşantılarını ve alışkanlıklarını kesinlikle etkilemektedir (Yazıcı, 2015).

Tablo 9: Katılımcıların “Çocuğunuzun dijital ürünlerle geçirdiği minimum ve maksimum süre ne kadardır?” sorusuna verdikleri cevapların dağılımı

Çocukların Dijital Ürünlerle Geçirdiği Min ve Max Süreler	Minimum Süre		
	f	%	
Akıllı telefon	30 dk.	12	34,3
	60 dk.	10	28,6
	120 dk.	1	2,9
	Oynamaz	12	34,3
	Toplam	35	100
Tablet	30 dk.	7	20,0
	60 dk.	3	8,6
	120 dk.	-	-
	Oynamaz	25	71,4
	Toplam	35	100
Bilgisayar	30 dk.	3	8,6
	60 dk.	1	2,9
	120 dk.	-	-
	Oynamaz	31	88,6
	Toplam	35	100
Televizyon	30 dk.	7	20,0
	60 dk.	11	31,4
	120 dk.	3	8,6
	180 dk.	1	2,9
	İzlemez	13	37,1
	Toplam	35	100
	Playstation	30 dk.	5
Oynamaz		30	85,7
Toplam		35	100

Tablo 9 incelendiğinde en fazla vakit geçirilen dijital ürünün akıllı telefon ve televizyon olduğu görülmektedir. Akıllı telefon ile 22 çocuğun (%62,9) günde minimum 30 ile 60 dakika arasında vakit geçirdiği, televizyon seçeneğinde 18 çocuğun (%51,4) minimum 30 ile 60 dakika arasında

vakit geçirdiği görülmektedir. Türkiye genelinde hanelerde bilgisayar ve internet kullanımı %66.8'e ulaşmıştır. 0-6 yaş arasındaki çocukların teknoloji kullanımı ile ilgili resmi veriler olmasa da, araştırmalar bu yaş grubunda günde ortalama bir buçuk saat bilgisayar, tablet ve akıllı telefon kullandıkları saptanmıştır (Işıkoğlu ve diğ., 2018).

Tablo 10: Katılımcıların “Çocuğunuz evde oyun oynamadığı zaman ne yapar?” sorusuna verdikleri cevapların dağılımı

Oyun Dışında Çocukların Neler Yaptığı	f	%
TV izler	16	45,7
Tabletle oynar	5	14,3
Resim yapar	7	20,0
Bahçede oynar	3	8,6
Sohbet eder	1	2,9
Kendini oyalar	3	8,6
Toplam	35	100.0

Tablo 10’da görüldüğü üzere ailelere yöneltilen “Çocuğunuz evde oyun oynamadığı zaman ne yapar?” sorusuna verilen cevaplarda yine çocuklardan 21 çocuğun (%60) dijital ürünlere yöneldikleri görülmektedir. Bu tabloda dikkat çeken nokta, çocuklar akıllı telefonla her gün etkileşim halinde olmalarına rağmen aileler akıllı telefon cevabı vermemişlerdir. Bu, ailelerin akıllı telefonu da bir oyun aracı olarak gördükleri sonucunu akla getirmektedir. Ebeveynlerin oyun ortamı ve materyalleri sağlama ve oyuna rehberlik etme ile ilgili önemli rolleri vardır. Bu nedenle anne babaların çocukları için ne tür oyunları tercih ettiklerinin incelenmesi önemlidir (Stephen ve Plowman, 2014).

Tablo 11: Katılımcıların “Lego ile Anne Baba Oyun Kutusu’ndaki oyunlardan sonra çocuğun dijital ürünlerle etkileşiminde azalma oldu mu? sorusuna verdikleri cevapların dağılımı

Eğitim Sonrası Çocukların Dijital ürünlerle Etkileşimlerinin Azalma Durumu	f	%
Evet	24	68,5
Hayır	5	14,3
Kısmen	6	17,1
Toplam	35	100

Tablo 11 incelendiğinde LES 24 ailenin (%68,5) dijital ürünlerden uzaklaştığını belirttikleri görülmektedir. L2, “Evet bayağı azalma oldu, artık telefon istemiyor” L7, “Telefonu daha az veriyoruz.” L5, “Çok TV izliyordu daha az izlemeye başladı” L30, “Evet azalma oldu tablette” L17, “Her gün Lego oynuyoruz, telefon oynamaya fırsatı kalmadı” L23, “Oğlum Lego oyunlarını oynadığımızdan beri tableti istemez oldu, bu da beni çok mutlu ediyor” L8, “Özellikle oyun takvimindeki oyunları oynuyoruz, Lego saklambaçta oğlum çok eğlendi ve telefonumu daha az istiyor artık” şeklinde ifade etmiştir.

Lego eğitim sonrası çocuklara uygulanan görüşme formunda “Bunlardan (Lego, tablet, telefon, TV, Playstation) hangileri ile vakit geçiriyorsun?” sorusuna verdikleri cevaplar incelendiğinde, çocukların tablet ve telefon tercihlerinde farklılaşma olduğu, 3 çocuğun telefon oynama tercihi ve 4 çocuğun tablet ile oynama tercihlerinde azalma olduğu görülmüştür (Tablo 3). Çocuklara yöneltilen “Annen baban hangisiyle oynamanı yasaklarsa üzülürsün?” (Lego, Tablet Telefon, TV, Playstaion) sorusuna verilen cevaplarda, tablet seçeneğinde azalma olduğu görülmüş 7 çocuğun tabletin yasaklanmasına üzülmeceğini belirttiği görülmüştür (Tablo 4).

Çocukların, yöneltilen diğer bir soru olan “Bunlardan (Lego, tablet, telefon, TV, Playstation) hangileriyle daha çok vakit geçirmek isterdin?” sorusuna verdikleri cevaplarda 7 çocuğun akıllı telefon tercihlerinde, 1 çocuğun tablet ve 1 çocuğun TV tercihlerinde azalma olduğu görülmektedir

(Tablo 5). Ayrıca çocukların “Bir çocuk bunlardan (Lego, tablet telefon, TV, Playstation) hangisine mutlaka sahip olmalı?” sorusuna verdikleri cevaplar incelendiğinde 5 çocuğun akıllı telefona, 1 çocuğun tablete, 6 çocuğun televizyona “mutlaka sahip olmalıyım” düşüncesinde azalma olduğu tespit edilmiştir (Tablo 6).

BusonuçlarneticesindeçocuklarınLES’ndadijitalürünlerle etkileşimlerinde azalma meydana geldiği görülmektedir. Aileler Lego oyunlarını, hemen hemen her gün uygulamışlardır. Sonuç olarak çocuklarıyla daha fazla vakit geçirdikleri, birlikte oyuna daha fazla zaman ayırdıkları görülmektedir. Bu da beraberinde çocukları dijital ürünlerden uzaklaştırmış ve Lego oyunları, çocukların dijital oyun tercihlerinde azalma meydana getirmiştir.

Lego Eğitim Sonrası Ailelerin Çocuklarıyla Etkileşimleri

Lego Destekli Oyun Eğitimi sonrasında ailelerin Lego oyunlarını uygulama durumları incelendiğinde 33 ailenin (% 94,3) çoğunu uyguladık cevabı verdiği tespit edilmiştir. Ailelerden 23 aile (%65,7) haftada 1-2 gün, 10 ailenin (%25,7) haftada 3-4 gün Lego oyunlarını oynadıklarını belirtmişlerdir. Bu bulgular neticesinde Lego Destekli Oyun Eğitim Programı’nın ailelerin çocuklarıyla etkileşimlerini arttığı ve birlikte oyun oynama sürelerinde artış olduğu sonucuna varılmaktadır.

Tablo 12: Katılımcıların “Lego Anne Baba Oyun Eğitimi’nin faydalı olduğunu düşünüyor musunuz? Neden?” sorusuna verdikleri cevapların dağılımı

Lego Oyun Eğitiminin Faydalarına Dair Düşünceler		<i>f</i>	%
Neden?	Çocuklarla etkileşimi arttırıcı etkisi	20	57,1
	Eğlenceli vakit geçirmeye etkisi	5	14,3
	Zekâyı geliştirici etkisi	7	20,0
	Kaliteli vakit geçirmeye etkisi	2	5,7
	Evet, ama zamanım yok	1	2,9
Toplam		35	100

Tablo 12’de Lego eğitiminin faydalarına dair yöneltilen soruya 20 ailenin (%57.1) çocuklarla etkileşimi artırıcı etkisi olduğunu belirttikleri görülmektedir. Ayrıca ailelerden, L4, “Çocuklarla etkileşim içerisinde olunuyor; oğlum oyun oynarken çok daha mutlu ve ailenin birbiriyle daha fazla zaman geçirmesini sağlıyor”, L22, “Beraber daha çok vakit geçirmemizi sağladı” L19, “Çocuğumla daha fazla zaman geçiriyorum, daha güzel iletişim kurmaya başladık” L15, “Çocuğumla daha fazla vakit geçirmeme neden oldu ve birlikte çok eğleniyoruz” şeklinde ifade etmişlerdir. Lego İle Anne Baba Kutusu’nda yer alan bireysel Lego oyunları yanında, özellikle birden fazla kişiyle oynanması gereken birçok oyun bulunmaktadır. Aileler birlikte oynadıkları Lego oyunlarında özellikle eğlendiklerini belirtmişlerdir. Bu da beraberinde Lego oyunlarını oynamalarına ve etkileşimlerinin artmasına neden olmaktadır. Lego Play Well 2018 Raporu’nda ailelerle yaptığı araştırmaya göre aileler, Lego tuğlaları gibi inşa oyuncaklarının çocuklarının yaşam becerilerini geliştirdiğini, hayal güçlerini geliştirdiği, yaratıcı olmalarına yardım ettiğini ve tüm aile için eğlenceli bir etkinlik olduğunu belirtmişlerdir (Lego, Report 2018). Lego aktiviteleri yetişkinleri ve çocukları bağlamaya yardımcı olur ve yetişkinlerin daha çocuksu ve eğlenceli doğalarına kavuşmasına izin verir (Cook, Bacharach ve Irwin, 2017).

Bu bulgular neticesinde ailelerin Lego oyunlarının çoğunu uygulayabildikleri ve bunun da beraberinde ailelerin çocuklarıyla etkileşimlerini arttırdığı görülmektedir. Lego eğitim materyalinde yer alan oyun takviminin, ailelerin düzenli olarak hangi günde hangi oyunu oynayacakları konusunda yol gösterici nitelikte olduğu düşünülmektedir. Ayrıca diğer oyun kartları ailelerin oyun bulma konusunda sıkıntı yaşamamalarına neden olduğu ve Lego oyunlarının ailelere rehber olma özelliği taşıdığı söylenebilir. Bu düşünceyi doğrular nitelikte; L6, “Resimlerle çok güzel desteklenmiş, yol gösterici olmuş ve dikkat çekici” L8, “Oyun oynarken yön gösterici, merak uyandırıcı, vakit kaybı yaşamadan ulaşabiliyorsunuz,” L12, “Kızım hadi oynayalım dediğinde evcilik oyunundan bazen sıkılıyordum, şimdi ise ne oynayacağımızı biliyoruz,” L32, “Artık çocuğum kendisi, anne sıradaki oyun hangisi hadi birlikte bakalım demeye başladı, ne oynayacağımızı düşünmemek çok güzel gerçekten” L11, “Oyun oynayalım dediğimde aklımıza hemen Lego’lar geliyor ben de çok eğleniyorum” şeklinde ifade etmiştir.

Anne babaların oyuna ilişkin algıları ve oyun oynama konusunda yaşadıkları sıkıntıların belirlenmesinin önemli bir konu olduğu düşünülmektedir. Annelerin oyunu algılayış ve anlamlandırma biçimleri çocuklarının oyunlarına katılmalarına ve çocukları oyun için teşvik etmelerine neden olmaktadır (Parmar, Harkness ve Super, 2004).

Tablo 13: Katılımcıların “Lego ile Anne Baba Oyun Kutusu’ndaki oyunları oynamanız çocuğunuzla ilişkinizi nasıl etkiledi?” sorusuna verdikleri cevapların dağılımı

Lego Oyunlarının Çocuklarıyla İlişkilerini Nasıl Etkilediği	<i>f</i>	<i>%</i>
Olumlu, eğlendirici ve mutlu aile etkisi	29	82,9
Yaratıcılığa etkisi	3	8,6
Çocuğa mutluluk verici etkisi	2	5,7
Televizyondan uzaklaştırıcı etkisi	1	2,9
Toplam	35	100

Tablo 13 incelendiğinde, 29 aile (%82,9) Lego oyunlarının olumlu, eğlendirici, mutlu aile etkisi yarattığını belirtmişlerdir. Ailelerden, L8, “Aile bağlarını kuvvetlendirdi, televizyonu kapatıyoruz o esnada gülüyoruz, eğleniyoruz” L20, “Özellikle babasıyla çok daha iyi vakit geçirebiliyor.” L11, “Oyun oynayalım dediğimde aklımıza hemen Lego’lar geliyor; ben de çok eğleniyorum” L3, “Kaliteli ve eğlenceli zaman geçirmemize neden oldu”, L9, “Kızım bu oyunlarla çok eğleniyor; o mutlu olunca ben de mutlu oluyorum” L28, “Oğlumla iletişimimizin arttığını düşünüyorum” şeklinde belirtmişlerdir. Lego oyunlarının ailelerin çocuklarıyla eğlenceli vakit geçirmede etkili olduğu ve bunun da aileler ile çocukları arasında olumlu bir ortam oluşturduğu görülmektedir. Ev içinde ailece oynanan oyunlar, bireyleri birbirine yakınlaştırır, çocukların dinleme ve kendilerini ifade edebilme yetilerini geliştirir. Anne-baba ve çocuk arasında oynanan oyun çok değerli bir onarıcı zaman dilimidir. Her ailede oyun oynanması bireylerin zihinsel, bedensel ve ruhsal birliklikleri açısından değerlidir (Ölmez, 2016).

SONUÇ

Lego Destekli Oyun Eğitimi alan ailelerin 60-72 aylık çocuklarının oyun alışkanlıklarını inceleyen bu araştırmada önemli sonuçlar elde edilmiştir. Lego Destekli Oyun Eğitimi öncesi, çocukların Lego ile etkileşimleri incelendiğinde, 35 çocuktan 34'ünün Lego'ya sahip olduğu tespit edilmiştir. Ancak buna rağmen çocukların Lego ile etkileşimlerin çok fazla olmadığı ve Lego Destekli Oyun Eğitimi öncesinde 4 çocuğun Lego ile etkileşim halinde olduğu tespit edilmiştir (Tablo 1). Lego Destekli Oyun Eğitimi sonrasında ise çocuklara yöneltilen soruda, 5 çocuğun daha Lego'yu tercih ettiği ve vakit geçirdiği görülmektedir (Tablo 3). Ayrıca ailelere Lego Destekli Oyun Eğitimi sonrası uygulanan ankette, çocuklarının oyun tercihlerine dair soru yöneltildiğinde, 25 ailenin (%71,4) çocuklarının Lego'yu tercih etmeye başladığını belirttikleri görülmektedir (Tablo7). Çocukların Lego eğitimi sonrası dijital ürünlerle etkileşimleri incelendiğinde 24 ailenin (%68,5) çocuklarının dijital ürün tercihlerinde azalma olduğunu ifade ettikleri tespit edilmiştir (Tablo11). Çocuklara yöneltilen sorularda da Lego eğitimi sonrası televizyon ve tablet tercihlerinde azalma olduğu görülmektedir (Tablo3). Lego Destekli Oyun Eğitimi sonrasında çocukların aileleri ile etkileşimlerine bakıldığında, ailelere verilen Lego Destekli Oyun Eğitimi programının, ailelerin çocuklarıyla etkileşimlerini arttığı sonucuna ulaşılmıştır (Tablo 12). Katılımcılara Lego Destekli Oyun Eğitimi sonrası Lego oyunlarının çocuklarıyla ilişkilerini nasıl etkilediğine dair soru yöneltildiğinde aileler Lego oyunlarının olumlu, eğlendirici, mutlu aile etkisi yarattığını belirtmişlerdir (Tablo 13).

ÖNERİLER

Lego ile Anne Baba Oyun Kutusu'nda yer alan oyunlar çocukların, yaratıcılık, akıl yürütme, dikkat geliştirme, stratejik düşünme, problem çözme gibi üst bilişsel kazanımları yanında, psikomotor, sosyal-duygusal ve dil gelişimini de destekleyici nitelikte olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda Lego Destekli Oyun Eğitimi Programı geliştirilerek anaokulu müfredatlarına koyulması önerilebilir. Eğitim kurumlarında Lego oyunları ile zenginleştirilmiş sınıfların oluşturulması sağlanabilir. Lego Destekli Oyun Eğitimi Programı'nın eğitimciler tarafından öğrenilmesi ve uygulanabilmesi için eğitim ve seminerler düzenlenebilir. Çocukların oyun tercihlerine yönelik olarak düzenlenen Lego Destekli Oyun Eğitimi

Programı farklı yaş gruplarına uygulanabilir. Lego destekli oyun eğitimi alan anne babaların 60-72 aylık çocuklarının oyun alışkanlıklarını inceleyen bu araştırma farklı örneklem grubunda farklı yaş gruplarına uygulanabilir. Öğretmenlere benzer bir uygulama yapılarak, sınıflarında uygulamaları sağlanabilir ve çocukların oyun alışkanlıkları üzerinde bu uygulamaların etkisinin neler olacağı incelenebilir.

KAYNAKLAR

- Aral, N. (2014). Yaratıcı Deneyimler. Neriman Aral, Gökhan Duman (Çev. Ed.), *Çocuklarda Sanat ve Yaratıcılığın Gelişimi*, Ankara: Nobel Akademik. (s. 32-63).
- Burdette, H., Whitaker, C. (2005). Resurrecting Free Play in Young Children: Looking Beyond Fitness and Fatness to Attention, Affiliation, and Affect. *Journal of Pediatrics & Adolescent Medicine*. 159(1), 46-50.
- Cook, T. R., Irwin, W., Bacharach, S. (2017). *LEGO and Philosophy*, The Kitap Yayınları No:41707.
- Creswell, J. W., Plano Clark, V. L., Gutmann, M., Hanson, W. (2003). *Advanced Mixed Methods Research Designs*. In A. Tashakkori and C. Teddlie (Eds.), *Handbook of 376 Mixed Methods in Social and Behavioral Research* (p. 209-240). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Erden, Ş. (2001). *Anaokullarına Devam Eden Çocukların Ebeveyn ve Öğretmenlerin Çocuk Oyun ve Oyuncakları Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Henniger, L. M. (2009). *Teachingt Young Childrent an Introduction*. New Jersey: Person Educatio Inc.
- Işıkoğlu Erdoğan, N., Johnson, J. E., Dong, P. I. ve Qiu, Z. (2018). Do Parents Prefer Digital Play? Examination of Parental Preferences and Beliefs in Four Nations. *Early Childhood Education Journal*. <https://doi.org/10.1007/s10643-018-0901-2>

- Jalongo, M. R., Isenberg, J. P. (2013). *Creative Thinking and Arts-Based Learning: Preschool Through Fourth Grade, Loose-Leaf Version* (6th Ed). Upper Saddle River, NJ: Pearson/Merrill/Prentice Hall.
- Kandır, A. (2000). Okul Öncesi Dönemde Oyun ve Oyuncaklar. *Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Dergisi*, (4), 77-80.
- Kümbetoğlu, B. (2005). *Sosyolojide ve Antropolojide Niteliksel Yöntem ve Araştırma*. İstanbul: Bağlam Yayıncılık.
- LEGO Education (2014). A System for Learning. 24 Haziran 2019 tarihinde <https://le-www-live-s.legocdn.com/sc/media/files/marketing-tools/lego-education-manifesto-d218aa7fac50c89c1b307b8f1ab94b16.pdf> sitesinden alınmıştır.
- LEGO (2018). LEGO Play Well Report <https://www.legofoundation.com/media/1441/lego-play-well-report-2018.pdf> sitesinden alınmıştır.
- Marcon, R. (2002). Moving up the grades: Relationship between preschool model and later school success. *Early Childhood Research and Practice*, 4. URL (20 January 2010). <http://ecrp.uiuc.edu/v4n1/marcon.html>
- Orth, U. (2018). The Family Environment in Early Childhood has a Long-term Effect on Self-esteem: a Longitudinal Study from Birth to Age 27 Years. *The Journal of Personality and Social Psychology*. 114(2), 637-65.
- Ölmez, D, (2016). *Aile İçi Etkili İletişimde Drama Teknikleri ve NLP Uygulamaları*, İstanbul Kültür Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi. İstanbul.
- Parmar, P., Harkness, S., & Super C. M. (2004). Asian and Euro-American Parents' Ethnotheories of Play and Learning: Effects on Preschool Children's Home Routines and School Behaviour. *International Journal of Behavioral Development*, 28 (2), 97-104.
- Pasek, K. H., Golingof, R. M., Berk, L. E. & Singer, D. (2009). *A Mandate for Playful Learning in Preschool: Compiling The Scientific Evidence*. Oxford University.

- Stephen, C., and Plowman, L. (2014). Digital Play. *In sage handbook of play and learning in early childhood*, (L. Brooker, M. Blaise, & S. Edwards Edts.). London: Sage.
- Tuğrul, B. (2010). *Oyun Temelli Öğrenme. Okul Öncesinde Özel Öğretim Yöntemleri*. Edt: Doç. Dr Rengin Zembat. Anı Yayıncılık, 187- 216 Ankara.
- Turaşlı, N. K. (2008). Okul Öncesi Eğitimin Tanımı Kapsamı Ve Önemi. G. Haktanır içinde, *Okul Öncesi Eğitime Giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık. (s. 3-5).
- Yazıcı E. (2015). *Erken Okuryazarlık ve Bilgi, İletişim Teknolojileri*, Temel, Z. F. (Ed.). *Her Yönüyle Okul Öncesi Eğitim 8 Dil ve Erken Okuryazarlık*, Ankara: Hedef CS Basın Yayın. (s.215-242). <https://www.LEGO.com/en-us/aboutus/news-room/2018/august/play-well-report>
- Wood, E. (2013). *Play, Learning and The Early Childhood Curriculum*. (3.rd Ed). London: SAGE Pub.

Okul Müdürlerinin Eğitimsel Liderlik Standartlarını Karşılama Düzeyleri ile Öğretmenlerin Okul İklimi Algıları ve Motivasyonları Arasındaki İlişki¹

Mahir BAKKAL²

Somayyeh Radmard³

Öz

Bu araştırma, okul müdürlerinin eğitimsel liderlik standartlarını karşılama düzeyi ile öğretmenlerin okul iklimi algıları ve motivasyonları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma örneklemini İstanbul'un Sultanbeyli ilçesinde 2018-2019 eğitim-öğretim yılında görev yapmakta olan 352 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Eğitimsel Liderlik Ölçeği, Okul İklimi Öğretmen Ölçeği ve İş Motivasyonu Ölçekleri kullanılmış; toplanan veriler SPSS programı aracılığıyla analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre eğitimsel liderlik olgusuyla okul iklimi olgusu arasında yüksek, eğitimsel liderlik olgusuyla motivasyon olgusu arasında orta, okul iklimi olgusuyla motivasyon olgusu arasında yüksek ilişki vardır. Öğretmenlerin eğitimsel liderlik, okul iklimi ve motivasyona yönelik algıları cinsiyet, kıdem, eğitim durumu ve daha önce yöneticilik görevinde bulunma değişkenleri bakımından farklılaşmamaktadır ancak öğretmen motivasyonu görev yapılan okulun türü bakımından farklılaşmaktadır. Eğitimsel liderlik, okul iklimini ve öğretmen motivasyonunu, okul iklimi öğretmen motivasyonunu anlamlı bir şekilde etkilemektedir.

Anahtar kelimeler: Eğitimsel liderlik, Okul iklimi, Öğretmen motivasyonu

* Bu çalışma, yazarın Doç. Dr. Somayyeh Radmard danışmanlığında 2019 yılında yayımlanan yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

¹ İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Öğrencisi, İstanbul/TURKEY, mahirbakkal@gmail.com

² Doç. Dr., İstanbul Aydın Üniversitesi, Sınıf Öğretmenliği, İstanbul/TURKEY, somayyehradmard@aydin.edu.tr

The Relationship Between the Levels of School Principals Meeting Educational Leadership Standards and Teachers' School Climate and Motivation Perceptions

Abstract

The purpose of this study is to determine the relationship between Educational Leadership, School Climate and teacher motivation. The sample of the research is 352 teachers working in Istanbul-Sultanbeyli in 2018-2019 academic year. Research data collection tools are education leadership scale, school climate scale and business motivation scale. Data collected were analyzed with SPSS. According to the results of the research, there is a high correlation between education leadership and school climate, there is a high correlation between educational leadership and teacher motivation, there is a middle level of correlation between educational leadership and teacher motivation. teachers educational leadership, school climate and teacher motivation perceptions does not different from gender, seniority, educational status and previous management but teacher motivation differs in school type. The educational leadership significantly affects the school climate and teacher motivation. The school climate significantly affects teacher motivation.

Keywords: Educational leadership, School climate, Teacher motivation

GİRİŞ

İnsanların bir arada yaşamaya başlamasından günümüze dek toplumların meydana gelmesinde ve gelişmesinde büyük rol oynayıp günümüzde de toplumu belirlenen bir viziye ulaştırmak, insanları geliştirip etkin hale getirmek gibi görevler üstlenen; farklı çevrelerden insanların eğitim amacıyla bir araya geldiği bir eğitim çevresi olan okulların sağlıklı şekilde işlemedeki en büyük görev şüphesiz okul yöneticilerine düşmektedir (Balıcı, 2007; Döş, 2013; Şişman, 2014). İnsanlık tarihinin tamamında karşımıza çıkan önemli bir diğer kavram ise liderliktir, öyle ki insanlık tarihinin tamamında liderler ve liderliğin etkisi görülür. İnsanlık tarihine bu yönüyle damga vuran liderlik kavramı bir amaç uğrunda bireylerin bir araya toplandığı, bağlı bulunan grubun amaçlarının doğrultusunda bu bireylerin potansiyel gücünün ortaya çıkarıldığı, nitekim hedeflere ulaşılması için grubun etkilendiği davranışları ifade eder (Eren, 2010; Sabuncuoğlu ve Tüz, 2013; Can, Azizoğlu ve Aydın, 2015).

Takipçilerinin ihtiyaçlarıyla ortaya çıkan, resmi yetkilerle oluşmak zorunda olmayan, makam ve mevkinden ziyade sorumluluğun önemsendiği (Drucker, 1997), yönetmek, geleceği şekillendirmek ve kendi kendini yöneten ekipler kurmak üzere üç boyuttan oluşan, değişime uyarken değişimin sağlandığı (Maxwell, 2010) liderlik davranışları örgütlerin verimliliği ve devamlılığını doğrudan etkilemektedir. Toplumun şu anı ve geleceği için çok önemli olan okullar ve okulların yönetiminin sorumluluğunu elinde tutan okul müdürlerinin liderlik davranışları, okulların görevlerini en sağlıklı şekilde yapabilmesi açısından önem arz etmekte, okul müdürlerinin okul yönetimindeki etkili liderlik davranışları eğitimsel liderlik olarak karşımıza çıkmaktadır.

Ortak bir hedefi ve görevi yerine getirmek amacıyla bir araya gelmiş topluluğu ifade eden örgütler; belli bir takım toplumsal gereksinimleri karşılamak ve önceden belirlenen hedeflere ulaşmayı sağlayacak görevleri yapmak üzere bir araya gelen sistemler bütünüdür (Başaran, 2008). Örgüt yöneticilerinin davranış biçimlerinde, örgüt üyelerinin inanç, değer ve tutumlarında gözlenebilen özel etkiler olarak gözlenebilen (Aydın, 2010), diğer bir ifadeyle örgütü tanımlayan, örgüte hâkim olan, onun diğer örgütlerden ayrılmasını sağlayan, üyelerin davranışından etkilenen ve onların davranışını etkileyen (Gündüz, 2008) psikolojik kavram ise örgüt iklimi olarak adlandırılır. Örgütlü bir sistem olarak okullarda da iklimin varlığı söz konusudur ve okulun etkin olmasında kaçınılmaz olarak oldukça önemlidir.

Okullarda bireylerin davranışlarını etkileyip okuldan okula değişen iç özellikler bütünü olarak karşımıza çıkan iklim kavramı (Hoy ve Miskel, 2010), okuldaki davranışların toplu algılanmalarına dayanan bir özelliktir. Toplum için çok önemli olan okulların yönetilmesindeki en önemli aktör olan okul müdürlerinin eğitimsel liderlik davranışları okullarda olumlu bir iklim olarak sonuç verecektir. Okulların diğer örgütlerden en büyük farkı girdisinin de çıktısının da insan olması ve dolayısıyla içinde bulunduğu iklimin sadece çalışanları değil ürünlerin kendisini yani öğrencileri de etkilemesidir. Bu noktada en önemli faktör öğretmenlerdir, bu yüzden okul müdürleri eğitimsel liderlik davranışlarını sergilemek suretiyle sağlıklı bir okul iklimi oluşturmasının yanı sıra öğretmenleri harekete geçirip sorumluluk almalarını sağlayacak şekilde öğretmen motivasyonunu sağlayabilmelidir (Yurdakul, 2007; Sucu, 2016; Çevik, 2010).

Yöneticisinin eğitimsel liderlik standartlarını yerine getirdiği bir okulda sağlıklı bir okul iklimi ve yüksek öğretmen motivasyonu sağlanacak; böylece okullar toplumsal görev ve sorumluluklarını yerine getirmekte zorlanmayacaktır. Araştırmamız okullar için çok önemli olan ve pek çok araştırmacı tarafından farklı veri toplama araçlarıyla araştırılan bu üç kavramı bir arada inceleyen ilk araştırma olmasından dolayı önemli görülmektedir. Çalışmamızın bundan sonraki kısmında bu üç kavram hakkındaki kuramsal bilgilere yer verilecektir.

Eğitimsel Liderlik

Toplumsal, ekonomik ve teknolojik alanlarda yaşanan gelişmeler sebebiyle geçmişteki gibi tanımlanamayacak ancak geleceğe dönük de bir tanımlanamayacak olan eğitimsel liderlik, okul yöneticisinin okul toplumunun tamamını kapsayan bir vizyon oluşturduğu, öğretmenlerle birlikte hareket edilip okulun öğrenen okul haline getirildiği (Jazzar ve Algozine, 2006), iyi öğrenciler yetiştirip öğretmenler için uygun öğretmen ortamının sağlandığı, okul ortamının tatmin edici ve üretken bir hale getirildiği (Çelik, 2013) bir liderlik türü olarak ifade edilebilirken okul yönetimiyle ilgili kanun, yönetmelik bilgisi, yönetim uygulamaları, etkili iletişim, program geliştirme, öğretim programlarının içeriğine hakim olmak gibi becerileri gerektirir (Şişman, 2014). Okulu oluşturan bileşenlerin etkilenmesi yoluyla okulun hedeflerine ulaşmasını sağlayan eğitimsel liderlik (Gümüşeli, 2001), öğrenci, öğretmen ve öğretim programlarıyla ilişkili bir liderliği ifade etmesi bakımından farklı liderlik türlerinden ve davranışlarından ayrılmaktadır (Kurt, 2013).

Eğitimsel lider olan bir okul yöneticisi kendisini; ortak bir amaç ve vizyon uğrunda çalışma konusu, okul uygulamaları ve geri dönüşe yönelik sorumluluk alma derecesi, güç uygulamaları, okuldaki otoritesinin kaynağı, birlikte hareket eden bir topluluk olma durumu, iş birliği, bilgi paylaşımı, öğrenci aktifliği, öğretim süreçlerinin işlevselliği, takım çalışması gibi konularda sorgular ve bu uygulamalardan hangilerini yapabildiğini kendisine sorar (Hallinger ve Hausmann, 1993, akt. Beytekin, 2004).

Vizyon sahibi olan ve sahip olduğu vizyonu eyleme dönüştüren, destekleyici bir çevre oluşturup okulda neler olup bittiğine hâkim olan ve bilgili hareket eden eğitimsel liderler (Öztaş, 2010), tüm bu niteliklerinin

yani sıra dürüstlük, açık fikirlilik, güvenilirlik, azimlilik, cesurluk, destekleyicilik, sadıklık ve bağımsızlık gibi özelliklere de sahip olmalıdır (Erçetin, 2000). Eğitimsel liderliğe ait alt boyutlar şu şekildedir:

Öğrenci Merkezli Okul Geliştirme: Günümüz okullarında artan öğrenci çeşitliliği öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımı arttıracak farklı yöntemlere ihtiyaç duyulmasına sebep olmuş; değişen bilgiye uyum sağlamak, sınıfları demokratik hale getirmek, öğrenme sürecinde öğrencilerin sorumluluğunu artırmak amacıyla eğitim sürecinde öğrenci merkezlik ön plana çıkmıştır (Hansen ve Staphans, 2000). Öğrenci merkezli eğitim süreci her öğrencinin öğrenebildiği, öğrenme sürecinde eski ve yeni bilgiler arasında bağlantılar kurabildiği, düşünmeyi öğrenerek sorgulayıcı ve yaratıcı düşünme becerileri geliştirebileceği varsayımıyla öğrenmenin öğretilmesinin amaçlandığı bir süreci içerir (Erbil, 2004). Eğitimsel lider, okulda olumlu bir öğretim süreci oluşturup, öğrenci başarısını ön plana çıkararak (Özden, 2010) bu süreci yürütür. Öğrenci merkezli okul geliştiren okul müdürü; öğrencilerin etkin hale gelebileceği güvenli bir çevre oluşturup (Özdemir ve Yılmaz, 2009) öğrenci ve öğretmenleri destekler (Bilge, 2003), demokratik bir okul kültürüyle fırsat ve imkân eşitliği sağlar (Tezcan, 2016), örgütsel öğrenme kültürü oluşturup (Korkmaz, 2008), değişimi başlatır, yönetir ve öğrencilere dönük risk faktörlerini belirleyip tedbirlerini alır (Yavuzer, 2011).

Mesleğe Bağlılığı Sağlama: Öğretmenleriyle etkili ve güvene dayanan ilişkiler geliştiren eğitimsel lider, öğretmenlerin okulun amaçlarından haberdar olmalarını sağlayarak (Açıklın, Şişman ve Turan, 2007), iş birliğini geliştirip güven artışını destekleyerek (Cerit, 2009) sorumluluğu paylaşır (Kapusuzoğlu, 2008). Bu sayede öğretmenlerin mesleğe bağlılığını sağlayan eğitimsel lider öğretmenlerin daha istekli ve verimli şekilde çalışmasını sağlar.

Yönetsel Uygulamalar: Eğitimsel liderlik davranışları sergileyen okul müdürlerinin yönetsel uygulamaları; etkili liderlik davranışlarını, kamu kaynaklarının kullanımını, okul kurallarının benimsenmesini ve özellikle okulla çevre ilişkilerini kapsar. Toplumla ilgili önemli görevler üstlenip varlığını da toplum içinde sürdüren okullar doğal olarak çevresiyle

etkileşimde bulunur (Şişman ve Taşdemir, 2008). Okul çevresi çoğunlukla yanlış anlaşıldığı üzere yalnızca öğrenci velilerinden değil dini gruplar, mesleki örgütler, işletmeler, sivil toplum örgütleri ve siyasi partiler gibi pek çok unsurdan ulaşabilir (Yiğit ve Bayrakdar, 2006). Eğitimsel amaçlara giden yolda eğitimsel liderlikte önem atfedilen noktalardan iri okul kurallarının okul toplumuna benimsetebilmelidir zira kurallar hayatın tümünü etkiler ve hayata rehberlik eder (Kuş ve Karatekin, 2009).

Vizyon ve Misyon: Vizyon, örgütün ulaşmak istediği hedefleri ifade etme, gelecekte ulaşılmak istenen durumun resmini çizme, gelecekle ilgili mantıklı tahminlerde bulunup buna göre kararlar almayı (Akçakaya, 2010); misyon ise örgütün var oluş nedenini, faaliyette bulunulan alanlarını, faaliyetleri ne şekilde hangi kitleye yönelik gerçekleştiğini ifade eder. Eğitimsel liderler geleceğin düşünüyü bugünden kurup kurumun geleceğiyle ilgili yol haritasını ortaya koyar (Çelik, 1995). Eğitimsel liderlik davranışlarını gösteren bir okul müdürü okul toplumunca paylaşılan bir vizyon ve misyon geliştirirken örgütsel öğrenmeyi destekleyip örgütsel etkililiği değerlendirir, örgütsel öğrenme örgütü geliştirmeye dayanan tecrübelerin örgütlerin yapısına ve rutinine yansımalarıdır (Şahin, 2014).

Okul-Aile İş birliği: Eğitimsel liderler okul-aile iş birliğini sağlam bir yapıyla kurarlarsa bu durum hem okul için hem de aile için faydalı olacaktır; zira okul-aile iş birliğini sağlayan eğitimsel lider bu sayede okulda eğitimin kalitesini arttıracak ve öğretim sürecinin sorumluluğunun aileler ile paylaşılmasını sağlayacaktır (Üstün, 2010). Ülkemizde hâlihazırda kanun ve yönetmelikler vasıtasıyla kurulmuş bulunan okul aile birliklerinin görev ve sorumluluklarını yerine getirmesinde okul yöneticilerine büyük iş düşmektedir.

Okul İklimi

Yöneticisinden öğrencisine okul toplumunun davranışlarını etkileyen, bir okulun diğer okullardan ayırt edilmesini sağlayan ve okulun kişiliğini ifade eden (Çelik, 2002) okul iklimi, bir okuldaki öğrenci, öğretmen ve yönetim etkileşimi sonucunda ortaya çıkar (Balcı, 2007) ve yine okul toplumunun tutum ve davranışlarını etkiler (Çalık ve Kurt, 2010).

Literatürde okul iklimiyle ilgili yapılan pek çok araştırma ve geliştirilen pek çok veri toplama aracı yer almaktadır. Halpin ve Croft'un araştırmasında okul iklimi müdürlerin destekleyici, yönlendirici, sınırlayıcı; öğretmenlerin iş birlikçi, samimi ve ilgisiz davranışları olmak üzere altı alt boyutta incelemiştir (Sönmez, 2018). Cohen ve bazı arkadaşlarına göre okul iklimi güvenlik, öğretim ve öğrenme, ilişkiler, çevre ve yapısal boyut olmak üzere dört alt boyutta kendini gösterir (Çolak, 2016). Nebraska ve Michigan Üniversiteleri tarafından geliştirilen okul iklimi ölçeği öğrenci öğretmen ilişkileri, öğrenciler arası ilişkiler, ders yönetimi, okul güvenliği, okul yönetimi, rehberlik, davranışsal değerler, öğrenci etkinlikleri, okul veli ilişkileri ve okul çevre ilişkisi olmak üzere on alt boyuttan oluşmuştur (Acarbay, 2006). Okuldaki öğretmen, müdür davranışları veya öğretimsel etkililiğe ek olarak öğrencilerin karakter gelişimine de odaklanan ve araştırmamızda da kullanılan revize edilmiş okul iklimi öğretmen ölçeğinin alt boyutları şu şekildedir (Yılmaz ve Demir, 2016):

Müdür Desteği Erişilebilirliği ve Yeterliliği: Okul müdürleri öğretmenlerin desteklenip önerilerinin dinlendiği destekleyici, öğretmenlerin otoriter bir havayla sıkı şekilde takip edildiği emredici, öğretmenlerin bürokratik işlerle öğretim yapma işlerinin engellendiği kısıtlayıcı olmak üzere üç müdür davranışı gösterirler (Hoy ve Tarter 1997, akt. Sönmez, 2018). Sağlıklı okul ikliminin görüldüğü okullarda okul müdürleri destekleyici müdür davranışını gösterirken öğretmenleri tarafından ulaşılabilir (Tavşanlı, Birgül ve Oksal, 2016), öğretmenlerin başarılarını tanır ve onları takdir eder (Şişman, 2014) ayrıca öğrencilerin sosyal ve fiziksel gelişimini hedefleyen etkinlikleri destekler (Döş ve Kır, 2013).

Meslektaş Dayanışması: Olumlu bir iklimin hâkim olduğu okullarda öğretmenler arasında iş birliği ve grup çalışması hâkimdir; öğretmenler arasında karşılıklı saygı vardır ve birbirlerine değer verirler. Bir sorun durumunda çözmek adına ortak çaba gösterirler (Kılıç, 2010). Dolayısıyla öğretmenlerin kendi aralarındaki ilişkileri ifade eden bu boyut okullarda eğitimin kalitesini önemli şekilde etkilerken öğretmenlerin motivasyonunu ve iş doyumunu da yükseltecektir (Çınkır ve Çetin, 2010).

Olumlu Sosyal Gelişim Uygulamaları: Öğrencilerin sosyal hayatlarında sorunlarla karşılaşmaması için hangi becerilerle nasıl davranılması gerektiğini öğrenmelerini içeren (Yüksel, 2003) olumlu sosyal gelişim

uygulamaları öğrencilerin sosyal gelişimleri için önemlidir çünkü bu davranışlar öğrencilerin bir grupta aktif bir üye olabilmelerini, insanlarla sağlıklı ilişki kurabilmelerini ve sosyal ortamlarda sorumlu davranmalarını sağlar (Özyürek, 2001). Bu uygulamalar öğrenciler arasındaki yardımlaşmayı artırıp ilişkiyi kuvvetlendirecektir. Bu sayede okuldaki moral seviyesi yükselecek, öğrencilerin okula bağlılığı artacak ve bu durum okulun ikliminin daha sağlıklı bir hale gelmesine vesile olacaktır (Sezgin, 2005).

Öğrenci Davranışları: Okul iklimi ile karşılıklı ilişki içinde olan öğrenci davranışlarının olumlu olması öğrencilerin mutlu ve verimli şekilde öğretim faaliyetlerine katılması noktasında önem arz etmektedir. (Doğan, 2011; Tavşanlı vd., 2016). Öğrenci davranışlarının olumlu yönde değişmesi noktasında yeni gelen öğrenciler desteklenip, öğrencilerin disiplin sorunlarıyla ilgilenilmeli ve öğrencilerin olumlu davranışları ödüllendirilmeli ayrıca okulun fiziki unsurları düzeltilmelidir (Doğan, 2011). Yukarıda bahsedilmiş olduğu gibi araştırmamızda kullanılan okul iklimi ölçeğinde öğrencilerin karakter gelişimine vurgu yapan adillik, sorumluluk, vicdanlılık, dürüstlük, saygılılık gibi özellikleri içeren maddeler bulunur. Öğrencilerin karakterinin bu özellikler bakımından olumlu yönde değişmesi öğrencilerin birbiriyle olan etkileşimine bağlıdır (Uğuroğlu, 1998).

Öğretmen Etkililiği: Etkili öğretmenler; mesleğinde yetkin, sözel becerileri yüksek, tecrübelerinden ders çıkarmayı bilen, konu hâkimiyeti ve pedagojik birikimi güçlü, öğrencilerinin öğrenmesine adanan bireyler olarak ifade edilebilirler (Şenel, 2015). Olumlu bir iklimin hâkim olduğu okullarda; etkili öğretmenler motivasyonu en düşük öğrenciye bile konuyu anlatabilir, bu noktada adil ve kurallara uygun olarak yapılan ödüllendirme çok önemlidir (Başaran, 2013).

Öğretmenlikten Haz Alma: Öğretmenler mesleklerinden haz aldığı sürece hem mesleki hayatları daha anlamlı hale gelecek hem de motivasyonları yükselecek (Şahin, 2011), dolayısıyla bundan okul iklimi de olumlu anlamda etkilenecektir zira mesleklerinden haz alan öğretmenler öğrencileriyle mutlu olup öğretmenliğe yeni başlıyormuş gibi hevesli görünmektedir.

Ebeveyn Katılımı: Okulda yürütülen öğretim faaliyetlerinin başarıya ulaşması noktasında aile önemli bir tamamlayıcıdır çünkü çocuk okulda kendisine yönelik olarak gerçekleştirilen bu faaliyetleri okul dışında yaşantı haline getirir (Taymaz, 2009). Çocuğun temel davranışsal özelliklerinin pek çoğu ailesinde aldığı eğitimle ilgilidir, bu durum okul ile aile arasındaki iletişimin önemini arttırmakta ve ebeveyn katılımı okul ikliminde daha önemli bir konuma getirmektedir (Şişman ve Taşdemir, 2008).

Motivasyon

Örgütlerin hedeflerine ulaşmasında motive olmuş çalışanların varlığı önemli bir rol oynamakta, örgütün ayakta kalması açısından önem arz etmektedir. Toplumla karşı görev ve sorumluluklar üstlenip ülkeleri geleceğe hazırlayan bir örgüt olan okulların en önemli çalışanları durumundaki öğretmenler okulların amaçlarına ulaşmasındaki önemli faktörlerden birisi olarak karşımıza çıkmaktadır; motivasyon insanı belirli bir hedefe doğru sürekli harekete geçirmek amacıyla gösterilen çaba (Güney, 2012), kişinin niteliklerinden en üst seviyede yararlanılması noktasında onun harekete geçirilmesi süreci (Barutçugil, 2004), belirli bir hareket tarzının diğer hareket tarzlarından önce tercih edilmesini sağlayan itici güç (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2008), örgütteki bireylerin ihtiyaçlarının giderildiği bir iş ortamı vasıtasıyla bireylerin isteklendirilmesi süreci (Eren, 2010) olarak ifade farklı şekillerde tanımlanan bir kavramdır.

Örgütler açısından çalışanlardan üst seviyede verim alıp bu sayede hedeflere ulaşmak bakımından (Genç, 2012), çalışanlar açısından yeteneklerini ve yaratıcılıklarını ortaya çıkarabilmeleri bakımından (Akyar, 2013), yöneticiler açısından görevlerini yerine getirmelerindeki önemli bir nokta olması bakımından (Karaman, 2010) önemli görülen motivasyon, kapsam ve süreç bakımından araştırılmış; kapsam kuramları kişiyi motive eden faktörlerin neler olduğuyula, süreç kuramları motivasyonun nasıl ortaya çıktığıyla ilgilenmiştir (Tanrıverdi, 2007).

Kapsam kuramları bireyi motive eden ihtiyaçlara yoğunlaşmaktadır ve kişilerin ihtiyacı olan faktörlerin içsel güdülere dönüşüp kişiyi davranışa yöneltecek şekilde motive edebileceğini savunur (Şimşek ve Çelik,

2012) buna göre yönetici çalışanını istenilen davranışa yönlendiren etmenleri anlayabilirse onu bu doğrultuda harekete geçirebilecektir. Süreç kuramlarıysa motivasyonun oluşma sürecini ele alıp kişisel farklılıkların motivasyon sürecinde daha önemli olduğunu savunmaktadır (Eren, 2010). Süreç kuramlarının ana amacını “Birey herhangi bir davranışı gösterdiğinde o davranışın devamlılığı nasıl sağlanabilir?” sorusu ifade eder (Erdem ve Gözel, 2014). Araştırmamızda kullanılan iş motivasyonu ölçeği; ekip uyumu, işle bütünleşme, kuruma bağlılık ve kişisel gelişim olmak üzere dört alt boyuttan oluşmuş, bu alt boyutlar bir arada öğretmen motivasyonunu ifade etmiştir.

Öğretmen Motivasyonu: Öğretmenlerin iyi öğretmen olmalarının koşullarından biri onların mesleki motivasyonlarının yüksek olmasıdır (Aypay, 2011) ve kurum kültüründen, öğretmen-öğrenci-veli ilişkilerinden, çevrenin eğitime ilgisinden, öğretmenin gelişiminden, e-okulun öğretim faaliyetlerinden etkilenen (Çetin ve Özcan, 2004) öğretmen motivasyonunu sağlamak okul yönetimlerinin önemli bir sorumluluğudur (Yavuz ve Karadeniz, 2009). Öğretmen motivasyonunu ekonomik faktörler, ödül mekanizmasından yoksunluk, zaman yoğunluğu, çabaların takdir edilmemesi, aşırı beklenti, birden fazla işle uğraşmak gibi faktörler olumsuz anlamda; mesleki özerklik, okulda verilen yetkiler, mesleki profesyonellik, yapılan işin değer görmesi, yoğun bir rekabetin olmaması ve geri bildirim gibi faktörler olumlu anlamda etkiler (Urhan, 2018). Eğitim öğretim faaliyetlerinin tam ortasında bulunan öğretmenlerin motivasyonu okulun amaçlarına ulaşmasında ve öğrenci başarısında önemli bir etkidir (Yılmaz ve Aslan, 2013). Buna göre öğretmen motivasyonunun artması için okul yönetimleri, öğretmenlere yaratıcılıklarını kullanma imkânı sağlamalı, onları karar alma sürecine katmalı, karşılıklı güvene dayanan ilişkiler geliştirmeli, örgütün hedeflerine hâkim olunan, geniş vizyona sahip etkili liderlik becerileri göstermelidir (Sağlam, 2007; Küçükali, 2011; Sucu, 2016; Kurt, 2013).

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın amacından, modelinden, örneklemeden, veri toplama araçlarından ve verilerin analizinden bahsedilecektir.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın temel amacı, okul müdürlerinin eğitimsel liderlik standartlarını karşılama düzeyi ile öğretmenlerin okul iklimi algıları ve motivasyonları arasındaki ilişki saptamaktır. Buna göre araştırmanın alt amaçlarına ilişkin sorular şu şekildedir:

1. Öğretmenlerin eğitimsel liderlik, okul iklimi ve motivasyon algıları cinsiyet, eğitim durumu, kıdem, daha önce yöneticilik görevi yapma ve görev yapılan okulun türü değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?
2. Eğitimsel liderlik, okul ikliminin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?
3. Eğitimsel liderlik, öğretmen motivasyonunun anlamlı bir yordayıcısı mıdır?
4. Okul iklimi, öğretmen motivasyonunun anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

Araştırmanın Modeli

Araştırma nicel araştırma deseninde yapılmıştır. En az iki değişken arasındaki ilişkiyi ve bu ilişkinin derecesini belirlemeyi amaçlamayan ilişkiyel tarama modeli (Karasar, 2006) eğitimsel liderlik, okul iklimi ve motivasyon arasındaki ilişki ve bu ilişkilerin derecesinin belirlenmesinin amaçlandığı araştırmada kullanılmıştır. Genellikle tanımlanabilir özellikte olan eğitimle ilgili problemlerin araştırılmasında tarama modeli önemli katkılar sunan bir model olarak karşımıza çıkmaktadır (Balcı, 2001).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni 2018-2019 eğitim-öğretim yılında İstanbul'un Sultanbeyli ilçesinde görev yapan 2295 öğretmenden oluşmaktadır. Bu öğretmenlerin %55,46'sı kadın, %44,54'ü erkektir. Araştırma örneklemini seçkisiz örnekleme yöntemlerinden tabakalı örnekleme yoluyla oluşturulmuş, tabaka olarak öğretmenlerin cinsiyeti ve görev yaptıkları okulun türü belirlenmiştir.

Tablo 1: Evrene ait demografik bilgiler

Demografik Bilgi	Gruplar	Frekans (f)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	1273	55,46
	Erkek	1022	44,54
Okul Türü	İlkokul	903	39,34
	Ortaokul	543	23,66
	İmam Hatip OO	233	10,15
	Anadolu Lisesi	180	7,84
	Meslek Lisesi	136	5,92
	İmam Hatip Lisesi	300	13,07
Toplam		2295	100

Örneklem büyüklüğünün hesaplanmasında Büyüköztürk vd. (2016) tarafından gösterilen $n = \lceil \frac{no}{1 + (\frac{no}{N})} \rceil$ formülünden hareket edilmiştir. Formüle göre örneklemin en az 329 kişiden oluşması gerektiği görülmüştür.

Tablo 2: Katılımcıların demografik bilgileri (N=352)

Demografik Bilgi	Gruplar	Frekans (f)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Erkek	187	53,1
	Kadın	165	46,9
Kıdem	1-6 yıl	137	38,9
	7-12 yıl	116	33,0
	13-18 yıl	54	15,3
	19-24 yıl	30	8,5
	25 yıl ve üzeri	15	4,3
Eğitim Durumu	Lisans	296	84,1
	Lisansüstü	56	15,9

Okul Türü	İlkokul	115	32,7
	Ortaokul	100	28,4
	İmam Hatip OO	40	11,4
	Anadolu Lisesi	32	9,1
	Meslek Lisesi	31	8,8
	İmam Hatip Lisesi	34	9,7
	Yöneticilik Görevi	Bulundum	92
Bulunmadım		260	73,9

* OO (Ortaokul)

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak kişisel bilgiler formu, eğitimsel liderlik ölçeği, revize edilmiş okul iklimi öğretmen ölçeği ve iş motivasyonu ölçeği kullanılmıştır. Bu veri toplama aracıyla ilgili kısaca bilgiler şu şekildedir:

Kişisel Bilgiler Formu: Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetleri, mesleki kıdemleri, eğitim durumları, çalışılan okulun türü ve daha önce yöneticilik görevinde bulunup bulunmadıkları hakkında bilgi edinmek ve örneklemin dengeli dağılıp dağılmadığını kontrol etmek amacıyla kullanılmıştır.

Eğitimsel Liderlik Standartları Ölçeği: Sezer (2018), Interstate School Leaders Licensure Consortium [ISLLC] kurumunca belirlenen liderlik standartlarını Türkçeye uyarlayarak geliştirmiş; öğrenci merkezli okul geliştirme, mesleğe bağlılığı sağlama, yönetsel uygulamalar, vizyon-misyon ve okul-aile iş birliği olmak üzere 5 alt boyuttan oluşan eğitimsel liderlik ölçeğini ortaya çıkarmıştır. Likert tipi geliştirilen ölçek (1=Asla, 2=Kısmen, 3=Bazen, 4=Çoğunlukla, 5=Daima) okul müdürlerinin eğitimsel liderlik standartlarını ne düzeyde karşıladığını öğretmen görüşlerine göre belirlemeyi amaçlamaktadır. Ölçeğin geliştirilmesi sürecinde faktör analizi açısından uygun olup olmadığının belirlenmesine karar vermek amacıyla yapılan analizlerin sonucuna göre Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı .979; Barlett Sphericity testinin değeri ise $\chi^2=24811$ bulunmuş, devamında Açımlayıcı Faktör Analizi ve Doğrulayıcı Faktör Analizi yapılarak eğitimsel liderlik ölçeği ortaya çıkarılmıştır.

Revize Edilmiş Okul İklimi Öğretmen Ölçeği: Yılmaz ve Demir (2016), bu ölçeği öncelikle kısaltıp sonrasında dilsel eşdeğerlik çalışmasını gerçekleştirerek uyum geçerliliğini, yapı geçerliliğini ve ölçüm güvenilirliğini sağlamışlar; müdür desteği, erişilebilirliği ve yeterliliği, meslektaş dayanışması, olumlu sosyal gelişim uygulamaları, öğrenci davranışları, öğretmen etkililiği, öğretmenlikten haz alma ve ebeveyn katılımı olmak üzere yedi alt boyutu ortaya çıkarmışlardır. Ölçek 5'li likert tipinde olup (1=Asla, 2=Kısmen, 3=Bazen, 4=Çoğunlukla, 5=Daima) öğretmenlerin okul iklimine ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Ölçeğin geliştirilmesi sürecinde faktör analizi açısından uygun olup olmadığını belirlemek üzere yapılan Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri 0.88'dir.

İş Motivasyonu Ölçeği: Aksoy (2006) tarafından sanayi sektöründe faaliyet gösteren örgütlerdeki çalışanların motivasyonlarını belirlemek amacıyla geliştirilen, Tanrıverdi (2007) tarafından eğitim örgütlerine uyarlanan ve Yılmaz (2009) tarafından yine eğitim alanına yönelik son düzenlemeleri yapılarak ekip uyumu, işle bütünleşme, kuruma bağlılık ve kişisel gelişim olmak üzere 4 boyuttan oluşan bir ölçektir. Likert tipi geliştirilen ölçek (1=Hiç memnun değilim, 2=Memnun değilim, 3=Kararsızım, 4=Memnunum, 5=Çok memnunum) öğretmenlerin iş motivasyonlarını belirlemeyi amaçlamaktadır. Ölçeğin faktör analizine uygunluğunu belirlemek amacıyla yapılan Kaiser-Meyer-Olkin ölçümü .781, Barlett Sphericity testinin değeri ise $\chi^2=470,77$ olarak bulunmuştur.

Araştırmada kullanılan ölçeklere yönelik araştırmacı tarafından yapılan güvenilirlik analizlerine ilişkin sonuçlar şu şekildedir:

Tablo 3: Ölçeklerin güvenilirlik analizleri

	Cronbach Alpha (α)	N
Eğitimsel Liderlik Ölçeği	.991	53
Okul İklimi Öğretmen Ölçeği	.941	42
İş Motivasyonu Ölçeği	.886	14

Tablo 3'te görüldüğü üzere Cronbach Alpha değeri tüm ölçeklerde 0.80 ve üzerindedir, buna göre araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının güvenilirlikleri yüksektir.

Verilerin Analizi

Veriler SPSS 22 programı aracılığıyla analiz edilmiş araştırmanın birinci alt amacına yönelik testlerin yapılması için dağılımın normal olup olmadığına bakılmıştır. Buna göre normallik testine ilişkin sonuçlar şu şekildedir:

Tablo 4: Ölçeklere yönelik normallik analizi

<i>Kolmogorov Smirnov</i>	İstatistik	p
Eğitimsel Liderlik Ölçeği	,095	,000
Okul İklimi Öğretmen Ölçeği	,026	,200*
İş Motivasyonu Ölçeği	,049	,043

Ölçekteki verilerin dağılımının normal olup olmadığına karar vermek ve uygulanacak testleri belirlemek amacıyla analitik yöntemlerden Kolmogorov-Smirnov testi yapılmıştır. Tablo 3'teki sonuçlara göre eğitimsel liderlik ($p=.000, .000$) ve motivasyon ölçeğine ($p=.049, .013$) ait verilerin dağılımının normal olmadığı anlaşılırken okul iklimi ölçeğine ($p=.200, .186$) ait verilerin dağılımının normal olduğu anlaşılmıştır. Buna göre eğitimsel liderlik ve motivasyona ilişkin algıların demografik değişkenlere göre anlamlı şekilde fark gösterip göstermediğini belirlemek için nonparametrik testlerden Mann Whitney U ve Kruskal Wallis Testi; okul iklimi algılarının demografik değişkenlere göre anlamlı şekilde fark gösterip göstermediğini belirlemek içinse parametrik testlerden T-testi ve Tek Yönlü ANOVA testi yapılacaktır.

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde öncelikle alt amaçlara sonrasında temel amaçlara ait ulaşılan bulgulara yer verilecektir. Bu doğrultuda araştırmanın birinci alt problemine ilişkin bulgular şu şekildedir:

Tablo 5: Cinsiyet değişkenine yönelik bulgular

<i>Mann Whitney U Testi</i>	Cinsiyet	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	p		
Eğitimsel Liderlik Ölçeği	Kadın	187	177,90	33267,50	,783		
	Erkek	165	174,91	28860,50			
Motivasyon Ölçeği	Kadın	187	168.81	31567,00	,131		
	Erkek	165	185.22	30561,00			
<i>T-Testi</i>	Cinsiyet	N	\bar{X}	S	t	SD	p
Okul İklimi Ölçeği	Kadın	187	3.67	.547	-	350	,791
	Erkek	165	3.69	.549.	369		

Tablo 5’te eğitimsel liderlik, okul iklimi ve motivasyona yönelik algıların öğretmenlerin cinsiyetleri bakımından farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek üzere yapılan testlerin sonuçları görülmektedir. Buna göre ölçeklere ilişkin öğretmen görüşleri cinsiyetleri bakımından farklılaşmamaktadır ($p>.05$).

Tablo 6: Eğitim durumu değişkenine yönelik bulgular

<i>Mann Whitney U Testi</i>	Eğitim	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	p		
Eğitimsel Liderlik Ölçeği	Lisans	296	176,83	52340,50	,890		
	Lisansüstü	56	174,78	9787,50			
Motivasyon Ölçeği	Lisans	296	177,13	2429,00	,791		
	Lisansüstü	56	173,20	9699,00			
<i>T-Testi</i>	Eğitim	N	\bar{X}	S	t	SD	p
Okul İklimi Ölçeği	Lisans	187	3.68	.546	.626	.350	,791
	Lisansüstü	165	3.63	.555			

Tablo 6’da eğitimsel liderlik, okul iklimi ve motivasyona yönelik algıların öğretmenlerin eğitim durumları bakımından farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek üzere yapılan testlerin sonuçları görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin görüşleri mesleki kıdemleri bakımından farklılaşmamaktadır ($p>.05$).

Tablo 7: Kıdem değişkenine yönelik bulgular

<i>Kruskal-Wallis Testi</i>	Kıdem	N	Sıra Ort.	X²	SD	p
Eğitimsel Liderlik Ölçeği	1-6 yıl	137	162,12	8,903	4	,064
	7-12 yıl	116	193,52			
	13-18 yıl	54	160,68			
	19-24 yıl	30	192,63			
	25+ yıl	15	200,87			
Motivasyon Ölçeği	1-6 yıl	137	167,03	9,282	4	,054
	7-12 yıl	116	182,56			
	13-18 yıl	54	158,15			
	19-24 yıl	30	203,98			
	25+ yıl	15	227,23			
<i>One-Way ANOVA</i>	Kıdem	N	\bar{X}	S		
Okul İklimi Ölçeği	1-6 yıl	137	3,60	,56993		
	7-12 yıl	116	3,74	,52810		
	13-18 yıl	54	3,61	,56634		
	19-24 yıl	30	3,81	,49593		
	25+ yıl	15	3,87	,39903		

Tablo 7'nin Devamı

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	K.O	SD	F	p
G. Arası	2673	,668	4	2,260	,062
G. İçi	102,609	,296	347		
Toplam	105,282		351		

Tablo 7'de eğitimsel liderlik, okul iklimi ve motivasyona yönelik algıların öğretmenlerin meslekteki kıdemleri bakımından farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek üzere yapılan testlerin sonuçları görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin görüşleri mesleki kıdemleri bakımından farklılaşmamaktadır ($p > .05$).

Tablo 8: Daha önce yöneticilik yapma değişkenine yönelik bulgular

<i>Mann Whitney U Testi</i>	Yöneticilik	N	Sıra Ort.		Sıra Top.	p	
Eğitimsel Liderlik Ölçeği	Bulundum	92	172,75		15893,00	,681	
	Bulunmadım	260	177,83		46235,00		
Motivasyon Ölçeği	Bulundum	92	183,28		16861,50	,457	
	Bulunmadım	260	174,10		45266,50		
<i>T-Testi</i>	Yöneticilik	N	\bar{X}	S	t	SD	p
Okul İklimi Ölçeği	Bulundum	92	3,71	,43	,668	350	.505
	Bulunmadım	260	3,66	,56			

Tablo 8’de eğitimsel liderlik, okul iklimi ve motivasyona yönelik algıların öğretmenlerin daha önce yöneticilik görevinde bulunması bakımından farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek üzere yapılan testlerin sonuçları görülmektedir. Buna göre ölçeklere ilişkin görüşler öğretmenlerin daha önce yöneticilik görevinde bulunmaları bakımından farklılaşmamaktadır ($p>.05$).

Tablo 9: Okul türü değişkenine yönelik bulgular

<i>Kruskal-Wallis Testi</i>	Okul Türü	N	Sıra Ort.	X^2	SD	p
Eğitimsel Liderlik Ölçeği	İlkokul	115	194,13	11,007	5	,051
	Ortaokul	100	167,95			
	İHO	40	194,76			
	AL	32	171,63			
	MTAL	31	136,74			
	İHL	34	161,38			

Motivasyon Ölçeği	İlkokul	115	191,87	12,496	5	.029*
	Ortaokul	100	171,79			
	İHO	40	196,68			
	AL	32	148,83			
	MTAL	31	133,03			
	İHL	34	180,32			
<i>One-Way ANOVA</i>	Okul Türü	N	\bar{X}	S		
Okul İklimi Ölçeği	İlkokul	115	3.87	,52659		
	Ortaokul	100	3.58	,53518		
	İHO	40	3.75	,47935		
	AL	32	3.58	,50634		
	MTAL	31	3.36	,60450		
	İHL	34	3.61	,51019		
Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	K.O	SD	F	p	
G. Arası	2673	,668	4	2,260	,062	
G. İçi	102,609	,296	347			
Toplam	105,282		351			

*İHO (İmam Hatip Ortaokulu), AL (Anadolu Lisesi), MTAL (Mesleki Teknik Anadolu Lisesi), İHL (İmam Hatip Lisesi)

Tablo 9’da eğitimsel liderlik, okul iklimi ve motivasyona yönelik algıların öğretmenlerin görev yaptıkları okulun türü bakımından farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek üzere yapılan testlerin sonuçları görülmektedir. Sonuçlara göre eğitimsel liderlik ve okul iklimine yönelik bir farklılaşma söz konusu değilken ($p > .05$) motivasyon algıları anlamlı şekilde farklılaşmaktadır ($p < .05$). Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin bulgular şu şekildedir:

Tablo 10: Eğitimsel liderliğin okul iklimi üzerindeki etkisi

Çoklu Regresyon Analizi	B	Standart Hata _B	β	T	p	İkili r	Kısmi r
Sabit (Okul İklimi)	1.979	.099	-	20.065	.000*	-	-
Öğrenci Merkezli Okul Geliştirme	.241	.063	.383	3.809	.000*	.714	.200
Mesleğe Bağlılığı Sağlama	.006	.053	.012	.115	.909	.679	.006
Vizyon ve Misyon	.127	.055	.241	2.305	.022*	.699	.123
Okul Aile İşbirliği	.072	.060	.117	1.200	.231	.689	.064
R=.728, R ² =.531, F=98.069, p=.000							

Tablo 10’da eğitimsel liderliğin okul iklimi üzerindeki yordayıcılığının test edildiği enter regresyon analizinin sonuçları görülmektedir. Regresyon analizi yapılmadan önce çoklu doğrusal bağlantı sorununun denetlenmesi amacıyla VIF (Varyans Artış Faktörü) değerleri incelenmiş, yönetsel uygulamalar boyutunda VIF değerinin 10’un üzerinde olduğu görülerek bu boyut regresyon analizinden çıkarılmıştır. Eğitimsel liderliğin okul iklimi üzerindeki yordayıcılık etkisinin sırandığı model anlamlıdır ($p=.000$). Standardize edilmiş regresyon katsayısına göre (β), yordayıcı değişkenlerin görece önem sırası; öğrenci merkezli okul geliştirme, vizyon-misyon, mesleğe bağlılığı sağlama ve okul-aile iş birliğidir. Eğitimsel liderliğin alt boyutlarından öğrenci merkezli okul geliştirme ve vizyon-misyon boyutları okul iklimini anlamlı şekilde etkilemektedir ve okul iklimindeki değişimin %53.1’ini eğitimsel liderlik açıklamaktadır. Bu bağlamda eğitimsel liderlik okul ikliminin anlamlı bir yordayıcısıdır. Araştırmanın üçüncü alt problemine ilişkin bulgular şu şekildedir:

Tablo 11: Eğitimsel liderliğin öğretmen motivasyonu üzerindeki etkisi

Çoklu Regresyon Analizi	B	Standart Hata _B	β	T	p	İkili r	Kısmi r
Sabit (Motivasyon)	1.844	.134	-	13.743	.000*	-	-
Öğrenci Merkezli Okul Geliştirme	.157	.086	.201	1.819	.070	.624	.073
Mesleğe Bağlılığı Sağlama	.304	.072	.470	4.228	.000*	.654	.171
Vizyon ve Misyon	.048	.075	.074	.643	.520	.613	.026
Okul Aile İşbirliği	-.055	.081	-.073	-.680	.497	.586	-.027
R=.659, R ² =.435, F=66.758, p=.000							

Tablo 11’de eğitimsel liderliğin motivasyon üzerindeki yordayıcılığının test edildiği enter regresyon analizinin sonuçları görülmektedir. Regresyon analizi yapılmadan önce çoklu doğrusal bağlantı sorununun denetlenmesi amacıyla VIF (Varyans Artış Faktörü) değerleri incelenmiş, yönetsel uygulamalar boyutunda VIF değerinin 10’un üzerinde olduğu görülerek bu boyut regresyon analizinden çıkarılmıştır. Sonuçlara göre model anlamlıdır ($p=.000$). Standardize edilmiş regresyon katsayısına göre (β), yordayıcı değişkenlerin görece önem sırası; mesleğe bağlılığı sağlama, öğrenci merkezli okul geliştirme, vizyon-misyon ve okul-aile iş birliğidir. Eğitimsel liderliğin mesleğe bağlılığı sağlama boyutu öğretmen motivasyonunu anlamlı şekilde etkilemektedir ve öğretmen motivasyonundaki değişimin %43.6’sını eğitimsel liderlik açıklamaktadır. Bu bağlamda eğitimsel liderlik öğretmen motivasyonunun anlamlı bir yordayıcısıdır. Araştırmanın dördüncü alt problemine ilişkin bulgular şu şekildedir:

Tablo 12: Okul ikliminin öğretmen motivasyonu üzerindeki etkisi

Çoklu Regresyon Analizi	B	Standart Hata _B	β	T	p	İkili r	Kısmi r
Sabit (Motivasyon)	.135	.193	-	.700	.484	-	-
Müdür Desteği Erişilebilirliği ve Y.	.300	.035	.370	8.684	.000*	.623	.424
Meslektaş Dayanışması	.161	.033	.195	4.828	.000*	.462	.252
Olumlu Sosyal Gelişim Uygulama.	-.062	.048	-.058	-1.928	.195	.387	-.070
Öğrenci Davranışları	.094	.043	.109	2.189	.029*	.468	.117
Öğretmen Etkililiği	.091	.040	.101	2.286	.023*	.399	.122
Öğretmenlikten Haz Alma	.227	.041	.228	5.516	.000*	.505	.285
Ebeveyn Katılımı	.104	.035	.142	2.936	.004*	.485	.103
R=.757, R ² =.573, F=65.962, p=.000							

Tablo 12’de okul ikliminin öğretmen motivasyonu üzerindeki yordayıcılığının test edildiği enter regresyon analizinin sonuçları görülmektedir. Regresyon analizi yapılmadan önce çoklu doğrusal bağlantı sorununun denetlenmesi amacıyla VIF (Varyans Artış Faktörü) değerleri incelenmiş ve modelin çoklu doğrusal bağlantı sorunu göstermediği

görülmüştür. Sonuçlara göre model anlamlıdır ($p=.000$). Standardize edilmiş regresyon katsayısına göre (β), yordayıcı değişkenlerin göreceli önem sırası; müdür desteği, erişilebilirliği ve yeterliliği, öğretmenlikten haz alma, meslektaş dayanışması, ebeveyn katılımı, öğretmen etkililiği, öğrenci davranışları ve olumlu sosyal gelişim uygulamalarıdır. Okul iklimi, olumlu sosyal gelişim uygulamaları dışındaki tüm boyutlarıyla öğretmen motivasyonunu anlamlı şekilde etkilemektedir ve öğretmen motivasyonundaki değişimin %57.3'ünü okul iklimi açıklamaktadır. Bu bağlamda okul iklimi öğretmen motivasyonunun anlamlı bir yordayıcısıdır. Araştırmanın temel amacına ilişkin bulgular şu şekildedir:

Tablo 13: *Eğitimsel liderlik, okul iklimi ve öğretmen motivasyonu arasındaki ilişki*

<i>Spearman Brown Testi</i>	Eğitimsel Liderlik	Okul İklimi	Öğretmen Motivasyonu
Eğitimsel Liderlik	-	.760	.666
Okul İklimi		-	.705
Öğretmen Motivasyonu			-

Tablo 13'te eğitimsel liderlik, okul iklimi ve öğretmen motivasyonu arasındaki ilişkiyi gösteren Spearman Brown Testinin sonuçları görülmektedir. Spearman Brown Testi, dağılımın normallik varsayımını karşılamadığı durumlarda kullanılır (Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2016). Korelasyon katsayısı 1.00 ile -1.00 arasında değişen bir değerdir. 0.00-0.30 arasındaysa düşük, 0.30-0.70 arasındaysa orta, 0.70-1.00 arasındaysa yüksek bir ilişki söz konusudur (Büyüköztürk, 2013). Buna göre eğitimsel liderlikle okul iklimi arasında pozitif yönlü yüksek ilişki ($r^2=.577$), öğretmen motivasyonu arasında pozitif yönlü orta düzey ilişki ($r^2=.443$); okul iklimiyle öğretmen motivasyonu arasında pozitif yönlü yüksek ilişki ($r^2=.497$) söz konusudur. Bu sonuçlar okul müdürlerinin eğitimsel liderlik standartlarını karşılama düzeyi arttıkça öğretmenlerin okul iklimi algıları ve motivasyonlarının düzeldiğini göstermektedir.

SONUÇ ve TARTIŞMA

1. Araştırmamız sonucunda eğitimsel liderlik, okul iklimi ve öğretmen motivasyonu arasında güçlü ilişkiler bulunduğu görülmüştür. Okul müdürlerinin eğitimsel liderlik davranışlarındaki artışın okul iklimi ve motivasyonu arttırması okul müdürlerinin okulun amaçlarına ulaşması noktasındaki rolünü bir kez daha ortaya koymuştur. Öğretmen motivasyonu ile okul iklimi arasında daha güçlü bir ilişkisinin olması okul müdürünün eğitimsel liderlik davranışlarının okul iklimi algısını arttıracığı, okul iklimindeki düzelmeye de öğretmen motivasyonunu yükselteceği görülmüştür. Bu doğrultuda okul müdürleri okullarını yönetirken eğitimsel liderlik standartlarını karşılamaya çalışmalıdır. Liderlik ve iklim arasındaki yüksek ilişki Tahaoğlu (2007), Sarıççek (2014) ve Varlı (2015) tarafından da ortaya konmuştur. Liderlikle iklim arasında ilişki olmadığını gösteren bir araştırma olmamakla birlikte bu iki olgu arasındaki ilişkinin düzeyini farklı düzeylerde bulan araştırmalar mevcuttur. Eğitimsel liderlikle öğretmen motivasyonu arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmacılar Sucu (2016), Arslanoğlu (2016), Vural (2016) ve Kırsoy (2015) da eğitimsel liderlik olgusu ile motivasyon olgusu arasında orta düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Okul ikliminin öğretmen motivasyonu ile olan ilişkisinin incelendiği Gündüz (2008), Selçuk (2016) ve Polat (2018) bu iki olgu arasında orta düzeyli, Gök (2009) de düşük düzeyli ilişki olduğu sonucuna ulaşarak araştırmamız sonuçlarıyla farklılaşmıştır.

2. Öğretmenlerin eğitimsel liderlik, okul iklimi ve motivasyona dönük algıları cinsiyet, eğitim durumu, kıdem ve daha önce yöneticilik görevinde bulunma değişkenine göre farklılaşmamaktadır ancak öğretmen motivasyonu görev yapılan okulun türüne göre anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. Öğretmenlerin liderlik algılarını cinsiyet bakımından inceleyen Uçar (2017), kıdem bakımından inceleyen Ayık ve Şayir (2014), eğitim durumuna göre inceleyen Öztürk (2014), okul türü değişkeni bakımından inceleyen Vural (2016) ve daha önce yöneticilik görevi yapılması bakımından inceleyen Acar (2011) da araştırmalarında liderliğin bu değişkenlere göre farklılaşmadığı sonuçlarına ulaşmışlardır. Öğretmenlerin okul iklimi algıları cinsiyet bakımından Sezgin ve Kılınç (2011), kıdem bakımından Karataş (2008) ve eğitim durumu bakımından Selçuk (2016)'un araştırmalarında farklılaşmamaktadır. Öğretmenlerin

okul iklimi algılarının okul türü bakımından veya daha önce yöneticilik görevinde bulunma değişkeni bakımından inceleyen bir araştırmaya rastlanamamıştır. Öğretmenlerin motivasyon algıları cinsiyet bakımından Yılmaz (2009), kıdem bakımından Tanrıverdi (2007), eğitim durumu bakımından Uçar (2017)'in araştırmalarında farklılaşmamaktadır. Okul türü değişkeni bakımından tarafımızca ulaşılan sonuçların zıddı olarak Vural (2016) ve Kırsoy (2015) motivasyon algılarının görev yapılan okulun türü bakımından farkından farklılaşmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

3. Okul müdürlerinin eğitimsel liderlik davranışlarından öğrenci merkezli okul geliştirme ve vizyon-misyon boyutları okul iklimi algılarını anlamlı şekilde etkilemektedir. Bu sonuç okulların bir vizyon-misyon kapsamında öğrenciyi merkeze alarak gelişmesinin önemini ortaya koyar niteliktedir. Okul müdürleri okullarını öğrenci merkezli olarak yönetmeye özen göstermeli, okul toplumunca paylaşılan bir vizyon ve misyon geliştirmelidir. Bu sonuçlar, Küçük (2008) ve Boyraz (2018)'in liderlik davranışlarının okul iklimini anlamlı şekilde yordadığı sonucuna ulaştıkları araştırmalarıyla benzerdir.

4. Öğretmenlerin motivasyonu okul müdürlerinin mesleğe bağlılığı sağlama davranışından anlamlı şekilde etkilenmektedir. Okul müdürleri, okullarını yönetirken örgütlerinin başarıya ulaşmasındaki en büyük çalışanları durumunda bulunan öğretmenleri mesleğine bağlayacak çalışmalarda bulunmalıdır.

5. Okul ikliminin müdür desteği, erişilebilirliği ve yeterliliği, öğretmenlikten haz alma, meslektaş dayanışması, ebeveyn katılımı, öğretmen etkililiği ve öğrenci davranışları boyutları öğretmen motivasyonunu anlamlı şekilde etkilemektedir. Bu sonucun okul müdürleriyle ilgili kısmına yukarıda zaten değinilmiştir. Meslektaş dayanışmasının öğretmen motivasyonu üzerinde anlamlı bir etkide bulunması göstermektedir ki, öğretmenler yüksek bir motivasyona sahip olmak için birbirleriyle dayanışma içinde olmalıdırlar. Okul toplumunun önemli üyelerinden olan velilerin eğitim-öğretim sürecine katılmasının öğretmen motivasyonu üzerinde etkili olduğu görülmektedir; buna göre çocuklarının başarıya ulaşması noktasında önemli bir faktör olan öğretmen motivasyonunun yüksek olması için veliler, eğitim-öğretim sürecinde daha aktif olmalıdırlar.

KAYNAKÇA

- Acar, G. (2011). *Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışlarına İlişkin Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Örgütsel Adalet ve Motivasyon Düzeyleriyle İlişkisi*. Yayınlanmış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Acarbay, F. Y. (2006). *Kapsamlı Okul İklimini Değerlendirme Ölçeği'nin (Öğrenci Formu) Türkçe Dilsel Eşdeğerlik Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü/Ankara.
- Açıkalin, A., Şişman, M., Turan, S. (2007). *Bir İnsan Olarak Okul Müdürü*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Akçakaya, M. (2010). *21. Yüzyılda Yeni Liderlik Anlayışı*. Ankara: Adalet Yayınevi.
- Akyar, A. (2013). *Etkili Yönetim ve Yöneticilik*. İzmir: İlyayayınevi.
- Arslanoğlu, Ş. (2016). *Lise Müdürlerinde Liderlik Düzeylerinin Öğretmenlerin Motivasyonuna Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. KTO Karatay Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Aydın, M. (2000). *Etkili Okul, Okul Geliştirme, Kuram, Uygulama ve Araştırma*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ayık, A., Şayir, G. (2014). İlköğretim Kurumlarında Görevli Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Ekev Akademi Dergisi*, 60, 15-30.
- Aypay, A. (2011). İlk ve Ortaöğretim Öğretmenlerinin Davranış Alışkanlıkları ve 'İyi Öğretmen' Özelliklerine İlişkin Algıları, *İlköğretim Online*, 10(2), 620-645.
- Balcı, A. (2007). *Etkili Okul, Okul Geliştirme, Kuram, Uygulama ve Araştırma*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Barutçugil, İ. (2004). *Stratejik İnsan Kaynakları Yönetimi*. İstanbul: Kariyer Yayıncılık.
- Başaran, İ. E. (2008). *Örgütsel Davranış İnsanın Üretim Gücü*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Başaran, İ. E. (2013). *Türkiye Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Beytekin, O. F. (2004). *İlköğretim Okul Müdürleri İçin Eğitim Liderliği Standartlarının Araştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Bilge, B. (2013). Öğrenci Başarısını Arttırmada Okul Müdüründen Beklenen Liderlik Özellikleri. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 1(2), 12-23.
- Boyraz, A. (2018). *Özel Eğitim Okul Müdürlerinin Liderlik Stilllerinin Okul Kültürü ve İklimine Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bursalıoğlu, Z. (2013). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Can, H., Azizoğlu, Ö. A., Aydın, E. M. (2015). *Örgütsel Davranış*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Cerit, Y. (2009). Öğretmenlerin Örgütsel Güven Düzeyleri ile İşbirliği Yapma Düzeyleri Arasındaki İlişki. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 637-657.
- Çalık, T., Kurt, T. (2010). Okul İklimi Ölçeğinin (OIÖ) Geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 35(157), 167-180.
- Çelik, V. (1995). Eğitim Yöneticisinin Vizyonu ve Misyonu. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 1(1), 47-53.
- Çelik, V. (2002). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Çelik, V. (2013). *Eğitimsel Liderlik*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Çetin, M., Özcan, K. (2004). Okul Yöneticilerinin Etik Davranışlarının Öğretmenlerin İş Doyumuna Etkisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 20, 21-38.
- Çevik, N. (2010). *İlköğretim Kurumlarında Örgütsel İklim ile İş Doyumu Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çınkır, Ş., Çetin, S. K. (2010). Öğretmenlerin Okullarda Mesleki Çalışma İlişkileri Hakkındaki Görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 3(3), 353-371.
- Çolak, İ. (2016). *Okul İklimi ile Öğretmenlerin Özerklik Davranışları Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Doğan, S. (2011). *Genel Lise Öğrencilerinin Algılarına Göre Okul Tahripçiliği ile Okul İklimi Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Döş, İ. (2013). Mutlu Okul. *Eğitim ve Bilim*, 38(170), 267-280.
- Döş, İ., Kır, E. (2013). İlköğretim ve Ortaöğretim Okullarında Sosyal Etkinlik ve Yönetimi. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 12(3), 527-544.
- Drucker, P. F. (1997). *Liderler Düşünselliği Harekete Dönüştürürler, Ececutive Excellence*. İstanbul: Rota Yayın.
- Erbil, O. (2004). *Öğrenci Merkezli Eğitim Uygulama Modeli*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Erçetin, Ş. (2000). *Lider Sarmalında Vizyon*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Erdem, A. R., Gözel, E. (2014). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Motivasyon Düzeyleri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(1), 49-60.
- Eren, E. (2010). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi*. İstanbul: Beta Basım A.Ş.

- Genç, N. (2012). *Yönetim ve Organizasyon*. İstanbul: Seçkin Yayınları.
- Gök, S. (2009). Örgüt İkliminin Çalışanların Motivasyonuna Etkisi Üzerine Bir Araştırma. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(2), 587-605.
- Gümüseli, A. İ. (2001). Çağdaş Okul Müdürlerinin Liderlik Alanları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 28(1), 531-548.
- Gündüz, H. (2008). *İlköğretim Okullarında Örgütsel İklim ile Öğretmenlerin İş Doyumu Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Güney, S. (2012). *Örgütsel Davranış*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Hansen, E. J., Stephens J. A. (2000). The Ethics of Learner-Centered Education: Dynamics That Impede the Process. *Change*, 32(5), 40-47.
- Hoy, W. K., Miskel C. G. (2010). *Eğitim Yönetimi: Teori, Araştırma ve Uygulama*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Jazzar, M., Algozinne, B. (2006). *Critical Issues in Educational Leadership*. Boston: Pearson Publications.
- Kapusuzoğlu, Ş. (2008). Okula Dayalı Yönetimde Denetim Sisteminin İşlevselliği ve Katkısının Değerlendirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(16), 143-155.
- Karaman, F. (2010). *İşletmede Motivasyon ve Verimlilik*. İstanbul: Etap Yayınevi.
- Karataş, S. (2008). *Okul Müdürlerinin Etkililiği ve Okul İklimi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kılıç, S. (2010). *Akran İstismarının İlköğretim Öğrencilerindeki Okul İklimi Alguları Üzerindeki Etkisi: Esenyurt İlçesi Örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Beykent Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Kırsoy, İ. (2015). *Okul Müdürlerinin Öğrenen Liderlik Becerileri ile Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık ve Motivasyon Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Zirve Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Korkmaz, M. (2008). Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri ile Öğrenen Örgüt Özellikleri Arasındaki İlişki Üzerine Nicel Bir Araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 14(1), 75-98.
- Kuş, Z., Karatekin, K. (2009). Öğrencilerin Okul Ortamında Kurallara Uygun Davranma Yeterliklerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*. 10(1), 183-196.
- Kurt, B. (2013). *İlkokul ve Ortaokul Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Davranışlarının Öğretmen Motivasyonuna Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi/Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Küçük, M. (2008). *Eğitim Kurumlarında Yöneticilerin Liderlik Davranışlarının Örgüt İklimi Üzerine Eğitimcilerin Performansına Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Beykent Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Küçükali, R. (2011). *Yönetim Felsefesi*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Maxwell, JC. (2010). *Liderlik 101 Her Liderin Bilmesi Gereken Şeyler*. İstanbul: Arıtan Yayınevi.
- Özdemir, A., Yılmaz, O. (2009). İlköğretim Okulları Bahçelerinin Çocuk Gelişimi ve Sağlıklı Yaşam Üzerine Etkilerinin İncelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 181, 121-130.
- Özden, Y. (2010). *Eğitimde Yeni Değerler*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Öztaş, N. (2010). *Okul Müdürlüğünden Eğitim Liderliğine Geçiş ve Karaman İli Örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Karaman.

- Öztürk, E. (2008). İlköğretim Okullarında Görev Yapan Okul Yöneticilerinin *Vizyoner Liderlik Özelliklerine Sahip Olmaları ile Okul İklimi Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Onsekiz Mart Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Özyürek, M. (2001). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Karatepe Yayınları.
- Polat, D. D. (2018). *Öğretmenlerin Yılmazlık Düzeyleri ile İş Doyumu, Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri ve Örgüt İklimi Alguları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Sabuncuoğlu, Z., Tüz, M. V. (2008). *Örgütsel Davranış*. Bursa: Aktüel Yayınları.,
- Sağlam, A. (2007). *Eğitim Örgütlerinde Kuramdan Uygulamaya Güdüleme*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Sarıçiçek, L. (2014). *Gaziantep İli Şehitkamil İlçesindeki İlkokullarda Öğretmen Görüşlerine Göre Paylaşılan Liderlik ve Okul İklimi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Zirve Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Selçuk, M. (2016). *İlk ve Ortaokul Öğretmenlerinin Okul İklimi Alguları ile İş Motivasyonları Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Düzce Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Düzce.
- Sezer, Ş. (2018). Okul Müdürlerinin Eğitimsel Liderlik Standartlarını Karşılama Düzeyi: Ölçek Geliştirme ve Uygulama Çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 818-836.
- Sezgin, F. (2005). Örgütsel Vatandaşlık Davranışları: Kavramsal Bir Çözümleme ve Okul Açısından Bazı Çıkarımlar. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 317-339.
- Sezgin, F., Kılınç, A. Ç. (2011). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgüt İklimine İlişkin Algularının İncelenmesi. *GÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 743-757.

- Sönmez, E. (2016). *Öğretmenlerin Okul İklimi Algularının Çeşitli Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi/Eğitim bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sönmez, H. (2018). *Okul Müdürlerinin Motivasyonel Dil Kullanımı ile Öğretmenlerin Okul İklimi Algısı Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Sucu, A. (2016). *Öğretmenlerin Motivasyonu ile Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Davranışları Arasındaki İlişkinin Analizi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İnönü Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Şahin, A. (2011). Öğretmen Algularına Göre Etkili Öğretmen Davranışları. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 239-259.
- Şahin, F. (2014). *Ortaöğretim Kurumlarında Örgütsel Öğrenmeyi Destekleyici ve Engelleme Faktörleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü/Ankara.
- Şenel, T. (2015). *İlkokullarda Okul İklimi ile Okul Etkililiği Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şimşek, M. Ş., Çelik, A. (2012). *Yönetim ve Organizasyon*. Konya: Eğitim Yayınevi.
- Şişman, M., Taşdemir, İ. (2008). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Şişman, M. (2014). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi (8. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Tahaoğlu, F. (2007). *İlköğretim Okulu Müdürlerinin Liderlik Rollerinin Örgüt İklimi Üzerine Etkisi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.

- Tanrıverdi, S. (2007). *Katılımcı Okul Kültürünün Yabancı Dil Öğretmenlerinin İş Motivasyonu İlişkisine Yönelik Örnek Bir Çalışma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tavşanlı Ö. F., Birgül, K., Oksal, A. (2016). Ortaokul Öğrencilerinin Okul İklimine Yönelik Algularını Yordayan Değişkenlerin İncelenmesi. *Turkish Studies*, 11(9), 821-838.
- Taymaz, H. (2009). *Okul Yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Tezcan, M. (2016). *Eğitim Sosyolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Uçar, R. (2017). İlkokul Müdürlerinin Dağıtım Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin Motivasyon ve Yaratıcılık Düzeyleri Arasındaki İlişki. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(60), 198-216.
- Uğuroğlu, Y. (1998). Öğrenen Sınıfta Öğretmen-Öğrenci Davranışları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(15), 335-346.
- Urhan, F. (2018). *Öğretmenlerin Motivasyon Düzeylerine Etki Eden Değişkenlerin Analizi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Üstün, E. Y. (2010). Etkili Aile-Toplum İlişkileri. Temel, Z.F. (ed.), *Aile Eğitimi ve Erken Çocukluk Eğitiminde Aile Katılımı Çalışmaları İçinde*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Varlı, S. (2015). *İlkokul Müdürlerinin Liderlik Davranışları ile Okul İklimi İlişkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Vural, G. (2016). *Okul Yöneticilerinin Liderlik Stillерinin Çalışanların Motivasyonu Üzerindeki Etkisi Rize İli Örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Avrasya Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Yavuz, C., Karadeniz, C. B. (2009). Sınıf Öğretmenlerinin Motivasyonunun Tatmin Üzerindeki Etkisi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(9), 507-519.

- Yavuzer, Y. (2011). Okullarda Saldırganlık/Şiddet: Öğretmenle İlgili Risk Faktörleri ve Önleme Stratejileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 41(192), 43-61.
- Yılmaz, F. (2009). *Eğitim Örgütlerinde Örgüt Kültürünün Öğretmenlerin İş Motivasyonu Üzerindeki Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Yılmaz, E., Aslan, H. (2013). Öğretmenlerin İş Yerinde Yalnızlıkları ve Yaşam Doyum Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 3(3), 56-69.
- Yılmaz, F., Demir, S. (2016). Revize Edilmiş Okul İklimi Öğretmen Ölçeğinin Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 3(1), 84-99.
- Yiğit, B., Bayrakdar, M. (2006). *Okul Çevre İlişkileri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Yurdakul, R. (2007). *Büyükçekmece İlçesi Orta Öğretim Kurumları Yöneticilerinin Liderlik Özelliklerinin Çalışanların Motivasyonlarına Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Beykent Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yüksel, G. (2003). İlköğretim Öğrencilerinin Gelişim Alanları, Gelişim Alanlarının İşaretçisi Olan İhtiyaçlar ve Geliştirilmesi Gereken Beceriler: Bu Süreçte Rehber Öğretmenin İşlevleri: Kurumsal Bir İnceleme. *Milli Eğitim Dergisi*, 159.

Yazar Kılavuzu

Aşağıda belirtilen yayın ilkeleri ve yazım kurallarına uygun olarak hazırlanmış yazılar, “makale sunum formu” ile birlikte e-posta yoluyla aşağıdaki adreslere gönderilebilir.

Çevirisi yapılmış makalelerin değerlendirmeye alınabilmesi için özgün metinlerin ve makale sahibinden (asıl yazar veya hak sahibi yayınevi) izin yazılarının da gönderilmesi zorunludur.

Ön inceleme ve hakem değerlendirmesi doğrultusunda geliştirilmek ve/veya düzeltilmek üzere yazarlarına geri gönderilen yazılar, gerekli düzeltmeler yapılarak en geç, bir ay içinde tekrar dergiye ulaştırılır.

Yapılan ön incelemede yazım kurallarına uyulmadığı tespit edilen makaleler düzeltilmesi için yazarına iade edilir ve yayım programına alınmaz.

Yayın İlkeleri

İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi eğitim bilimlerinin bütün alanlarında yapılan deneysel, nicel, nitel araştırmalar ve alandaki gelişmeler, tartışmalar üzerine yapılan teorik çalışmalara yer verir. Çalışmanın daha önce Türkçe veya yabancı dilde yayınlanmamış veya yayımlanmak üzere kabul edilmemiş olması gerekmektedir. Bilimsel bir toplantıda sunulmuş ancak basılmamış bildirilerden üretilmiş makaleler, bu durum dipnotta açıkça belirtmek koşuluyla kabul edilebilir. Yayın kurulunun kararı ile alanında katkısı olduğu düşünülen yabancı dilden özgün makalelerin İngilizce veya Türkçe çevirilerine de derginin üçte birini geçmemek kaydı ile yer verilebilir. Çeviri makalelerin yayımlanabilmesi için çeviri metin ile birlikte özgün makalenin yazarından ya da hak sahibinden alınacak izin yazısının da gönderilmesi zorunludur.

Derginin hedef kitlesi eğitimin ulusal ve uluslararası alanında çalışan ve bilimsel araştırmalar yürüten kesimlerdir. Dergide yer alacak özgün çalışmanın eğitim bilimlerine ve alandaki tartışmalara bir katkıda bulunması veya var olan yaklaşımlara yeni bir yorum getirmesi beklenir. Dergi, yayımlandığı tarihten itibaren bir ay içerisinde Yayın Kurulu tarafından belirlenen yurt içindeki kütüphanelere ve indeks kurumlarına gönderilir. Dergi yılda iki kez (Nisan, Ekim) yayınlanır.

Makalelerin Değerlendirilmesi ve Yayın Süreci

Yayın için gönderilen makalelerin değerlendirilmesinde bilimsel nitelik en önemli ölçüttür. Dergiye gönderilen tüm makaleler, Yayın Kurulu'nca dergi yayın ilkelerine uygunluk ve nitelik bakımından değerlendirilir. Yayın Kurulu, gönderilen bir makaleyi yayımlayıp yayımlamama ve gerekli gördüğü durumlarda makale üzerinde düzeltmeler yapma hakkına sahiptir. Yapılan ön inceleme sonucunda yayına uygun bulunmayan makale, değerlendirme sürecine alınmayarak yazarına bilgi verilir. Eksiklikleri varsa düzeltilmesi ve tekrar gönderilmesi için yazarına iade edilir. Yayına uygun bulunan makale, değerlendirilmek üzere ilgili alandaki en az iki hakeme gönderilir. Hakemlerden birinin olumsuz görüş belirtmesi durumunda makale üçüncü hakeme gönderilir. Hakemler, gönderilen makaleleri yöntem, içerik ve özgünlük açısından inceleyerek yayına uygun olup olmadığına karar verirler. Yazarlar, hakemlerin ve Yayın Kurulunun eleştirisi ve önerilerini dikkate almalıdırlar. Katılmadıkları hususlar varsa, gerekçeleriyle birlikte itiraz etme hakkına sahiptirler. Hakemlerden yayımlanabilir raporu alan makale Yayın Kurulu tarafından uygun görülen bir sayıda yayımlanmak üzere programa alınır ve yazarı bilgilendirilir. Hakemlerin isimleri gizli tutulur ve raporlar beş yıl süre ile saklanır. Makalenin yayımlanmasının ardından bir ay içinde yazarına makalenin yer aldığı sayıdan 3 adet gönderilir.

Yazarın isteği durumunda, “yayına kabul yazısı” yalnızca hakem değerlendirme sürecini olumlu biçimde tamamlamış ve Yayın Kurulunca “yayımlı uygundur” kararı alınmış makaleler kendisine iletilir. Değerlendirme sürecinden geçerek yayımlanması kabul edilen yazıların telif hakkı İstanbul Aydın Üniversitesi'ne devredilmiş sayılır. Bu nedenle yazılarla birlikte yayın haklarının dergiye devredildiğine ilişkin bir sözleşmenin bulunduğu “makale sunum formu”nun da doldurulup gönderilmesi gerekmektedir.

Dergide yayımlanan yazılardaki görüşlerin ve çevirilerin bilimsel, etik ve yasal sorumlulukları yazarlarına aittir. Yazı ve fotoğraflardan, kaynak gösterilerek alıntı yapılabilir. Ancak, yayımlanan yazılar dergi yönetiminin yazılı izni olmaksızın başka bir yerde (basılı olarak ya da internet ortamında) yeniden yayımlanamaz. Yazar, yazısının/makalesinin dergide yayımlandığını belirtmek kaydı ile yazısının tümünü ya da bir bölümünü kendi amaçları için çoğaltma hakkına sahiptir. Dergiye yazı gönderen tüm yazarlar bu ilkeleri kabul etmiş sayılır.

Yayın Dili:

Yayın dili İngilizce ve Türkçedir.

Yazım Kuralları

Makale özet, kaynakça, ekler ve uzun özetle birlikte 8500 sözcüğü geçmemelidir. Makalede sadece Times New Roman karakteri kullanılır. Makale aşağıda belirtilen bölümlerin dışında kalan kısmı 12 Punto ve 1,15 aralıklı yazılır.

I. Ana Başlık

Yazının başlığı 18 punto, ilk harfi büyük olarak yazılır. Makalenin yazarının adı ve soyadı 14 punto, soyadı büyük harflerle yazılır. Birden fazla yazarlı makalelerde adlar çalışmaya katkılarına göre yan yana yazılır. Yazarların ünvanları, çalıştığı yerin adı, e-posta adresi dipnotta özel imle (*) belirtilir.

II. Özet

Yazının başında Türkçe ve İngilizce, 12 punto büyüklüğünde, 1,15 aralıklı, 200 sözcüğü geçmeyecek bir özet ve çalışmayı tanımlayan 3-5 anahtar sözcük yer alır.

III. Bölümler ve Alt-Bölümler

Yazının ana bölüm başlıkları 12 punto büyük harflerle sayfanın ortasına yazılır ve 12 punto yazılan ikinci düzey başlıklar sola yaslı ve ilk harfleri büyük olarak yazılır. Üçüncü düzey başlıklar ilk harfleri büyük ve sağa yatık olarak yazılır.

→ Örnek:

GİRİŞ

Öğrenme Yöntemleri

Deneysel Öğrenme

IV. Tablolar ve Şekiller

Tablo ve Şekil başlık ve metin özellikleri Şablon içerisindeki örneklerdeki yapı dikkate alınarak verilmelidir. Tablo ve Şekillerden öncesine ve sonrasına 12 punto boşluk verilir. Tablo başlıkları ve metin 12 Punto olmalıdır. Tablo ve Numarası Koyu olarak yazılır.

→ Örnek: **Tablo 1.**

Şekil eğer grafik ve düzenlenebilir bir formatta ise başlık ve iç metinler 10 punto, Şekil ve Numarası Koyu olarak yazılır.

→ Örnek: **Şekil 1.**

V. Kaynakça

12 punto ve 1,15 aralıklı olarak yazılır. Kaynakça APA 6 kaynak gösterme esasları doğrultusunda hazırlanmalıdır. Girinti ikinci satırdan itibaren 1,15 cm boşluk olacak şekilde yapılmalıdır.

Kitaplar

→ Blalock, H. M. (1987). *Social statistics* (7.bs.). New York: McGraw-Hill.

- **Gönderme:** (Blalock, 1987: 234)

Kitap içi bölümler

→ Bayır, D. (1997). USMARC uygulamasına genel bir bakış. B. Yılmaz (Yay. Haz.). *Kütüphanecilik Bölümü 25.Yıl'a armağan* içinde (199-218). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Kütüphanecilik Bölümü.

- **Gönderme:** (Bayır, 1997: 207)

Çeviri kitaplar

→ Lewis, B. (2000). *Modern Türkiye'nin doğuşu* (M. Kıratlı, Çev.). Ankara: Türk Tarih Kurumu.

- **Gönderme:** (Lewis, 2000: 12)

Makaleler

→ Karakelle, S. (2012). Üstbilişsel farkındalık, zeka, problem çözme algısı ve düşünme ihtiyacı arasındaki bağlantılar. *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 237-250. doi: 10.15390/EB.2014.3078

- **Gönderme:** (Karakelle, 2012: 245)

Elektronik makaleler

→ Karakelle, S. (2012). Üstbilişsel farkındalık, zeka, problem çözme algısı ve düşünme ihtiyacı arasındaki bağlantılar. *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 237-250. 3 Aralık 2014 tarihinde <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/779/376> adresinden erişildi.

- **Gönderme:** (Karakelle, 2012: 240)

Tezler

→ Mantar, E. (2003). *Kütüphanecilikte sürekli eğitim: Ankara 'da bulunan üniversite kütüphaneleri üzerine bir inceleme*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

- **Gönderme:** (Mantar, 2003: 67)

Bildiriler

→ Çakmak, T. ve Körpeoğlu, H. (2012). Web content management within the organizational identity framework: A Study for Hacettepe University Department of Information Management web content management system. *BOBCATSSS 2012 Information in E-motion 23-25 Ocak 2012* içinde (91-93). Amsterdam: Hogeschool van Amsterdam.

- **Gönderme:** (Çakmak ve Körpeoğlu, 2012, s. 92)

Web sayfaları

→ UNESCO. (2013). *World Heritage list*. UNESCO web sitesinden 21 Aralık 2013 tarihinde erişildi: <http://whc.unesco.org/en/list>

- **Gönderme:** (UNESCO, 2013)

İletişim Bilgileri:

İstanbul Aydın Üniversitesi

Eğitim Fakültesi Dergisi

Yayın Koordinatörlüğü

Beşyol Mahallesi, İnönü Cd., No:38

Sefaköy, Küçükçekmece/İSTANBUL

Tel: 444 1 428 / 26010

E-posta: sirinyilmaz@aydin.edu.tr

Author's Guide

Author's may send their articles which are prepared in accordance with the below stated publishing and editorial principles, together with the "article presentation form" via e-mail to the provided addresses.

Providing the permissions of the authors (the main author or the rightful publishing house) is obligatory for the translated texts and articles as well.

The articles which are sent to their authors for further improvement and/or proofreading following the preliminary reviews and referee evaluations, must be edited accordingly and delivered back to the journal in one month at the latest.

On the other hand, the articles which are found to be conflicting with this guideline, will be returned to their authors for further proofreading and will not be issued.

Publishing Principles

Journal of Education Faculty publishes experimental, qualitative, quantitative researches as well as developments, arguments and theoretical studies that are conducted in all areas of educational sciences.

The journal only accepts articles which are not published or accepted to be published previously. Articles which are created from the reports that are not published but presented in a scientific gathering can be accepted provided that the case is clearly stated in the footnote.

Original articles translated into Turkish or English from a foreign language are also allowed in the journal provided that they contribute in the field with editorial board's decision and do not exceed one third of the journal. The permission letter from the author or the right owner of the original article is also required together with the translated manuscript in order for the translated manuscripts to be published.

The target audience of the journal is the individuals who work and execute scientific researches in any field of education on a national and international basis. The original work to be published in the journal is expected to make a contribution in educational sciences and the arguments in the field or bring a new comment on the existing approaches. The journal is sent to the specified national libraries and index institutions by the Editorial Board

within a month following its publishing date. The journal is printed twice (April, October) a year.

Evaluation of the Articles and the Publishing Process

Scientific quality is the most important criteria in the evaluation of the articles for publishing. All the received articles are evaluated with respect to their eligibility for the journal publishing principles and qualifications by the editorial board. Editorial board reserves the right to decide whether or not to publish and/ or emend the received article in case considered necessary. In result of the preliminary evaluation, the articles that are found to be unsuited for publishing are not evaluated and their authors are informed. The articles are returned to the authors for further revision and proofreading. The articles that are found to be suitable for publishing, on the other hand, are delivered to be evaluated to three different referees in the related field. The referees decide whether or not the article is suitable for publishing by evaluating it with respect to method, content and originality. Taking the referee reports that are received within the defined time frame into consideration, editorial board holds the decision-making authority for the publication of the articles. Informing the author, the eligible articles are scheduled. The identities of the referees are kept private and the reports are archived for five years. Following the publication of the article, three copies of the related issue of the journal is delivered to the author within a month.

The copyrights of the manuscripts which are accepted to be published following the evaluation process, are considered as transferred to Istanbul Aydin University. Thus the “article presentation form” which includes a contract regarding the transfer of the copyrights to the journal, is also required to be filled and delivered along with the manuscripts.

The scientific, ethic and legal responsibilities of the views and translations in the manuscripts which are published in the journal belong to their respective authors. The texts and photographs published in the journal may be cited. However, the published texts cannot be re-published in any other place (printed or online) without the written permission of the journal’s editorial board. The author of the published text/article reserves the right to copy the whole or a part of his work for his own purposed on the condition that he/she indicates the text/article is published in the journal.

By submitting their works to the journal, authors accept the above mentioned principles.

Publishing Language

The language of the journal is Turkish or English.

Editorial Principles

The article should be typed only with Times New Roman font-type in 12-point size with 1,15 spacing unless specified otherwise below. The text should not exceed 8500 words including the abstract, bibliography, appendixes and extended summary.

I. Main Title

The main title of the text should be 18-point size with capitalized initials. The name and the surname of the author should be written in 14-point size with capital letters. In works with more than one author, names should be aligned side by side depending on the contributions of the authors. The titles, work places and e-mail addresses of the authors should be specified in the footnotes with a special mark (*).

II. Abstract

The article must include an abstract in both English and Turkish (özet) languages, which briefly and clearly summarizes the subject of the text and consists of at least 100 and at most 200 words. Abstracts should be typed with 1,15 spacing and 12-point size. Authors must provide *keywords* consisting of at least 3 and at most 5 words.

III. Sections and Sub-sections

The main and sub-section titles of the text should be written in 12-point size with main title centered; secondary level titles aligned to left with capitalized initials and tertiary level titles with capitalized initials and in italics.

→ Example:

INTRODUCTION

Learning Methods

Experimental Learning

IV. Tables and Figures

The tables and figures should be arranged in accordance with the text structure. The titles and the content of the tables should be 12-point size

with an empty space following before and after. The “Table” and its number should be typed in **bold** letters.

→ Example: **Table 1.**

In case editable, the titles and the content of the graphics and the figures of the text should be 10-point size with “Figure” and its number typed in **bold** letters.

→ Example: **Figure 1.**

V. Bibliography

12-point size, 1,15 spacing. The bibliography should be prepared in line with **APA 6 citation rules**. The indent should be 1,15 beginning from the second line.

Books

→ Blalock, H. M. (1987). *Social statistics* (7.bs.). New York: McGraw-Hill.

- **Reference:** (Blalock, 1987: 234)

Sections from Books

→ Bayır, D. (1997). USMARC uygulamasına genel bir bakış. B. Yılmaz (Yay. Haz.). *Kütüphanecilik Bölümü 25.Yıl'a armağan* içinde (199-218). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Kütüphanecilik Bölümü.

- **Reference:** (Bayır, 1997: 207)

Translated Books

→ Lewis, B. (2000). *Modern Türkiye'nin doğuşu* (M. Kıratlı, Çev.). Ankara: Türk Tarih Kurumu.

- **Reference:** (Lewis, 2000: 12)

Articles

→ Karakelle, S. (2012). Üstbilişsel farkındalık, zeka, problem çözme algısı ve düşünme ihtiyacı arasındaki bağlantılar. *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 237-250. doi: 10.15390/EB.2014.3078

- **Reference:** (Karakelle, 2012: 245)

Online Articles

→ Karakelle, S. (2012). Üstbilişsel farkındalık, zeka, problem çözme algısı ve düşünme ihtiyacı arasındaki bağlantılar. *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 237-250. 3 December 2014 from <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/779/376>

- **Reference:** (Karakelle, 2012: 240)

Theses

→ Mantar, E. (2003). *Kütüphanecilikte sürekli eğitim: Ankara'da bulunan üniversite kütüphaneleri üzerine bir inceleme*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

- **Reference:** (Mantar, 2003: 67)

Papers

→ Çakmak, T. ve Körpeoğlu, H. (2012). Web content management within the organizational identity framework: A Study for Hacettepe University Department of Information Management web content management system. *BOBCATSSS 2012 Information in E-motion 23-25 January 2012* (91-93). Amsterdam: Hogeschool van Amsterdam.

- **Reference:** (Çakmak ve Körpeoğlu, 2012, s. 92)

Web pages

→ UNESCO. (2013). *World Heritage list*. UNESCO website, 21 December 2013: <http://whc.unesco.org/en/list>

- **Reference:** (UNESCO, 2013)

Contact Information:

Istanbul Aydın University
Journal of Education Faculty
Editorial Board
Beşyol Mahallesi, İnönü Cd., No:38
Sefaköy, Küçükçekmece/İSTANBUL
Tel: 444 1 428 / 26010
E-mail: sirinyilmaz@aydin.edu.tr



KÜTÜPHANE VE BİLGİ MERKEZİMİZ 7/24 HİZMET VERİYOR



56.000
Basılı Kaynak



1.000.000
E-Kaynak



Engelsiz
Kütüphane



Mobil
Uygulamalar

24/7

- Kütüphane 7/24/365 gün hep açık
- 75.000 aylık kullanıcı
- Mimarlık ve Mühendislik Fakültesi için çizim salonları
- Kafeterya



instagram: kutuphaneiau



twitter.com/iaukutuphane



facebook.com/iaukutuphane