

ISSN: 2146-9466

IJTASE



International Journal of New Trends in
Arts, Sports & Science Education



IJTASE

INTERNATIONAL JOURNAL OF NEW TRENDS IN ARTS, SPORTS & SCIENCE EDUCATION

APRIL 2018

Volume 7 - Issue 2

Prof. Dr. Teoman Kesercioğlu
Editor-in-Chief

Prof. Dr. Salih epni
Prof. Dr. Bedri Karayağmurlar
Prof. Dr. Rana Varol
Editor

Prof. Dr. Fatoş Silman
Prof. Dr. Nergüz Bulut Serin
Ms Umut Tekgüç
Associate Editor

Message from the Editor-in-Chief


I am very pleased to publish second issue in 2018. As an editor of International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education (IJTASE), this issue is the success of the reviewers, editorial board and the researchers. In this respect, I would like to thank to all reviewers, researchers and the editorial board. The articles should be original, unpublished, and not in consideration for publication elsewhere at the time of submission to International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education (IJTASE), For any suggestions and comments on IJTASE, please do not hesitate to send mail.

Prof. Dr. Teoman Kesercioğlu
Editor-in-Chief

Copyright © 2018 International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education
All rights reserved. No part of IJTASE's articles may be reproduced or utilized in any form or
by any means, electronic or mechanical, including photocopying, recording, or by any
information storage and retrieval system, without permission in writing from the publisher.
Published in TURKEY

Contact Address:

Prof. Dr. Teoman KESERCİOĞLU - IJTASE Editor in Chief İzmir-Turkey



Editor

PhD. Salih epni, (Karadeniz Teknik University, Turkey)
PhD. Rana Varol, (Ege University, Turkey)
PhD. Bedri Karayağmurlar, (Dokuz Eylöl University, Turkey)

Associate Editor

PhD. Zehra Altınay, (Near East University, North Cyprus)
PhD. Fatoş Silman, (Cyprus International University, North Cyprus)
PhD. Fahriye Atınay, (Near East University, North Cyprus)
PhD. Nergöz Bulut Serin, (European University of Lefke, North Cyprus)
Ms Umut Tekgüç, (Cyprus International University, North Cyprus)

Linguistic Editor

PhD. Mehmet Ali Yavuz, (Cyprus International University, North Cyprus)
PhD. Nazife Aydınoğlu, (Dokuz Eylöl University, Turkey)
PhD. İzzettin Kök, (Dokuz Eylöl University, Turkey)
PhD. Uğur Altunay, (Dokuz Eylöl University, Turkey)

Editorial Board

PhD. Abdulkadir Yıldız, (Kilis 7 Aralık University, Turkey)
PhD. Ahmet Adalier, (Cyprus International University, North Cyprus)
PhD. Ahmet Pehlivan, (Eastern Mediterranean University, North Cyprus)
PhD. Alev Önder, (Marmara University, Turkey)
PhD. Ali Bavik, (Al-Faisal University, Saudi Arabia)
PhD. Ali Doğan Bozdağ, (Adnan Menderes University, Turkey)
PhD. Alim Kaya, (İnönü University, Turkey)
PhD. Andreas Papapavlou, (Cyprus University, South Cyprus)
PhD. Asuman Seda Saracaloğlu, (Adnan Menderes University, Turkey)
PhD. Ayşegöl Ataman, (Gazi University, Turkey)
PhD. Aytekin İşman, (Sakarya University, Turkey)
PhD. Azize Özgüven, (Yeni Yüzyıl University, Turkey)
PhD. Banu Yücel Toy, (Gazi University, Turkey)
PhD. Baştürk Kaya, (Selcuk University, Turkey)
PhD. Bedri Karayağmurlar, (Dokuz Eylöl University, Turkey)
PhD. Bedri Karayağmurlar, (Dokuz Eylöl University, Turkey)
PhD. Behbood Mohammadzadeh, (Cyprus International University, North Cyprus)
PhD. Benan okokumuş, (Ondokuz Mayıs University, Turkey)
PhD. Buket Akkoyunlu, (Hacettepe University, Turkey)
PhD. Burak Basmacıoğlu, (Anadolu University, Turkey)
PhD. Cansevil Tebiş, (Balıkesir University, Turkey)
PhD. Colin Latchem, (Open Learning Consultant, Australia)
PhD. Duygu elik, (Aydın University, Turkey)
PhD. Eda Kargı, (Eastern Mediterranean University, North Cyprus)
PhD. Erdoğan Ekiz, (Al-Faisal University, Saudi Arabia)
PhD. Esra Gül, (Anadolu University, Turkey)
PhD. Fahriye Atınay, (Near East University, North Cyprus)
PhD. Fatma Noyan, (Yıldız Technical University, Turkey)
PhD. Fatoş Silman, (Cyprus International University, North Cyprus)
PhD. Ferda Aysan, (Dokuz Eylöl University, Turkey)

PhD. Gianni Viardo Vercelli, (Genova University, Italy)
PhD. Gizem Saygılı, (Süleyman Demirel University, Turkey)
PhD. Gökmen Dağlı, (Near East University, North Cyprus)
PhD. Gülhayat Gölbaşı Şimşek, (Yıldız Technical University, Turkey)
PhD. Gürol Zırlıoğlu, (Yüzüncü Yıl University, Turkey)
PhD. Hakan Kurt, (Selcuk University, Turkey)
PhD. Hakan Sarı, (Selcuk University, Turkey)
PhD. Haluk Soran, (Hacettepe University, Turkey)
PhD. Hasan Avcıoğlu, (Cyprus International University, North Cyprus)
PhD. Heli Ruokamo, (Lapland University, Finland)
PhD. Ing. Giovanni Adorni, (Genova University, Italy)
PhD. Irena Stonkuvience, (Vilnius University, Lithuania)
PhD. İbrahim Çetin (European University of Lefke, North Cyprus)
PhD. İzzettin Kök, (Dokuz Eylül University, Turkey)
PhD. Jerry Willis, (Manhattanville College, USA)
PhD. Larysa M. Mytsyk, (Gogol State University, Ukrainian)
PhD. M. Sabri Kocakulah, (Balıkesir University, Turkey)
PhD. Maria Truchan-Tataryn, (University of Saskatchewan, Canada)
PhD. Mehmet Ali Yavuz, (Cyprus International University, North Cyprus)
PhD. Meryem Nur Aydede, (Niğde University, Turkey)
PhD. Muhittin Dinç, (Konya University, Turkey)
PhD. Mustafa Toprak, (Dokuz Eylül University)
PhD. Myroslaw Tataryn, (St. Jerome's University, Canada)
PhD. Nazife Aydınoğlu, (Dokuz Eylül University, Turkey)
PhD. Nejdet Konan, (İnönü University, Turkey)
PhD. Nergüz Bulut Serin, (European University of Lefke, North Cyprus)
PhD. Nezihe Şentürk, (Gazi University, Turkey)
PhD. Nilgün Seçken, (Hacettepe University, Turkey)
PhD. Nuray Yörük, (Hacettepe University, Turkey)
PhD. Oguz Serin, (European University of Lefke, North Cyprus)
PhD. Olena Huzar, (Ternopil National Pedagogical University, Ukraine)
PhD. Özcan Demirel, (Cyprus International University, North Cyprus)
PhD. Partow Izadi, (Lapland University, Finland)
PhD. Rana Varol, (Ege University, Turkey)
PhD. Rana Varol, (Ege University, Turkey)
PhD. Rengin Karaca, (Dokuz Eylül University, Turkey)
PhD. Rengin Zembat, (Marmara University, Turkey)
PhD. Rozhan Hj. Mohammed Idrus, (University Sains Malaysia, Malaysia)
PhD. Sabahat Özmenteş, (Akdeniz University, Turkey)
PhD. Salih Çepni, (Karadeniz Teknik University, Turkey)
PhD. Selahattin Gelbal, (Hacettepe University, Turkey)
PhD. Selda kılıç, (Selcuk University, Turkey)
PhD. Sinan Olkun, (Ankara University, Turkey)
PhD. Süleyman Eripek, (Cyprus International University, Turkey)
PhD. Şirin Akbulut Demirci, (Uludağ University, Turkey)
PhD. Şule Aycan, (Muğla University, Turkey)
PhD. Teoman Kesercioğlu, (Dokuz Eylül University, Turkey)
PhD. Tevhide Kargin, (Ankara University, Turkey)
PhD. Uğur Altunay, (Dokuz Eylül University, Turkey)
PhD. Uğur Sak, (Anadolu University, Turkey)

PhD. Valerio De Rossi, (Safety Managemen Research Consultant, Italy)
PhD. Veysel Sönmez, (Cyprus International University, North Cyprus)
PhD. Yadigar Doğan, (Uludağ University, Turkey)
PhD. Zehra Altınay, (Near East University, North Cyprus)
PhD. Zeynep Ebrar Yetkiner Özel, (Fatih University, Turkey)
PhD. Z. Nurdan Baysal, (Marmara University, Turkey)
Ms Umut Tekgüç, (Cyprus International University, North Cyprus)

Table of Contents

Articles

FEN VE TEKNOLOJİ DERSİNDE PROJE TABANLI ÖĞRENME YÖNTEMİ KULLANIMININ İLKÖĞRETİM 5. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN FEN VE TEKNOLOJİ DERSİNE YÖNELİK TUTUMLARINA, DERS BAŞARISINA VE KAVRAM YANILGILARININ GİDERİLMESİNE ETKİSİ

Zehra DİLŞEKER, Oğuz SERİN

ORTA DERECELİ DEVLET OKULLARINDAKİ BAŞARI ORANININ DÜŞME NEDENLERİ (LEFKE ÖRNEĞİ)

Reşat YOLAÇ

ÖĞRETMEN ALGILARINA GÖRE İLKOKUL MÜDÜRLERİNİN ETKİLİLİK DÜZEYLERİ

Esmâ AS

ISSN: 2146-9466

FEN VE TEKNOLOJİ DERSİNDE PROJE TABANLI ÖĞRENME YÖNTEMİ KULLANIMININ İLKÖĞRETİM 5. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN FEN VE TEKNOLOJİ DERSİNE YÖNELİK TUTUMLARINA, DERS BAŞARISINA VE KAVRAM YANILGILARININ GİDERİLMESİNE ETKİSİ¹

THE IMPACT OF THE USE OF PROJECT BASED LEARNING METHODS IN SCIENCE AND TECHNOLOGY LESSON ON THE 5TH GRADE PRIMARY SCHOOL STUDENTS ATTITUDES, SUCCESS IN LESSON AND ELIMINATION OF MISCONCEPTIONS TOWARDS SCIENCE AND TECHNOLOGY LESSON

Zehra DİLŞEKER

Güneşli Atatürk İlkokulu Sınıf Öğretmeni, Gördes-MANİSA
Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Programı, Buca-İZMİR

Prof. Dr. Oğuz SERİN

Lefke Avrupa Üniversitesi Dr Fazıl Küçük Eğitim Fakültesi, Lefke-KKTC
oserin@eul.edu.tr

Received Date: 15-01-2018

Accepted Date: 12-02-2018

Published Date: 30-04-2018

Öz

Bu çalışma fen ve teknoloji dersinde proje tabanlı öğrenme yöntemini kullanmanın başarıya, tutuma ve kavram yanlışlarının giderilmesine etkisinin olup olmadığını araştırmak amacıyla yapılmıştır. Bu çalışmanın örneklemini Manisa ili Soma ilçesinde bir ilköğretim okulunun 5. sınıflarında okuyan toplam 42 öğrenci (Deney ve Kontrol grubu) oluşturmaktadır. Örneklem grubunu oluşturan deney ve kontrol grubu öğrencilerine uygulamaya başlamadan önce hazırlanan başarı ve tutum testi ön test olarak ve kavram yanlışlarının tespiti için açık uçlu sorular uygulanmıştır. Araştırmada ders, deney grubu olarak seçilen öğrencilere proje tabanlı öğrenme yöntemi kullanılarak, kontrol grubu olarak seçilen öğrencilere de geleneksel yöntemle işlenmiştir. Uygulama sonunda öğrencilerdeki değişimleri gözlemlemek amacıyla deney ve kontrol grubu öğrencilerine başarı ve tutum testi son test olarak ve kavram yanlışlarının düzelip düzelmediğini kontrol etmek için açık uçlu sorular tekrar verilmiştir. Araştırmada başarı ve tutum testinden elde edilen niceliksel verilerin analizinde istatistikî işlemlerden t testi kullanılmıştır. Analiz sonuçlarına göre, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin başarılarındaki artış karşılaştırıldığında deney grubunun lehine bir fark olmasına rağmen istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı; deney ve kontrol gruplarının tutumları karşılaştırıldığında deney grubunun ortalamasının kontrol grubu ortalamasından yüksek olduğu, bu farkın da istatistiksel olarak anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmanın kavram yanlışlarının giderilmesine ilişkin diğer kısmı nitel asama olup, veri toplama aracı olarak kullanılan "açık uçlu sorular" öğrencilerde oluşan kavram yanlışlarını tespit etmede ve araştırma sonunda kavram yanlışlarının giderilmesine etkisinin tespitinde kullanılmıştır. Çalışma sonunda proje tabanlı öğrenme yöntemi ile ders uygulayan deney grubu öğrencilerinde kontrol grubuna göre kavram yanlışlarının giderildiği saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Fen ve Teknoloji Dersi, Proje Tabanlı Öğrenme, Kavram Yanılgısı

Abstract

This study is performed for the purpose of investigating whether there is an effect of the use of project-based learning method in Science and Technology lesson on success, attitude and elimination of misconceptions. 42 5th grade students in a primary school in Soma, Manisa constitute the sample group (experimental and control group) of this study. Before the application of the experimental study, open-ended questions as achievement and attitude tests are applied to the experimental and control groups as pre-test and post-test in order to determine the misconceptions. In this research, the class is taught to the experimental group by using project-based learning method and it is taught to the control group by using traditional methods. At the end of the application, the open-ended questions as achievement and attitude tests are applied to the experimental and control group students to observe the changes in students and to check whether the misconceptions have improved or not. T test is used in the analysis of quantitative data obtained from achievement and attitude tests. According to the analysis results, the increase of the success of the experimental and control groups are

¹ Bu makale Prof. Dr. Oğuz SERİN danışmanlığında ilk yazar tarafından yapılan yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

compared, there is not a significant statistical difference between the two groups although there is a difference in favour of the experimental group; when the attitudes of the experimental and control groups are compared, the mean of the experimental group is higher than the control group and it is concluded that this difference is statistically significant. The other part of the study related with the elimination of the misconceptions is the qualitative stage of the study. The open-ended questions which are used as a means of gathering data are used in order to determine the misconceptions of the students and the effect on the elimination of the misconceptions at the end of the study. At the end of the study, it is determined that misconceptions are eliminated in the experimental group that is taught through project-based learning compared to the control group.

Key Words: Science and Technology Lesson, Project Based Learning, Misconception

GİRİŞ

Bilgi Çağı olarak adlandırılan günümüzde bilim ve teknolojideki gelişmeler hızla ilerleyip değişmektedir. Küreselleşme, uluslararası ekonomik rekabet, hızlı bilimsel ve teknolojik gelişmeler gelecekte de hayatımızı etkilemeye devam edecektir.

Çağımızda büyük bir hızla ilerleyen bilim ve teknolojinin gerektirdiği zorunlulukların başında, bilimsel insan gücü kaynağımızı hızlı bir şekilde evrensel boyutlara çıkarmak, bilgi toplumu olarak ilerlemeyi sağlamak gelmektedir. Rahat yaşamının, kalkınmanın ve hatta özgür yaşamının ana kaynağı, bilim ve teknolojiye sahip olmanın tek ve çıkar yolu yaratıcı, üretici, bilim ve teknolojiyi etkili kullanabilen bir zekâyâ sahip olmaktır. Bunun tek ve etkili yolu ise eğitimidir (Soylu, 2004:55).

Fidan (1996)'a göre eğitimle ilgili çalışmalarda temel ağırlık öğrenme öğretme sürecinin etkinliği olup, öğrenmenin tüm öğrenciler için kolay, verimli ve kaliteli duruma getirilmesi amaçlanmaktadır. Bu amaca ulaşmak için yeni teknolojileri kullanmak, öğrenme-öğretme faaliyetlerinde yeni yaklaşımları uygulamak ve her öğrencinin öğrenme stiline uygun çağdaş öğretim yöntemlerini uygulamaya koymak gerekmektedir.

Gelişen teknoloji ile sürekli artan bilgilerin öğrencilere aktarılabilmesi ve bu konuda öğrencilerin motivasyonunun artırılabilmesi için, derslerin hoşça giden ve ilgi çekici hale getirilmesi gerekmektedir. Bununla birlikte geleneksel öğretim yöntemi ile gerçekleştirilemeyeceği açıktır.

Çağdaş eğitim anlayışının temelini öğrenme-öğretme sürecinde bireyi, öğretmenden bilgileri alan pasif bir alıcı konumundan, araştıran, inceleyen ve bilgiye ulasan ve bu bilgileri anlamlandıran öğrenenler haline getirmek oluşturmaktadır. Proje Tabanlı Öğrenme, öğrencinin, öğrenme-öğretme sürecinde pasif bir alıcı konumundan, araştıran, inceleyen, bilgiye ulasan ve elde ettiği bilgileri kullanarak anlamlı bütünler haline getirip bu bilgilerle problem çözmesini amaçlayan bir öğrenme yaklaşımıdır (Yıldız,2004).

Bu çalışmada fen ve teknoloji öğretiminde kullanılan proje tabanlı öğrenme yönteminin öğrencilerin fen ve teknoloji dersine yönelik tutumlarına, ders başarısına ve kavram yanılgılarının giderilmesine etkisi incelenmiştir. Bu bölümde problem durumu, araştırmanın amacı ve önemi, problem cümlesi, alt problemler, sayıtlılar, sınırlılıklar, tanımlar ve kısaltmalar yer almaktadır.

Problem Durumu

Eğitim insana yapılan bir yatırımdır. Diğer sektörlere göre çok daha pahalı ve uzun zaman alan bir yatırımdır (Yılmaz, 1996). Bir insan ömrünün ne kadarının örgün eğitime ayrıldığı ve bir yıl içinde devletlerin ve ailelerin öğrenciler için harcadığı para göz önünde bulundurulduğunda, böylesine büyük bir yatırımın tesadüflere bırakılması düşünülemez. Eğitim ve öğretim işi, programlı olarak yapılması gereken önemli bir iştir. Çünkü toplumların ideal olarak benimsedikleri eğitim hedeflerine ulaşabilmeleri, bu alandaki çalışmalarını belli programlara uygun olarak sürdürmelerine bağlıdır (Büyükkaragöz, 1997).

Bilginin katlanarak arttığı bu çağda amaç; öğrenciye bilgiyi yığmak değil, öğrencinin bilgiyi

anlaması, kavraması ve gerektiğinde kendi başına bağıntılar kurarak bilgiyi üretebilmesidir. Bu becerilerin kazandırıldığı derslerin başında fen bilgisi dersleri gelir. Yaşam boyu öğrenme sürecinde devam edecek birçok temel kavram ve beceri fen eğitimi ile kazandırılır. Fen eğitimi ile çocukların öğrenme alanları genişler. Öğrenciler fen eğitimi hedefleri içerisinde, kendilerinin ve başkalarının düşüncelerini anlayıp, farkına vararak, yaşadıkları dünyayı daha derinlemesine ve daha zengin öğrenirler (Kuhn ve diğ., 2000).

Fen öğretimi; bilimsel ve akılcı düşünme becerisine sahip, araştırmacı, sorgulayıcı, bilgiyi ezberleyen değil, bilgiye ulaşabilen, bu bilgiyi kullanıp paylaşabilen, iletişim becerilerine sahip, yaratıcı, keşfedici, üretken, takım çalışmasına yatkın bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır (Kaptan ve Kuşakçı, 2002).

Fen bilimleri günlük yaşamın bir parçasıdır ve hangi yaşta olursa olsun, bütün insanlar, içinde yaşadığı dünyada gerçekleşen olayları anlamaya çalışırlar. 6-14 yaşları, çocukların meraklı ve araştırmacı olduğu yaşlardır. Çocukların en çok merak ettikleri, en çok soru sordukları konuların başında fen konuları gelir. İlköğretim öğrencileri yeni bir konuyu öğrendikçe, o konu ile ilgili yeni sorular yöneltirler ve daha fazla öğrenme isteği içinde bulunurlar (Gürdal, 1992:185). Bu aşamada öğrencilere fen alanını sevdirmek, bilimsel yöntemin temel ilkelerinin farkına varmalarını sağlamak, öğrenme merak ve zevkinin devamını gerçekleştirmek, kişilerde bulunması beklenen bilimsel süreç becerilerini kazandırmak ve ileride fenle ilgili bir alana tercih yapmalarına olanak sağlamak hedeflenmelidir (Bıkmaz, 2001).

Günümüzde, her ülke eğitim alanında karşılaştığı sorunlara etkili çözümler bulmak üzere kendi sistemini sorgulamakta ve nasıl bir yeniden yapılanmayla bu sorunları çözebileceğini tartışmaktadır. Özellikle okullarda gerçekleştirilen öğretim uygulamalarında karşılaşılan sorunlardan çoğunun geleneksel olarak nitelenen yöntemlerden kaynaklandığı gözlenmektedir. Geleneksel öğretim uygulamalarının temel özellikleri bilgi aktarmaya ağırlık veren öğretim anlayışı, ders kitaplarına aşırı bağımlılık, öğretmenin mutlak egemenliği, öğrencileri araştırmaya yöneltmeyip izleyici konumunda tutan düzenlemeler, yaratıcı düşünmeye ya da kişisel görüşleri açıklamaya izin vermeyen sınıf iklimi olduğu görülmektedir. Geleneksel öğretim uygulamalarının doğurduğu sorunların başında, öğretilen bilgilerin kalıcı olmaması, bilgilerin çoğunun öğrencilerce eksik ya da yanlış anlaşılması ve öğrencilerin öğrendikleri bilgi ve becerileri gelecek yaşamlarında etkin biçimde kullanamıyor olmaları gelmektedir (Deryakulu, 2002:53).

Çağdaş fen eğitiminde artık, öğretmenin bildiğini aktaran, öğrencinin dinleyen konumunda bırakıldığı öğretim metodu kabul görmemektedir. 'Öğrenci Merkezli Eğitim' çerçevesinde, sınıfta öğrenciyi mümkün olduğunca aktif, merak edici ve araştırmacı kılmak temel hedeflerdir. Fen bilgisi eğitimi, yaparak yaşayarak öğrenmeye dayanan bir süreç olmalıdır. Aksi halde öğrenciler fen bilgisindeki konuları öğrenme yerine, ezbercilikten ileriye gidemezler. Fen eğitiminde yaparak-yaşayarak öğrenme diğer derslere oranla daha önemli bir yer tutar. Çünkü Fen Bilimleri bilimsel çalışmalara dayanır ve dolayısıyla öğretme ilkeleri de bilimsel olmalıdır (Topsakal, 1999:8).

Eğitimde niteliğin geliştirilmesi, eğitim kurumlarının en önemli uğraşlarından biri olmuştur. Örgün ve yaygın eğitim kurumlarında tüm eğitim faaliyetleri önceden hazırlanan bir program çerçevesinde yürütülür. Kurumda, bireye hangi davranışların nasıl kazandırılacağı eğitim programlarında yer alır. Uygulanan programlar geliştirildikçe eğitimin niteliğinin de artması beklenir (Erden, 1992). Bu bağlamda, program geliştirme çalışmalarındaki süreklilik, çağımızdaki bilimsel ve teknolojik gelişmeler, bilgi çağının getirdiği öğrenme yöntem ve tekniklerindeki yeni yaklaşımlar Fen Bilgisi programını yenileme ihtiyacını doğurmuştur (MEB, 2000).

2000 yılında yapılandırıcılık kuramı ışığı altında yenilenen Fen Bilgisi öğretim programında, matematiksel bilgi ve beceriler gerektiren konular hafifletilmiş, daha çok kavram öğretimine önem verilmiştir. Bu program aynı bakış açısıyla, 2004 yılında, Fen, Teknoloji, Toplum ve Çevre konuları arasındaki ilişkileri de kapsayacak şekilde Fen ve Teknoloji olarak değiştirilmiştir. Fen Bilgisi ile

İlgili konuların öğretiminde öğrencinin bilimsel bir olayı açıklayabilecek bilgi düzeyinin olmaması sık karşılaşılan bir durumdur. Bu durumda öğrenciden konu ile ilgili kavramları ezberleyerek bilginin kalıcı olduğunu kabul etmek gerçekçi değildir. Bilimsel dilin rahatlıkla kullanılıp, anlamlı bir öğrenmenin olması için Fen Bilgisi öğretmenlerinin konu ve kavramları anlaşılır hale getirmek için yeni yöntem ve teknikleri kullanmaları gerekir (Kesercioğlu ve diğ., 2004:27). Fen eğitimi programlarının, okullardaki uygulayıcıları öğretmenler olduğu için öğretmenlerin fen bilimleri eğitiminde kullanılan yeni öğrenme ve öğretme yaklaşım ve kuramlarından haberdar olması oldukça önemlidir (Cor, 1995).

Öğretmenlerin görevi, öğrencilere standart bir bilgi kazandırmaktan çok, gelişen ilgi ve beklenti düzeylerine uygun, çevrelerindeki olaylarla ilgili, kendiliğinden oluşan izlenimleri içeren yaşantısal anlamları bilgi düzeyine çıkarmaktır (Gürdal, Şahin ve Çağlar, 2001:11).

Fen Bilgisi dersinin işleniş sırasında derslerde düz anlatımdan mümkün mertebe kaçınılmalıdır. Tüm eğitim düzeyindeki öğrencilerin öğrenme etkinliklerine çeşitli düzeylerde aktif olarak katıldıklarında en iyi öğrendikleri, bu etkinliklerin ilköğretim sınıfları için pratikliği kanıtlandığından bu noktada kullanılması önerilen fen eğitimindeki yeni yöntemler arasında proje tabanlı öğrenme yaklaşımı yer almaktadır. Proje tabanlı öğrenme yaklaşımı diğer öğretim ve öğrenme yaklaşımları ile birlikte kullanılabilir çok yönlü bir yaklaşımdır (Korkmaz, 2002:17-18).

Proje Tabanlı Öğrenme Modeli, müfredatın birbirinden bağımsız küçük bilgiler yığını olarak öğretilmesine karşı geliştirilmiş ve çağdaş ülkelerde uygulanmakta olan bir öğretim ve öğrenim modelidir. Bu model ders senaryosu içinde mümkünse birden fazla dersin öğrenme hedeflerini kapsar. Öğrenci “Kendi şehrinizi kendiniz yaratın” gibi bir senaryosu içinde gerçek problemlerin çözümüne yönelik, ağırlıklı olarak, düşünme, problem çözme, yaratıcılık, bilgiye erişim, işleme, yeniden harmanlama, sorgulama ve uzlaşma gibi aktiviteler yapar. Bu, hem bireysel etkinliğe, hem de küçük gruplar içinde ekip çalışmasına olanak veren bir süreçtir (BTIE, 2001).

Öğrenme ortamına aktif olarak katılan ve sunulan bilgileri kullanarak pratik yapabilen öğrencilerin derse karşı ilgileri artar. Öğrencilerin sınıfta kazandıkları bilgi ve becerilerini, istekleri doğrultusunda seçecekleri bir konuda uygulamalarıyla gerçekleştirecekleri projeler, onların bilim adamlarının çalışma prensiplerini ve bilgiye ulaşma yollarını az da olsa öğrenmelerine yardımcı olur. Öğrencilerin ilgi duydukları bir alanda proje yürütmesi kendilerine olan özgüven duygularını geliştirir (Çepni, 2001: 84).

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bilgi çağının yaşandığı günümüzde eğitim sistemimizde temel amaç, öğrencilerimize mevcut bilgileri aktarmaktan çok bilgiye ulaşma becerilerini kazandırmak olmalıdır. Bu ise, üst düzey zihinsel süreç becerileriyle, yani ezberden çok kavrayarak öğrenme, karşılaşılan yeni durumlarla ilgili problemleri çözebilme ve bilimsel yöntem süreç becerilerini gerektirir. Bu özelliklerin kazandırıldığı derslerin başında fen dersleri gelir (Korkmaz ve Kaptan, 2001:193).

Fen bilgisi eğitimi çocuğa yaratıcı düşünme becerisi kazandırır. Dünya’yı, çevresini tanımasına ve sevmesine katkıda bulunur. Öğrencinin, öğretmeni, ailesi ve arkadaşları ile daha etkili bir iletişim kurmasına yardım eder. Fen eğitimi ile çocukta karakter eğitimi daha kolay yapılabilir. Çocuğun dili gelişirken çocuk mantık yürütme becerisini kazanır. Çocukların fen problemini çözme yetenekleri gelişir, yaratıcılıkları artar. Çevreleri ile iletişim kurmaları ve günlük hayatta karşılaştıkları problemleri çözmeleri daha kolay olur. Fen becerileri gelişirken, pratik hayattaki becerileri de artar ve fen eğitimi ile birlikte diğer konuları da öğrenmeleri kolaylaşır. Böylece çocuklar ‘öğrenmeyi’ öğrenirler (Hançer, Sensoy ve Yıldırım, 2003:81).

Bilim ve teknikteki gelişmeler, kazanılan bilgiler büyük boyutlara ulaşmıştır. Çığ gibi büyüyen bilginin hızlı dağılımı, bilgi biriktiren insan modelini artık kabul edilemez hale getirmiştir.

Öğrencilere hangi bilgileri ne düzeyde vereceğimiz konusu, yerini bilgilerin nasıl öğrenilebileceği, hangi yöntemlerin uygulanabileceği konusuna bırakmıştır (Cambazoğlu, 1984). Artık bilgiyi biriktiren bireyler yerine bilgiyi kullanabilen bireylere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu soruna çözüm üretmek için ortaya çıkan görüşlerden biri de “Projeye Dayalı Öğrenme” yaklaşımıdır.

Demirhan’a (2002:7) göre Proje tabanlı Öğrenme; disiplinler arası çalışmayı gerektiren, bireysel olarak ve grup içinde sorumluluk alan öğrencilerin gerçek yaşama dayalı problemler üzerinde, belirlenen konuya bağlı kalarak oluşturdukları içerikte, işbirliğine dayalı olarak ve kendi ilgi ve yetenekleri çerçevesinde araştırmaya dayalı çalışmalarını gerçekleştirdikleri, öğretmenin ise çalışmaları kolaylaştırıcı, öğrencileri yönlendirici rolünün temelde yer aldığı, gerçekçi ürünlerle veya sunumlarla sonuçlanan ve farklı yaklaşımları kendi bünyesinde birleştirebilen bir yaklaşımdır.

PTÖ, öğrencilerin kendi öğrenmelerini kurgulayıp yönlendirdikleri ve böylece yaratıcılıklarını geliştirebildikleri; karşılaştıkları sorunları işbirliği içinde çözmeye çalıştıkları, başarıları konusunda karar verici oldukları, yaşamın sınıfa taşındığı, ailenin etkin olarak öğrenme sürecine katıldığı, teknoloji tabanlı bir öğrenme ortamıdır (Erdem, 2002:173). Öğrenciler projelerle ilgili çalışırken dinlemeyi, konuşmayı ve takım olarak karar vermeyi öğrenirler. Aynı zamanda gelecekteki akademik yaşantıları için çok önemli bir noktaya sahip olan plan yapma, organizasyon, araştırma ve zaman yönetimi becerileri de gelişir (Fleming, 2000: 13).

Proje tabanlı öğrenme, son yıllarda en çok ilgi gören konulardan biridir. Birçok ülkede bu konu hakkında çeşitli çalışmalar yürütülmekte, bu konudaki yayınların ve araştırmaların sayısı giderek artmakta, öğretmenlere proje tabanlı öğrenme uygulama becerisini kazandırmak üzere yoğun çabalar harcanmaktadır.

Fen bilgisi öğretiminde, öğrencilerin öğrenmek için neler yaptığı ve ne tür beceriler kazandığı büyük önem taşımaktadır. Öğrenciler öğretim ortamı içinde verilen bilgileri özümleme, akıl yürütme, problem çözme gibi davranışları göstermek durumundadır (Kaptan, 1999:75). Proje tabanlı öğrenme yaklaşımı, ilköğretim okullarında daha verimli ve işlevsel bir ‘Fen Bilgisi’ öğretimi gerçekleştirilmesine katkıda bulunacaktır.

Fen derslerinin önemi bilinmesine rağmen günümüzde fen sınıflarında çok önemli problemler yaşanmaktadır. Öğrenciler fen dersini sıkıcı, zor, karışık sanmakta ve fen için yeterli beceriye sahip olmadıklarını düşünmektedirler. Bu durum bize öğrencilerin fen öğrenmeye yönelik yeterli motivasyon ve cesarete sahip olmadıkları ve olumsuz tutum geliştirdiklerini göstermektedir (Bonwel ve Eison, 1991:1). Fen Bilgisi öğretimi için olumsuz olan bu durumu değiştirebilmek için uygulanan proje çalışmalarının hem fen bilgisi öğretimini kolaylaştırması hem de olumsuz tutumları yıkması açısından faydalı olacağına inanılmaktadır.

Bu çalışmanın amacı proje tabanlı öğretimin, İlköğretim 5. sınıf Fen ve Teknoloji dersinde uygulanması ve bu uygulamanın öğrencilerin ders başarısına, derse yönelik tutumlarına, ders kavram yanlışlarının giderilmesine etkisini araştırmaktır.

Çalışmada kullanılan proje tabanlı öğrenme yaklaşımının öğretmenlere Fen ve Teknoloji dersi öğretiminde kullanılabilecekleri bir teknik olarak rehberlik edeceği, öğrencilerin başarılarını artıracacağı, umulmaktadır. Elde edilen araştırma bulgularının konuyla ilgili bilimsel çalışmalar yapılmasına katkı sağlayacağı umulmaktadır.

Problem Cümlesi

Fen ve teknoloji dersinde proje tabanlı öğrenme yöntemi kullanımının ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersine yönelik tutumlarına, ders başarısına ve kavram yanlışlarının giderilmesine etkisi nedir?

Araştırmacı fen ve teknoloji dersini proje tabanlı olarak öğrencilere sunarak hem her yerde öğrenebilmelerini hem de istedikleri zaman öğrenebilmelerini sağlayarak kalıcı ve zevkli öğrenmeyi sağlamayı hedeflemektedir.

Araştırmanın Alt Problemleri

Araştırmanın amaçları doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır.

1. Deney ve kontrol grupları ön test başarı puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
2. Deney ve kontrol grupları ön test tutum puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
3. Deney ve kontrol grupları son test başarı puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
4. Deney ve kontrol grupları son test tutum puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
5. Deney ve kontrol gruplarının kendi içlerinde ön test ve son test başarı puanları arasındaki farkın (gelişim düzeyi) ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
6. Deney ve kontrol gruplarının kendi içlerinde ön test ve son test tutum puanları arasındaki farkın (gelişim düzeyi) ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
7. Öğrencilerin ön bilgilerinde kavram yanılgısı bulunmakta mıdır?
8. Proje tabanlı ve geleneksel öğrenme yönteminin uygulandığı deney ve kontrol grubu öğrencilerinin kavram yanılgılarını gidermeye etkisi var mıdır?

Araştırmanın Sayıtları

Uygulama sırasında denekler ölçekleri içtenlikle cevap vermişlerdir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma; 2006-2007 öğretim yılı ikinci yarıyılı ile Manisa ili Soma ilçesinde bir ilköğretim okulunun 5. sınıflarında okuyan toplam 42 kişilik (21 deney, 21 kontrol grubu) öğrenci çalışma grubu ile 5. sınıf Fen ve Teknoloji dersi eğitim programında “Işık ve Ses” ünitesinde yer alan konular ile Düz anlatım ve proje tabanlı öğrenme yaklaşımı ile Deney ve kontrol grubunda 5 hafta uygulama süresi ile Yurt içinden ve yurt dışından ulaşılabilen kaynaklar ile sınırlıdır.

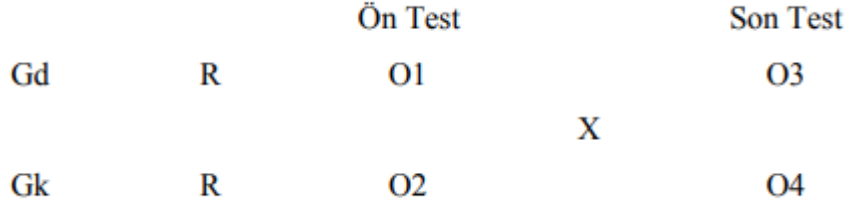
YÖNTEM

Araştırma Modeli

İlköğretim fen ve teknoloji dersi öğretiminde geleneksel öğretim yöntemi ile proje tabanlı öğretim yöntemlerinin öğretimdeki etkinliklerini karşılaştırmak amacıyla yapılan araştırmada gerçek deneme modeli olan ön test - son test gruplu model uygulanmıştır. Bu doğrultuda kontrol ve deney olmak üzere iki grup oluşturulmuş ve her iki grupta da yirmi bir öğrenci yer almıştır.

Deneme modelleri, neden- sonuç ilişkilerini belirlemeye çalışmak amacıyla, doğrudan araştırmacının kontrolü altında, gözlenmek istenen verilerin üretildiği araştırma modelidir. Deneme modelinde gözlenmek istenenlerin araştırmacı tarafından üretilmesi söz konusudur. Bilimsel değeri en yüksek denemeler gerçek deneme modelleriyle yapılanlardır (Karasar, 2000:97). Ön test - son test kontrol gruplu modelde, yansız atama ile oluşturulmuş iki grup bulunur. Bunlardan biri deney, diğeri kontrol grubu olarak kullanılır. Her iki grupta da deney öncesi ve deney sonrası ölçmeler yapılır. Modelde ön testlerin bulunması, grupların deney öncesi benzerlik derecelerinin bilinmesine ve son test sonuçlarının buna göre düzenlenmesine yardım eder (Karasar, 2000:96).

Ön test - son test kontrol gruplu desen sembollerle aşağıda gösterilmiştir.



Şekil 4. Ön Test - Son Test Kontrol Gruplu Desen (Büyüköztürk, 2005:23).

Araştırmada, deney grubu üzerindeki etkisi incelenen bağımsız değişken “Proje Tabanlı Öğrenme Yöntemi”dir. Kontrol grubunda ise, geleneksel öğrenmeye dayalı bir yaklaşım izlenmiştir. Her iki grupta da aynı bağımlı değişkenler gözlenmiş (ders başarıları, tutum ve kavram yanlışlarının giderilmesi) ve ön test, son test puanları, kullanılarak gruplar arasında ve grup içinde karşılaştırmalar yapılmıştır.

Çalışmada; toplam 10 açık uçlu soruyla, öğrencilerin; “Işık ve Ses” ünitesindeki belirli kavramları nasıl algıladıkları incelenmiştir. Bu nedenle, yapılan çalışma durum tespiti yapan ve açık uçlu sorulardan elde edilen verileri temel alan nitel bir özellik de taşımaktadır.

Nitel araştırmalar, araştırma yapılan ya da yapılması planlanan kişilerin sahip oldukları deneyimlerinden doğan anlamların sistematik olarak incelenebilmesinde tercih edilen bir tekniktir (Ekiz, 2003). Nitel araştırma tekniklerinin doğal ortama duyarlılık sağlaması, araştırmacının katılımcı rolü olması, bütüncül bir yaklaşıma sahip olması, algıların ortaya konmasını sağlaması, araştırma deseninde esnekliği olması ve tümevarımcı bir analize sahip olması önemli özellikleridir (Yıldırım ve Şimşek, 2000).

Çalışma Grubu

İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersinde “Işık ve Ses” konusundaki başarıları değerlendirilmiş, proje tabanlı öğrenme yöntemi uygulanmış, kavram yanlışları saptanmış ve giderilmeye çalışılmıştır.

Bu çalışmanın evrenini; 2006-2007 eğitim-öğretim yılı ikinci döneminde Manisa ili Soma ilçesinde bir ilköğretim okuluna devam etmekte olan 5. sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Çalışma için uygun olan 3 beşinci sınıf şubesine çalışma öncesinde hazır bulunuşluklarını ölçmek amacıyla konuyla ilgili 25 sorudan oluşan başarı testi uygulanmıştır. Başarı testi sonuçları denk çıkan 2 şube ile çalışma yürütülmüştür. Şubeler, 5/A sınıfı deney “N= 27” ve 5/B sınıfı kontrol “N= 28” grubu olarak rastlantısal şekilde atanmıştır. Ancak ünite süresince derslere devam edemeyen, ölçeklerden herhangi birine cevap verememiş olan, ön test, son test ya da testlerinden birinde eksik olan öğrenciler örnekleme dahil edilmemiştir. Bu nedenle araştırmanın örneklemini her şubeden 21 öğrenci olmak üzere toplam 42 öğrenci oluşturmuştur. Çalışma, her iki sınıfın sınıf öğretmeni tarafından gerçekleştirilmiştir.

Çalışmanın başında deney ve kontrol grupları oluşturulduktan sonra her iki gruba “Işık ve Ses” ile ilgili olarak geliştirilen başarı testine (BT) ek olarak fen dersine karşı tutumlarını ölçmek için de Fene Yönelik Tutum Ölçeği (FYTÖ) uygulanmıştır. Ayrıca bu çalışmada; toplam 10 açık uçlu soruyla, öğrencilerin; “Işık ve Ses” ünitesindeki belirli kavramları nasıl algıladıkları incelenmiştir.

Deney grubu öğrencilerine (5/A sınıfı) işlenen ünite boyunca (5 hafta) proje tabanlı öğrenme yöntemi ilkelerine uygun öğretim yapılmış, kontrol grubu öğrencilerine (5/B sınıfı) ise geleneksel öğretim yöntemine uygun öğretim yapılmıştır.

Deneyel Dşlem Basamakları

Çalışma haftada dörder saat olmak üzere her iki grupta beş hafta süresince uygulanmıştır. Bu süreye ön test-son test uygulanan ders saatleri dahil değildir.

Deney ve kontrol grubuna araştırma başlamadan önce fene yönelik tutum ölçeği (FYTÖ), fen ve teknoloji dersi “Işık ve Ses” ünitesi başarı testi (BT) ve öğrencilerin; “Işık ve Ses” ünitesindeki belirli kavramları nasıl algıladıklarını inceleyen açık uçlu sorular (AUS) ön test olarak uygulanmıştır.

1. Araştırma her iki grupta da sınıf öğretmenleri tarafından dersler anlatılarak gerçekleştirilmiştir. Deney grubunda PTÖ yöntemine dayalı etkinlikler yapılırken, kontrol grubunda ise geleneksel öğretim yöntemlerine dayalı etkinlikler yapılmıştır.
2. Deney grubu öğrencileri ve sınıf öğretmeni Proje Tabanlı Öğretim süreci hakkında bilgilendirilmiştir.
3. Deney grubu öğrencileriyle proje tabanlı öğrenme stratejisine uygun yöntem, teknik ve aktivitelerle ders işlenmiştir.
4. Deney grubundaki öğrenciler uygulamaya başlamadan önce ön test puanları ve sınıf öğretmeninin görüşleri dikkate alınarak 4'er kişilik heterojen gruplara ayrılmışlardır.
5. Deney grubu öğrencileri ünite dahilinde çalışılacak değişik proje konuları üzerinde çalışmışlar ve projelerini oluşturmuşlardır. Proje konuları belirlendikten sonra öğrencilere araştırma ve proje yapımı konusunda sınıf öğretmenlerinden destek almaları sağlanmış, kütüphanelerden, bilgisayar laboratuvarında internette, yardımcı kaynak kitaplardan yararlanmaları için gerekli yönlendirmeler yapılmıştır. Proje çalışmaları bitiminde öğrencilerden hazırlamış oldukları projelerle ilgili bir sunum yapmaları istenmiştir.
6. Kontrol grubunda ise öğretim; anlatım, soru-cevap, tartışma, gösteri gibi geleneksel olarak tanımlanan yöntemlerle yapılmış olup, gruba müdahale edilmemiştir.
7. Beş hafta süren çalışma sonunda, deney ve kontrol grubunun her ikisine de, son test olarak, Başarı Testi (BT), Fene Yönelik Tutum ölçeği (FYTÖ) ve kavram yanılgılarının giderilip giderilmediğini anlamak amacıyla açık uçlu sorular (AUS) uygulanmıştır.
8. Testlerden elde edilen verilerin analizleri yapılmıştır. Bu analizler doğrultusunda verilerle ilgili yorumlara ulaşılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Basarı Testi (BT)

Basarı testi, ilköğretim fen ve teknoloji dersi müfredatında 5. sınıf ‘Işık ve Ses’ ünitesinde bulunan kazanımlara göre çeşitli kaynaklardan yararlanılarak toplam 25 sorudan oluşmuştur. Soru sayısı önce 45 olarak hazırlanmış daha sonra konu alanı uzmanları ve fen bilgisi öğretmenlerinin görüşü alınarak soru sayısı 41'e indirilmiştir. Hazırlanan test, güvenilirlik çalışması açısından aynı okulun 6. sınıflarında okuyan toplam 90 öğrenci üzerinde uygulanmıştır. Bu pilot uygulama ile soru sayısı 25'e indirilmiştir.

Başarı testinin puanlaması 100 tam not üzerinden gerçekleştirilmiştir. Her bir doğru madde için + 4 puan verilerek öğrencilerin başarı puanları hesaplanmıştır.

Güvenirlik

Eğitim araştırmalarında veri toplamak için kullanılan testler güvenilirlik özelliğine sahip olmalıdır. Güvenirlik; ölçme aracının hatalardan arınma derecesi ya da aynı özelliklerle ilgili arka arkaya yapılan ölçümlerde yaklaşık olarak aynı sayısal sonucu vermesi olarak tanımlanır (Sönmez, 2001).

KR-20 yöntemiyle testteki sorular arasındaki kovaryanslar ve bu soruların varyanslarından hareketle soruların ne derece aynı özelliği ölçtüklerini gösteren bir güvenilirlik tahmini yapılabilir.

Güvenirlik tahmini sonucunda 0,00 ile 1,00 arasında korelasyon elde edilir. Korelasyon'un 1,00'a yakın olması testin güvenilirliğinin yüksek olduğu, 0,00'a yakın olması da testin güvenilirliğinin düşük olduğu anlamına gelir (Özçelik, 1997).

Çalışmada kullanılan başarı testinin güvenilirliği KR-20 formülü kullanılarak hesaplanmıştır. KR-20 formülü:

$$r = \frac{K}{K-1} \left[1 - \frac{\sum P_j(1-P_j)}{S^2} \right]$$

r : Güvenirlik katsayısı

K : Testteki madde sayısı

S : Standart kayma

Standart kayma formülü :

$$S = \sum R_j \sqrt{P_j(1-P_j)}$$

KR-20 formülü ile yapılan güvenilirlik analizi sonucunda, 25 maddeden oluşan başarı testinin güvenilirlik katsayısı $r = 0.82$ olarak bulunmuştur.

Fene Yönelik Tutum Ölçeği (FYTÖ)

Araştırmada; geçerlik ve güvenilirlik çalışması Baykul (1990) tarafından yapılan "Fene Yönelik Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı .94 olan "Fene Yönelik Tutum Ölçeği" toplam 30 maddeden oluşmaktadır. Olumlu ve olumsuz ifadelerin yer aldığı 30 cümleden oluşan ölçek puanlanırken, olumsuz ifadeler tersine çevrilerek toplam puan bulunmuştur. Ölçekten en az 30, en fazla 150 puan alınabilmekte ve yüksek puanlar olumlu tutumu göstermektedir. Fene Yönelik Tutum Ölçeğinde 30 tutum ifadesinin 15'i olumlu, 15'i olumsuz ifade olarak düzenlenmiştir.

Araştırmada uygulanan Fene Yönelik Tutum Ölçeği maddelerinin puanlanması aşağıdaki ilkelere göre yapılmıştır. Ölçek maddeleri için;

	<u>Olumlu Madde</u>	<u>Olumsuz Madde</u>
Tamamen Katılıyorum	5	1
Katılıyorum	4	2
Kararsızım	3	3
Katılmıyorum	2	4
Hiç Katılmıyorum	1	5

Açık Uçlu Sorular (AUS)

Kavramsal anlamayı ölçmek amacıyla Milli Eğitim müfredatına uygun olarak hazırlanmış açık uçlu sorular araştırmacı tarafından geliştirilen toplam 10 sorudan oluşmaktadır. Bu sorular konunun uzmanları 2 branş öğretmeni ve danışman öğretmen tarafından kontrol edilmiştir. Ünite başlamadan

önce ve ünite sonunda öğrencilere açık uçlu sorular yöneltilmiştir.

Her bir soruya verilen açıklama ile kavram yanlışları belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmacı tarafından belirlenen doğru açıklama ölçütleri doğrultusunda araştırma sonucu kavram yanlışlarının proje tabanlı öğrenme sayesinde giderilip giderilmediği belirlenmiştir.

Bu sayede öğrencilerde oluşan kavram yanlışları tespit edilmiş, daha sonra araştırma sırasında uygulanan yöntem sonucunda giderilip giderilmediği anlaşılmıştır.

Açık uçlu sorular değerlendirilmeden önce cevap anahtarları hazırlanmıştır. Ünite islenmeden önce ve ünite islendikten sonra açık uçlu sorular öğrencilere yöneltilmiştir. Bu puanlama göre deney ve kontrol grubu öğrencilerinin kavrama düzeyleri sayısal verilerle değerlendirilmiştir. Buna göre:

Tablo 3. Puanların Not Karşılıkları

Sayısal Değer	Kavram öğrenilme derecesi	Değerlendirmede Kullanılan Ölçüt
1	A: Anlaşılmamış	Kavram hiç yok veya tamamen ilgisiz (hemen hemen hiç doğru yok veya cevap yok)
2	Y: Yanlış Kavram	Tamamen tersi veya yanlış kavrama (az doğru bilgi çelişkili, çokça yanlış)
3	K/Y: Kısmen Anlama ile Birlikte	Kavram kısmen öğrenilmiş, yanlış doğrulardan fazla (doğrular var fakat yanlışlar da var)
4	K: Kısmen anlama	Kavram kısmen öğrenilmiş, yanlış doğrulardan az (doğrular çoğunlukta fakat yetersiz)
5	T: Tam Anlama	Kavramın tüm parçaları var, cevap bilimsel olarak kabul edilebilir (doğru ve eksiksiz)

Tablo 3 Bayram, Sökmen, Savcı (1997), Akpınar, Ergün (2004), Palut (2006) tarafından kullanılmıştır.

Verilerin Çözümlemesi

Bu araştırmada Fen ve Teknoloji dersinde PTÖ yaklaşımının uygulandığı deney grubu ile geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol grubu öğrencileri arasında, başarı, derse yönelik tutumları ve oluşan kavram yanlışları açısından fark olup olmadığını test etmek için SPSS 15.00 paket istatistik programı kullanılmıştır. Deney ve kontrol grupları arasında fark olup olmadığını ortaya koymak

amacı ile bağımsız gruplar için t testi, grupların kendi içinde, araştırma ön test ve son test sonuçları arasında fark olup olmadığını tespit etmek için ise; bağımlı gruplar t testi kullanılmıştır. Araştırmanın önem düzeyi 0.05 olarak alınmıştır.

Proje çalışmaları öncesi deney ve kontrol grubu öğrencilerinin, açık uçlu sorularına verilen cevaplar irdelenerek, kavram yanlışları tespit edilmeye çalışılmıştır. Deney grubunun proje çalışması sonucunda açık uçlu sorular tekrar uygulanarak hangi sorularda kavram yanlışlarının giderilip giderilmediği saptanmaya çalışılmıştır.

BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın bu bölümünde; fen ve teknoloji öğretiminde proje tabanlı öğrenme yönteminin etkinliğinin belirlenmesi için deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerine uygulanan veri toplama araçlarının ön test ve son test sonuçlarında elde edilen veriler karşılaştırılarak gerekli analizler yapılmıştır. Bu analizler içinde bağımsız gruplar için t testi, bağımlı gruplar için t-testi kullanılmıştır.

Birinci Alt Probleme ilişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi; “Deney ve kontrol grupları ön test başarı puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?” biçiminde ifade edilmiştir.

Bu amaçla deney ve kontrol gruplarının, başarı ön testi ölçümlerine göre aritmetik ortalama ve standart sapmaları hesaplanmış, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farkın önemli olup olmadığını anlamak için t testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 4’de özetlenmiştir.

Tablo 4. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test Başarı Puanları Arasındaki Farkla İlgili “Bağımsız T Testi” Sonuçları

GRUP	N	\bar{X}	SS	t	P
DENEY GRUBU	21	40,95	9,54	.777	.442 Fark Önemsiz
KONTROL GRUBU	21	38,47	11,06		

Gruplara uygulanan ön test sonrasında, deney grubunun doğru cevap ortalamasının 40,95, standart sapmasının ise 9,54, kontrol grubunun doğru cevap ortalamasının 38,47, standart sapmasının 11,06 olduğu tespit edilmiştir.

Uygulanan t-testi sonucunda deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test başarı puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı saptanmıştır ($t=0,777$).

ikinci Alt Probleme ilişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi; “Deney ve kontrol grupları ön test tutum puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?” biçiminde ifade edilmiştir.

Bu amaçla deney ve kontrol gruplarının, tutum ön testi ölçümlerine göre aritmetik ortalama ve standart sapmaları hesaplanmış, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farkın önemli olup olmadığını anlamak için t testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 5’de özetlenmiştir.

Tablo 5. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Tutum Puanları Arasındaki Farkla İlgili “Bağımsız T Testi” Sonuçları

GRUP	N	\bar{X}	S	t	P
DENEY GRUBU	21	130,23	20,27	.840	.406 Fark Önemsiz
KONTROL GRUBU	21	125,52	15,82		

Tablo 5’de görüldüğü gibi, deney grubunun ön test tutum puanı ortalaması ($X=130,23$), kontrol grubu öğrencilerinin puan ortalaması ise ($X=125,52$) olarak bulunmuştur. Uygulanan t-testi sonucunda deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test tutum puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı saptanmıştır ($t= .840$).

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi; “Deney ve kontrol grupları son test başarı puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?” biçimindedir. Bu amaçla deney ve kontrol gruplarının başarı son testi ölçümlerine göre aritmetik ortalama ve standart sapmaları hesaplanmış, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farkın önemli olup olmadığını anlamak için *t* testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 6’da özetlenmiştir.

Tablo 6. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Son Test Başarı Puanları Arasındaki Farkla İlgili “Bağımsız T Testi” Sonuçları

GRUP	N	\bar{X}	SS	t	P
DENEY GRUBU	21	61,52	13,53	1.210	.233 Fark Önemsiz
KONTROL GRUBU	21	56,57	12,97		

Tablo 6’da son test başarı durumları incelendiğinde deney grubunun son test doğru cevap ortalamasının 61,52 olduğu ve ortalaması 56,57 olan kontrol grubundan daha yüksek olduğu görülmektedir. Standart sapma sonuçlarına bakıldığında ise kontrol grubunun standart sapmasının ($ss=12,97$) deney grubuna göre daha düşük olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol grubunun başarıları arasındaki farkın anlamlılığını ortaya koymak amacıyla uygulanan “bağımsız *t* testi” sonucuna göre, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son test başarı puan ortalamaları arasında artış olmasına karşın istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t= 1.210$).

Tablo 6’da yapılan çalışma sonucunda deney ve kontrol gruplarının son test ortalamaları arasında fark olduğu ve bu farkın deney grubu lehine olduğu görülmektedir. Bu durumda, elde edilen sonuçlara göre proje tabanlı öğrenme yönteminin fen ve teknoloji dersindeki başarıyı olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi; “Deney ve kontrol grupları son test tutum puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?” biçimindedir. Bu amaçla deney ve kontrol gruplarının tutum son testi ölçümlerine göre aritmetik ortalama ve standart sapmaları hesaplanmış, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farkın önemli olup olmadığını anlamak için *t* testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 7’de özetlenmiştir.

Tablo 7. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Son Test Tutum Puanları Arasındaki Farkla ilgili “Bağımsız T Testi” Sonuçları

GRUP	N	\bar{X}	SS	t	P
DENEY GRUBU	21	141,33	13,58	2,108	.041 Fark Önemli
KONTROL GRUBU	21	129,66	21,41		

Deney ve kontrol grubunun son test tutum puanları üzerinde yapılan istatistiksel işlemler sonucunda, iki grup arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($t=2,108$ $p>0.05$).

Her iki grubun tutum puanlarında bir artış olmuştur. Ancak deney grubundaki artış kontrol grubundaki artıştan daha fazladır. Buna göre fen ve teknoloji dersinin proje tabanlı öğrenme yöntemi ile öğretilmesinin geleneksel öğretim yöntemine göre öğrencilerin tutumunu olumlu yönde arttırdığını söyleyebiliriz.

Beşinci Alt Probleme ilişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi “Deney ve kontrol gruplarının kendi içlerinde ön test ve son test başarı puanları arasındaki farkın (gelişim düzeyi) ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?” biçiminde ifade edilmiştir. Proje tabanlı öğretim ve geleneksel öğretim gruplarının ön test ve son test başarı puanlarındaki değişim Tablo 8’ de özetlenmiştir.

Tablo 8. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test ve Son Test Başarı Puanları Arasındaki Değişim

GRUP	N	Ön test Ortalaması	Son test Ortalaması	Son test-Ön test Ortalaması Farkı
DENEY GRUBU	21	40,95	61,52	20,57
KONTROL GRUBU	21	38,47	56,57	18,10

Tablo 8 incelendiğinde deney grubu son test-ön test başarı puanları arasındaki farkın ortalamasının ($X = 20,57$) kontrol grubunun ortalamasının ise ($X = 18,1$) olduğu görülmektedir. Tablo 8 den de anlaşılacağı üzere; deney grubunun ön ve son başarı testleri ortalama farkları, kontrol grubu ön ve son başarı testi ortalama farklarından yüksektir.

Tablo 9. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test ve Son Test Başarı Puanları Arasındaki Farkın Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, t ve p Değerleri

GRUP	N	\bar{X}	SS	t	P
DENEY GRUBU	21	20,57	2,14	.678	.501 Fark Önemsiz
KONTROL GRUBU	21	18,1	2,95		

Öğrencilerin son test, ön test başarı puanları arasındaki gelişimi belirlemek için t testi yapılmıştır. Öğrencilerin, başarı testleri puanlarının gruplara göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır ($t=.678$ $p>0.05$).

Altıncı Alt Probleme ilişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı alt problemi “Deney ve kontrol gruplarının kendi içlerinde ön test ve son test tutum puanları arasındaki farkın (gelişim düzeyi) ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?” biçiminde ifade edilmiştir. Proje tabanlı öğretim ve geleneksel öğretim gruplarının ön test ve son test tutum puanlarındaki değişim Tablo 10’da özetlenmiştir.

Tablo 10. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test ve Son Test Tutum Puanları Arasındaki Değişim

GRUP	N	Ön test Ortalaması	Son test Ortalaması	Son test-Ön test Ortalaması Farkı
DENEY GRUBU	21	130,23	141,33	11,10
KONTROL GRUBU	21	125,52	129,66	4,14

Tablo 10 incelendiğinde deney grubu son test-ön test tutum puanları arasındaki farkın ortalamasının ($X = 11,1$) kontrol grubunun ortalamasının ise ($X = 4,14$) olduğu görülmektedir. Tablo 10’dan da anlaşılacağı üzere; deney grubunun ön ve son tutum puanları ortalama farkları, kontrol grubu ön ve son tutum puanları ortalama farklarından yüksektir.

Tablo 11. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test ve Son Test Tutum Puanları Arasındaki Farkın Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, t ve p Değerleri

GRUP	N	\bar{X}	SS	t	P
DENEY GRUBU	21	11,1	15,84	1.273	,210 Fark Önemsiz
KONTROL GRUBU	21	4,14	19,36		

Öğrencilerin son test, ön test tutum puanları arasındaki gelişimi belirlemek için t testi yapılmıştır. Öğrencilerin, tutum testleri puanlarının gruplara göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır ($t=1.273$ $p>0.05$).

Yedinci Alt Probleme ilişkin Bulgular

Araştırmanın yedinci alt problemi “Öğrencilerin ön bilgilerinde kavram yanlışlığı bulunmakta mıdır?” biçiminde ifade edilmiştir. Araştırma öncesi deney ve kontrol grubuna öğrencilerin ışık ve ses ile ilgili olaylar hakkındaki düşünme biçimlerini ortaya çıkarabilmek için “Işık ve Ses” ünitesi ile ilgili olarak 10 tane açık uçlu soru içeren bir sınav geliştirilmiştir. Açık uçlu sorular deney ve kontrol grubu öğrencilere ünite başlamadan önce ve ünite bittikten sonra olmak üzere iki kez yöneltilmiştir. Öğrencilerden alınan cevaplar ayrıntılı olarak incelenerek öğrencilerin kavram yanlışlıkları belirlenmiştir.

Açık Uçlu Sorular Ve Cevapları

1. “Işık Nedir?”

Öğrenciler ışığı tanımlarken kendi günlük yaşantılarında gözlemledikleri olaylardan çıkarımlar yapmışlardır. Öğrencilerin büyük bir kısmı “ışık nedir?” sorusuna cevap olarak ışığın üretildiği “elektrik lambası” veya “el feneri” gibi elektrikli aletleri saymışlardır. Işık ve ışık kaynağını

birbiriyle eş tutmuşlardır. Işığı elektrik ve elektrikle çalışan diğer teknolojik aletler (buzdolabı, TV, radyo vs.) olarak algılayan öğrenciler de vardır. Böylece ışığın sadece elektrikle üretilebileceği ve elektrikli aletler olduğu (ışık=elektrik) yanlış kavramı ortaya çıkmıştır.

Öğrencilerin Ünite Dışlanmadan Önce 1. soruya Verdikleri Cevaplara Örnekler:

- Işık bir araçtır. Karanlık yere tutarsak aydınlık olur(el feneri).
- Işık evimizde ampuller ve lambalarda bulunur.
- Işık elektrik demektir
- Akşam bize aydınlık veren maddedir. Mesela buzdolabı elektrikle yanan bir alettir.
- Işık bilim adamlarının bulduğu icattır.

2.“Işık Nasıl Yayılır? Şekil Çizerek Gösteriniz.”

Konunun bazı yönlerinin soyut olması, henüz soyut kavram yeteneği gelişmemiş öğrencilerde sorun oluşturmaktadır. Okulda, sınıfta öğrenilen bilgilerin birçoğu günlük hayatın çeşitli yerlerinde kullanılmaktadır. Örneğin ışığın yayılması bir el feneri örneğinde gözlenebilmektedir. Buradan hareketle öğrenciler ışığın yayılmasına örnek olarak el fenerini veya odanın lambasını örnek göstermişlerdir. Ancak bunu istenen biçimde sözel olarak ifade edememişlerdir. Aynı şey yapılan çizimler için de geçerlidir. Çizimle ışık kaynağı etrafında doğrular çizen çocuk açıklama yaparken çelişkili ifadeler kullanmış, konunun özünü kavrayamadığını göstermiştir. Öğrencilerin bu ifadeleri genelde onların kendi gözlemlerine dayanmaktadır. Bu konuda bilgiye dayalı bir düşünceye sahip olmadıkları görülmektedir.

Öğrencilerin Ünite Dışlanmadan Önce 2. soruya Verdikleri Cevaplara Örnekler:

- Üçgen şeklinde yayılır (el feneri için düşünülmüş).
- Yukarıdan aşağıya doğru yayılır (oda lambası).
- Eğri ve doğrular boyunca yayılır.
- Işık dalgalar halinde yayılır.

3. “a.Gündüz yanan bir mumun yaydığı ışık hakkında ne söyleyebilirsiniz? Bu mumdan çıkan ışıklar nereye kadar ilerleyebilir?”

b.Elektriklerin olmadığı bir gecede yanan bir mumun yaydığı ışık hakkında ne söyleyebilirsiniz? Bu mumdan çıkan ışıklar nereye kadar ilerleyebilir?”

Bu soruların her ikisinin de doğru cevabı aynıdır. Gündüz veya gece mumdan çıkan ışık herhangi bir cisme çarpana kadar ilerler. Ancak bu sorulara gece ve gündüz için farklı cevaplar yazılmıştır. Cevaplara bakıldığında öğrencilerde ışığın, gündüze göre, gece daha uzağa yayıldığı inancı hakimdir. Gündüz yanan mumdan çıkan ışığın, mumun üzerinde kaldığını savunan öğrenciler mevcuttur.

Verilen cevaplara göre öğrenciler ışığın yayılması ile ilgili yanlış kavramlara sahiptir. Öğrenciler “ışığın yayılması” olayı ile “ışığın aydınlatması” olayını birbiriyle eşdeğer tutmuşlardır. Bunun sonucunda “Işık gece ve gündüz olmasına bağlı olarak farklı uzaklıklara yayılır.” yanlış kavramını ortaya çıkmıştır. Bu yanlış kavramlar öğrencilerin gündüzleri ışık kaynaklarının aydınlatma etkilerini gözleyemediklerinden ileri geliyor olabilir.

Öğrencilerin Ünite Dışlanmadan Önce 3. soruya Verdikleri Cevaplara Örnekler:

- Işık ancak gece yayılır. Mum gündüz ışık yaymaz.
- Işık gündüz mumun üzerinde kalır.
- Mumdan çıkan ışık dışarıya doğru belli bir mesafeye kadar yayılır ve sonra kesilir. Ne kadar uzağa yayılacağı mumun parlaklığına bağlıdır.
- Güneş ışınları mumun ışığını engeller.
- Oksijen bitene kadar ışık ilerler.

4. “Gölge Nedir? Gölgeye Günlük Hayattan Örnekler Veriniz”

Gölge, bir ışık kaynağının önüne ışık geçirmeyen (opak) bir engel geldiğinde, engelin arkasında oluşan karanlık bölgedir. Yapılan gölge tanımlarında ışığın önüne konulan cisimlerin saydamlık opaklık özellikleriyle ilgili bir ayırım yapılmamıştır, cisimler hakkında genellemeye gidilmiştir.

Gölge tanımı yapılırken çocuklar günlük hayatlarında sıkça karşılaştıkları kendi gölgelerinden bahsetmişlerdir. Gölgenin genelde güneş sayesinde oluşabileceği hakkında genel bir düşünceye sahiptirler. İlk soruda ışık nedir diye sorulduğunda kimse güneş örneğini vermeyip örnekleri lamba üzerinde yoğunlaştırırken; bu soruda özellikle kontrol grubunda örnekler güneş üzerinde yoğunlaşmaktadır.

Bazı öğrenciler; gölgeleri, nesnelere yansıması olarak yorumlamışlardır. Gölge nesnelere yansıması değildir. Bu durumda “yansıma” deyiminin kullanılması, öğrenciyi yanlış kavram oluşturmaya sevk eder. Yansıma kelimesinin kullanılmasındaki neden nesnenin gölgesiyle olan benzerliği olabilir.

Öğrencilerin Ünite İşlenmeden Önce 4. soruya Verdikleri Cevaplara Örnekler:

- Işıktaki gittiğimizde kişinin karanlık yansımasıyla oluşur.
- Gölge ışığın çarpması sonucu o cismin ayısının yere çıkmasıdır. Güneşin cisme ulaşmasıyla gölge oluşur
- Sabah, öğle ve akşam saatlerinde oluşur.
- Gölge ışığın azalmasıyla oluşur.
- Kişinin ışığa yakın olmasıyla oluşur.

5. “Yarı Gölge ve Tam Gölge Nedir? Günlük Hayattan Örnekler Veriniz.”

Öğrenciler bu soruyu yanıtlarken yarım ve tam sözcüğünün sözlük anlamından yola çıkmışlar, yarım ve tam gölge tanımını yapamamışlardır. Ünite işlenmeden önce bu soruya doğru cevap veren öğrenci sayısı yoktur. Bu soru daha çok bilgi gerektiren bir soru olduğundan öğrencilerin yanlış yorumlara gitmeleri bilgi (teori) kullanım eksikliğinden kaynaklanmış olabilir.

Öğrencilerin çoğu matematik dersinde öğrenmiş oldukları yarım ve tam kavramlarını burada kullanmışlardır. Yarım gölgeyi bütünün yarısı tam gölgeyi de bütün olarak ifade etmişlerdir. Örneğin günün akşam ve sabah saatlerinde gölge boyu uzun olduğundan bunu tam gölge, öğle vaktinde gölge boyu kısa olduğundan bunu da yarı gölge olarak algılamışlardır.

Diğer cevaplara bakıldığında öğrencilerin bir kısmı bu olayı ışığın cisme vurma şiddetiyle, bir kısmı cismin ışık kaynağına yakınlık ve uzaklığıyla, bir kısmı da bölgenin tamamen veya yarısının karanlıkta kalmasını ile ilişkilendirmiştir.

Öğrencilerin Ünite İşlenmeden Önce 5. soruya Verdikleri Cevaplara Örnekler:

- Gölgenin yarısı gözüküyorsa yarım gölge; gölgenin tamamı gözüküyorsa tam gölgedir.
- Tek yanımızın yansıması yarı gölge, bütün vücudumuzun yansıması tam gölgedir.(yansıma kelimesi kullanılmıştır)
- Cismin her yanının ışık almaması tam gölge, bir yanının ışık almaması yarım gölgedir. Yarım gölgede ışık bir tarafa gelirken bir tarafa gelmez.
- Işığın az geldiği yer yarı, çok geldiği yer tam gölgeyi oluşturur.
- Işığın tam vurması sonucu tam, yarım vurması sonucu yarım gölge oluşur.

6. “Gölge Boyu Nelere Bağlıdır? Cismin Gölgesini Büyütmek İçin Neler Yapabiliriz?”

Verilen cevaplarda öğrencilerin zihinlerinde gölge oluşumuyla ve gölge boyunun ışığın konumuna, ışık kaynağının cisme olan uzaklığına ve cismin boyuna bağlı olduğu ile ilgili net bir ifade olmadığı görülmektedir.

Tam ve yarı gölge sorusunda olduğu gibi bu soruyu da ışığın şiddetiyle ilişkilendiren öğrenciler vardır. Çocuklar günlük hayatta karşılaşmış oldukları örneklerin belli bir parçası üzerinde yoğunlaşmış, onlar üzerinde anlamlı bir bütünlük kurmak konusunda başarılı olamamışlardır.

Öğrencilerin Ünite İşlenmeden Önce 6. soruya Verdikleri Cevaplara Örnekler:

- Işığı arttırmamız veya azaltmamız lazım.
- Işık az olursa gölgesi de az olur.
- Güneşin doğarken ya da batarken gölgesinin olmasını sağlarız.
- Işığı yukarıda, tepede tutmak gerekir

7. “Ses Nasıl Yayılır? Sesin Yayılmasıyla İlgili Bildiklerinizi Yazınız.”

Öğrenciler sesin oluşumunu konuşma, müzik aleti çalma sonucu olarak açıklamaktadır. Ses deyince öğrencilerin bir kısmının aklına insan sesinin oluşum nedeni olan ses telleri gelmiştir. Ses tellerinin titreşimi ile ilgili bir açıklama yoktur. Günlük hayatta sesin oluşumuna örnek verilirken kimse tarafından titreşim kelimesinden bahsedilmemiştir. Öğrenciler sesin kendisinden bahsetmiş, sesin oluşum sebebini açıklamamışlardır. Neden-sonuç ilişkisi kurulamamış, sonuca odaklanılmamıştır.

Sesin titreşimlerle yayıldığını belirten ifadeler vardır. Titreşimler sonucu meydana gelen ses dalgalar halinde yayılır. Titreşim bir nedendir. Sonuç değildir. Bu da öğrencileri kavram yanılgısına sürüklemektedir.

Öğrencilerin Ünite İşlenmeden Önce 7. soruya Verdikleri Cevaplara Örnekler:

- Ses rüzgârla oluşur, rüzgârla birlikte direk olarak gider ve yayılır
- Havada ses konuştuğumuzda yayılıp, doğru yolundan ilerler.
- Gaz halinde yayılır. Konuştuğumuzda gazla bir yere kadar gider ve duyulur.
- Ses havada her yere yayılır. Çünkü hava boşluktur.
- Havada manyetik dalgalar halinde yayılır o yerde ses akımı oluşur.

8“Güneş Tutulması Dünya’nın Her Yerinden İzlenebilir Mi? Neden?”

Öğrencilerin bir kısmı gece ve gündüz oluşumu ile ilgili bilgiye sahip olup gündüz olan her yerden Güneş tutulmasının olabileceğini ifade etmişlerdir. Bu doğru bir bilgi olmakla birlikte eksiktir. Güneş tutulması Ay’ın Dünya ile Güneş arasına girmesi ile Ay’ın gölgesinin Dünya üzerine vuran kısımlarından gözlenebilir.

Güneş tutulmasının görülebilmesi için Güneş’i görebilmenin yeterli olabileceği görüşüne sahip kişilerin yanı sıra bu olayı Güneş’in yakınlığı, büyüklüğü, sayısı (tek oluşu) ile ilişkilendirenler olmuştur.

Öğrencilerin Ünite İşlenmeden Önce 8. soruya Verdikleri Cevaplara Örnekler:

- Dünya’nın yarısı gündüz yarısı gece olduğundan Güneş gören yerlerde tutulma gözlenebilir.
- Her yerden Güneş görülebildiğinden Dünya’nın her yerinden gözlenebilir.
- Güneş çok büyük olduğundan onu görmemek imkânsızdır
- Güneş çok uzakta olduğundan görülmez.

9. Dünya’nın Güneş’e yakın bölgelerinde gözlenir. “Sesin Yayılma Hızı Her Yerde Aynı Mıdır? Neden? Örnek Vererek Açıklayınız.”

Dar ve ince yerlerde ses dalgaları bir yerde toplanarak sesin şiddetini artırır. Aynı şekilde yüksek veya alçak ses de sesin şiddetiyle ilgilidir. Sesin yayılım hızını yükseltmek için sesin şiddetini artırmanın yeterli olunacağı ifade edilmiştir. Sesin şiddeti ile sesin yayılma hızı aynı kavramlar değildir. Sesin yayılması tamamen sesin bulunduğu ortam ile ilgilidir. Bu bilgi eksikliği öğrencileri kavram yanılgısına sürüklemektedir.

Ayrıca öğrenciler sesin boşlukta yayıldığı ile ilgili yanlış kavramı ortaya koymuşlardır. Öğrencilerin “boşluk” ifadesini kullanmaları öğrencilerin gaz ve boşluk kavramlarını karıştırdıklarının bir göstergesi olabilir.

Sesin su içinde yayılmayacağını gösteren bazı ifadeler vardır. Bu öğrencilerin günlük hayatta böyle bir olayla sıklıkla karşılaşmamlarından, su içinde iletişim ortamı ile ilgili bilgi sahibi olmamlarından kaynaklanıyor olabilir.

Öğrencilerin Ünite İşlenmeden Önce 9. soruya Verdikleri Cevaplara Örnekler:

- Mahallede bağırdığımız zaman sesimiz hızla yayılır. Ama denizin dibinde yüzersek sesimiz yayılmaz. Çünkü suyun içinde hava yoktur.
- Suda ses çok yavaş yayılırken havada çok hızlı yayılır.
- Ses sıvı ve katıların içinde yayılamaz.
- Aynı değildir. Örneğin boşlukta çok hızlı yayılır.
- Ses boş mekânda hızlı yayılırken, dolu mekânda yavaş yayılır.
- Dar ve ince bir borudan karşı tarafa konuştuğumuzda ses karşı tarafa daha hızlı giderken, çok geniş ve uzun olan bir borudan ses o kadar da hızlı gitmez.
- Alçak sesler az yayılırken yüksek sesler çok yayılır.

10. “Yankı Nedir? Nasıl Oluşur?”

Öğrenciler bu soruyu yanıtlarken sesin tekrarlanması ifadesini kullanmıştır. Sesin neden ve nasıl tekrar ettiği açıklanmamıştır. Öğrenciler bağırma ve yankı olayını eşdeğer tutmuşlardır. Bu şekilde düşünülmesinin sebebi sesin şiddeti arttıkça bir yere çarpıp geri dönen sesin daha iyi duyulması olabilir. Ayrıca ses yalıtımı olmayan, içerisinde eşya bulunmayan kapalı mekânlarda yankı daha iyi duyulmaktadır. Yankı sesin bir yere çarpıp geri dönmesidir. Sesin yüksek şiddette çıktığında meydana gelen bir olay olarak düşünülmektedir. Hâlbuki çok düşük frekanstaki seslerde de yankı olayı vardır. Öğretmen bu yanlışları yok etmek için günlük hayatın çeşitli yerlerinden (yarasa, yunus gibi hayvanların iletişiminin bu yolla olduğu veya ultrason aleti gibi bazı aletlerin yapımında ses dalgalarının yansımalarının temel alındığı gibi) bol bol örnek vermelidir.

Öğrencilerin Ünite İşlenmeden Önce 10. Soruya Verdikleri Cevaplara Örnekler:

- Sesin boşlukta tekrar edilmesidir. Boş evde konuşulduğu zaman tekrar edilir.
- Sesin hızla yayılıp tekrar tekrar aynı sesin çıkmasıdır.
- Dağlarda veya yüksek tepelerde gezerken sesimiz gür çıktığında sesimizin aynısının arkadan gelmesidir.
- Bağırdığımız zaman yankı olur.
- Birinden gelen sesin birine gitmesidir. Örn: Çocuğun annesine bağırması

Sekizinci Alt Probleme ilişkin Bulgular

Araştırmanın sekizinci alt problemi “Proje tabanlı ve geleneksel öğrenme yönteminin, uygulandığı deney ve kontrol grubu öğrencilerinin kavram yanlışlarını gidermeye etkisi var mıdır?” biçiminde ifade edilmiştir.

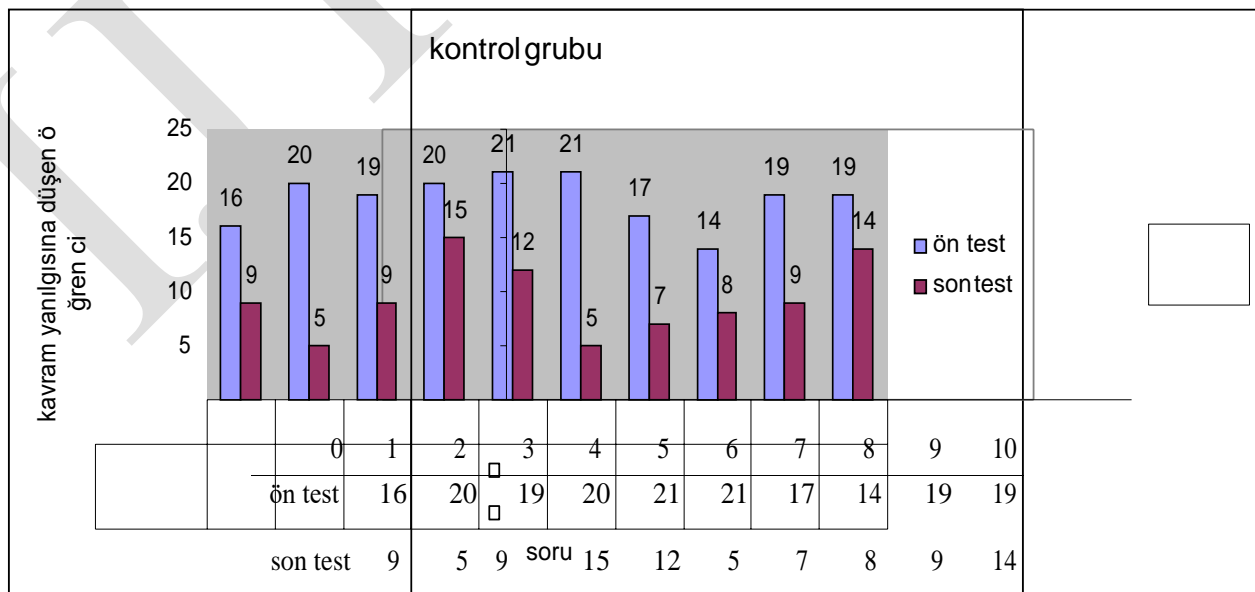
Ünite bittikten sonra öğrencilere yöneltilen açık uçlu sorulara A ilköğretim okulu deney ve kontrol grubunun verdiği cevapları karşılaştırdığımızda: Hem deney grubunda hem de kontrol grubunda öğrencilerde ünite sonunda kavram yanlışlarında azalma olduğu görülmüştür.

Aşağıdaki tablo ve grafiklerde deney ve kontrol grubunun ünite başlamadan önce ve ünite bittikten sonra açık uçlu sorulara verdiği cevaplar doğrultusunda kavram anlamama, yanlış kavrama ve kavram yanlışlığı görülen soruların frekansları ve yüzdelere ilişkin bulgular gösterilmiştir. Bu veriler doğrultusunda proje tabanlı öğrenme yönteminin kavram yanlışlarının giderilmesinde daha fazla etkisinin olduğu söylenebilir.

Tablo 12. A İlköğretim Okulu Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ünite Başlamadan Önce Ve Ünite Bittikten Sonra Açık Uçlu Sorulara Verdiği Cevaplar Doğrultusunda Belirlenen Kavram Yanılgısı Yüzdeleri

KONTROL GRUBU N=20				
Soru	ÖN TEST		SON TEST	
	f	%	f	%
1	16	76	9	43
2	20	95	5	24
3	19	90	9	43
4	20	95	15	71
5	21	100	12	57
6	21	100	5	24
7	17	81	7	33
8	14	67	8	38
9	19	90	9	43
10	19	90	14	67

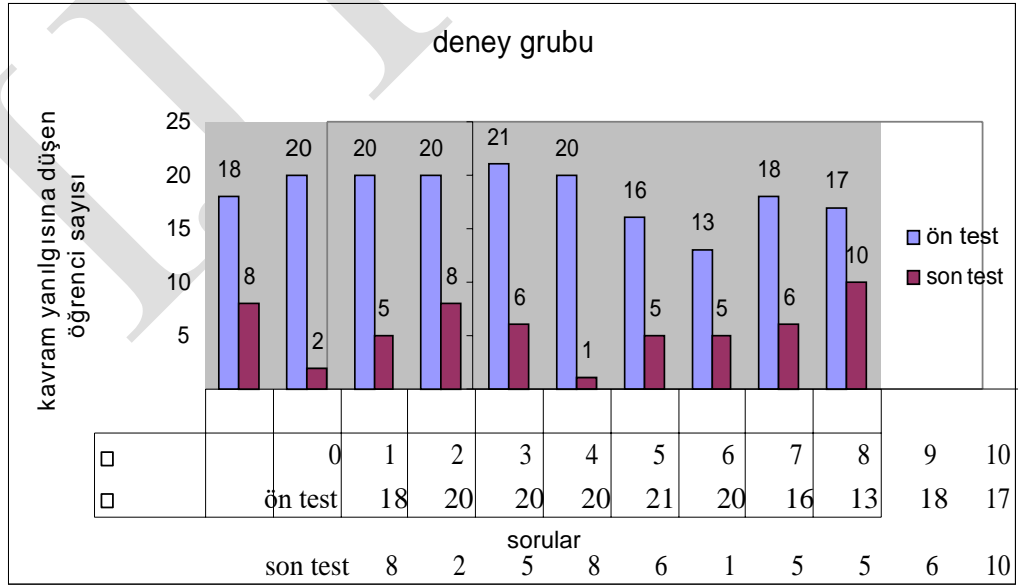
Grafik 1. İlköğretim Okulu Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ünite Başlamadan Önce ve Ünite Bittikten Sonra Açık Uçlu Sorulara Verdiği Cevaplar Doğrultusunda Hazırlanan Grafik



Tablo 13. A İlköğretim Okulu Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ünite Başlamadan Önce ve Ünite Bittikten Sonra Açık Uçlu Sorulara Verdiği Cevaplar Doğrultusunda Belirlenen Kavram Yanılgısı Yüzdeleri

DENEY GRUBU N=20				
Soru	ÖN TEST		SON TEST	
	f	%	f	%
1	18	86	8	38
2	20	95	2	10
3	20	95	5	24
4	20	95	8	38
5	21	100	6	29
6	20	95	1	5
7	16	76	5	24
8	13	62	5	24
9	18	86	6	29
10	17	81	10	48

Grafik 2. İlköğretim Okulu Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ünite Başlamadan Önce ve Ünite Bittikten Sonra Açık Uçlu Sorulara Verdiği Cevaplar Doğrultusunda Hazırlanan Grafik



SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, dördüncü bölümde verilen bulguların ve bu bulgulara bağlı olarak yapılan yorumların ışığında, araştırmanın sonuçlarına yer verilmiş ve proje tabanlı öğrenme yöntemi kullanarak öğretim yapılmasına yönelik bazı önerilerde bulunulmuştur.

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmanın sonuçları aşağıda maddeler halinde yer almaktadır.

1. A ilköğretim okulu proje tabanlı öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubu öğrenciler ile geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin ön testlere verdiği cevaplar arasında anlamlı bir fark gözlenmemiştir. Fark gözlenmeyişinin sebebi ünite islenmeye başlamadan önce öğrencilerin konu ile ilgili hazır bulunuşluklarının benzer olmasıdır. Bu sonuç grupların işlem öncesinde yaklaşık birbirine denk olduğunu göstermektedir.

2. Proje tabanlı öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubu öğrencileri ile geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin denel işlem sonrası, son test başarı puanları açısından aralarında deney grubunun lehine bir artış olmasına rağmen anlamlı bir farkın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

3. Araştırma sonunda deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin başarı ön ve son test arasındaki gelişim düzeyi incelendiğinde iki grubun öğrencilerinin ön test – son test başarı puan ortalamaları farkı arasında deney grubu öğrencilerinin lehine olumlu bir değişimin olduğu ancak bu farkın istatistiksel olarak anlamlı bir değişime neden olmadığı saptanmıştır. Elde edilen bu sonuçlara göre proje tabanlı öğrenme yöntemi ile planlanan ve uygulanan fen ve teknoloji derslerinin, geleneksel öğretim yöntemi ile işlenen fen ve teknoloji derslerine göre uygun ortam, yeterli zaman ve doğru yönlendirme sonucu daha da etkin olabileceğini göstermektedir. Proje tabanlı öğretimin öğrencilerin fene yönelik başarılarını olumlu yönde etkilediği sonucu; Demirhan (2002), Erdem ve Akkoyunlu (2002), Kaptan ve Korkmaz (2002), Doppelt (2003), Özden ve Özçoban (2004), Coşkun (2004) un benzer uygulamalarla yaptıkları araştırma sonuçlarıyla tutarlılık göstermektedir.

4. Proje tabanlı öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubu öğrencileri ile geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin denel işlem sonrası, son test fen ve teknoloji dersi tutum ölçeği puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farkın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Denel işlem sonrasında farkın deney grubu lehine anlamlı olması proje tabanlı öğrenmenin fen ve teknoloji dersine karşı olumlu tutum geliştirmede etkili olduğu anlamına gelmektedir.

5. Grupların fene yönelik tutum ön ve son test ortalamaları gelişim düzeyleri açısından incelendiğinde ise deney grubu öğrencilerinin son test-ön test puan farkı ortalamalarının kontrol grubuna göre daha olumlu olduğu görülmektedir. Ancak bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı saptanmıştır. Tutumla ilgili olarak bulunan bu sonuçlar, proje tabanlı öğrenme yönteminin geleneksel öğretim yöntemine göre öğrencilerin tutumlarını arttırmada daha etkili olduğunu göstermektedir. Meyer vd. (1997), Toci (2000), Sezgin ve vd. (2002), Frank ve Barzilai (2004), Karakuş (2004), Seloni (2005), Çıbık (2006)'ın benzer uygulamalarla yaptıkları araştırma sonuçları ile elde edilen araştırma sonucu birbirini destekler niteliktedir.

6. Deney ve kontrol grubu öğrencilerine araştırma öncesi uygulanan açık uçlu sorular incelenerek öğrencilerin önbilgilerine dayalı kavram yanılgıları tespit edilmiştir. Bu bağlamda, uygulanan açık uçlu soruların kavram yanılgılarını belirleyebildiği kabul edilebilir.

7. Araştırma sonucunda elde edilen veriler doğrultusunda deney grubu ile kontrol grubu öğrencileri arasında kavram yanılgıları saptanmıştır. Deney grubuna proje tabanlı öğrenme yöntemi, kontrol grubuna geleneksel öğretim yöntemi uygulanması sonucunda, proje tabanlı öğrenme yöntemi ile ders uygulayan deney grubu öğrencilerinde kontrol grubuna göre kavram yanılgılarının giderildiği

saptanmıştır. Yapılan araştırmada, verilere göre proje tabanlı öğrenme yönteminin kavram yanlışlarını gidermeye etkisi olduğu söylenebilir. Daha önce yapılan araştırmada aynı sonuca varılmıştır (Seloni, 2005).

8. Deneysel gruplarında uygulanan proje tabanlı öğrenme süresince yapılan grup çalışmaları, etkinlikler öğrenciyi araştırmacı ve bilgiyi paylaşan bireyler konumuna getirmiştir. Ünite boyunca yapılan proje çalışmaları deney grubu öğrencilerinin başarısını, derse karşı tutumlarını arttırmış, kavram yanlışlarının giderilmesine yardımcı olmuştur. Öğrenciler projelerle dersti yaparak-yasayarak öğrenmiş, sorumluluk almış, bunun sonucunda da daha başarılı olmuşlardır. Gruplarda işbölümü yapıp hem paylaşmayı öğrenmişler hem de arkadaşlık duyguları kuvvetlenmiştir. Proje tabanlı öğrenme sayesinde öğrenciler çalışmalarını özenle yapmış ve yaptığı etkinlikleri düzenli bir şekilde sunmayı öğrenmiştir.

Öneriler

İlköğretimin birinci kademesindeki fen ve teknoloji dersi öğrencilerin somut işlemler döneminde olduğu bir dönemdir. Bu nedenle fen ve teknoloji derslerinde; öğrencilerin aktif katılımının sağlanacağı, öğrencilerin derse karşı olumlu yönde tutum geliştirmelerini sağlayan PTÖ yöntemi kullanılmalıdır.

Proje tabanlı öğrenmenin başarıyı arttırdığı göz önünde bulundurularak derslerde proje yaptırılmalıdır.

Proje tabanlı öğrenmenin planlamasını yapan öğretmenlerin hazırlamada ve uygulamada yeterli bilgiye sahip olması gerekmektedir. Bunun için üniversite-okul işbirliği ile öğretmenler için hizmet içi eğitimler düzenlemesi gerekir.

Eğitim fakülteleri, öğretmen adaylarını yetiştirirken onlara tüm yöntem ve teknikleri öğretmelidir. Bu yöntem ve tekniklerin nerde ve ne zaman kullanılacağı öğretmen adayına teoride ve pratikte gösterilmelidir.

Proje tabanlı öğrenmede öğretmen, derse müdahale eden değil, dersti yapılandıran olmalıdır, rehberlik görevi üstlenmelidir. Etkinlerin uygulanma aşamasında bazı değişiklikler yapılabilir. Bu değişiklikler sınıfın fiziksel durumuna uygun olmalıdır. Düzenlenen etkinlikler öğrencinin yaratıcı olmasını sağlamalıdır.

Proje tabanlı öğrenme süresince seçilen etkinliklerin öğrencilerin düzeylerine uygun olması gerekmektedir. Ayrıca seçilen etkinliklerin öğrencinin özgüvenini artırıcı, onlara sorumluluk veren etkinlikler olması gerekmektedir.

Veliler öğrencilerin birlikte çalışmasına imkân tanımalı bunun için şartlar yaratmalıdır. Bu arada arkadaş çalışmalarının zaman kaybına sebep olmaması için kontrolü elden bırakmamak, çocukların arkadaşlarını ve onların velilerini tanımalıdır.

Öğrencilerin ev ödevlerini, projelerini veliler yapmamalı sadece yardım etmelidir.

Öğretim programında kavram öğretimine büyük önem verilmelidir. Kavramları öğrencilere öğretebilmek için uygun öğretim metodu kullanılmalı, öğrencilere kavramlarla ilgili günlük hayattan örnekler verilmeli, işlenen konudaki kavramlarla, geçmiş üniteye kavramlar bağdaştırılmalı, kavram öğretiminde öğrencilerin seviyeleri göz önüne alınmalıdır.

KAYNAKÇA

Açıkgöz Ün, K. (2000). *Etkili Öğrenme Öğretme (3.Baskı)*. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.

- Açıköz, K. Ü. (2003). *Aktif Öğrenme*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Akgün, Ş. (2001). *Fen Bilgisi Öğretimi*. (6. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Akpınar, E., Yıldız, E., Ergin, Ö. Akpınar, D. (2005). *İlköğretimde Proje Çalışmaları ve Bilim Şenliklerine Yansımaları*. I. Ulusal Fen ve Teknoloji Sempozyumu. (Kasım 2005). Ankara.
- Alkan, H. (1993). Fen Bilimlerinde Eğitim ve Öğretmen Yetiştirme Modeli. *H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*. 9: 115-124.
- Anlıak, Ş., Yılmaz, H. (2004). Kuramsal Bakış Açısıyla Proje Yaklaşımı. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*. 5(17): 92-101
- Aşçı, Z., Özkan, Ş. ve Tekkaya C. (2001). Student's Misconceptions About Respiration. *Eğitim ve Bilim Dergisi*. 26 (120): 29-36
- Bacanak, A., Karamustafaoğlu, O. ve Köse, S. (2003). Yeni Bir Bakış: Eğitimde Teknoloji Okuryazarlığı. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 14: 191-196.
- Balakrishnan M. (2000). [An Investigation of the use of constructivism and technology in Project based learning.](http://www.blackwell-synergy.com) 17.05.2007
- Başbay, A. (2005). Basamaklı Öğretim Programıyla Desteklenmiş Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Öğrenme Sürecine Etkileri. *Ege Eğitim Dergisi*. 6(1):95-116
- Bıkmaz, F. (2001). İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Fen Bilgisi Dersindeki Başarılarını Etkileyen Faktörler. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi.
- Blumenfeld, P.; Soloway, E.; Marx, R.A. (1991). Motivating Project Based Learning: Sustaining the Doing Supporting the Learner. *Educational Psychologist*. 26(3-4): 369-398
- BTİE 2001. Bilişim Teknolojileri Işığında Eğitim. Bildiriler Kitabı. Ankara 2001.s.259-260
- Buck Institute for Education. (BIE). Project Based Learning. <http://www.bie.org/pbl> 25.12.2006
- Büyükkaragöz, S. S. (1997). *Program Geliştirme "Kaynak Metinler"*. Konya: Öz Eğitim Yayınları.
- Büyükkasap, E. ve Samancı, O. (1998). İlköğretim Öğrencilerinin Işık Hakkındaki Yanlış Kavramları. *Gazi Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*. 6 (1) :109,120.
- Cambazoğlu, Ö. (1984). *Fen Öğretiminde Karşılaşılan Başlıca Sorunlar Ve Nedenleri*. Peker, Ö. (Ed.) *Orta Öğretim Kurumlarında Fen Öğretimi ve Sorunları*. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- Cor, P.K., (1995) Bridging the Gap Between Initial Teacher Training and Teacher Induction, *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*. 21(3), 333-346.
- Coşkun, M. (2004). Coğrafya Eğitiminde Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı. Yayınlanmamış Doktora Tezi, G.Ü. Eğitim Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çeliköz, N. (2004). Yeni Program Geliştirme Anlayışına Dayalı Olarak Geliştirilen Bir Program Tasarımının Öğrenci Başarısına Etkisi. *Gazi Eğitim Dergisi*. 24(1):99-113.
- Çepni, S. (2001). *Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş*. Trabzon: Erol Ofset Matb.
- Çepni, S., Ayas, A., Akdeniz, A.R., Özmen, H., Yiğit, N. ve Ayvaci, H.Ş. (2005). *Kuramdan Uygulamaya Fen ve Teknoloji Öğretimi (4. Baskı)*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Çilenti, K. (1985). *Fen Eğitimi Teknolojisi*. Ankara: Kadioğlu Matbaası. Çilenti, K., (1998). *Eğitim Teknolojisi Ve Öğretimi*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Demirel Ö., Başbay A., Uyangör N., Bıyıklı C., (2001) *Proje Tabanlı Öğrenme Modelinin Öğrenme Sürecine Ve Öğrenci Tutumlarına Etkisi*. <http://www.epo.hacettepe.edu.tr/eleman/Bolu.doc> 25.12.2006
- Demirhan, C. (2002). Program Geliştirmede Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Dede, Y. Yaman, S. (2003). Fen ve Matematik Eğitiminde Proje Çalışmalarının Yeri, Önemi ve Değerlendirilmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 23 (1): 117-132.

Demirel, Ö. (1996). *Genel Öğretim Yöntemleri*. Ankara: USEM Yayınları. Demirel, Ö. (2002). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: PegemA Yayıncılık. Deryakulu, D. (2002). *Sınıfta Demokrasi*. Ankara: Eğitim Sen Yayınları.

Doppelt, Y. (2003). Implementation and Assessment of Project-Based Learning in a Flexible Environment. *International Journal of Technology and Design Education*. 13, 255–272

Dönmezer, D., (1996). *Eğitim Psikolojisi (Eğitimin Psikolojik Temelleri)*. İzmir

Durmaz, H.; Dalgıç, Ö.; Paksuz, S. (2004). *Fen Bilgisi Öğretiminde Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı Üzerine Yürütülen Bir Çalışma*. (4-7 Eylül 2004). VI. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, Bildiri Kitabı, s.67. İstanbul: Marmara Üniversitesi.

Ekiz, D. (2003). *Eğitimde Araştırma Yöntem Ve Metotlarına Giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Erden, M. (1992). *Eğitimde Program Değerlendirme*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Erdem, M. ve Akkoyunlu, B. (2002). İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Kapsamında Beşinci Sınıf Öğrencileriyle Yürütülen Ekip Proje Tabanlı Öğrenme Üzerine Bir Çalışma. <http://ilkogretim-online.org.tr/vol1say1> 15.03.2007

Erdoğan, M. (2007). Yeni Geliştirilen Dördüncü Ve Besinci Sınıf Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programının Analizi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 5(2):221- 254

Ersoy A. (2006). İlköğretim Besinci Sınıfta Teknoloji Destekli Proje Tabanlı Öğrenme Uygulamaları. *Yayımlanmamış Doktora Tezi*, Eskişehir Anadolu Üniversitesi, Kasım.

Fidan, N. (1996). *Okulda Öğrenme ve Öğretme*. Alkım Yayınları

Frank, M., ve Barzilai, A. (2004). Integrating alternative assesment in a project-based learning course for pre-service science and technology teachers. *Assesment & Evaluation in Higher Education*, 29 (1): 41-61.

Girgin, A. (2003). Proje Temelli Öğrenme Yönteminin Özel Konya Esentepe İlköğretim Okulu Tarafından Uygulanmasına Yönelik Bir Değerlendirme. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.

Global Schoo lNet Foundation. What is project based learning. <http://www.globalschoolnet.org/web/pbl> 16.04.2006

Gözütok, F. D. (2004). *Öğretmenliği Geliştiriyorum*. Ankara: Siyasal Kitabevi.

Grant M. M. (2002). Getting A Grip On Project-Based Learning: Theory, Cases And Recommendations. *Meridian: A Middle School Computer Technologies Journal a service of NC State University, Raleigh, NC*. Volume 5, Issue 1, Winter.

Gültekin, M.(2005). İlköğretim Besinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Proje Tabanlı Öğrenme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*. 5(2): 517-556

Gürdal, A. (1992). İlköğretim Okullarında Fen Bilgisinin Önemi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 8:185-188.

Gürdal, A. Şahin, F. ve Çağlar, A. (2001). *Fen Eğitimi İlkeler, Stratejiler ve Yöntemler*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Yayınları.

Fleming, Douglas (2000); *A Teacher's Guide To Projed Based Learning*. Office Of Educatinal Research And Improvement, Washington D.C.

Halis, D. (2001). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*. Konya: Mikro Basım- Yayım-Dağıtım.

Hañçer, A. H., Yıldırım, H. D., ve Sensoy, Ö. (2003). İlköğretimde Çağdaş Fen Bilgisi Öğretiminin Önemi Ve Nasıl Olması Gerektiği Üzerine Bir Değerlendirme. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 13:80–88.

Hesapçioğlu, M. (1994). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. İstanbul: Beta Yayınları.

Karakuş, M. (2004). İlköğretim Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Proje Yaklaşımli Öğretimin Öğrencilerin Çözme Becerilerine, Tutumlarına, Akademik Başarılarına Ve Kalıcılığa Etkisi. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.

Kavak, N., Tufan, Y. ve Demirelli, H. (2006). Fen-Teknoloji Okuryazarlığı ve İnformal Fen Eğitimi: Gazetelerin Potansiyel Rolü. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 26 (3): 17-28

Korkmaz (Baylav), H. (2002). Fen Eğitiminde Proje Tabanlı Öğrenmenin Yaratıcı Düşünme, Problem Çözme ve Akademik Risk Alma Düzeylerine Etkisi. *Yayımlanmamış Doktora Tezi*, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Korkmaz ve Kaptan (2002). Fen Eğitiminde Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının İlköğretim Öğrencilerinin Akademik Başarı, Akademik Benlik Kavramı ve Çalışma Sürelerine Etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 22: 91-97.

Köse, S., Coştu, B. ve Keser, Ö.F. (2003). Fen Konularındaki Kavram Yanılgılarının Belirlenmesi: Tga Yöntemi ve Örnek Etkinlikler. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 13:43-53.

Laffey J., Tupper T., Musser D. and Wedman J. (1998). A Computer-Mediated Support System For Project-Based Learning. *Educational Technology Research and Development*. 46 (1):73-86

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) (2000). *İlköğretim Okulu Fen Bilgisi Dersi Öğretim Programı*. Ankara: Millî Eğitim Basımevi.

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) (2005). *İlköğretim Fen Ve Teknoloji Dersi; 4-5. Sınıflar Öğretim Programı*. Ankara: Millî Eğitim Basımevi.

Morgil İ., Yılmaz A., Cingör N., (2002). Fen Eğitiminde Öğrencilerin Çevre Ve Çevre Koruma Projesi Hazırlamasına Yönelik Bir Çalışma. http://www.fedu.metu.edu.tr/UFBMEK-5/b_kitabi/PDF/Cevre/bildiri/t45DDpdf 28.12.2006

Moursund, D. G. (2001). Problem based learning and project based learning. <http://darkwing.uoregon.edu/~moursund/Math/pbl.htm> 30.09.2007

Newell, R. J. (2003). *Passion For Learning "How Project Based Learning Meets The Needs Of 21 st. Century Students*. A Scarecrow Education Book, Innovations In Education Series, No: 3, Usa.

Öncül, R. (2000). *Eğitim ve Eğitim Bilimleri Sözlüğü*. İstanbul:MEB.

Özdener, N. ve Özçoban, T. (2004). Bilgisayar Eğitiminde Çoklu Zeka Kuramına Göre Proje Tabanlı Öğrenme Modelinin Öğrenci Başarısı Üzerine Etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. 4(1):147-170.

Saban, A (2002). *Öğrenme Öğretme Süreci: Yeni Teori Ve Yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Saracaloğlu, S., Özyılmaz, (Akamca) G ve Yeşildere, S. (2006). İlköğretimde Proje Tabanlı Öğrenmenin Yeri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 4(3):241-260.

Seloni, Şirli Rahel (2005). Fen Bilgisi Öğretiminde Oluşan Kavram Yanılgılarının Proje Tabanlı Öğrenme ile Giderilmesi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Sezgin, G., Çalışkan, S., Çallica, H.ve Erol M. (2002). Fizik Eğitiminde Projeye Dayalı Laboratuar Çalışmalarına Yönelik Öğrenci Tutumları. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*. 14:59-63.

Share E. ve Rogers L. (1997). Practical Advice for Getting Maximum Learning Out of Class Projects. *Learning Magazine*, January/February.

Solomon, G. (2003). Project Based Learning: A Primer. *Technology and Learning*, 23 (6):20-26.

Soylu, H. (2004). *Fen Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar*. Ankara: NobelYayıncılık Sönmez, V. (2001). *Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Temel, Z. F. Kandır, A., Erdemir, N. ve Çiftçi, H.K. (2003). *Okul Öncesi Eğitimde Proje Yaklaşımı ve Program Örnekleri*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Thomas, J. W. (2000). A Review Of Research On Project-Based Learning. Retrieved. <http://www.autodesk.com/foundation> 16.04.2007

Tuğrul, B. (2002). Proje Yaklaşımının Temel Özellikleri. *Çocuk Gelişimi Ve Eğitimi Dergisi*. 1(6-7):71-79.

Topsakal, S. (1999) *Fen Öğretimi*. İstanbul:Alfa Basım Yayın Dağıtım

Ülgen, G. (2001). *Kavram geliştirme Kuramlar ve Uygulamalar (3. baskı)*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Vaiz, O. (2003). Proje Tabanlı Öğrenmede Portfolyoların (Öğrenci Gelişim Dosyalarının) Kullanımı ve Öğrenme

Sürecine Yansımaları. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Yağbasan, R., Güneş, B., Özdemir, B.E., Temiz, B.K., Gülçiçek, Ç., Kanlı, U., Ünsal, Y., Tunç, T. (2005). *Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu – Fizik*. Ankara: Gazi Kitabevi.

Yalın, H. İ. (2001). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Yaşar, Ş., Ayas, A., Kaptan, F., Gücüm, B. (1998). *Fen Bilgisi Öğretimi*. Eskişehir: T.C. Anadolu Üniversitesi Yayınları No: 1061.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2000). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldız, N. (2004). Proje Tabanlı Öğrenme Modeli. *Eğitimde İyi Örnekler Konferansı*. İstanbul: Sabancı Üniversitesi.

Yılmaz, H. (1996). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Konya: Öz Eğitim Yayınları.

Yılmaz H., Beyazkürk D., Anlık Ş. Proje Yaklaşımıyla Bir Uygulama Örneği: Süt Projesi. <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/172/172/12.pdf> 16. 04. 2007

YÖK/Dünya Bankası Milli Eğitim Geliştirme Projesi, Öğretmen Eğitimi Dizisi. (1997). *İlköğretim Fen Öğretimi*. Ankara: YÖK.

EXTENDED ABSTRACT

This study is performed for the purpose of investigating whether there is an effect of the use of project-based learning method in Science and Technology lesson on success, attitude and elimination of misconceptions. 42 5th grade students in a primary school in Soma, Manisa constitute the sample group (experimental and control group) of this study. Before the application of the experimental study, open-ended questions as achievement and attitude tests are applied to the experimental and control groups as pre-test and post-test in order to determine the misconceptions. In this research, the class is taught to the experimental group by using project-based learning method and it is taught to the control group by using traditional methods. At the end of the application, the open-ended questions as achievement and attitude tests are applied to the experimental and control group students to observe the changes in students and to check whether the misconceptions have improved or not. T test is used in the analysis of quantitative data obtained from achievement and attitude tests. According to the analysis results, the increase of the success of the experimental and control groups are compared, there is not a significant statistical difference between the two groups although there is a difference in favour of the experimental group; when the attitudes of the experimental and control groups are compared, the mean of the experimental group is higher than the control group and it is concluded that this difference is statistically significant. The other part of the study related with the elimination of the misconceptions is the qualitative stage of the study. The open-ended questions which are used as a means of gathering data are used in order to determine the misconceptions of the students and the effect on the elimination of the misconceptions at the end of the study. At the end of the study, it is determined that misconceptions are eliminated in the experimental group that is taught through project-based learning compared to the control group.

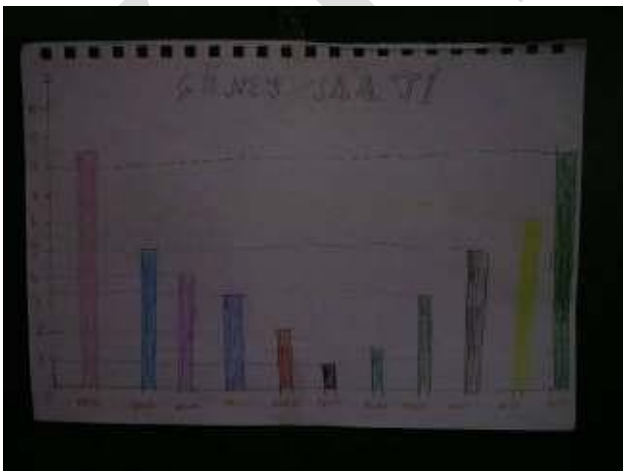
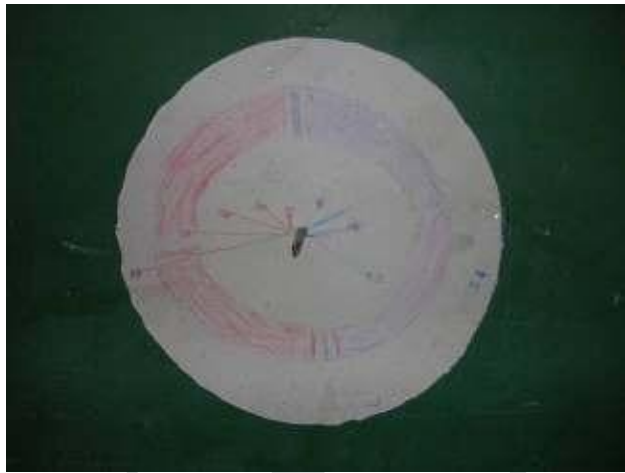
Key Words: Science and Technology Lesson, Project Based Learning, Misconception

Örnek Öğrenci Fotoğrafları (Deney Grubu Öğrencileri)**PROJE ADI: “IŞIĞIN YOLUNU İZLEYELİM”**

PROJE ADI: “GÜNEŞ VE AY TUTULMASI MODELİ YAPALIM”



PROJE ADI: “GÜNEŞ SAATI YAPALIM”



PROJE ADI: “SES YALITIMLI BIR KUTU YAPIMI”



ORTA DERECELİ DEVLET OKULLARINDAKİ BAŞARI ORANININ DÜŞME NEDENLERİ (LEFKE ÖRNEĞİ)

REASONS FOR DECLINING SUCCESS RATES IN THE SECONDARY PUBLIC SCHOOL (LEFKE EXAMPLE)

Reşat YOLAÇ

Lefke Avrupa Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Öğretim ve Araştırma Enstitüsü
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Programı, Lefke-KKTC

Resatyolac3@gmail.com

Received Date: 21-03-2018

Accepted Date: 30-03-2018

Published Date: 30-04-2018

Öz

Bu araştırma, orta dereceli devlet okullarındaki başarı oranının düşme nedenlerini incelemek amacıyla hazırlanmıştır. Amaç doğrultusunda 30 soru üzerinden hazırlanan anket formları 2016-2017 eğitim ve öğretim yılında Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nin Lefke İlçesi'nde bulunan Lefke Gazi Lisesi ve Cengiz Topel Endüstri Meslek Lisesi'nde görev alan 50 öğretmenle 9. 10. 11. ve 12. Sınıflarında öğrenim gören 100 öğrenciye uygulanmıştır. Araştırmada başarı oranının düşme nedenleri anketleri kullanılarak frekans ve yüzdeleri hesaplanıp tablolaştırılmış ve analiz edilmiştir. Araştırmada elde edilen bulgular; öğretmenler açısından başarı oranının düşme nedenleri ve öğrenciler açısından başarı oranının düşme nedenleri olmak üzere iki temel başlıkta toplanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Devlet okulları, Başarı oranı, Eğitim, Öğretim.

Abstract

This research is designed to investigate the reasons for the drop in the success rate in state secondary schools. The questionnaire used in the study covers 30 questions in parallel with the main purpose of the research and it was applied to overall 50 teachers and also to 100 students who are 9th, 10th, 11th and 12th grade in Lefke Gazi High School and Cengiz Topel Occupational High School in Lefke District of Turkish Republic of Northern Cyprus in 2016-2017 education year. Using the survey for the reasons of the drop in success rate, frequencies and percentages were calculated, tabled and then analyzed respectively. Findings obtained in the research are grouped into two main categories; the reasons for the drop in the success rate concerning the teacher and the reasons for the drop in the success rate regarding the students.

Keywords: Public schools, Success rate, Education, Teaching.

Giriş

Toplumda bireylere eğitim verme, formal ve informal olmak üzere iki şekilde yapılmaktadır. Eğitimin formal ve sürekli yapıldığı kuruluşların başında okullar gelmektedir. Formal eğitim amaçlı olup, planlı olarak yapılır, öğretim yoluyla özel bir çevre içinde kontrollü olarak gerçekleştirilir. Bu özel çevre okullardır (Özer ve Atik, 2014). Bir eğitim kurumu olarak okul, insan davranışlarını şekillendirmede ve onda istenilen değişiklikleri meydana getirmede diğer sosyal kurumlardan çok daha üstün bir yöne sahiptir. Günümüzde dünyanın pek çok ülkesinde toplumsal, kültürel, siyasal, teknolojik vb. alanlarda hızlı ve önemli değişiklikler olmaktadır. Bilgiler hızla değişmekte, olgu ve olaylar tek boyutla değil, birden fazla boyutla açıklanmaktadır. Özellikle elektronik, bilgisayar ve genetik alanlarındaki büyük gelişmeler, doğal ve toplumsal olayların gelişim hızını da artırmıştır (Kutlu, 2008). Bu durum eğitilmiş insan gücü gereksinimini daha da artırmıştır. Bundan dolayıdır ki, okul ve okul başarısı, bireyin hayat başarısının tek yolu olmasa da en önemli yolu haline gelmiştir (Dam, 2008). İnsan gücü, bir ülkenin en değerli kaynağıdır. Okullar bu değerli kaynakların güce dönüştüğü kurumlardır. Günümüzde, bilimsel düşünme becerilerine sahip, üretken, yaratıcı ve karşılaştıkları sorunları çözme becerisine sahip bireylere ihtiyaç vardır (Sarıyer, 2016). Öğrencilerin başarı düzeyini arttırmak ve nitelikli bireyler yetiştirmek için eğitim sistemlerinde bir dizi dönüşümün yapılması gerekmektedir. Başarı, istenen amaca ulaşmak ve istenen hedefi elde etme olarak tanımlanır. Eğitim açısından düşünüldüğünde başarı program hedefleriyle tutarlı davranışlar bütünüdür (Demirtaş ve Güneş, 2002). Başka bir deyişle bir öğrenci programdaki hedef davranışları sergilemesi halinde başarılı sayılabilmektedir. Eğitimde başarı kavramıyla genellikle okulda okutulan derslerde geliştirilen ve öğretmenlerce takdir edilen notlarla,

test puanlarıyla ya da her ikisiyle birlikte belirlenen beceriler veya kazanılan bilgilerin ifadesinin karşılığı, “akademik başarı” kastedilmektedir (Tatlıoğlu ve Ram, 2006). Sınavların sonuçları, okulların hedeflerine nasıl ulaştıklarının bir göstergesi olarak kabul edilir (Cheng, 1996). Bu anlamda, öğrenci başarısı okul başarısının en büyük kriterlerinden biridir. Akademik başarı, öğrencilerin mesleki ve sosyal yaşama hazırlanmalarını ve geleceklerini şekillendirmelerini sağladığından aileler ve çevre açısından çok önemli görülmektedir.

Etkin okul araştırmasının önemli başlangıç noktalarından biri, bazı okulların diğerlerinden daha başarılı olmasıdır (Scheerens, 1989; Townsend, 1997). Eğitim çıktıları, önceden belirlenmiş eğitim hedefleri bağlamında değerlendirilir. UNESCO’ya (Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü) (2004) göre bu çıktılar akademik başarıyı belirlemek için yapılan sınavların sonuçlarıyla en kolay şekilde belirlenmektedir (Sezgin, Koşar, vd., 2016a). Bu nedenle, eğitimin her aşamasında kalitenin ve niteliğin artırılması, öncelikli bir konu haline gelmiştir. Okulöncesi eğitimden yükseköğretim sürecine kadar eğitimdeki sorunlar ve başarısızlıklar kamuoyu ve eğitim toplumunun gündeminde yer alır. Lise öğrencilerinin akademik başarılarının tahmininde, önceki eğitim seviyelerindeki sınavların büyük bir payı vardır. Bu sebeple lisedeki mevcut durumun daha iyi görülebilmesi için eğitimde kaliteyi artırma çabaları, Avrupa’da eğitim sistemlerinde tartışmalara yol açan Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA: Programme for International Student Assessment), Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi (PIRLS: Progress in International Reading Literacy Study) ve Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması (TIMSS: Trends in International Mathematics and Science Study) gibi uluslararası araştırmalarının sonuçlarıyla daha da artmıştır. Türkiye’nin uluslararası düzeyde katıldığı ve ülkenin genel performansını gösteren PISA’daki testlerde alınan ortalama puanlar genel ortalamanın altında yer almaktadır (Eurydice, 2009; Sezgin’den, vd., 2016b).

Bu anlamda birçok araştırmalar, çalışmalar ve projeler yapılmakta ve sayıları giderek artmaktadır. Eğitim sisteminde sorun haline gelen eğitimdeki sıkıntılar ve başarısızlıklar KKTC’deki MEB’e bağlı bulunan Lefke ilçesindeki orta dereceli devlet okullarında’da artmaya başlamıştır.

Artık dünyamızın küçük bir köy haline gediği günümüzde gelişen eğitim sistemlerinin ne yazık ki gölgesinde kalan devlet okullarımız bu hızlı yarışta geride kalıyorlar. Lise kademesine gelindiğinde akademik başarıyla ilgili olarak elde edilebilecek ulusal düzeyde veriler Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi’nin (ÖSYM) yaptığı Yükseköğretime Geçiş Sınavı (YGS) ve Lisans Yerleştirme Sınavı (LYS) sonuçlarıyla belirlenir. KKTC Milli Eğitim Bakanlığı’nın yaptığı 2015 YGS puan türlerine göre KKTC liselerinden mezun olan adaylardan ilk 10’a giren aday bilgilerine göre; 1. ve 7. Lefkoşa Bülent Ecevit Anadolu Lisesi, 2. Güzelyurt Kurtuluş Lisesi, 3. 4. ve 5. Lefkoşa Türk Maarif Koleji, 6. 8. ve 10. Gazimağusa Türk Maarif Koleji, 9. Lefkoşa 20 Temmuz Fen Lisesi öğrencileri olmuştur (Milli Eğitim Bakanlığı, 2015). 2016 YGS sonuçlarına göre ilk 10’a girenler; 1. 3. 5. 6. 8. 10. sırada Lefkoşa Türk Maarif Koleji, 2. ve 4. Gazimağusa Türk Maarif Koleji, 9. ise Lefkoşa Bülent Ecevit Lisesi olmuştur (Milli Eğitim Bakanlığı, 2016). 2017 yılında ise; 1. ve 2. Gazimağusa Türk Maarif Koleji, 3. 8. 9. Lefkoşa Türk Maarif Koleji, 4. Güzelyurt Kurtuluş Lisesi, 5. 6. 7. Lefkoşa Bülent Ecevit Anadolu Lisesi, 10. Güzelyurt Türk Maarif Koleji öğrencileri olmuştur (Milli Eğitim Bakanlığı, 2017). Ayrıca 12 Nisan 2013 Havadis Gazetesi’ndeki habere göre ÖSYM’nin Türkiye genelinde toplam 7001 liseyi içeren ve 2012 Lisans Yerleştirme Sınavı (LYS) sonuçlarında ilk 500’de hiçbir KKTC okulun sıralamaya giremediği, ilk 1000’de ise Lefkoşa TMK ve Gazimağusa TMK, Türkçe-matematik puanında ise sıralamada en üst sıradaki KKTC lisesi; Bülent Ecevit Anadolu Lisesi olduğunu ve Türkçe-sosyal puan türünde ilk 500 içinde yer almayan Lefkoşa TMK ile Güzelyurt TMK, bu kez 2012 LYS sıralamasında, ilk 400 içerisinde yer aldığı haberi yayınlanmıştır (Havadis Gazetesi, 2013). Bu verilere göre genellikle başarı gösteren öğrenciler kolejlerden, fen liselerinden veya Anadolu liselerinden çıkmaktadır. Ancak düz liselerde ise öğrencilerimizde bu başarı gözlenmemektedir.

Ayrıca KKTC’de ilk kurulan özel kolej olan Yakınoğu Koleji’nin kurulmasıyla birlikte sayıları artan başka özel kolejlerde kurulmaya başlamıştır. Şu anda KKTC’de toplam 8 tane özel kolej bulunmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2018). Eğitim kalitesi, tam g¼n eğitim ve ¼đretmen açığı gibi nedenlerle aileler, daha çok bu okulları tercih etmeye başlamışlardır.

13 Ağustos 2016 yılında Yeni D¼zen Gazetesi’nin yaptığı haberde, ilk ve orta¼đretimde son 7 yılda özel okullarda eğitim g¼ren ¼đrenci sayısında % 32 oranında artış yaşanırken, devlet okullarında eğitim g¼ren ¼đrenci artışının ise % 3 oranında olduğunu açıklamıştır.

Kıbrıs T¼rk ¼đretmenler Birliği Genel Sekreterliği eğitim b¼tesine ayrılan, İlk¼đretim okulları %75 özel ¼niversiteler, %25 özel ¼niversiteler olduğunu belirterek, "bu durumda özel okulların tanıtımının bir g¼stergesi" dedi. Ekonomik kaynakların yetersizliği ciddi bir Şekilde, milli Eğitim Bakanlığı ayrı bir plan ve program yoksunluğu olarak Santiago Egan, bu eksikliği inŐaat tamamlayamaz, eksik sınıf ve ¼đretmen sıkıntısı ile kendini g¼sterir dikkat çekti. Kıbrıs T¼rk Orta¼đretim ¼đretmenleri Birliği BaŐkanı Xiao, özel okul oranının artmasının sebebinin resmi Politikaya uygun olduğunu belirterek, bunun tesad¼f olmadığını s¼yledi. "Eğitim metalaŐmıŐtır. Eğitimin artık parayla satın alınan bir varlık olmadığını s¼yleyen madaŐan, Devlete d¼n¼Őm¼Ő ve kazanılan bir emtia parası olmuştur." dedi. G¼kebel, nitelikli, kamusal eğitim ve Eğitim Bakanlığı’nın her çocuğa eşit fırsatlar sağlayarak bilimsel, demokratik, laik bir eğitim programını t¼m çocuklara vermesini istediklerini s¼ylemiŐtir (Yeni D¼zen Gazetesi, 2016).

İlk¼đretimle başlayan eğitim hayatı boyunca kalıplaŐmıŐ çizgiden ıkmamayan okullarımızda yetiŐen çocukların bir kısmı, ilkokul 5. sınıfta girdikleri kolej sınavlarıyla daha iyi eğitim alabilmek için ter d¼k¼yor. Kimileri bu yarış ipini g¼đ¼sl¼yor, kimileri de ki çoğunlukta olanlarda, b¼lgelerindeki orta dereceli devlet okullarına gidiyorlar.

Bunun yanında maddi imkanları yeterli d¼zeyde olan aileler veya, özel yeteneklerinden dolayı burs hakkı tanınan çocukların aileleri de özel kolejleri tercih etmektedirler. Ayrıca eğitim seviyeleri y¼ksek olan ailelerde orta dereceli devlet okullarında yaşanan sıkıntılardan dolayı çocuklarını iyi bir eğitim alabilmesi için özel kolejleri tercih ediyorlar.

Çeşitli nedenlerden dolayı ilk¼đretimden sonra herhangi bir koleje gidemeyip orta dereceli devlet okullarına başlayan ¼đrenciler de orta son sınıfa geldikleri zaman tekrardan kolej, fen lisesi veya Anadolu lisesi sınavlarına katılıyor ve İlk¼đretimde olduğu gibi ipi g¼đ¼sleyenler daha iyi bir eğitim almanın yolunu tutarken geride kalanlar ise buldukları b¼lgelerdeki liselere baŐlıyorlar.

Bu arada kendini keŐfeden, ilgi alanlarının farkına varan veya d¼z lise olarak tabir ettiğimiz bu okullarda başarı g¼steremeyen ¼đrenciler de Mesleki Teknik Liselere veya Sanat Okullarına kayıt oluyorlar. Hal b¼yle olunca KKTC’nin ilk ve k¼kl¼ okullarından olan Cengiz Topel End¼stri Meslek Lisesi (CTEML) ve Lefke Gazi Lisesi (LGL) okul başarılarını ne yazık ki kaybediyor. Bu anlamda ¼lkemizdeki Lefke ilçesine bağlı bulunan devlet okullarındaki başarının artması için yeterli veri bulunmayıp, okulların mevcut durumlarının analiz edilebilmesi, ¼đretmen ve ¼đrenci g¼r¼Őlerinin değerlendirilmesi amacıyla yapılacak olan çalışmalara yardımcı olabilmesi açısından cevaplanması gereken bir problemdir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı, orta¼đretimdeki devlet okullarında başarı oranının d¼Őmesine neden olan fakt¼rleri belirlemek ve buna ilişkin ¼neriler sunmaktır. Başarısını yakalayabilmek adına ne yapabiliriz sorusuna cevap aramaktır. BaŐarısızlıkta sorunların ¼nceden tespit edilmesi, eğitim yılı boyunca sorunların ortadan kaldırılmasına y¼nelik faaliyetlerinin planlanmasını ve buna y¼nelik çalışmaların

yapılmasını kolaylaştıracaktır. Ayrıca, bu anketle öğrencinin başarısızlığının, okul ortamı, öğretmen, aile, bireysel vb. sorunların hangilerinden kaynaklandığının tespit edilmesi, ileride uzmanların daha rahat ve faydalı çalışmalar yapmasına imkan sağlayacaktır. Diğer taraftan da bu araştırma, okulların başarısızlık nedenleri hakkında da genel bilgiler edinilmesini sağlayarak daha etkili, bireysel ve grupsal rehberlik hizmetlerinin yapılması yönünden önem arz etmektedir.

Araştırmanın Önemi

Eğitim ve öğretim faaliyetlerinin temel amacı; öğrencilerde istenen yönde davranış değişikliklerini sağlamak olduğuna göre, bu etkinliklerin odak noktasını öğrenciler teşkil ediyor demektir. Böylece eğitim amaçları yönündeki davranış değişikliklerinin öğrencide ne ölçüde gerçekleştiği ve öğrenci başarısına ya da başarısızlığına etki eden temel unsurların ne olduğunun ortaya konulması önem arz etmektedir (Kocasinan, 2014). Her öğrencinin belirli düşünüş, anlayış, ilgi ve yetenekleri vardır. Bunlar farklılık gösterir. Öğrenciye kalıtım yoluyla doğuştan gelen potansiyel değer niteliğindeki zeka, öğrenciden öğrenciye değişir. Başarıya zekadan başka, öğrencilerin derse olan ilgisi, yetenek ile okul programları, öğretmenlerin derste başarı göstermek için izlenen metotlar, aile ve çevrenin etkisi vardır (Bilge, 2001). Öğrenciler günlük yaşamlarının yaklaşık yarısını okulda geçirmektedirler. Bu nedenle öğrencilerin davranışları ve başarıları üzerinde sınıfın, okulun ve öğretmenlerin önemli etkileri vardır. Sınıf ortamı, mükemmel bir öğrenmenin gelişmesi için düzenli, dikkat dağıtmayan, temiz ve rahat bir iklime sahip olabilmelidir. Çünkü öğrenciler ve öğretmenler açısından zamanın büyük bir bölümü sınıflarda geçer. Okul ve derslik ortamı sadece fiziki bir ortam olarak düşünülmemelidir. Derslik ortamı, sınıfı oluşturan fiziksel düzenlemeler, psikolojik durumlar ve öğrencilerin duyuş ve değerlendirmelerini etkileyen sosyal ve kültürel öğelerinin etkileşiminin bir ürünüdür (Özden, 2004). Okulun genel yapısının dışında, okullardaki öğretmenlerin tutumları, davranışları ve yöntemleri, öğrenci davranışlarını ve başarısını etkileyen en önemli faktörlerdir. Öğrenim hayatının herhangi bir aşamasında öğrenciler, ilköğretim, ortaöğretim, üniversite vb. başarısız olduğunda yaşamdaki başarı şansı oldukça azalmaktadır. Okul başarısı ile hayat başarısı birbirinden bağımsız kavramlar değildir (Glasser, 1999). Kasatura'nın (1991) okul döneminde başarılı olan öğrencilerin, ileride hayatta başarılı olup olmadıklarını araştırarak okul başarılarını incelediği, öğrenci grubunun bir kısmının 20 yıl sonraki hayat başarılarını, aile hayatı başarısı, sosyal hayat başarısı ve iş hayatı başarısı değişkenlerine göre karşılaştırmıştır. Buna göre 20 yıl önce okulda başarılı olan öğrencilerin, hayat başarılarının da daha yüksek olduğu sonucunu elde etmiştir. Dam'a (2008) göre öğrencinin önceki eğitim aşamalarındaki başarısızlığı sonraki eğitim sürecini etkilemektedir. Bu anlamda başarılı bireylerin yetişmesi için gençlerimizin okul başarılarını arttırmaları gerekir. Bu araştırma, gelecek nesillerimizin eğitim kurumlarında iyi yetişebilmesi ve topluma faydalı bireyler olarak hayata atılmalarında önem arz etmektedir. Gittikçe kötüleşmeye başlayan devlet okullarımızdaki gidişatın, öğretmenlerimiz ve öğrencilerimiz tarafından nasıl algılandığını, hızla gelişen dünyamıza ayak uydurmak adına, toplumun ve ailelerin büyük beklentilerle gelecek nesillerimizin iyi yetişebilmesinde karşılaşılan sıkıntıların, erkenden tespit edilip uygun çözümler bulunması adına da ayrıca önem arz etmektedir. Bunun yanında konuyla ilgili benzer çalışmalara temel oluşturması açısından da önemlidir. İşte bu değişkenlerin kontrol altına alınarak istendik biçimde düzenlenmesi öğrenci başarısını dolayısıyla okul başarısını da artırabileceğini söyleyebiliriz.

Sınırlılıklar

Bu araştırma;

- 1- Lefke İlçesine bağlı bulunan iki orta dereceli devlet okulu ile sınırlıdır.
- 2- 2016-2017 Eğitim-Öğretim yılı ile sınırlıdır.
- 3- 100 öğrenci ve 50 öğretmen ile sınırlıdır.
- 4- 9. 10. 11. ve 12. sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.
- 5- Ankete katılan öğretmen ve öğrenci görüşleri ile sınırlıdır.

6- Başarısızlık nedenleri anketi ve kişisel bilgi formu ile sınırlıdır.

Problem Cümlesi

Bu araştırmanın problem cümlesi “Orta Dereceli Devlet Okullarındaki Başarı Oranının Düşme Nedenleri” sorusuna cevap aranmıştır.

Alt Problemler

- 1-Öğrencilere bağlı okul başarısını etkileyen nedenler nelerdir?
- 2-Öğretmenlere bağlı okul başarısını etkileyen nedenler nelerdir?
- 3-Okul ortamına bağlı etkenler nelerdir?
- 4-Aileye bağlı başarıyı etkilen nedenler nelerdir?

YÖNTEM

Bu bölümde, sırayla araştırmanın modeli, evren, örneklem, verilerin toplanması ve verilerin analizlerine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Araştırma Modeli

Bu araştırma ile Ortaöğretimdeki Devlet Okullarındaki Başarı Olanının Düşme Nedenleri, survey (tarama) modeli kullanılmak suretiyle açıklanmaya çalışılmıştır. Betimsel istatistik kullanılmıştır. Betimsel istatistik, bir değişkene ilişkin sayısal verilerin toplanması, betimlenmesi ve sunulmasına imkan sağlar (Öztürk, 2005). Sonuçlar istatistiksel olarak analiz edilmiş ve sunumunda frekans tablolarından yararlanılmıştır. Alınan sonuçlar değerlendirilip yorumlanmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2016-2017 eğitim ve öğretim yılında KKTC'deki MEB'e bağlı ve Lefke İlçesi'nde bulunan ortaöğretim kurumlarında görevli olan öğretmenler ve öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise Lefke İlçesi'nde bulunan Cengiz Topel Endüstri Meslek Lisesi ve Lefke Gazi Lisesi'nde bulunan 60 erkek ve 40 kız öğrenci ile 22 erkek ve 28 bayan öğretmen, toplamda 100 öğrenci ve 50 öğretmen oluşturmaktadır.

Verilerin Toplanması

Araştırmada veri toplama yöntemi olarak anket tekniği kullanılmıştır.

Bu anket 30 maddeden oluşmaktadır. Gerek duyulduğunda, bu maddeler daha da çoğaltılabilmektedir. Ancak, biz araştırmamızı 30 madde ile sınırlandırıldı. Öğrencilerin okul türü, sınıf seviyesi, cinsiyeti, öğretmenlerin ise cinsiyeti, mesleki kıdemi, karo durumu ve eğitimi gibi özelliklerini yazdıkları önceden hazırlanmış olan kişisel formdur.

Verilerin Değerlendirilmesi

Katılımcılara, 30 maddelik “Başarısızlık Nedenleri Anketi” uygulanmıştır. Anket, öğrencilere rehber öğretmenleri ve araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Rehber öğretmenleri ve araştırmacı öğrencilere gerekli açıklamaları yaptıktan sonra anketler öğrencilere dağıtılmış, Öğrencilerden başarı oranının düşmesine neden olarak düşündükleri maddelerin karşısına “X” işareti koymalarını söylemiştir. Öğretmenlere ise araştırmacı tarafından bizzat anketler uygulanmıştır. Uygulamalar öğrencilerden ve öğretmenlerden toplandıktan sonra, elde edilen sonuçlar, okul, sınıf ve cinsiyetlere göre

sınıflandırılmıştır. Sonuçlar, Excel programında değerlendirilerek Her sorunun frekansları çıkarılarak bu sonuçlar cevaplara göre yüzdeler (%) değerlere dönüştürülmüştür. Ankete katılanlar için aynı işlem yapıldıktan sonra, her soru maddesinin toplamı çizelgenin altındaki "Toplam" bölümüne yazılmıştır. Yüzdeleri, frekansları ve tabloları çıkarıldıktan sonra elde edilen veriler doğrultusunda çıkan sonuçlar Lefke İlçesindeki ortaöğretim okullarına genellenmiştir.

BULGULAR

Araştırma Grubunun Özellikleri

Bu bölümde, LGL'de ve CTEML'de görev alan öğretmenlerin kişisel bilgileri değerlendirilmiştir. Kişisel bilgi formuna verdikleri cevapları dikkate alınarak öğretmenlerin; cinsiyet, yaş, eğitim durumu, meslek kıdemi, kadro durumu gibi bilgilerine ilişkin ve bu okullarda eğitim gören öğrencilerin de cinsiyet, sınıf ve okul türüne göre frekans ve yüzde değerleri verilmiştir.

Öğretmenlerin Cinsiyetine İlişkin Bulgular

Tablo 4.1. Öğretmenlerin Cinsiyetine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Cinsiyet	N	%
Erkek	22	44
Kadın	28	56
Toplam	50	100

Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları Tablo 4.1'de verilmiştir. Buna göre katılımcıların % 44'ü erkek, % 56'sı ise kadın olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin Yaşına İlişkin Bulgular

Tablo 4.2. Öğretmenlerin Yaşına İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Yaş Aralığı	N	%
21-25	1	2
26-30	9	18
31-40	19	38
41-50	14	28
51 ve üzeri	7	14
Toplam	50	100

Araştırmaya katılan topluluk yaşlarına ilişkin frekans ve yüzde dağılımları Tablo 4.2'de verilmiştir. Buna göre katılımcıların % 2'sinin 21-25 yaş, % 18'inin 26-30 yaş, % 38'inin 31-40 yaş ve % 28'inin 41-50 yaş aralığında, % 14'ünün ise 51 yaş ve üzerinde olduğu görülmektedir. Bu bilgilere göre öğretmenlerin çoğunluğunun 31-40 yaş aralığında toplandığı söylenebilir.

Öğretmenlerin Eğitim Durumuna İlişkin Bulgular

Tablo 4.3. Öğretmenlerin Eğitim Durumuna İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Eğitim Durumu	N	%
Lisans	32	64
Yüksek Lisans	18	36
Toplam	50	100

Araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim durumlarına ilişkin frekans ve yüzde dağılımları Tablo 4.3'te verilmiştir. Buna göre katılımcıların % 64'ünün lisans mezunu, % 36'sının ise yüksek lisans mezunu olduğu sonucuna varılmaktadır.

Öğretmenlerin Kıdemine İlişkin Bulgular

Tablo 4.4. Öğretmenlerin Kıdemine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Meslek-Kıdem	N	%
0-5 yıl	13	26
6-10 yıl	7	14
11-15 yıl	6	12
16-20 yıl	7	14
21 yıl ve üzeri	17	34
Toplam	50	100

Araştırma katılımcılarının kıdemlerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları Tablo 4.4'te verilmiştir. Buna göre katılımcıların % 26'sının 0-5 yıl, % 14'ünün 6-10 yıl, %12'sinin 11-15 yıl, % 14'ünün 16-20 yıl, % 34'ünün ise 21 yıldan fazla kıdeme sahip olduğu görülmektedir. Bu bilgilere göre katılımcıların çoğunluğunun 21 yıl ve üzeri arasında kıdemli olduğu ve ağırlıklı olarak araştırmaya dahil edildiği söylenebilir.

Öğretmenlerin Kadrosuna İlişkin Bulgular

Tablo 4.5. Öğretmenlerin Kadrosuna İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Kadro Durumu	N	%
Kadrolu	40	80
Geçici	10	20
Toplam	50	100

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kadrolarına ilişkin frekans ve yüzde dağılımları Tablo 4.5'de verilmiştir. Buna göre katılımcıların % 80'i kadrolu, % 20'si ise geçici olduğu gözlemlenmiştir.

Öğrencilerin Cinsiyetine İlişkin Bulgular

Tablo 4.6. Öğrencilerin Cinsiyetine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Okul	Sınıf	Erkek	Kız	%
LGL	9	9	7	16
	10	9	11	20
	11	4	7	11
	12	8	5	13
CTEML	9	3	3	6
	10	13	2	15
	11	8	3	11
	12	6	2	8
	Toplam	60	40	100

Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetine, ilişkin frekans ve yüzde dağılımları Tablo 4.6'da verilmiştir. Buna göre katılımcıların % 60'ı erkek, % 40'ı ise kız öğrencidir.

Öğrencilerin Sınıfına İlişkin Bulgular

Tablo 4.7. Öğrencilerin Sınıfına İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Sınıf Düzeyi	N	%
9	22	22
10	35	35
11	22	22
12	21	21
Toplam	100	100

Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf düzeyine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları Tablo 4.7’de verilmiştir. Buna göre katılımcıların % 22’si 9.sınıf, % 35’i 10. sınıf, % 22’si 11. sınıf ve % 21 ise 12. sınıftan oluşmaktadır. Buna göre çoğunluğu 10. sınıf oluşturuyor diyebiliriz.

Öğrencilerin Okul Türüne İlişkin Bulgular

Tablo 4.8. Öğrencilerin Okul Türüne İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Okul türü	N	%
LGL	60	60
CTEML	40	40
Toplam	100	100

Araştırmaya katılan öğrencilerin okul türüne ilişkin frekans ve yüzde dağılımlarına Tablo 4.8’de değinilmiştir. Buna göre öğrencilerin % 60’ı LGL’den, % 40’ı ise CTEML’den olduğu gözlemlenmiştir.

Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Anket Bulguları

Bu bölümde, “Orta Dereceli Devlet Okullarındaki Başarı Oranının Düşme Nedenleri” anketi uygulanan öğrencilerden elde edilen veriler sonucunda ortaya çıkan bulgular ve değerlendirmelere yer verilmiştir.

Tablo 4.9. “Okulun imkanları, araç ve gereçleri yetersizdir.” Maddesine İlişkin Bulgular ve Yorumlar (%)

Soru	Okul	Sınıf	N									
			Evet	Hayır	Kısmen	Erkek			Kız			
						Evet	Hayır	Kısmen	Evet	Hayır	Kısmen	
1.Okulun imkanları, araç ve gereçleri yetersizdir.	LGL	9	3.00	3.00	10.00	3.00	3.00	3.00	0.00	0.00	7.00	
		10	10.00	5.00	5.00	4.00	3.00	2.00	6.00	2.00	3.00	
		11	7.00	2.00	2.00	4.00	0.00	0.00	3.00	2.00	2.00	
		12	6.00	1.00	6.00	3.00	1.00	4.00	3.00	0.00	2.00	
	CTEML	9	2.00	2.00	2.00	1.00	2.00	0.00	1.00	0.00	2.00	
		10	6.00	3.00	6.00	4.00	3.00	6.00	2.00	0.00	0.00	
		11	2.00	2.00	7.00	2.00	0.00	6.00	0.00	2.00	1.00	
		12	2.00	6.00	0.00	1.00	5.00	0.00	1.00	1.00	0.00	
	Toplam			38.00	24.00	38.00	22.00	17.00	21.00	16.00	7.00	17.00

Yukarıdaki Tablo 4.9’da olduğu gibi, öğrencilerin, “Okulun imkanları, araç ve gereçleri yetersizdir.” maddesine % 38’i evet, % 24’ü hayır ve % 38’i ise kısmen cevabını vermiştir. Buna göre okulun imkan, araç ve gereçlerinin yetersiz veya kısmen yetersiz olduğu söylenebilir. Eğitimde başarı oranının artırılmasında en önemli unsurlardan biride hiç kuşkusuz ki okullardaki imkan, araç ve

gereçlerin sürekli geliştirilerek kullanılmasıdır. Okullardaki araç ve gereçlerin kendine özgü eğitsel ya da öğretimsel özellikleri vardır. “Öğrencilerin öğrendiklerini daha iyi algılayabilmeleri için derslik ortamında daha çok eğitim araç gerecinin kullanımı önem taşımaktadır. Günümüz derslik ortamında görsel ve işitsel materyaller ön plana çıkmaktadır. Bu bağlamda kalıcı öğrenmenin gerçekleşebilmesi için daha çok duyu organına ulaşan görsel ve işitsel araçlarla oluşturulacak öğrenme ortamlarına başvurmak kaçınılmaz bir ihtiyaçtır” (Dursun, 2006). Bu anlamda öğrenci başarısının artırılabilmesi okullardaki bu gereksinimlerin artırılması ile doğru orandadır.

Tablo 4.10. “Okul yöneticileri demokratik ve çağdaş eğitim anlayışından uzaktır.” Maddesine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Soru	Okul	Sınıf	(%)									
			N			Erkek			Kız			
			Evet	Hayır	Kısmen	Evet	Hayır	Kısmen	Evet	Hayır	Kısmen	
2. Okul yöneticileri demokratik ve çağdaş eğitim anlayışından uzaktır.	LGL	9	3.00	6.00	7.00	1.00	5.00	3.00	2.00	1.00	4.00	
		10	10.00	8.00	2.00	4.00	5.00	0.00	6.00	3.00	2.00	
		11	6.00	1.00	4.00	1.00	1.00	2.00	5.00	0.00	2.00	
		12	6.00	4.00	3.00	4.00	2.00	2.00	2.00	2.00	1.00	
	CTEML	9	1.00	5.00	0.00	1.00	2.00	0.00	0.00	3.00	0.00	
		10	2.00	6.00	7.00	2.00	6.00	5.00	0.00	0.00	2.00	
		11	3.00	7.00	1.00	2.00	5.00	1.00	1.00	2.00	0.00	
		12	1.00	4.00	3.00	1.00	2.00	3.00	0.00	2.00	0.00	
	Toplam			32.00	41.00	27.00	16.00	28.00	16.00	16.00	13.00	11.00

Yukarıdaki Tablo 4.10’da olduğu gibi, öğrencilerin, “Okul yöneticileri demokratik ve çağdaş eğitim anlayışından uzaktır.” maddesine % 32’si evet, % 41’i hayır ve % 27’si ise kısmen cevabını vermiştir. Buna göre, okul yöneticilerinin demokratik ve çağdaş eğitim anlayışından uzak olmadıklarını söyleyebiliriz. Okul öğrencilerin bireysel gelişimlerini desteklerken, yöneticiler ise ofislerinden çıkarak, örgütün tek bir vücut halinde hareket etmesini sağlayacak organizasyonu kurmakla mükelleftir. Bu bağlamda çağdaş okul yöneticisiye, öğretim liderliği yapmak, öğretmenleri sınıfta ziyaret etmek, okul koridor ve dersliklerinde dolaşmak, okulda doğru zaman ve yerde görünmek, okulun genel gidişatını sürdürmek gibi kırtasiyecilikten arındırılmış, önemli misyonlar yüklemektedir (Balcı, 2000).

Tablo 4.11. “Okulda öğretmen açığı gibi nedenlerle derslerimiz yapılamıyor veya derslerimiz geç başlıyor.” Maddesine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Soru	Okul	Sınıf	(%)									
			N			Erkek			Kız			
			Evet	Hayır	Kısmen	Evet	Hayır	Kısmen	Evet	Hayır	Kısmen	
3. Okulda öğretmen açığı gibi nedenlerle derslerimiz yapılamıyor veya derslerimiz geç başlıyor.	LGL	9	4.00	10.00	2.00	3.00	6.00	0.00	1.00	4.00	2.00	
		10	4.00	9.00	7.00	1.00	6.00	2.00	3.00	3.00	5.00	
		11	2.00	8.00	1.00	1.00	3.00	0.00	1.00	5.00	1.00	
		12	2.00	10.00	1.00	2.00	6.00	0.00	0.00	4.00	1.00	
	CTEML	9	1.00	5.00	0.00	1.00	2.00	0.00	0.00	3.00	0.00	
		10	0.00	13.00	2.00	0.00	11.00	2.00	0.00	2.00	0.00	
		11	0.00	11.00	0.00	0.00	8.00	0.00	0.00	3.00	0.00	
		12	3.00	4.00	1.00	2.00	3.00	1.00	1.00	1.00	0.00	
	Toplam			16.00	70.00	14.00	10.00	45.00	5.00	6.00	25.00	9.00

Yukarıdaki Tablo 4.11’de olduğu gibi, öğrencilerin, “Okulda öğretmen açığı gibi nedenlerle derslerimiz yapılamıyor veya derslerimiz geç başlıyor.” maddesine % 16’sı evet, % 70’i hayır ve % 14’ü ise kısmen cevabını vermiştir. Buna göre, okulda öğretmen açığı gibi nedenlerle derslerin yapılamaması veya derslerin geç başlaması gibi sıkıntıların yaşanmadığını söyleyebiliriz. MEB’nin bu anlamda öğrencilerin eğitimini aksatmaması için zamanında öğretmen kadrolarını telafi etmesi gerekmektedir. Öğretmenler öğrencilere istenilen davranışları öğretmede ve öğrenilen davranışları pekiştirmede eğitimin ilk sorumlusu olmuşlardır (Başaran, 1994).

Tablo 4.12. “Okulda sürekli öğretmenlerimiz değişiyor.” Maddesine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Soru	Okul	Sınıf	N									n
			Evet			Hayır			Kısmen			
			Evet Hayır Kısmen Evet Hayır Kısmen Evet Hayır Kısmen									
4. Okulda sürekli öğretmenlerimiz değişiyor.	LGL	9	9	5	2	5	3	1	4	2	1	1
		10	8	3	9	2	1	6	6	2	3	3
		11	3	7	1	1	2	1	2	5	0	0
		12	2	9	2	0	7	1	2	2	1	1
	CTEM	9	0	4	2	0	1	2	0	3	0	0
		10	3	9	3	1	9	3	2	0	0	0
		11	0	9	2	0	6	2	0	3	0	0
		12	2	5	1	1	4	1	1	1	0	0
	Toplam			27	51	22	10	33	17	17	18	5

Yukarıdaki Tablo 4.12’de olduğu gibi öğrencilerin, “Okulda sürekli öğretmenlerimiz değişiyor.” maddesine % 27’si evet, % 51’i hayır ve % 22’si ise kısmen cevabını vermiştir. Buna göre, okulda sürekli olarak öğretmenlerin değişikliği yaşanmadığı ve okul başarısını etkileyen bir unsur olmadığını söyleyebiliriz.

Tablo 4.13. “Okul değiştirme ve devamsızlıktan dolayı başarılı olamıyorum.” Maddesine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Soru	Okul	Sınıf	N									n
			Evet			Hayır			Kısmen			
			Evet Hayır Kısmen Evet Hayır Kısmen Evet Hayır Kısmen									
5. Okul değiştirme ve devamsızlıktan dolayı başarılı olamıyorum	LGL	9	3.00	11.00	2.00	2.00	6.00	1.00	1.00	5.00	1.00	1.00
		10	4.00	16.00	0.00	0.00	9.00	0.00	4.00	7.00	0.00	0.00
		11	0.00	10.00	1.00	0.00	4.00	0.00	0.00	6.00	1.00	1.00
		12	1.00	11.00	1.00	0.00	8.00	0.00	1.00	3.00	1.00	1.00
	CTE	9	1.00	5.00	0.00	1.00	2.00	0.00	0.00	3.00	0.00	0.00
		10	3.00	10.00	2.00	3.00	8.00	2.00	0.00	2.00	0.00	0.00
		11	0.00	11.00	0.00	0.00	8.00	0.00	0.00	3.00	0.00	0.00
		12	0.00	8.00	0.00	0.00	6.00	0.00	0.00	2.00	0.00	0.00
	Toplam			12.00	82.00	6.00	6.00	51.00	3.00	6.00	31.00	3.00

Yukarıdaki Tablo 4.13’de görüldüğü gibi öğrencilerin, “Okul değiştirme ve devamsızlıktan dolayı başarılı olamıyorum.” maddesine % 12’si evet, % 82’si hayır ve % 6’sı ise kısmen cevabını vermiştir. Buna göre öğrencilerin sürekli olarak okul değiştirmediklerini ve devamsızlıktan dolayı da herhangi bir başarısızlık yaşamadıklarını söyleyebiliriz. Öğrenciler eğitim gördüğü okullardan ne kadar hoşnut ve memnunsa okula karşı olan bakış açıları ve başarı oranları da o kadar olumlu düzeyde artmaktadır. Bu bağlamda öğrencilerin memnuniyetleri okul değiştirmelerine veya devamsızlık göstermelerine

engel olmaktadır. Okula karşı olumlu tepkiler geliştiren öğrenciler, mezun olana kadar okula katılma istekliliğini ve öğrenmeye yönelik güdülerini sürdürebilirler (Çalık, 2008).

Tablo 4.14. “Okulda veya sınıfta dayak ve aşağılama gibi davranışlar yaşanmaktadır.” Maddesine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Soru	Okul	Sınıf	N									
			Evet			Hayır			Kısmen			
			(%)	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)	
6. Okulda veya sınıfta dayak ve aşağılama gibi davranışlar yaşanmaktadır.	LGL	9	5	7	4	4	4	4	1	3	3	
		10	7	10	3	2	5	2	5	5	1	
		11	0	7	4	0	3	1	0	4	3	
		12	2	7	4	0	5	3	2	2	1	
	CTEML	9	2	4	0	1	2	0	1	2	0	
		10	5	8	2	3	8	2	2	0	0	
		11	3	8	0	3	5	0	0	3	0	
		12	1	6	1	1	4	1	0	2	0	
	Toplam			25	57	18	14	36	10	11	21	8

Yukarıdaki Tablo 4.14’te görüldüğü gibi öğrencilerin, “Okulda veya sınıfta dayak veya aşağılama gibi davranışlar yaşanmaktadır.” maddesine % 25’i evet, % 57’si hayır ve % 18’i ise kısmen cevabını vermiştir. Buna göre, okulda veya sınıfta dayak ve aşağılama gibi davranışların pek fazla yaşanmadığını söyleyebiliriz. Eğitim sisteminde öğrencilerin ödüllendirilmesi her zaman cezadan daha etkili olduğu gözlenmiştir.

Olumsuz beden dili kullanımı, sert duruş, sıkı bağlanan kollar, sert el hareketleri, sürekli gözlerle cezalandırma, utandırma, moral bozma, kınama, gururla oynama, alaycılık, kaba kuvvet, iyilik, çifte standart, ayrımcılık gibi davranışlardan bahsedilebilir. Öğretmen bu davranış biçimini benimser ise, olumlu bir iletişim kurulamaz ve öğrenciler istenmeyen davranışlarda bulunacaktır. İletişim kurulamıyorsa, öğrenme gerçekleşmeyecek ve öğrenci sınıf ve okul ortamından uzaklaşacaktır (Selimoğlu, 2009).

Tablo 4.15. “Okulda problemlerimizle fazla ilgilenilmiyor.” Maddesine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Soru	Okul	Sınıf	N								
			Evet			Hayır			Kısmen		
			(%)	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)
7. Okulda problemlerimizle fazla ilgilenilmiyor.	LGL	9	10.00	2.00	4.00	4.00	2.00	3.00	6.00	0.00	1.00
		10	10.00	2.00	8.00	4.00	2.00	3.00	6.00	0.00	5.00
		11	7.00	0.00	4.00	3.00	0.00	1.00	4.00	0.00	3.00
		12	9.00	2.00	2.00	7.00	1.00	0.00	2.00	1.00	2.00
	CTEML	9	1.00	4.00	1.00	1.00	1.00	1.00	0.00	3.00	0.00
		10	2.00	9.00	4.00	2.00	7.00	4.00	0.00	2.00	0.00
		11	2.00	7.00	2.00	0.00	6.00	2.00	2.00	1.00	0.00
		12	1.00	5.00	2.00	1.00	3.00	2.00	0.00	2.00	0.00
	Toplam		42.00	31.00	27.00	22.00	22.00	16.00	20.00	9.00	11.00

Yukarıdaki Tablo 4.15’de görüldüğü gibi öğrencilerin, “Okulda problemlerimizle fazla ilgilenilmiyor.” maddesine % 42’si evet, % 31’i hayır ve % 27’si ise kısmen cevabını vermiştir. Buna göre, okulda öğrencilerin problemleriyle fazla ilgilenilmediğini, bu bağlamda öğretmen, öğrenci ve okul arasındaki ilişkilerin olması gerektiği düzeyde ilerlemediğini söyleyebiliriz. Yapılan araştırmalarda öğrencilerin sorunlarıyla, tutum ve davranışlarıyla yakından ilgilenen öğretmenlerin öğrenci başarısı üzerinde olumlu bir etkisi olduğu ortaya konulmuştur.

Öğretmenlerin öğrencilere yaklaşımı, problemle başa çıkmaları, çok önemli bir manevi destektir. Öğretmenlerin; öğrencilerin sorunlarını dinlemek, onları kabul etmek; küçüksemesi kuvvetli bir

öğretmen-öğrenci bağına zemin hazırlar. Öğrenciler, kendilerini yakından ilgilendiren ve anlayan öğretmen istihdam problemlerine yakın olarak sınıfa daha fazla ilgi göstereceklerdir. Bu durum öğrencilerin akademik başarılarına destek olmaktadır (Kaya, 2007).

Tablo 4.16. “Okulda öğrencilerin gelişimine yardımcı olacak sosyal ve kültürel etkinliklerin yetersiz olduğunu düşünüyorum.” Maddesine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Soru	Okul	Sınıf	N								
			Erkek			Kız					
			Evet Hayır Kısmen								
8. Okulda öğrencilerin gelişimine yardımcı olacak sosyal ve kültürel etkinliklerin yetersiz olduğunu düşünüyorum.	LGL	9	9.00	3.00	4.00	5.00	3.00	1.00	4.00	0.00	3.00
		10	12.00	5.00	3.00	4.00	4.00	1.00	8.00	1.00	2.00
		11	10.00	0.00	1.00	4.00	0.00	0.00	6.00	0.00	1.00
		12	10.00	1.00	2.00	7.00	1.00	0.00	3.00	0.00	2.00
9. Sınıf ortamının (ısı, ışık, temizlik vb...) yetersiz olduğunu düşünüyorum.	CTEML	9	2.00	2.00	2.00	1.00	2.00	0.00	1.00	0.00	2.00
		10	11.00	2.00	2.00	9.00	2.00	2.00	2.00	0.00	0.00
		11	5.00	6.00	0.00	4.00	4.00	0.00	1.00	2.00	0.00
		12	3.00	3.00	2.00	2.00	2.00	2.00	1.00	1.00	0.00
Toplam			62.00	22.00	16.00	36.00	18.00	6.00	26.00	4.00	10.00

Yukarıdaki Tablo 4.16’ya göre öğrencilerin, “Okulda öğrencilerin gelişimine yardımcı olacak sosyal ve kültürel etkinliklerin yetersiz olduğunu düşünüyorum.” maddesine % 62’si evet, % 22’si hayır ve % 16’sı ise kısmen cevabını vermiştir. Buna göre, okulda öğrencilerin gelişimine yardımcı olan sosyal ve kültürel etkinliklerin yetersiz olduğunu söyleyebiliriz. Öğrencilerin iyi bir birey olabilmesi için sadece okul ortamlarında aldıkları dersler yeterli değildir. Öğrenciler dersler dışında da faaliyetlerle kendilerini geliştirebilmelidirler. Bütün bunların gerçekleşebilmesi içinde okullarımız sosyal ve kültürel etkinliklerin daha fazla yapılmasına, öğrencilerin gelişimi açısından özen göstermelidirler.

Çocuğun gelişiminde ders dışı faaliyetler ders içi faaliyetler kadar önemlidir. Ancak okullarımızda ders dışı faaliyetlere yeterince yer verilmemektedir. Ders dışı etkinlikler; düzenli, sistemli, planlı bir şekilde belirlenir ve ders içi etkinliklerle paralel olarak uygulanır ise hem çocukların gelişimine büyük katkı sağlar hem de eğitim-öğretimin başarısını arttıracaktır (Köse, 2013).

Tablo 4.17. “Sınıf ortamının (ısı, ışık, temizlik vb...) yetersiz olduğunu düşünüyorum.” Maddesine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Soru	Okul	Sınıf	N								
			Erkek			Kız					
			Evet Hayır Kısmen								
9. Sınıf ortamının (ısı, ışık, temizlik vb...) yetersiz olduğunu düşünüyorum.	LGL	9	9.00	6.00	1.00	3.00	6.00	0.00	6.00	0.00	1.00
		10	14.00	4.00	2.00	5.00	3.00	1.00	9.00	1.00	1.00
		11	7.00	1.00	3.00	3.00	0.00	1.00	4.00	1.00	2.00
		12	6.00	4.00	3.00	4.00	4.00	0.00	2.00	0.00	3.00
9. Sınıf ortamının (ısı, ışık, temizlik vb...) yetersiz olduğunu düşünüyorum.	CTEML	9	5.00	1.00	0.00	2.00	1.00	0.00	3.00	0.00	0.00
		10	10.00	4.00	1.00	8.00	4.00	1.00	2.00	0.00	0.00
		11	5.00	5.00	1.00	3.00	4.00	1.00	2.00	1.00	0.00
		12	4.00	4.00	0.00	3.00	3.00	0.00	1.00	1.00	0.00
Toplam			60.00	29.00	11.00	31.00	25.00	4.00	29.00	4.00	7.00

Yukarıdaki Tablo 4.17’ye göre öğrencilerin, “Sınıf ortamının (ısı, ışık, temizlik vb...) yetersiz olduğunu düşünüyorum.” maddesine % 60’ı evet, % 29’u hayır ve % 11’i ise kısmen cevabını vermiştir. Buna göre, sınıf ortamının öğrenciler tarafından yetersiz bulunduğunu söyleyebiliriz. Sınıf

ortamı öğrenciyle öğretmenlerin en çok zaman harcadıkları fiziksel alandır. Bu anlamda öğrenci, öğretmen ve sınıfın fiziki ortamı eğitim-öğretimin başarılı olabilmesi için en önemli etkidir. Öğretmenlerin kendilerine verilen süre içerisinde belirlenen hedeflere ulaşabilmesi için kendi yeterliliği ile beraber, sınıf ortamının da eğitim-öğretim faaliyetlerine uygun düzenlenmesi gerekir.

Sınıfın genel görünümünün öğrenci başarısında etkilidir. Bunların başında, sınıfın araç-gereç bakımından tam olması, binanın fiziksel durumu, atölyeler, derslikler, tesisler, sınıfın ısı, ışık ve nem miktarı, sınıf içinde yerleşim düzeni, sınıf içi kitapların seçimi, öğrenci sayısı, sınıfın büyüklüğü, yeri, dışarıdan gelen ses etkisine karşı alınan önlemler, sınıfın aydınlığı, havalandırılma durumu gibi birçok fiziksel özellik öğrenci başarısında ve sınıf yönetiminde etkilidir (Gülşen, 2014).

Tablo 4.18. “Sınıflarımız çok kalabalık.” Maddesine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Soru	Okul	Sınıf	N									
			Evet									
			Erkek			Kız						
10. Sınıflarımız çok kalabalık.	LGL	9	3.00	11.00	2.00	3.00	6.00	0.00	0.00	5.00	2.00	
		10	8.00	10.00	2.00	4.00	3.00	2.00	4.00	7.00	0.00	
		11	6.00	4.00	1.00	1.00	2.00	1.00	5.00	2.00	0.00	
		12	2.00	10.00	1.00	1.00	7.00	0.00	1.00	3.00	1.00	
	CTEML	9	0.00	6.00	0.00	0.00	3.00	0.00	0.00	3.00	0.00	
		10	2.00	11.00	2.00	2.00	9.00	2.00	0.00	2.00	0.00	
		11	0.00	10.00	1.00	0.00	7.00	1.00	0.00	3.00	0.00	
		12	1.00	4.00	3.00	1.00	2.00	3.00	0.00	2.00	0.00	
	Toplam			22.00	66.00	12.00	12.00	39.00	9.00	10.00	27.00	3.00

Yukarıdaki Tablo 4.18’de görüldüğü gibi öğrencilerin, “Sınıflarımız çok kalabalık.” maddesine % 22’si evet, % 66’sı hayır ve % 12’si ise kısmen cevabını vermiştir. Buna göre, sınıfların çok kalabalık olmadığını söyleyebiliriz. Sınıf mevcudunun fazla olmaması hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin derse olan dikkat ve güdülerini arttırmaktadır. Bunun yanında öğretmenlerin daha çok yöntem ve teknik kullanmasına, öğrencilerle daha çok iletişim içerisinde girmesine ve her iki tarafında daha da başarılı olmasına olanak sağlamaktadır.

Araştırmalar, öğrenci sayısı ile akademik başarı arasında bir ilişki olduğunu ve az sayıda öğrencisi olan sınıfların akademik başarılarının ve öğrenmelerinin öğrenci sayısının daha çok sınıflara göre daha yüksek olduğunu göstermektedir (Uludağ ve Odacı, 2002).

Tablo 4.19. “Sınıf içerisinde bazı öğretmenlerin otoritesinin zayıf olduğunu düşünüyorum.” Maddesine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Soru	Okul	Sınıf	N									
			Evet									
			Erkek			Kız						
11. Sınıf içerisinde bazı öğretmenlerin otoritesinin zayıf olduğunu düşünüyorum.	LGL	9	3.00	9.00	4.00	0.00	6.00	3.00	3.00	3.00	1.00	
		10	5.00	10.00	5.00	0.00	7.00	2.00	5.00	3.00	3.00	
		11	6.00	1.00	4.00	3.00	0.00	1.00	3.00	1.00	3.00	
		12	5.00	6.00	2.00	4.00	3.00	1.00	1.00	3.00	1.00	
	CTEML	9	0.00	3.00	3.00	0.00	2.00	1.00	0.00	1.00	2.00	
		10	9.00	5.00	1.00	7.00	5.00	1.00	2.00	0.00	0.00	
		11	4.00	7.00	0.00	3.00	5.00	0.00	1.00	2.00	0.00	
		12	1.00	6.00	1.00	1.00	4.00	1.00	0.00	2.00	0.00	
	Toplam			33.00	47.00	20.00	18.00	32.00	10.00	15.00	15.00	10.00

Yukarıdaki Tablo 4.19’da olduğu gibi öğrencilerin, “Sınıf içerisinde bazı öğretmenlerin otoritesinin zayıf olduğunu düşünüyorum.” maddesine % 33’ü evet, % 47’si hayır ve % 20’si ise kısmen cevabını vermiştir. Buna göre, bu okullarda sınıf içerisinde öğretmenlerin otoritelerinin zayıf olmadığını söyleyebiliriz. Öğretmenlerin sınıf içerisindeki otoritesi, öğrencilerin derslere olan ilgisini, öğretmene olan saygısını ve akademik başarılarını olumlu yönde etkilemektedir.

Öğretmen etkinliğine ilişkin yapılan araştırmalarda, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin öğretimin başarısını belirlemede birincil önem taşıdığı vurgulanmaktadır (Celep, 2000). Ayrıca, sınıfta pozitif ve olumlu bir çalışma havası oluşturmak ve sınıf içi disiplini sağlamak mesleğe yeni başlamış ve aday öğretmenlerin en önemli ve endişe verici sorunları olduğu görülmektedir (Evertson ve Weinstein, 2006). Öğretmenlerin bu anlamda kendilerini geliştirmeleri gerekir. Sınıf yönetimi sağlanmadığı takdirde başarının da olması beklenemez (Celep, 2000).

Tablo 4.20. “Öğretmenler öğrencileri derse motive etmiyorlar.” Maddesine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Soru	Okul	Sınıf	N										
			Evet Hayır Kısmen										
			Erkek			Kız							
12. Öğretmenler öğrencileri derse motive etmiyorlar.	LGL	9	6.00	7.00	3.00	3.00	6.00	0.00	3.00	1.00	3.00		
		10	1.00	13.00	6.00	0.00	8.00	1.00	1.00	5.00	5.00		
		11	6.00	2.00	3.00	2.00	0.00	2.00	4.00	2.00	1.00		
		12	4.00	5.00	4.00	1.00	4.00	3.00	3.00	1.00	1.00		
		CTEML	9	1.00	4.00	1.00	0.00	2.00	1.00	1.00	2.00	0.00	
			10	5.00	6.00	4.00	3.00	6.00	4.00	2.00	0.00	0.00	
	11		3.00	5.00	3.00	2.00	3.00	3.00	1.00	2.00	0.00		
	12		1.00	5.00	2.00	1.00	3.00	2.00	0.00	2.00	0.00		
	Toplam			27.00	47.00	26.00	12.00	32.00	16.00	15.00	15.00	10.00	

Tablo 4.20’ye göre, “Öğretmenler öğrencileri derse motive etmiyorlar.” maddesine öğrencilerin % 27’si evet, % 47’si hayır ve % 26’sı ise kısmen cevabını vermiştir. Buna göre, okullarımızda öğretmenlerin öğrencileri derse motive ettiklerini söyleyebiliriz. Öğretmen her daim öğrencilerini derse motive etmekle işe başlamalıdır. Sınıf içerisindeki atmosfer doğrultusunda öğrencilerin derse olan ilgisini, dersin iyice kavranabilmesini ve gerektiği zaman da anlaşılmayan bir konuyu defalarca anlatmaktan kaçınmamalıdır.

Tarım’a (2005) göre öğrenmeyi kolaylaştırıcı birçok etmen vardır. Başarılı bir öğrenmeyi kolaylaştırmanın birinci özelliği, öğretmenin mevcut programını hareket noktası yaparak öğrencilerin ilgisini çekecek etkinliklerle işlemeye özen göstermektir. Öğrenciyi destekleyici cesaretlendirici bir sınıf ortamı öğrenmeyi kolaylaştırdığı gibi öğretmene olan sevgi ve saygı, öğretmeni memnun etme duygusu da öğrenmeyi kolaylaştırır.

Tablo 4.21. “Öğretmenler fazla konu işliyorlar.” Maddesine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Soru	Okul	Sınıf	N								
			Evet Hayır Kısmen								
			Erkek			Kız					
13. Öğretmenler fazla konu	LGL	9	9.00	3.00	4.00	6.00	2.00	1.00	3.00	1.00	3.00
		10	10.00	6.00	4.00	3.00	4.00	2.00	7.00	2.00	2.00

işliyorlar.	11	7.00	3.00	1.00	3.00	1.00	0.00	4.00	2.00	1.00
	12	8.00	2.00	3.00	4.00	2.00	2.00	4.00	0.00	1.00
CTEML	9	4.00	1.00	1.00	3.00	0.00	0.00	1.00	1.00	1.00
	10	7.00	3.00	5.00	7.00	3.00	3.00	0.00	0.00	2.00
	11	1.00	2.00	8.00	1.00	2.00	5.00	0.00	0.00	3.00
	12	4.00	2.00	2.00	3.00	1.00	2.00	1.00	1.00	0.00
Toplam		50.00	22.00	28.00	30.00	15.00	15.00	20.00	7.00	13.00

Yukarıdaki Tablo 4.21’de olduğu gibi öğrencilerin, “Öğretmenler fazla konu işliyor.” maddesine % 50’si evet, % 22’si hayır ve % 28’i ise kısmen cevabını vermiştir. Buna göre, öğrencilerin yarısının öğretmenlerin derslerde fazla konu işledikleri görüşünde olduklarını söyleyebiliriz. Eğitimde önemli olan fazla ders işlemek veya verilen müfredatı hızlıca ders saatlerinin içerisine sıkıştırıp öğrenciye aktarmak değildir. Önemli olan planlı ve düzenli bir biçimde öğrencilerin algı sürelerine göre verimli dersler işlemektir.

Eğitim öğretim içinde verimli ve başarılı olabilmek için planlama şarttır. Eğitimin amaçlarına en çabuk ve en etkin biçimde ulaşabilmek için öğretmenlerin eğitim öğretim etkinliklerini önceden planlamaları gerekir. Plansız ve programsız çabalar eğitim ve öğretimde verimi zayıflatır (Eskicumali ve İşman, 2000).

Bu anlamda öğretmenler müfredatı yetiştirmek veya yapılamayan derslerin telafisi adına bir ders saati içinde daha fazla konu işlemek zorunda kalıyorlar. Bu durum da öğrencilerin başarısını olumsuz yönde etkilemektedir.

Tablo 4.22. “Öğretmenler dersleri hızlı işliyorlar.” Maddesine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Soru	Okul	Sınıf	N								
			Evet Hayır Kısmen								
			Erkek			Kız					
14. Öğretmenler dersleri hızlı işliyorlar.	LGL	9	12.00	2.00	2.00	6.00	2.00	1.00	6.00	0.00	1.00
		10	3.00	10.00	7.00	1.00	6.00	2.00	2.00	4.00	5.00
		11	9.00	1.00	1.00	4.00	0.00	0.00	5.00	1.00	1.00
		12	5.00	4.00	4.00	3.00	4.00	1.00	2.00	0.00	3.00
CTEML	9	3.00	0.00	3.00	2.00	0.00	1.00	1.00	0.00	2.00	
	10	10.00	1.00	4.00	8.00	1.00	4.00	2.00	0.00	0.00	
	11	3.00	4.00	4.00	2.00	3.00	3.00	1.00	1.00	1.00	
	12	2.00	3.00	3.00	1.00	2.00	3.00	1.00	1.00	0.00	
Toplam		47.00	25.00	28.00	27.00	18.00	15.00	20.00	7.00	13.00	

Yukarıdaki Tablo 4.22’de olduğu gibi, öğrencilerin, “Öğretmenler dersleri hızlı işliyor.” maddesine % 47’si evet, % 25’i hayır ve % 28’i ise kısmen cevabını vermiştir. Buna göre, öğretmenlerin dersleri hızlı işlediklerini söyleyebiliriz. Öğretmen, yıl boyunca işleyeceği dersleri belirli bir plan program doğrultusunda önceden hazırlamalı ve ders içerisinde bunu uygulamalıdır. Plansız ve hazırlıksız ders işlenmesi ister istemez derslerin hızlı işlenmesine neden olabildiği gibi öğrencilerin dersi anlayabilmesini de zorlaştırmaktadır. Dersin süresi, öğretmenin en önemli mesleki işlemidir. Derslerde zamanı verimli bir şekilde kullanılabilmesi için öğrencilerin önceden planlanmış ders ve laboratuvarlarda derslerin sürelerinin değerlendirilmesini etkin hale getirmeleri iyi yönde yönlendirilmelidir. Öğretmenin dersi zamanında bitirmeye başlası, mutlaka statü ve anlaşılması gereken bir iş hayatının önemini vurgulamaktadır (Livatyalı, 2004).

Tablo 4.23. “Öğretmenler fazla ödev veriyorlar.” Maddesine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Soru	Okul	Sınıf	N									
			Evet			Hayır			Kısmen			
			Erkek			Kız						
15. Öğretmenler fazla ödev veriyorlar.	LGL	9	3.00	9.00	4.00	2.00	4.00	3.00	1.00	5.00	1.00	
		10	3.00	12.00	5.00	0.00	6.00	3.00	3.00	6.00	2.00	
		11	2.00	6.00	3.00	2.00	1.00	1.00	0.00	5.00	2.00	
		12	2.00	7.00	4.00	0.00	4.00	4.00	2.00	3.00	0.00	
	CTEML	9	2.00	2.00	2.00	2.00	0.00	1.00	0.00	2.00	1.00	
		10	5.00	5.00	5.00	3.00	5.00	5.00	2.00	0.00	0.00	
		11	1.00	5.00	5.00	0.00	4.00	4.00	1.00	1.00	1.00	
		12	2.00	5.00	1.00	2.00	3.00	1.00	0.00	2.00	0.00	
	Toplam			20.00	51.00	29.00	11.00	27.00	22.00	9.00	24.00	7.00

Yukarıdaki Tablo 4.23'te olduğu gibi, öğrencilerin, “Öğretmenler fazla ödev veriyorlar.” maddesine % 20'si evet, % 51'i hayır ve % 29'u ise kısmen cevabını vermiştir. Buna göre, öğretmenlerin öğrencilere fazla ödev vermediklerini söyleyebiliriz.

Ödev, belli bir konu veya ünite ile ilgili olarak öğrencilerden yapmaları istenen zihinsel veya bedensel çalışmalara denir. Genellikle öğretimin sınıf dışına taşan bir uzantısı olan ödev, aynı zamanda, eski öğrenme etkinliklerinin önem ve anlam kazanmasında, yeni deneyimlerin edinilmesinde en etkili araçlardan biridir (Oğuzkan, 1985). Bu anlamda dersi derste öğrenmenin yanında verilen ödevler de öğrenmenin pekiştirilmesinde büyük önem taşımaktadır.

Tablo 4.24. “Öğretmenler ara vermeden sürekli ders anlatıyorlar.” Maddesine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Soru	Okul	Sınıf	N									
			Evet			Hayır			Kısmen			
			Erkek			Kız						
16. Öğretmenler ara vermeden sürekli ders anlatıyorlar.	LGL	9	6.00	6.00	4.00	4.00	4.00	1.00	2.00	2.00	3.00	
		10	9.00	7.00	4.00	2.00	4.00	3.00	7.00	3.00	1.00	
		11	6.00	2.00	3.00	3.00	1.00	0.00	3.00	1.00	3.00	
		12	6.00	5.00	2.00	3.00	4.00	1.00	3.00	1.00	1.00	
	CTEML	9	1.00	5.00	0.00	1.00	2.00	0.00	0.00	3.00	0.00	
		10	8.00	5.00	2.00	6.00	5.00	2.00	2.00	0.00	0.00	
		11	1.00	4.00	6.00	1.00	3.00	4.00	0.00	1.00	2.00	
		12	2.00	4.00	2.00	2.00	3.00	1.00	0.00	1.00	1.00	
	Toplam			39.00	38.00	23.00	22.00	26.00	12.00	17.00	12.00	11.00

Yukarıdaki Tablo 4.24'te olduğu gibi öğrencilerin, “Öğretmenler ara vermeden sürekli ders anlatıyorlar.” maddesine % 39'u evet, % 38'i hayır ve % 23'ü ise kısmen cevabını vermiştir. Buna göre, öğretmenlerin ara vermeden ders anlattıklarını söyleyebiliriz.

Öğrenme ortamı, öğrencinin öğrenmeye aktif olarak katılmasına izin vermelidir. Öğrenme çevresi yarışmayı değil, işbirliğini desteklemelidir. Eğer öğrenci aktif olarak katılır ve içeriği öğretmen ve arkadaşlarıyla tartışarak işbirliği içinde öğrenirse öğrenme sürecinin kontrolünü de elinde tutacaktır. Pasif bir şekilde dersi dinleyen öğrenciler ise yalnızca verilen bilgilerle sınırlıdır (Carr vd., 1998).

Öğretmen bilgi ve becerileri gibi yeteneklerini kullanarak çeşitli tekniklerle dersi dinlenilebilir hale getirmezse, öğrenciler kısa zamanda sıkılarak motivasyonlarında gözle görülür bir azalma başlar ve

dersten koparlar. Kimileri uyuklamaya, kimileri resim çizmeye, kimileri masaları karalamaya, kimileri ise etrafındakilerle konuşmaya çalışarak onları rahatsız eder ve dikkatlerini dağıtmaya başlar. Öğrencilerin ilgi duymadığı konuları dikkatle dinleme süresinin 15-20 dakikayı geçmediği düşünülürse, dikkati canlı tutmak için sık sık jest, mimik, ses tonu veya kısa bir fıkra anlatmak gibi teknikler kullanmayı unutmamak gerekmektedir.

Tablo 4.25. “Öğretmenler dersleri yüksek veya alçak sesle anlatıyor.” Maddesine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Soru	Okul	Sınıf	N								
			Evet Hayır Kısmen								
			Erkek			Kız					
17. Öğretmenler dersleri yüksek veya alçak sesle anlatıyor.	LGL	9	6.00	5.00	5.00	2.00	5.00	2.00	4.00	0.00	3.00
		10	2.00	11.00	7.00	0.00	7.00	2.00	2.00	4.00	5.00
		11	4.00	5.00	2.00	2.00	1.00	1.00	2.00	4.00	1.00
		12	3.00	4.00	6.00	2.00	2.00	4.00	1.00	2.00	2.00
	CTEML	9	1.00	5.00	0.00	1.00	2.00	0.00	0.00	3.00	0.00
		10	7.00	5.00	3.00	5.00	5.00	3.00	2.00	0.00	0.00
		11	0.00	10.00	1.00	0.00	7.00	1.00	0.00	3.00	0.00
		12	0.00	5.00	3.00	0.00	3.00	3.00	0.00	2.00	0.00
Toplam			23.00	50.00	27.00	12.00	32.00	16.00	11.00	18.00	11.00

Yukarıdaki Tablo 4.25’de olduğu gibi, öğrencilerin, “Öğretmenler dersleri yüksek veya alçak sesle anlatıyor.” maddesine % 23’ü evet, % 50’si hayır ve % 27’si ise kısmen cevabını vermiştir. Buna göre, öğretmenlerin uygun bir ses tonuyla dersleri anlattıklarını söyleyebiliriz.

Kısık veya çok yüksek sesle konuşmak, öğrencilerde tedirginliğe yol açar. Ortamına göre konuşma sesini ayarlamak önemlidir. Öğretmen karşılaştığı tüm duygularda ses tonunu iyi ayarlayıp kontrol edebilmelidir (Dökmen, 2003). İyi bir öğretmen ders anlatırken anlaşılır bir üslup kullanmanın yanı sıra ses tonunu da iyi ayarlamalıdır. Gerektiğinde ses tonunu yükselterek dağılmış olan ilgiyi yeniden toplamalı gerektiğinde de ses tonunu düşürerek dersin verimini artırabilmelidir. Yüksek sesle anlatılan bir ders öğrencilerin deyim yerindeyse kulağını tırmalamakta veya ön sıralarda oturan öğrencileri rahatsız ederek dersten yeterli verim alamamalarına neden olmaktadır. Bununla birlikte düşük bir ses tonuyla anlatılan bir ders, sınıfta büyük olması durumunda arka sıralara ulaşamayacağı için yine aynı şekilde istenilen verimi sağlayamayacaktır. Bu yüzden öğretmenler derslerde ses tonlarını iyi ayarlamalıdır.

Tablo 4.26. “Öğretmenler ders saatlerini ders dışı konularla boşa harcıyorlar.” Maddesine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Soru	Okul	Sınıf	N								
			Evet Hayır Kısmen								
			Erkek			Kız					
18. Öğretmenler ders saatlerini ders dışı konularla boşa harcıyorlar.	LGL	9	2.00	9.00	5.00	2.00	5.00	2.00	0.00	4.00	3.00
		10	0.00	14.00	6.00	0.00	9.00	0.00	0.00	5.00	6.00
		11	1.00	8.00	2.00	0.00	3.00	1.00	1.00	5.00	1.00
		12	0.00	11.00	2.00	0.00	7.00	1.00	0.00	4.00	1.00
	CTEML	9	0.00	6.00	0.00	0.00	3.00	0.00	0.00	3.00	0.00
		10	1.00	9.00	5.00	1.00	9.00	3.00	0.00	0.00	2.00
		11	0.00	11.00	0.00	0.00	8.00	0.00	0.00	3.00	0.00
		12	1.00	7.00	0.00	1.00	5.00	0.00	0.00	2.00	0.00
Toplam			5.00	75.00	20.00	4.00	49.00	7.00	1.00	26.00	13.00

Yukarıdaki Tablo 4.26’da olduğu gibi öğrencilerin, “Öğretmenler ders saatlerini ders dışı konularla boşa harcıyorlar.” maddesine % 5’i evet, % 75’i hayır ve % 20’si ise kısmen cevabını vermiştir. Buna göre, öğretmenler ders saatlerini ders dışı konularla boşa harcamadıklarını rahatça söyleyebiliriz.

Ders saatleri içerisinde öğretmenler vazifeleri gereği müfredat doğrultusunda bir takım bilgileri öğrencilere vermekle mükelleftirler. Ders süresi boyunca öğrencilere sürekli dersin konusu dışında bir şeyler anlatmak veya öğrencilerin ders dışı konularla süreyi kullanmaları olumsuz alanda öğrenci başarısını etkilemektedir. Ancak istisnai durumlar karşısında farklı konularla öğrencilerin derse olan ilgilerinin tekrardan sağlanması, öğrencilerin sorunlarını dile getirmeleri veya önemli bir konu hakkında sınıfça görüş alış verişini yapmak ta büyük yarar ve fayda sağlaması açısından da oldukça önemlidir.

Tablo 4.27. “Öğretmenlerin bilgi bakımından eksik olduklarını düşünüyorum.” Maddesine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Soru	Okul	Sınıf	N									
			Evet									
			Hayır			Kısmen			Evet			
19. Öğretmenlerin bilgi bakımından eksik olduklarını düşünüyorum.	LGL	9	4.00	7.00	5.00	2.00	5.00	2.00	2.00	2.00	2.00	3.00
		10	1.00	16.00	3.00	0.00	8.00	1.00	1.00	8.00	2.00	0.00
		11	2.00	9.00	0.00	1.00	3.00	0.00	1.00	6.00	0.00	0.00
		12	1.00	7.00	5.00	1.00	4.00	3.00	0.00	3.00	2.00	0.00
	CTEML	9	1.00	5.00	0.00	1.00	2.00	0.00	0.00	3.00	0.00	0.00
		10	5.00	10.00	0.00	3.00	10.00	0.00	2.00	0.00	0.00	0.00
		11	0.00	9.00	2.00	0.00	6.00	2.00	0.00	3.00	0.00	0.00
		12	1.00	6.00	1.00	1.00	5.00	0.00	0.00	1.00	1.00	1.00
	Toplam			15.00	69.00	16.00	9.00	43.00	8.00	6.00	26.00	8.00

Yukarıdaki Tablo 4.27’de olduğu gibi öğrencilerin, “Öğretmenlerin bilgi bakımından eksik olduklarını düşünüyorum.” maddesine % 15’i evet, % 69’u hayır ve % 16’sı kısmen cevabını vermiştir. Buna göre, öğretmenlerin bilgi bakımından eksik olmadıklarını söyleyebiliriz. Şüphesiz ki eğitimin ve öğretimin en önemli kılavuzu öğretmenlerdir. Dolayısı ile öğretmenlerin bilgi ve beceri bakımından her türlü donanıma sahip olmaları gerekmektedir.

Erden’e (1998) göre örgün eğitim kurumları kültürün daha çok bilim ürünü olan bilgi ve becerilerini kazandırmaya çalışırlar. Bu nedenle öğretmenler aynı zamanda konu alanı uzmanı olmak zorundadırlar. Öğretmen verdiği dersin konularını iyi bilmeli, konu alanındaki gelişmeleri yakından takip edebilmelidir. Öğrencilerden gelen soruları cevaplamak için gerekirse araştırma yaparak kendisini geliştirmelidir.

Tablo 4.28. “Öğretmenlerin katı ve sert disiplin anlayışı benimsediklerini düşünüyorum.” Maddesine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Soru	Okul	Sınıf	N								
			Evet								
			Hayır			Kısmen			Evet		
20. Öğretmenlerin katı ve sert disiplin anlayışı benimsediklerini	LGL	9	10.00	5.00	1.00	5.00	3.00	1.00	5.00	2.00	0.00
		10	6.00	8.00	6.00	3.00	4.00	2.00	3.00	4.00	4.00
		11	4.00	6.00	1.00	1.00	2.00	1.00	3.00	4.00	0.00
		12	2.00	8.00	3.00	1.00	7.00	0.00	1.00	1.00	3.00
	CTEML	9	0.00	6.00	0.00	0.00	3.00	0.00	0.00	3.00	0.00
		10	7.00	2.00	6.00	7.00	2.00	4.00	0.00	0.00	2.00

düşünüyorum.	11	2.00	6.00	3.00	2.00	4.00	2.00	0.00	2.00	1.00
	12	2.00	3.00	3.00	2.00	1.00	3.00	0.00	2.00	0.00
Toplam		33.00	44.00	23.00	21.00	26.00	13.00	12.00	18.00	10.00

Yukarıdaki Tablo 4.28’de olduğu gibi öğrencilerin, “Öğretmenlerin katı ve sert disiplin anlayışı benimsediklerini düşünüyorum.” maddesine % 33’ü evet, % 44’ü hayır ve % 23’ü ise kısmen cevabını vermiştir. Buna göre, öğretmenlerin katı ve sert bir disiplin anlayışı benimsemediklerini söyleyebiliriz. Her öğretmenin, kendine özgü bir tavır ve davranışı olduğu gibi öğrenciler üzerinde de bu tavır ve davranışlar olumlu veya olumsuz yönde birçok etki bırakmaktadır. Bu yüzden öğretmenler, öğrencilerinin güvenini ve sevgisini kazanabilmek için onlara anne baba şefkatiyle yaklaşmalıdırlar.

Okul öğrencinin severek gideceği bir yer olmalıdır. Öğretmenini seven çocuk okula ve derslere karşı olumlu tutum geliştirir ve başarılı olur. Öğretmen sınıfta eğlenceli bir ortam yaratmak için doğal olayların meydana gelmesini beklememeli, ders planı hazırlarken öğrencilerin hoşuna gidecek, onların hem öğrenmesini hem de eğlenmesini sağlayacak etkinliklere yer vermelidir (Erden, 1999).

Tablo 4.29. “Öğretmenler derslere hazırlıksız geliyorlar.” Maddesine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Soru	Okul	Sınıf	N											
			Erkek									Kız		
			Ev	Hayır	Kısmen	Ev	Hayır	Kısmen	Ev	Hayır	Kısmen			
21. Öğretmenler derslere hazırlıksız geliyorlar.	LGL	9	2.00	13.00	1.00	2.00	7.00	0.00	0.00	0.00	6.00	1.00		
		10	1.00	16.00	3.00	0.00	9.00	0.00	1.00	7.00	3.00			
		11	2.00	8.00	1.00	0.00	3.00	1.00	2.00	5.00	0.00			
		12	2.00	10.00	1.00	1.00	7.00	0.00	1.00	3.00	1.00			
	CTEML	9	2.00	4.00	0.00	2.00	1.00	0.00	0.00	3.00	0.00			
		10	3.00	11.00	1.00	3.00	9.00	1.00	0.00	2.00	0.00			
		11	3.00	8.00	0.00	3.00	5.00	0.00	0.00	3.00	0.00			
		12	1.00	5.00	2.00	1.00	3.00	2.00	0.00	2.00	0.00			
Toplam		16.00	75.00	9.00	12.00	44.00	4.00	4.00	31.00	5.00				

Yukarıdaki Tablo 4.29’da olduğu gibi öğrencilerin, “Öğretmenler derslere hazırlıksız geliyorlar.” maddesine %16’sı evet, %75’i hayır ve %9’u ise kısmen cevabını vermiştir. Buna göre, öğretmenlerin derslere önceden hazırlık yaparak geldiklerini söyleyebiliriz. İyi bir eğitim ve öğretim ortamının oluşması için bilgi kaynağı olarak görülen öğretmenler kendilerini sürekli geliştirip yenilemelerinin yanı sıra, derslere girmeden önce öğrencilere aktaracakları bilgileri gözden geçirerek bir ön hazırlık yapmalıdırlar.

Tablo 4.30. “Öğretmenler derslerde çok fazla yazı yazıyor.” Maddesine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Soru	Okul	Sınıf	N								
			Erkek						Kız		
			Ev	Hayır	Kısmen	Ev	Hayır	Kısmen	Ev	Hayır	Kısmen
22. Öğretmenler derslerde çok fazla yazı yazdırıyor.	LGL	9	10.00	3.00	3.00	5.00	3.00	1.00	5.00	0.00	2.00
		10	7.00	5.00	8.00	2.00	3.00	4.00	5.00	2.00	4.00
		11	7.00	3.00	1.00	3.00	1.00	0.00	4.00	2.00	1.00
		12	4.00	5.00	4.00	3.00	4.00	1.00	1.00	1.00	3.00
	CTEML	9	3.00	0.00	3.00	3.00	0.00	0.00	0.00	0.00	3.00
		10	8.00	3.00	4.00	6.00	3.00	4.00	2.00	0.00	0.00
		11	4.00	5.00	2.00	2.00	5.00	1.00	2.00	0.00	1.00
		12	4.00	2.00	2.00	3.00	1.00	2.00	1.00	1.00	0.00
Toplam		47.00	26.00	27.00	27.00	20.00	13.00	20.00	6.00	14.00	

Yukarıdaki Tablo 4.30’da görüldüğü gibi, öğrencilerin, “Öğretmenler derslerde çok fazla yazı yazdırıyor.” maddesine % 47’si evet, % 26’sı hayır ve % 27’si ise kısmen cevabını vermiştir. Buna

göre, öğretmenlerin derslerde öğrencilere çok fazla yazı yazdırdıklarını söyleyebiliriz. Öğretim yöntemleri arasında, öğretmenlerin sıkça kullandıkları yazı yazdırma yöntemi her ne kadar etkili olarak kabul edilse de aşırıya kaçıldığı zaman olumsuz sonuçlar doğurabilmektedir.

Eğitim sistemimizin her aşamasında öğretmenlerimizin bir kısmı eğitimin amaç, süreç ve sonuçlarıyla çelişen uygulamalar içindedirler. Not almayı / tutmayı öğrenciye bırakması gerekirken kendisi yazdıran öğretmen öğrencilerini ezberciliğe ve totaliterliğe itmekte, dersleri sıkıcı hale getirmekte, bilimsel, demokratik ve çağdaş eğitim ilkelerini bir tarafa itmektedir. Her ders ya da konu için onlarca kaynağın, internet sitesinin bulunduğu, kolay ve ucuz çoğaltma teknolojileri gelişmişken bunları kullanmaması iyi niyetli çabalar olarak değerlendirilemez. Derslerini bu şekilde işleyen öğretmenler öğrencilerin gözünde dönem boyunca olmasa bile sonradan kalitesiz ve basit bir öğretmen olarak hatırlanmaktadır (Çınar, 2011).

Tablo 4.31. “Ders programlarının ağır olduğunu düşünüyorum.” Maddesine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Soru	Okul	Sınıf	N									
			Evet									
			Erkek			Kız						
23. Ders programlarının ağır olduğunu düşünüyorum.	LGL	9	7.00	6.00	3.00	4.00	3.00	2.00	3.00	3.00	1.00	
		10	10.00	7.00	3.00	3.00	4.00	2.00	7.00	3.00	1.00	
		11	5.00	4.00	2.00	2.00	2.00	0.00	3.00	2.00	2.00	
		12	6.00	5.00	2.00	4.00	4.00	0.00	2.00	1.00	2.00	
	CTEML	9	2.00	3.00	1.00	2.00	0.00	1.00	0.00	3.00	0.00	
		10	4.00	4.00	7.00	4.00	4.00	5.00	0.00	0.00	2.00	
		11	5.00	4.00	2.00	4.00	4.00	0.00	1.00	0.00	2.00	
		12	1.00	4.00	3.00	1.00	4.00	1.00	0.00	0.00	2.00	
	Toplam			40.00	37.00	23.00	24.00	25.00	11.00	16.00	12.00	12.00

Yukarıdaki Tablo 4.31’de görüldüğü gibi, öğrencilerin, “Ders programlarının ağır olduğunu düşünüyorum.” maddesine % 40’ı evet, % 37’si hayır ve % 23’ü ise kısmen cevabını vermiştir. Buna göre, ders programlarının öğrencilere ağır geldiğini söyleyebiliriz.

Hazırlanan haftalık ders programı, okul müdürünün onayına bağlı olarak uygulamaya konulur. Bu programda yönetici ve öğretmenlerin okutacakları derslerin gün ve saatlere göre dağılımı yapılır ve ilgililere yazılı olarak imza karşılığı duyurulur. Haftalık ders programı düzenlenirken; a) Okulların eğitim ortamı, öğretmenlerin durumu, süt izni kullananlar ile fiziki şartlarla pedagojik esaslar göz önünde bulundurulur. b) Dersler, özelliklerine göre üst üste veya haftanın belirli günlerine dengeli olarak dağıtılır. Bayrak törenleri dikkate alınarak beden eğitimi ve müzik dersleri, imkanlar dahilinde birbirini izleyecek şekilde sıralanır. c) Uygulamalı meslek dersleri, imkanlar ölçüsünde birbirini izleyecek şekilde planlanır. ç) Programda teorik ve uygulamalı derslere aynı günde yer verilmesi durumunda, teorik derslere öğleden önce, uygulamalı derslere öğleden sonraki saatlere yer verilmesine özen gösterilmelidir (Anonim, 2018). Bu anlamda okullarımızda bu kurallara dikkat edilerek, ders programlarının öğrenci başarısını etkilemesi için tekrar gözden geçirilmelidir.

Tablo 4.32. “Ulaşım imkanlarının yetersiz olduğunu düşünüyorum.” Maddesine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Soru	Okul	Sınıf	N								
			Evet								
			Erkek			Kız					
24. Ulaşım	LGL	9	3.00	8.00	5.00	1.00	5.00	3.00	2.00	3.00	2.00

imkanlarının	10	7.00	10.00	3.00	3.00	5.00	1.00	4.00	5.00	2.00
yetersiz	11	2.00	4.00	1.00	0.00	0.00	0.00	2.00	4.00	1.00
olduğunu	12	5.00	7.00	1.00	4.00	3.00	1.00	1.00	4.00	0.00
düşünüyorum.	9	1.00	3.00	2.00	1.00	2.00	0.00	0.00	1.00	2.00
CTEML	10	3.00	11.00	1.00	3.00	9.00	1.00	0.00	2.00	0.00
	11	2.00	9.00	0.00	2.00	6.00	0.00	0.00	3.00	0.00
	12	3.00	5.00	0.00	3.00	3.00	0.00	0.00	2.00	0.00
Toplam		26.00	57.00	13.00	17.00	33.00	6.00	9.00	24.00	7.00

Yukarıdaki Tablo 4.32’de görüldüğü gibi, öğrencilerin, “Ulaşım imkanlarının yetersiz olduğunu düşünüyorum.” maddesine % 26’sı evet, % 57’si hayır ve % 13’ü ise kısmen cevabını vermiştir. Buna göre, ulaşım imkanlarının yeterli olduğunu söyleyebiliriz. Okullara ulaşımı sağlayan servisler sayesinde öğrencilerin derslerine geç kalmadan ve aynı şekilde evlerine hiç bir sıkıntıyla karşılaşmadan varabilmeleri öğrencilerin başarıları üzerinde kuşkusuz ki birçok olumlu etki bırakmaktadır.

Tablo 4.33. “Teneffüs aralarının kısa olduğunu düşünüyorum.” Maddesine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Soru	Okul	Sınıf	N								
			Evet								
			Erkek			Kız					
25. Teneffüs aralarının kısa olduğunu düşünüyorum.	LGL	9	12.00	2.00	2.00	6.00	2.00	1.00	6.00	0.00	1.00
		10	13.00	7.00	0.00	5.00	4.00	0.00	8.00	3.00	0.00
		11	6.00	4.00	1.00	2.00	2.00	0.00	4.00	2.00	1.00
		12	8.00	3.00	2.00	5.00	2.00	1.00	3.00	1.00	1.00
		9	5.00	1.00	0.00	2.00	1.00	0.00	3.00	0.00	0.00
		10	13.00	1.00	1.00	11.00	1.00	1.00	2.00	0.00	0.00
	CTEML	11	7.00	1.00	3.00	4.00	1.00	3.00	3.00	0.00	0.00
		12	7.00	0.00	1.00	5.00	0.00	1.00	2.00	0.00	0.00
		Toplam		71.00	19.00	10.00	40.00	13.00	7.00	31.00	6.00

Yukarıda Tablo 4.33’de görüldüğü gibi, öğrencilerin, “Teneffüs aralarının kısa olduğunu düşünüyorum.” maddesine % 71’i evet, % 19’u hayır ve % 10’u ise kısmen cevabını vermiştir. Buna göre, öğrencilerin büyük bir çoğunluğu teneffüs aralarının kısa olduğunu düşündüklerini söyleyebiliriz. Öğrenciler için teneffüs, adeta bir cankurtaran simidi gibidir. Yeri geldiğinde yoğun ve ağır giden derslerde, yeri geldiğinde açlığını ve susuzluğunu gidermede, yeri geldiğinde dışarıya çıkıp derin bir nefes almada, yeri geldiğinde ise arkadaşlarıyla bir araya gelerek çeşitli faaliyetlerde bulunup okulun üzerlerinde bıraktığı olumsuz etkilerden kurtulma adına büyük bir öneme sahiptir. Pellegrini (1989) ve Evans’a (1999) göre Teneffüs, öğrencilerin sorumluluk, yardımlaşma, paylaşma, birlikte hareket etme ve yaratıcılığını geliştirme gibi sosyal becerilerin gelişiminde ayrı bir yere ve öneme sahiptir. Bunun için Pellegrini (1989) teneffüssüz bir eğitim sürecinin düşünülmemeyeceğini ve teneffüsün kaldırılmasının veya kısıtlanmasının öğrencilerin önemli bir eğitim deneyiminden mahrum kalmalarına neden olacağını ifade etmiştir (Pellegrini, 1989; ve Evans 1999; Genç’den, 2003).

Tablo 4.34. “Anlayamadığım konuları Öğretmenlere sormaktan çekiniyorum.” Maddesine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Soru	Okul	Sınıf	N								
			Evet								
			Erkek			Kız					
26.	LGL	9	3.00	7.00	6.00	2.00	5.00	2.00	1.00	2.00	4.00

Anlayamadığım konuları	10	5.00	10.00	5.00	1.00	5.00	3.00	4.00	5.00	2.00
öğretmenlere sormaktan çekiniyorum.	11	3.00	8.00	0.00	1.00	3.00	0.00	2.00	5.00	0.00
	12	1.00	11.00	1.00	0.00	7.00	1.00	1.00	4.00	0.00
	9	0.00	6.00	0.00	0.00	3.00	0.00	0.00	3.00	0.00
	10	5.00	7.00	3.00	3.00	7.00	3.00	2.00	0.00	0.00
	11	2.00	9.00	0.00	2.00	6.00	0.00	0.00	3.00	0.00
	12	2.00	5.00	1.00	2.00	4.00	0.00	0.00	1.00	1.00
Toplam		21.00	63.00	16.00	11.00	40.00	9.00	10.00	23.00	7.00

Yukarıda Tablo 4.34’de görüldüğü gibi, öğrencilerin, “Anlayamadığım konuları öğretmenlere sormaktan çekiniyorum.” maddesine % 21’i evet, % 63’ü hayır ve % 16’sı ise kısmen cevabını vermiştir. Buna göre, öğrencilerin anlamadıkları konuları öğretmenlerine çekinmeden sorabildiklerini söyleyebiliriz. Sınıfın yöneticisi olan öğretmen sınıf içerisindeki atmosferi, öğrencilerin rahat bir şekilde kendilerini ifade etmelerini ve anlamadıkları konuları sorabilmek için teşvik edici ve cesaretlendirici bir şekilde düzenlemelidir. Öğrenci kendini ne kadar rahat hissederse, istenilen öğrenme o kadar hızlı gerçekleşecektir.

Tablo 4.35. “Çalışmalarım veya başarılarım takdir edilmiyor” Maddesine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Soru	Okul	Sınıf	N											
			Erkek									Kız		
			Evet	Hayır	Kısmen	Evet	Hayır	Kısmen	Evet	Hayır	Kısmen			
27. Çalışmalarım veya başarılarım takdir edilmiyor.	LGL	9	5.00	10.00	1.00	3.00	6.00	0.00	2.00	4.00	1.00			
		10	5.00	10.00	5.00	3.00	5.00	1.00	2.00	5.00	4.00			
		11	2.00	5.00	4.00	2.00	0.00	2.00	0.00	5.00	2.00			
		12	4.00	6.00	3.00	2.00	3.00	3.00	2.00	3.00	0.00			
	CTEML	9	1.00	4.00	1.00	1.00	1.00	1.00	0.00	3.00	0.00			
		10	8.00	6.00	1.00	6.00	6.00	1.00	2.00	0.00	0.00			
		11	0.00	9.00	2.00	0.00	7.00	1.00	0.00	2.00	1.00			
		12	2.00	3.00	3.00	2.00	3.00	1.00	0.00	0.00	2.00			
Toplam		27.00	53.00	20.00	19.00	31.00	10.00	8.00	22.00	10.00				

Yukarıda Tablo 4.35’de görüldüğü gibi, öğrencilerin, “Çalışmalarım veya başarılarım takdir edilmiyor.” maddesine % 27’si evet, % 53’ü hayır ve % 20’si ise kısmen cevabını vermiştir. Buna göre, öğrencilerin çalışmalarının ve başarılarının takdir edildiğini söyleyebiliriz. Her öğrenci okul ortamında öğretmenleri tarafından takdir edilip önemsendiğini hissetmek ister.

Kızıldağ’a (2009) göre, öğretmenlerin destekler nitelikteki davranışlarının, öğrencilerin başarı seviyelerini artırdığını, okul ortamını güvenli ve destekleyici olarak algılayan çocukların ise başarılarının daha yüksek olduğunu belirtmiştir.

Tablo 4.36. “Başarılı öğrencilerin öğretmenler tarafından desteklenip, başarısız öğrencilerin azarlandığını düşünüyorum.” Maddesine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Soru	Okul	Sınıf	N											
			Erkek									Kız		
			Evet	Hayır	Kısmen	Evet	Hayır	Kısmen	Evet	Hayır	Kısmen			
28. Başarılı öğrencilerin öğretmenler tarafından desteklenip	LGL	9	5.00	9.00	2.00	2.00	5.00	2.00	3.00	4.00	0.00			
		10	7.00	10.00	3.00	2.00	7.00	0.00	5.00	3.00	3.00			
		11	6.00	4.00	1.00	2.00	1.00	1.00	4.00	3.00	0.00			
		12	5.00	5.00	3.00	2.00	4.00	2.00	3.00	1.00	1.00			

başarısız	9	1.00	4.00	1.00	0.00	2.00	1.00	1.00	2.00	0.00
öğrencilerin	10	7.00	4.00	4.00	5.00	4.00	4.00	2.00	0.00	0.00
azarlandığını	11	3.00	8.00	0.00	2.00	6.00	0.00	1.00	2.00	0.00
düşünüyorum.	12	3.00	5.00	0.00	2.00	4.00	0.00	1.00	1.00	0.00
Toplam		37.00	49.00	14.00	17.00	33.00	10.00	20.00	16.00	4.00

Yukarıda Tablo 4.36’da görüldüğü gibi, öğrencilerin, “Başarılı öğrencilerin öğretmenler tarafından desteklenip, başarısız öğrencilerin azarlandığını düşünüyorum.” maddesine % 37’si evet, % 49’u hayır ve % 14’ü ise kısmen cevabını vermiştir. Buna göre, öğretmenlerin başarılı ve başarısız öğrenciler arasında çok fazla ayrımcılık yapmadıklarını söyleyebiliriz.

Öğrencilerin kendi potansiyellerine ilişkin değerlendirmeleri, aynı zamanda sınıf ortamındaki akademik ve sosyal faaliyetlere katılımı ve buna bağlı olarak öğrenci başarısını da etkilemektedir. Öğretmenlerin başarılı olarak algıladığı (yüksek beklenti geliştirdiği) ve bunu davranışlarıyla öğrencilere hissettirdiği öğrencilerin akademik ve sosyal performansının yüksek, düşük olarak algıladığı (düşük beklenti geliştirdiği) öğrencilerin performansının düşük olduğu Peterson ve Barger’in (1984) araştırmasında açıkça görülmektedir. Elde edilen sonuçlara göre; öğretmen, öğrencilerin çeşitli girdilerinden etkilenerek, onların sahip oldukları potansiyele ilişkin bazı algılar (beklentiler) geliştirmekte, sınıf içindeki davranışlarını öğrencilere yönelik olarak bu çerçevede farklılaştırmakta ve öğrenciler de davranışlarını buna göre düzenlemektedirler (Peterson ve Barger, 1984; Gottfredson’dan vd., 1995).

Tablo 4.37. “Sınıfların adil bir şekilde oluşturulmadığını (çalışkan öğrencilerin bir sınıfta toplanması vb.) düşünüyorum.” Maddesine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Soru	Okul	Sınıf	N											
			Erkek									Kız		
			Evet	Hayır	Kısmen	Evet	Hayır	Kısmen	Evet	Hayır	Kısmen			
29. Sınıfların adil bir şekilde oluşturulmadığını (çalışkan öğrencilerin bir sınıfta toplanması vb.) düşünüyorum.	LGL	9	3.00	12.00	1.00	3.00	5.00	1.00	0.00	7.00	0.00			
		10	8.00	11.00	1.00	3.00	5.00	1.00	5.00	6.00	0.00			
		11	4.00	7.00	0.00	1.00	3.00	0.00	3.00	4.00	0.00			
		12	3.00	9.00	1.00	2.00	6.00	0.00	1.00	3.00	1.00			
CTEML	9	0.00	5.00	1.00	0.00	3.00	0.00	0.00	2.00	1.00				
	10	3.00	10.00	2.00	3.00	8.00	2.00	0.00	2.00	0.00				
	11	2.00	8.00	1.00	1.00	6.00	1.00	1.00	2.00	0.00				
	12	2.00	5.00	1.00	1.00	4.00	1.00	1.00	1.00	0.00				
Toplam		25.00	67.00	8.00	14.00	40.00	6.00	11.00	27.00	2.00				

Yukarıda Tablo 4.37’de görüldüğü gibi, öğrencilerin, “Sınıfların adil bir şekilde oluşturulmadığını (çalışkan öğrencilerin bir sınıfta toplanması vb.) düşünüyorum.” maddesine % 25’i evet, % 67’si hayır ve % 8’i ise kısmen cevabını vermiştir. Buna göre, sınıfların adil bir şekilde karma olarak oluşturulduğunu söyleyebiliriz.

Karademir (2007) tarafından gerçekleştirilen deneysel çalışmalarda düzey derslikleri (seviye sınıfları) uygulamasının akademik başarı ve benlik saygısı üzerindeki etkileri incelenmiş ve uygulamanın akademik başarı üzerinde önemli bir etkisinin olmadığı bulunmuştur (Yılmaz’dan vd., 2009).

Tablo 4.38. “Rehberlik servisi yeterli düzeyde çalışmıyor.” Maddesine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Soru	Okul	Sınıf	N											
			Erkek									Kız		
			Evet	Hayır	Kısmen	Evet	Hayır	Kısmen	Evet	Hayır	Kısmen			
30. Rehberlik	LGL													

servisi	9	3.00	9.00	4.00	1.00	8.00	0.00	2.00	1.00	4.00
yeterli	10	2.00	14.00	4.00	0.00	8.00	1.00	2.00	6.00	3.00
düzeyde	11	1.00	8.00	2.00	1.00	2.00	1.00	0.00	6.00	1.00
çalışmıyor.	12	5.00	6.00	2.00	3.00	5.00	0.00	2.00	1.00	2.00
	9	1.00	5.00	0.00	1.00	2.00	0.00	0.00	3.00	0.00
CTEM	10	1.00	13.00	1.00	1.00	11.00	1.00	0.00	2.00	0.00
L	11	3.00	7.00	1.00	3.00	4.00	1.00	0.00	3.00	0.00
	12	1.00	5.00	2.00	0.00	5.00	1.00	1.00	0.00	1.00
Toplam		17.0	67.00	16.00	10.00	45.00	5.00	7.00	22.00	11.00

Yukarıdaki Tablo 4.38’de görüldüğü gibi, öğrencilerin, “Rehberlik servisi yeterli düzeyde çalışmıyor.” maddesine % 17’si evet, % 67’si hayır ve % 16’sı ise kısmen cevabını vermiştir. Buna göre, rahatlıkla rehberlik servisinin yeterli bir düzeyde çalıştığını söyleyebiliriz. Okul ortamlarında rehberlik servisleri hem akademik açıdan hem de topluma iyi bireyler kazandırma açısından oldukça önemli bir yere sahiptir.

Tüm rehberliğin özü, bireyin kendini gerçekleştirmesine yardımcı olmaktır. Bu kendi kendine harekete geçirmek ve rehberlik yardımını tüm boyutları ile içine alır (Kepçeoğlu, 1992). Okuldaki öğrencilerin sadece problemini seçmek, okulun dallarından en kısa zamanda kendiniz için en uygun alanlara girer girmez, derslerde de önemli yerini alır. İçinde bulunduğu toplumun kurallarına saygılı, demokratik, haklara saygılı bireyler rehberlik hizmetleri desteğiyle olgunlaşır. (Binbaşoğlu, 1986; Kepçeoğlu’ndan, 1992).

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Anket Bulguları

Bu bölümde, ortaöğretimde görev alan öğretmenlere, “Orta Dereceli Devlet Okullarındaki Başarı Oranının Düşme Nedenleri” anketi aracılığıyla elde edilen verilerin analizi sonucunda ortaya çıkan yorumlar ve bulgular yer almaktadır.

Tablo 4.39. “Okulumuzdaki öğrencilerin başarılı olduklarını düşünüyorum.” Maddesine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Soru	N						(f)			(%)		
	Erkek			Bayan			Evet	Hayır	Kısmen	Evet	Hayır	Kısmen
1. Okulumuzdaki öğrencilerin başarılı olduklarını düşünüyorum.	3	5	14	1	9	18						

Tablo 4.39’a göre, “Okulumuzdaki öğrencilerin başarılı olduklarını düşünüyorum.” maddesine öğretmenlerimiz % 8’i evet, % 28’i hayır ve % 64’ü ise kısmen cevabını vermişlerdir. Buna göre, öğretmenlerin kısmen de olsa öğrencileri başarılı bulduklarını söyleyebiliriz.

Başarı, sizi hedeflere ulaşmanızı ve ne gerektiğini açıklar (Demirtaş ve Güneş, 2002). Öğrencilerin mesleki ve toplumsal yaşamdaki akademik başarıları, aileleri ve çevreleri açısından gelecek biçimlerini hazırlamak ve şekillendirmek için donanımlı olması da çok önemlidir. Bu bağlamda öğrenci odaklı akademik başarıyı etkileyen faktörler, özgüven, motivasyon ve çalışma alışkanlıklarını etkileyen faktörlerdir (Dadlı, 2015). Bu anlamda öğretmenler öğrencilerini yakından takip edip başarılarını etkileyen faktörlere yönelik çalışmalar yapmalıdırlar.

Tablo 4.40. “Okulumuzun yeterli düzeyde eğitim verebilecek kapasitede olduğunu düşünüyorum.” Maddesine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Soru	N						(f)			(%)		
	Erkek			Bayan			Evet	Hayır	Kısmen	Evet	Hayır	Kısmen
Evet	Hayır	Kısmen	Evet	Hayır	Kısmen							
2. Okulumuzun yeterli düzeyde eğitim verebilecek kapasitede olduğunu düşünüyorum.	16	2	4	21	1	6	37	3	10	74.00	6.00	20.00

Tablo 4.40'a göre, öğretmenlerin, “Okulumuzun yeterli düzeyde eğitim verebilecek kapasitede olduğunu düşünüyorum.” maddesine % 74'ü evet, % 6'sı hayır ve % 20'si ise kısmen yanıtını vermiştir. Buna göre, öğretmenlerin görev yaptıkları okullarda yeterli düzeyde eğitim verebilecek bir kapasitenin olduğunu söyleyebiliriz.

Okulların bu ihtiyaçlara cevap vermek için çağın ihtiyaçlarını kavrayarak öğrenciler eğitilmelidir. Bir sosyal sistem okulu olarak topluma karşı sorumludur. Sorumluluk, şeffaflık ve sorumluluk gibi kavramlar gerektirir. Ve sosyal başarıları öğrenciler, ulusal ve uluslararası düzeyde başarıları genel okul sorumlulukları hakkında bilgi verir. (Boyacı, 2013).

Tablo 4.41. “Milli Eğitim Bakanlığı'nın görev ve sorumluluklarını yerine getirdiğini düşünüyorum.” Maddesine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Soru	N						(f)			(%)		
	Erkek			Bayan			Evet	Hayır	Kısmen	Evet	Hayır	Kısmen
Evet	Hayır	Kısmen	Evet	Hayır	Kısmen							
3. Milli Eğitim Bakanlığı'nın görev ve sorumluluklarını yerine getirdiğini düşünüyorum.	1	9	12	5	7	16	6	16	28	12.00	32.00	56.00

Tablo 4.41'e göre, öğretmenlerin % 12'si evet, % 32'si hayır ve % 56'sı ise kısmen Milli Eğitim Bakanlığı'nın görev ve sorumluluklarını yerine getirdiğini düşünmektedirler. Buna göre, Milli Eğitim Bakanlığı'nın görev ve sorumluluklarını kısmen de olsa yerine getirdiğini söyleyebiliriz.

Eğitim ve öğretim hizmetlerinin devlet adına yürütülmesinden, gözetim ve denetiminden Bakanlık sorumludur. Bakanlık, bu görevlerini bünyesinde yapacağı örgütlenme ve kurumlaşma ile sağlar. Kıbrıs Türk milli eğitiminin genel amaçları ile temel ilkelerine Milli Eğitim Yasasına aykırı hiçbir eğitim etkinliğinde bulunulamaz ve çağdaş bilim ve eğitim ilkelerine ve Milli Eğitim Yasasına aykırı hiçbir eğitim kurumu açılmaz (MEB, 2018). Milli Eğitim Bakanlığının görev ve sorumlulukları kapsamında öğretmenlerin çoğunluğu, bağlı bulunduğu bakanlığın çalışmalarını pek de fazla yeterli görmemektedir. Bu anlamda bu eksiklikleri okul yöneticileriyle veya okul müdürleriyle şikayetlerini paylaşmalı ve maruzatlarını bakanlığa yazılı olarak veya görüşme yoluyla dile getirmelidirler.

Tablo 4.42. “Öğrencilerimizin bir önceki okullarından iyi eğitim alarak geldiklerini düşünüyorum.” Maddesine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Soru	N						(f)			(%)		
	Erkek			Bayan			Evet	Hayır	Kısmen	Evet	Hayır	Kısmen
4. Öğrencilerimizin bir önceki okullarından iyi eğitim alarak geldiklerini düşünüyorum.	Evet	Hayır	Kısmen	Evet	Hayır	Kısmen						

Tablo 4.42’ye göre, “Öğrencilerimizin bir önceki okullarından iyi eğitim alarak geldiklerini düşünüyorum.” maddesine öğretmenlerin % 8’i evet, % 38’i hayır ve % 54 ise kısmen yanıtını vermiştir. Buna göre, öğrencilerin bir önceki okullardan kısmen de olsa iyi eğitim alarak geldiklerini söyleyebiliriz. Eğitimde başarıyı yakalayabilmenin en önemli yapı taşlarının başında muhakkak ki temelde alınan eğitim gelmektedir. Bu anlamda öğrencileri özellikle ilkököl ve ortaokullarda aldıkları eğitimler oldukça önemlidir.

Eğitimin amaçlarını gerçekleştirebilmesinde ve insanların düşünce ve davranışlarında ve alışkanlıklarında temel olabilecek bilgilerin kazandırılmasında ilköğretimin diğer eğitim kademelerine oranla daha büyük öneme sahip olduğu eğitimcilerin ortak düşünceleri arasındadır. Bunun önemli nedeni, "İlköğretimde kazandırılan bilgi ve becerilerin diğer öğretim kademelerinde kazandırılacak bilgi ve becerilere temel oluşturmasıdır" (Gürkan, 1981).

Tablo 4.43. “Öğrencilerin öğretmenlere saygılı olduklarını düşünüyorum.” Maddesine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Soru	N						(f)			(%)		
	Erkek			Bayan			Evet	Hayır	Kısmen	Evet	Hayır	Kısmen
5. Öğrencilerin öğretmenlere saygılı olduklarını düşünüyorum.	Evet	Hayır	Kısmen	Evet	Hayır	Kısmen						

Tablo 4.43’e göre, “Öğrencilerin öğretmenlere saygılı olduklarını düşünüyorum.” maddesine öğretmenlerin % 24’ü evet, % 18’i hayır ve % 58’i ise kısmen yanıtını vermiştir. Buna göre, öğrencilerin kısmen de olsa öğretmenlere saygılı olduğunu söyleyebiliriz. Hiç kuşkusuz ki saygı, bireye ilk önce ailesi tarafından öğretilen ve öğretilmesi gerekenlerin başında gelmektedir. Bunun yanında eğitim kurumlarında bulunan öğrencilerinde saygı konusunda eğitilmeleri ve öğretmenlerine, ailelerine ve de topluma karşı saygılı olmaları gerektiği öğretilmelidir. Doğal olarak ilk önce öğretmenlerin saygı konusunda öğrencilere örnek olması gerektiği gibi okul ortamında öğrencilerle saygıya dayalı bir ilişkinin içerisinde olmaları gerekmektedir.

Tablo 4.44. “Öğrenciler okul kurallarına uymaktadır.” Maddesine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Soru	N						(f)			(%)		
	Erkek			Bayan			Evet	Hayır	Kısmen	Evet	Hayır	Kısmen
6. Öğrenciler okul kurallarına uymaktadır	Evet	Hayır	Kısmen	Evet	Hayır	Kısmen						

Tablo 4.44'e göre, “Öğrenciler okul kurallarına uymaktadır.” maddesine öğretmenlerin % 10'u evet, % 24'ü hayır ve % 66'sı ise kısmen cevabını vermiştir. Okul kurallarına uymayan bir öğrenci, istenmeyen bir öğrenci davranışını sergiliyor demektir.

İstenmeyen davranışlar, okulda ya da sınıfta öğrenme-öğretme etkinliklerini kesintiye uğratan, engelleyen, öğrencinin kendi öğrenmesini ve başkalarının öğrenmesini engelleyen, fiziksel ve psikolojik olarak rahatsızlık yaratan ve mala-mülke zarar veren davranışları kapsar (Burgaz ve Ekinci, 2006). Buna göre, öğretmenler, okul yöneticileri ve ailelerle işbirliği yapılarak istenmeyen davranış sergileyen öğrencilerle yakından ilgilenilmeli, bu tutumlarının altındaki nedenler araştırılmalı ve rehberlik hizmetinden yardım istenmelidir.

Tablo 4.45. “Öğrenciler gelecekle ilgili kaygı taşımamaktadır.” Maddesine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Soru	N						(f)			(%)								
	Erkek			Bayan			Evet	Hayır	Kısmen	Evet	Hayır	Kısmen						
7. Öğrenciler gelecekle ilgili kaygı taşımamaktadır.	Evet	Hayır	Kısmen	Evet	Hayır	Kısmen							12	2	8	15	8	5

Tablo 4.45'de “Öğrenciler gelecekle ilgili kaygı taşımamaktadır.” maddesine öğretmenlerin % 54'ü evet, % 20'si hayır ve % 26'sı ise kısmen yanıtını vermiştir. Buna göre, öğrencilerin gelecekle ilgili pek fazla kaygı taşımadıklarını söyleyebiliriz. Belirli bir yaşa kadar her çocuk çevresinin veya ailesinin yakıştırmaları doğrultusunda gelecekte kendisine bir mesleği örnek almaktadır. Ancak yaş ilerledikçe ve kendi ilgi alanlarını keşfettikçe geleceğiyle ilgili bir takım değişiklikler yapabilmektedir. Bunun yanında eğitim hayatının gidişatına ve ailesinin tutumuna göre de geleceğiyle ilgili olumlu veya olumsuz kararlar alabilmektedir. Günümüzde öğrencilerin gelecekle ilgili kaygı taşımamalarının nedenleri arasında ne yazık ki “Nasıl Olsa Ailem Beni Bir Üniversiteye Kayıt Ettirir” düşüncesi de yer almaktadır. Lise dönemindeki öğrencilerin birçoğu ergenlik dönemlerini bu süreçte geçirirler. Kişilik karmaşasının ve gelecek planlamalarında değişiklik gösterdiği bu dönemde kendileri hakkında doğru kararlar verememekte ve birçoğu bu süreci kaygısız geçirmektedir. Belli bir hedefleri olmayan bu öğrencilerde de gelecek kaygısı yaşanmamaktadır. Bunun için aile ve rehber öğretmenlerden de yardım alarak hedeflerini belirlemeli ve bu doğrultuda öğrencilerle planlar yapılmalıdır.

Gelecekte beklenen düzeyi düşük olan öğrencinin umutsuzluk düzeyinin de düşük olduğu kabul görmektedir. Özellikle ergenlik çağında gelecek planlamasının ergen için önemli bir problem olduğu bilinmektedir. Bu dönemde, ergenin beklentileriyle birlikte, aile ve toplumda ergenden beklentilerin ergen üzerinde bir baskı oluşturduğundan ergenin beklenti düzeylerinin ve boyutlarının belirlenmesi, ergene yardım ve rehberlikte kullanılabilir. Bu rehberlik, okullarda rehber öğretmenler, evlerde ise

okulun bilgilendirmesi ile ebeveynler tarafından yapılabilir (Uluçay, vd., 2014).

Tablo 4.46. “Okul Aile Birliği’nin çalışmalarından memnunum.” Maddesine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Soru	N						(f)			(%)		
	Erkek			Bayan			Evet	Hayır	Kısmen	Evet	Hayır	Kısmen
8. Okul aile birliğinin çalışmalarından memnunum.	Evet	Hayır	Kısmen	Evet	Hayır	Kısmen						

Tablo 4.46’da “Okul aile birliğinin çalışmalarından memnunum.” maddesine öğretmenlerin % 56’sı evet, % 12’si hayır ve % 32’si ise kısmen yanıtını vermiştir. Buna göre, Okul aile birliğinin çalışmalarından öğretmenlerin memnun olduğunu söyleyebiliriz.

Akademik olarak, okul başarısı düzeyi düşük düzeyli okullarda çevre başarısından daha fazla, ebeveyn desteği ve katılım olduğunu tespit edilmiştir (Şişman ve Turan, 2004). Aile-okul işbirliği ve ana sonuçların çıkarılabileceği katkılar, okulun okul kalitesi ile ilgili ailelere bakılması, okulun katılımının artması, çalışmaların öğrenci üzerinde olumlu bir etkisi olacağı ve bu nedenle de bu yönde yapılan çalışmalar okul örgütünün uygulanmasında önemlidir.

Tablo 4.47. “Okul çalışanlarından memnunum.” Maddesine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Soru	N						(f)			(%)		
	Erkek			Bayan			Evet	Hayır	Kısmen	Evet	Hayır	Kısmen
9. Okul çalışanlarından memnunum.	Evet	Hayır	Kısmen	Evet	Hayır	Kısmen						

Tablo 4.47’de “Okul çalışanlarından memnunum.” maddesine öğretmenlerin % 50’si evet, % 14’ü hayır ve % 36’sı ise kısmen yanıtını vermiştir. Buna göre, öğretmenlerin yarısının okul çalışanlarından memnun olduğunu söyleyebiliriz. Okullarda görevli olarak çalışanlarında eğitimin olumlu yönde ilerlemesine birçok etkileri bulunmaktadır. Bunların başında sınıfların, tuvaletlerin ve çevrenin temizliği gelmektedir. Temiz, hijyen ve düzenli ortamlarda verilen eğitim hem öğretmenler hem de öğrenciler açısından daha da verimli hale gelmektedir.

Okul veya fiziksel ortam düzeni insanların; sağlıklarını, duygusal dünyalarını ve performanslarını olumlu veya olumsuz yönde etkiler. Bu durumda özellikle öğrenciler ve öğretmenler okul mekanlarında çok fazla etkilenmektedirler. Bu konu ile ilgili eğitim ve öğretim faaliyetleri, okulların bulunduğu ve gerekli düzenlemelerin yapıldığı okullarda eğitimin kalitesinin artırılması çok olumlu olacaktır. (Uludağ ve Odacı, 2002).

Tablo 4.48. “Okulumuzda sosyal etkinlikler ve özel günler için organizasyonlar yapılmaktadır.” Maddesine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Soru	N						(f)			(%)		
	Erkek			Bayan			Evet	Hayır	Kısmen	Evet	Hayır	Kısmen
10. Okulumuzda sosyal	Evet	Hayır	Kısmen	Evet	Hayır	Kısmen						

etkinlikler ve
özel günler
için
organizasyon
lar
yapılmaktadır.

Tablo 4.48’de “Okulumuzda sosyal etkinlikler ve özel günler için organizasyonlar yapılmaktadır.” maddesine öğretmenlerin % 84’ü evet, % 4’ü hayır ve % 12’si ise kısmen yanıtını vermiştir. Buna göre, okullarda sosyal etkinlikler ve özel günler için organizasyonların yapıldığını rahatlıkla söyleyebiliriz.

Önemli gün ve haftaların kutlanması, öğrencilerimize göre sınıf içi kuramsal çalışmalar ve ders dışı aktiviteler yaparak yaşayabilecekleri gibi, bu kutlamanın amacı, güncel işlerle ilgilenen öğrenciler, sosyal yaşamla ilgili kurumlar, olayları ve konuları fark etmelerini sağlamak ve bu kurumlara karşı olumlu bir tutum geliştirmelerini destekleyip, evrensel ve milli değerleri benimsemelerine yardım etmektedir (Gürdal, vd., 1998).

Tablo 4.49. “Okul ortamını sağlıklı ve temiz olduğunu düşünüyorum.” Maddesine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Soru	N						(f)			(%)		
	Erkek			Bayan			Evet	Hayır	Kısmen	Evet	Hayır	Kısmen
11. Okul ortamının sağlıklı ve temiz olduğunu düşünüyor musunuz.	11	5	6	7	7	14						

Tablo 4.49’a göre, “Okul ortamını ve sağlıklı ve temiz olduğunu düşünüyorum.” maddesine öğretmenlerin % 36’sı evet, % 24’ü hayır ve % 40’ı ise kısmen yanıtını vermiştir. Buna göre, öğretmenlerin okulun ortamının kısmen de olsa temiz olduğunu düşünmektedir. Öğrenme ortamının verimli olması için, öğrencilerin dikkatini ve verimini düşüren kirli ortamların temizlenmesi, sınıfların düzenli bir biçimde havalandırılması gerekmektedir.

Öğrencilerin okula başladıkları ilk günkü sınıfın görünümü, bundan sonraki her gün, öğrencilerin ve öğretmenlerin okula gelmelerinde, öğretimde ve öğrenmede önemli bir rol alır. Sınıf mutlaka; canlı, mutlu, tertipli ve temiz bir yer olmalıdır. Temizlik insan sağlığı açısından önemli olup ve sınıfta yerlerin, duvarların, pencerelerin, sıra ve masaların ve diğer eşyaların temizliğinin düzenli olarak yapılması gerekir (Arı, vd., 1999).

Tablo 4.50. “Okulumuzda öğrencilere verilen eğitimi kaliteli buluyorum.” Maddesine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Soru	N						(f)			(%)		
	Erkek			Bayan			Evet	Hayır	Kısmen	Evet	Hayır	Kısmen
12. Okulumuzda	10	4	8	12	0	16						

öğrencilere
verilen
eğitimi
kaliteli
buluyorum.

Tablo 4.50’de “Okulumuzda öğrencilere verilen eğitimi kaliteli buluyorum.” maddesine öğretmenlerimizin % 44’ü evet, % 8’i hayır ve % 48’i ise kısmen yanıtını vermiştir. Buna göre, öğrencilere verilen eğitimin kısmen de olsa kaliteli olduğunu söyleyebiliriz.

Küreselleşen dünya kalite eğitimimizi, öğrencilerin şimdiki ve gelecekteki ihtiyaçlarına en uygun eğitim şeklini belirlemek olarak tanımlanabilir. Yeni nesilde kalite kavramı aynı zamanda ben her bireyin üzerine eğilip gelişim potansiyeli için hazırlanmak ya da potansiyel gelişmelerin benimsenmesi anlamına gelir (Fredriksson, 1997). Bu anlamda öğretmen, yönetici, teknisyen, memur, işçi, öğrenci ve veliler için kalite eğitimi, eğitim kalitesini daha da ilerletmelidir.

Tablo 4.51. “Okulumuzda rehberlik servisi yeterli seviyede çalışıyor.” Maddesine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Soru	N						(f)			(%)		
	Erkek			Bayan			Evet	Hayır	Kısmen	Evet	Hayır	Kısmen
13. Okulumuzda rehberlik servisi yeterli seviyede çalışıyor.	Evet	Hayır	Kısmen	Evet	Hayır	Kısmen						

Tablo 4.51’de “Okulumuzda rehberlik servisi yeterli seviyede çalışıyor.” maddesine öğretmenlerin % 84’ü evet ve % 16’sı ise kısmen yanıtını vermiştir. Buna göre, rehberlik servisinin ve rehberlik öğretmenlerinin yeterli seviyede çalıştığını ve okuldaki hiçbir öğretmenin rehberlik seviyesi hakkında olumsuz düşünmediğini söyleyebiliriz.

Bireyin akademik hayatında rehberlik ve psikolojik destek süreci gereklidir. Eğitimde bu önemli yardımlar, eğitsel, kişisel ve mesleki sorunlar ile ilgili psikolojik destek çalışmalarını kapsar (Tezcan, 1994). Öğrencilerin sağlıklı kişiliklerinin gelişimi ve akademik başarılarının akıl hocası olarak istenen seviyelere tırmandırmasında okul, bilimsel seviye ölçütüdür.

Tablo 4.52. “Okulumuzda disiplin kurulunun işleyişinden memnunum.” Maddesine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Soru	N						(f)			(%)		
	Erkek			Bayan			Evet	Hayır	Kısmen	Evet	Hayır	Kısmen
14. Okulumuzda disiplin kurulunun işleyişinden memnunum.	Evet	Hayır	Kısmen	Evet	Hayır	Kısmen						

Tablo 4.52’de “Okulumuzda disiplin kurulunun işleyişinden memnunuz.” maddesine öğretmenlerin % 78’i evet, % 6’sı hayır ve % 16’sı ise kısmen yanıtını vermiştir. Buna göre, okullardaki disiplin kurallarının işleyişinden memnun olduklarını söyleyebiliriz.

Okul başarısının veya öğrenci başarısının gerçekleşmesinde öğrencilerin uyması gereken ve okullarında uygulaması gereken bir takım disiplin kuralları bulunmaktadır. İstenmeyen davranışların önlenmesi veya caydırıcı kuralların yürürlükte olması hem okullardaki başarı oranını yükseltmekte hem de öğrenme işlemi olumlu yönde etkilemektedir. Disiplin; öğrenmeyi sağlayıcı bir sınıf ortamının yaratılması amacıyla, kural koyma ve istenmeyen davranışların önlenmesini de içeren daha genel bir kavramdır (Bilir, vd., 2007).

Tablo 4.53. “Okulumuzun fiziki yapısı eğitim-öğretim açısından yeterlidir.” Maddesine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Soru	N						(f)			(%)		
	Erkek			Bayan			Evet	Hayır	Kısmen	Evet	Hayır	Kısmen
15. Okulumuzun fiziki yapısı eğitim-öğretim açısından yeterlidir.	Evet	Hayır	Kısmen	Evet	Hayır	Kısmen						
	12	5	5	7	8	13	19	13	18	38.00	26.00	36.00

Tablo 4.53’de “Okulumuzun fiziki yapısı eğitim-öğretim açısından yeterlidir.” maddesine öğretmenlerin % 38’i evet, % 26’sı hayır ve % 36’sı ise kısmen yanıtını vermiştir. Buna göre, okulun fiziki yapısının eğitim-öğretim açısından yeterli görüldüğünü söyleyebiliriz. Fakat bu oranı daha yukarılarına çıkarabilmek için okulun fiziki ortamıyla ilgili eksiklikleri saptamak ve bunun için çalışmalar yapmak gerekmektedir.

Bu dönemde temel eğitim projesi atılımı ile eğitimde öğrenciler, yüksek eğitim konfor düzeyine sahip ortamlarda, en son teknoloji olanaklarının tümü 21. yüzyılda ülkemizin her alanında daha fazlasını sergilemesine imkan vermektedir (Şahin, vd., 1998).

Tablo 4.54. “Okul yöneticileri ve öğretmenler öğrencilerin başarı ve durumunu yakından takip ediyorlar.” Maddesine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Soru	N						(f)			(%)		
	Erkek			Bayan			Evet	Hayır	Kısmen	Evet	Hayır	Kısmen
16. Okul yöneticileri ve öğretmenler öğrencilerin başarı ve durumunu yakından takip ediyorlar.	Evet	Hayır	Kısmen	Evet	Hayır	Kısmen						
	12	2	8	14	3	11	26	5	19	52.00	10.00	38.00

Tablo 4.54’e göre, “Okul yöneticileri ve öğretmenler öğrencilerin başarı ve durumunu yakından takip ediyorlar.” maddesine öğretmenlerin % 52’si evet, % 10’u hayır ve % 38’i ise kısmen yanıtını

vermiştir. Buna göre, okul yöneticileri ve öğretmenler öğrencilerin başarı ve devam durumunu yakından takip ettiklerini söylenebilir. Ders sonunda okuldaki her bir öğrenciye not almak ve okulu bitirmek için yeterlidir. Ancak bazı bireyler öğrencilerin okulu bitirmesine şaşırmaz. Öğrenciler okul bitirse bile gerçekten başarılı olmayabilir.

Bir lider yönetici insanlara, yapmalarını istediği şeyin yararını açıklamak için büyük bir çaba gösterir. Lider yönetici, bu açıklamayı iş başlamadan önce yapmalı ve iş boyunca da vurgulamalıdır (Glasser, 1999). Bu şekilde yönetici öğrencilerin yıl boyunca yorum yapmasını ön planda tutarak yüksek ücret ve başarı için diğer öğrencilerle başarı öğrencilere hatırlatmak hiç de zor olmayacaktır. Burada göz önünde bulundurulması gereken şey, beklentilerin ve öğrencinin sürekli olarak tarifinin hatırlatılmasıdır. Bu sayede öğrencinin motivasyonunu arttıracak ve daha kolay başarıya ulaşacaktır. Aynı şekilde, temel öğretmenlerin beklentileri ifade etmeleri ve onları bu şekilde motive etmeleri öğrencilerimizin başarısını sağlamalıdır.

Tablo 4.55. “Okulumuzdaki öğretmen eksikliklerinin veya değişikliğinin eğitim faaliyetlerini aksattığını düşünüyorum.” Maddesine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Soru	N						(f)			(%)		
	Erkek			Bayan			Evet	Hayır	Kısmen	Evet	Hayır	Kısmen
17. Okulumuzdaki öğretmen eksikliklerinin veya değişikliğinin, eğitim faaliyetlerini aksattığını düşünüyorum	Evet	Hayır	Kısmen	Evet	Hayır	Kısmen						

Tablo 4.55'e göre, “Okulumuzdaki öğretmen eksikliklerinin veya değişikliğinin, eğitim faaliyetlerini aksattığını düşünüyorum.” maddesine % 62'si evet, % 8'i hayır ve % 30'u ise kısmen yanıtı vermiştir. Buna göre, okullardaki öğretmen eksikliğinin veya değişikliğinin eğitim faaliyetlerini olumsuz yönden etkilediğini söyleyebiliriz. Özyılmaz (2013) Türk eğitim sisteminin temel sorunları, eğitim uzmanları, ideolojik yaklaşım sorunu, eğitim yönetimi sorunu, eğitim program geliştirme sorunu, öğrenci kişilik hizmetleri sorunu, bir konu, eğitimde çağdaş anlamda kamu ve özel konuların incelenmesi, öğretmen yetiştirme ve istihdam eğitimi finansman sorunu, ortaöğretim ve yükseköğretime geçiş sorunu, öğrenme ve öğretme süreci sorunu, ulusal eğitim sorunları olarak sıralamaktadır. Türk eğitim sistemindeki bu sorunlardan önemli bir yere sahip olan öğretmen eksikliği veya diğer bir deyişle istihdam sorunu Lefke İlçesinde bulunan okullarda da baş göstermektedir. Bu okulların KKTC'nin batısında olması ve büyük şehirlere uzak olması sebebiyle atanan öğretmenler asaletini aldıktan sonra kendi yaşadıkları yerlere yakın olan şehirlere tayinlerini almaktadırlar. Bu anlamda yaşanan öğretmen açıkları geçici öğretmenlerle telafi edilmeye çalışılsa da eğitim süreci içerisinde sık sık öğretmen değişikliğine veya öğretmen eksikliğine sebep oluyor. Tüm bu olumsuzluklar ışığında öğrencilerin bu durumlardan etkilenmemesi için Milli Eğitim Bakanlığı'nın üzerine düşen çalışmaları yapması gerekmektedir.

Tablo 4.56. “Okul ders kitapları okulumuza geç gelmektedir.” Maddesine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Soru	N						(f)			(%)		
	Erkek			Bayan			Evet	Hayır	Kısmen	Evet	Hayır	Kısmen
18. Okul ders kitapları okulumuza geç gelmektedir.	Evet	Hayır	Kısmen	Evet	Hayır	Kısmen						

Tablo 4.56’ya göre, “Okul ders kitapları okulumuza geç gelmektedir.” maddesine öğretmenlerin % 48’i evet, % 22’si hayır ve % 30’u ise kısmen yanıtı vermiştir. Buna göre, okullara ders kitaplarının geç geldiğini ve bu durumun eğitimi aksattığını söyleyebiliriz.

Toprak (1993) ders kitaplarını aşağıdaki gibi tanımlamıştır: "ders kitapları, eğitim programları ile belirlenen amaçlar doğrultusunda; müfredatla ilgili derslerin içeriğini öğrencilere yönelik bilgiler, sınava hazırlık ve öğrenme, pekiştirme, sunma hızları mevcut olan öğretim materyallerinin kullanımı için kullanışlı bir materyaldir." Ders kitaplarının geç gelmesiyle beraber öğrenciler bu dersleri takip edememekte ve evde pekiştirmek amacıyla derslerini tekrar edemeyip, ödev yapamamaktadırlar. Bu da öğrenme sürecini olumsuz yönde etkilemektedir. Milli Eğitim Bakanlığı’nın görev ve sorumluluklarından biri olan bu duruma karşı daha duyarlı ve planlı bir çalışma sürdürmesi eğitimdeki başarı oranını doğal olarak artıracaktır.

Tablo 4.57. “Okulumuzda idareciler ve öğretmenler arasında düzenli olarak toplantılar yapılmaktadır.” Maddesine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Soru	N						(f)			(%)		
	Erkek			Bayan			Evet	Hayır	Kısmen	Evet	Hayır	Kısmen
19. Okulumuzda idareciler ve öğretmenler arasında düzenli olarak toplantılar yapılmaktadır.	Evet	Hayır	Kısmen	Evet	Hayır	Kısmen						

Tablo 4.57’ye göre, “Okulumuzda idareciler ve öğretmenler arasında düzenli olarak toplantılar yapılmaktadır.” maddesine öğretmenlerin % 42’si evet, % 18’i hayır ve % 40’ı ise kısmen yanıtı vermiştir. Buna göre, okulda idareciler ve öğretmenler arasında düzenli toplantılar yapılmaktadır.

Negatif veya pozitif eğitim, hem akademik hem de sosyal düzeyde öğrencilerin, eğitim sisteminin merkezi şeklinde okul ve sınıfsal ayrımcılık biçimidir, böylece öğrenciler kendi eğitim sistemine çekilmekle son derece etkili öğretmen yönetici ilişkisi ortaya çıkacaktır. (Çelikkaya, 1994).

Tablo 4.58. “Velilerimiz sürekli olarak öğretmenlerle işbirliği ve etkileşim içerindedir.” Maddesine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Soru	N						(f)			(%)		
	Erkek			Bayan			Evet	Hayır	Kısmen	Evet	Hayır	Kısmen
20. Velilerimiz	Evet	Hayır	Kısmen	Evet	Hayır	Kısmen						

sürekli olarak öğretmenlerle işbirliği ve etkileşim içerindedir.

Tablo 4.58'e göre, "Velilerimiz sürekli olarak öğretmenlerle işbirliği ve etkileşim içerindedir." maddesine öğretmenlerin % 16'sı evet, % 50'si hayır ve % 34'ü ise kısmen yanıtını vermiştir. Buna göre, velilerin öğretmenlerle işbirliği içerisinde olduklarını söyleyemeyiz.

Okul hakkında sohbet etmek, okul etkinlikleri ve ödevlerine yardımcı olmak ve toplantılara gönüllü olarak katılmak, aile uygulamaları kapsamında değerlendirilen diğer birçok öğretmenlerle görüşmelere katılmak, öğrenci başarısını olumlu yönde etkilemektedir (Şad, 2012). Yukarıdaki ifadelerden de anlaşılacağı gibi eğitim hayatında velilerin yeri ve önemi büyüktür. Gerçek anlamda öğrencilerin başarıyı yakalayabilmesi için velilerin eğitim sürecine dahil olmaları gerekmektedir.

Tablo 4.59. "Velilerin okula karşı sorumluluklarını yerine getirdiğini düşünüyorum." Maddesine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Soru	N						(f)			(%)		
	Erkek			Bayan			Evet	Hayır	Kısmen	Evet	Hayır	Kısmen
21. Velilerin okula karşı sorumluluklarını yerine getirdiğini düşünüyorum	Evet	Hayır	Kısmen	Evet	Hayır	Kısmen						

Tablo 4.59'da "Velilerin okula karşı sorumluluklarını yerine getirdiğini düşünüyorum." maddesine öğretmenlerin % 8'i evet, % 50'si hayır ve % 42'si ise kısmen cevabını vermiştir. Buna göre, velilerin okula karşı sorumluluklarını yerine getirmediğini söyleyebiliriz.

Okulun amaçlarına ulaşmada kararlı olması için, öğrencinin eğitim sürecinde ailesi verilen formal eğitime katılmak zorundadır. Anne babalar araştırma ile ilgili okul etkinliklerine katılması, her tür aile-okul işbirliğinin ve öğrencilerin geliştirilmesinde başarı düzeyinin temel anahtarlarından biri olduğunu göstermiştir. (Pehlivan, 1999). Bir diğer etken, ailenin okul ile olumlu ve kesintisiz ilişkiler yürütmesidir. Okulu sık sık ziyaret eden veli, okulun durumdan ve çocuğunun başarı durumundan haberdar olur. Velinin okuldan beklentisi ve okulunda aileden beklentisi karşılıklı olarak anlaşılabilir olur. Ayrıca öğrenci açısından da kendini güvende hissetmesini sağlar.

Tablo 4.60. "Meslektaşlarımla etkin ve yapıcı olarak öğrencileri yönlendiklerini düşünüyorum." Maddesine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Soru	N						(f)			(%)		
	Erkek			Bayan			Evet	Hayır	Kısmen	Evet	Hayır	Kısmen
22. Meslektaşlarımla etkin ve yapıcı olarak öğrencileri	Evet	Hayır	Kısmen	Evet	Hayır	Kısmen						

yönlendiklerini düşünüyorum.

Tablo 4.60'a göre, "Meslektaşlarımın etkin ve yapıcı olarak öğrencileri yönlendiklerini düşünüyorum." maddesine öğretmenlerin % 52'si evet, % 4'ü hayır ve % 44'ü ise kısmen yanıtını vermiştir. Buna göre, öğretmenler, meslektaşlarının etkin ve yapıcı olarak öğrencileri yönlendirdiklerini söyleyebiliriz.

Toplumsal değişimin hızlandığı, bilim ve teknolojiye dev adımların atıldığı günümüz toplumlarında, öğretmenin kendisini ve öğrencilerini geliştirebilmesi için açık fikirli, esnek ve uyarlayıcı olması gerekir. Bu özelliklere sahip öğretmen kendi fikirlerinin, duygularının algılarının başkalarından farklı olacağını bilir. Esnek ve yeni durumlara uyum sağlayabilen öğretmen, öğretim etkinlikleri düzenlerken de öğrencilerin ihtiyaçlarının farkına vararak, programda onların ihtiyaçlarına uygun değişiklikler yapabilir (Erden, 1998).

Tablo 4.61. "Çalışma arkadaşlarımla ilişkilerim iyi düzeydedir." Maddesine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Soru	N						(f)			(%)		
	Erkek			Bayan			Evet	Hayır	Kısmen	Evet	Hayır	Kısmen
23. Çalışma arkadaşlarımla ilişkilerim iyi düzeydedir.	Evet	Hayır	Kısmen	Evet	Hayır	Kısmen						

Tablo 4.61'de "Çalışma arkadaşlarımla ilişkilerim iyi düzeydedir." maddesine öğretmenlerin % 94'ü evet, % 4'ü hayır ve % 2'si ise kısmen yanıtını vermiştir. Buna göre, öğretmenler çalışma arkadaşlarıyla olan ilişkilerinin iyi ve yüksek bir düzeyde olduğunu rahatlıkla söyleyebiliriz.

Ergen'e (2001) göre, sınıf-içi yaşantılar, iş arkadaşları, öğretmen örgütleri, diğer mesleki ilişkiler, öğrencilerle, velilerle ve toplumla günlük etkileşimler, öğretmenin mesleki sosyalizasyonunu belirleyen güçler olabilir. Bireylerin iletişim algılarının yüksek olmasının, iletişim becerilerine yönelik performanslarını olumlu yönde etkileyeceği; iletişim becerisi gelişmiş öğretmenlerin ise sorunları daha yapıcı biçimde çözeceği düşünülmektedir.

Tablo 4.62. "Bilgi ve beceri yönünden kendimi sürekli geliştiriyorum." Maddesine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Soru	N						(f)			(%)		
	Erkek			Bayan			Evet	Hayır	Kısmen	Evet	Hayır	Kısmen
24. Bilgi ve beceri yönünden kendimi sürekli geliştiriyorum.	Evet	Hayır	Kısmen	Evet	Hayır	Kısmen						

Tablo 4.62'ye göre, "Bilgi ve beceri yönünden kendimi sürekli geliştiriyorum." maddesine öğretmenlerin % 78'i evet, % 6'sı hayır ve % 16'sı ise kısmen yanıtını vermiştir. Buna göre, öğretmenlerin büyük bölümü bilgi ve beceri yönünden kendilerini geliştirmekte olduğunu söyleyebiliriz. Etkili veya başarılı öğretmen tanımları incelendiğinde de mesleki gelişime vurgu yapıldığı görülmektedir.

Tablo 4.63. “Hizmet içi eğitim çalışmalarını yeterli buluyorum.” Maddesine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Soru	N						(f)			(%)		
	Erkek			Bayan			Evet	Hayır	Kısmen	Evet	Hayır	Kısmen
Evet	Hayır	Kısmen	Evet	Hayır	Kısmen							
25. Hizmet içi eğitim çalışmalarını yeterli buluyorum.	2	9	11	7	7	14	9	16	25	18.00	32.00	50.00

Tablo 4.63’e göre, “Hizmet içi eğitim çalışmalarını yeterli buluyorum.” maddesine % 18’i evet, % 32’si hayır ve % 50’si ise kısmen yanıtını vermiştir. Buna göre, öğretmenlerin yarısı kısmen de olsa hizmet içi eğitim çalışmalarını yeterli bulmuştur.

Hizmet içi eğitim, herhangi bir meslek sahibinin, mesleğe başladığı ilk günden mesleği bıraktığı güne kadar kendini mesleği için yetiştirmesi veya yetiştirilmesi sürecidir (Pehlivan, 1997). Hizmet içi eğitimi zorunlu kılan nedenlerin başında, çalışanların bilgi ve becerilerini artırabilmeleri, teknolojik gelişmeleri yakından takip edebilmeleri mesleklerinde kariyer yapabilmeleri, mesleki alanda gelişebilmeleri gelmektedir. Bu nedenle hizmet öncesi ve hizmet süresince eğitim sürekli olmalıdır (Selimoğlu ve Yılmaz, 2009).

Tablo 4.64. “Okulumuz çevrede önemli bir saygınlığa sahiptir.” Maddesine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Soru	N						(f)			(%)		
	Erkek			Bayan			Evet	Hayır	Kısmen	Evet	Hayır	Kısmen
Evet	Hayır	Kısmen	Evet	Hayır	Kısmen							
26. Okulumuz çevrede önemli bir saygınlığa sahiptir.	14	2	6	12	5	11	26	7	17	52.00	14.00	34.00

Tablo 4.64’e göre, “Okulumuz çevrede önemli bir saygınlığa sahiptir.” maddesine öğretmenlerin % 52’si evet, % 14’ü hayır ve % 34’ü ise kısmen yanıtını vermiştir. Buna göre, okulların çevrede bir saygınlığa sahip olduğunu söyleyebiliriz.

Okul toplumun alt sistemlerindedir. Modern okul toplum ve çevre beklentilerinden elde edilenlerle şekillenir. Okul toplumun sosyal beklentilerinin etkisine girebilir (Özbay, 1994). Okul örgütleri açık sistemlerdir. Her açık sistem gibi okullar çevreden etkilenir ve çevrelerini etkiler. Tek başına eğitim için okul başarılı bir çaba olarak yeterli değildir. Okul personeli ve çevre öğrencileri, okul yöneticisi için okulda başarı artırmaya yardımcı olacak, olumlu bir okul öğrenme ortamı oluşturma, öğrenci başarısı, müfredat bütünlüğü sağlamak için, okul personeli ile işbirliği içinde etkili bir iletişim gerçekleştirmek için, çevre ve aile desteği almaya çalışılmalıdır (Özdemir ve Sezgin, 2002).

Tablo 4.65. “Ders programının ağır olduğunu düşünüyorum.” Maddesine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Soru	N						(f)			(%)		
	Erkek			Bayan			Evet	Hayır	Kısmen	Evet	Hayır	Kısmen
Evet	Hayır	Kısmen	Evet	Hayır	Kısmen							
27. Ders programının ağır olduğunu düşünüyorum.	3	15	4	4	18	6	7	33	10	14.00	66.00	20.00

Tablo 4.65’de “Ders programının ağır olduğunu düşünüyorum.” maddesine öğretmenlerin % 14’ü evet, % 66’sı hayır ve % 20’si ise kısmen yanıtını vermiştir. Buna göre, öğretmenlerin ders

programlarını ağır bulmadıklarını söyleyebiliriz.

Ders programları oluşturulurken, öğrencinin yaratıcı düşünme kapasitesini arttıracak, mantığa dayalı sonuçlara varmasını sağlayacak, problem çözme ve analiz yeteneklerini geliştirecek becerilerini kazandırmaya önem verilmelidir (Figen, vd., 2007). Bu anlamda uygun bir program yapıldığı ve öğretmenlerin öğrenciler açısından uygun bir ders programı uyguladıklarını savunmaktadır.

Tablo 4.66. “Okul yöneticileri herhangi bir konuda karar alırken görüşlerimizi alır.” Maddesine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Soru	N						(f)			(%)		
	Erkek			Bayan			Evet	Hayır	Kısmen	Evet	Hayır	Kısmen
28. Okul yöneticileri herhangi bir konuda karar alırken görüşlerimizi alır.	Evet	Hayır	Kısmen	Evet	Hayır	Kısmen						

Tablo 4.66’a göre, “Okul yöneticileri herhangi bir konuda karar alırken görüşlerimizi alır.” maddesine öğretmenlerin % 22’si evet, % 32’si hayır ve % 46’sı ise kısmen yanıtını vermiştir. Buna göre, okul yöneticilerinin, herhangi bir konuda karar alırken kısmen de olsa öğretmenlerin görüşlerine başvurduklarını söyleyebiliriz.

Etkili okullardaki müdürler, öğretmenlerin algılarına değer verir ve okulların karşılaştıkları problemlerin çözümünde öğretmenlerin becerilerinden yararlanabilirler (Tschannen ve Moran, 2001). Müdürler okuldaki önemli kararları öğretmenlerle işbirliği yaparak alırlarsa kararların öğretmenler tarafından kabul edilmesi ve uygulanma olasılığı yüksek olacaktır (Tschannen ve Moran, 1998).

Tablo 4.67. “Mevcut ders saatlerimle müfredatı yıl sonuna kadar tamamlayabiliyorum.” Maddesine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Soru	N						(f)			(%)		
	Erkek			Bayan			Evet	Hayır	Kısmen	Evet	Hayır	Kısmen
29. Mevcut ders saatlerimle müfredatı yıl sonuna kadar tamamlayabiliyorum.	Evet	Hayır	Kısmen	Evet	Hayır	Kısmen						

Tablo 4.67’de, “Mevcut ders saatlerimle müfredatı yılsonuna kadar tamamlayabiliyorum” maddesine öğretmenlerin % 68’i evet, % 18’i hayır ve % 14’ü ise kısmen yanıtını vermiştir. Buna göre, öğretmenlerin mevcut ders saatlerinde müfredatlarını yılsonuna kadar tamamlayabildiklerini söyleyebiliriz.

Verilen hedefleri gerçekleştirmede eğitim çabasının ortaya konur. Bu yüzden tesadüfe bırakılmaz. Bir öğretmen, ne kadar tecrübeli olursa olsun, olayların gidişatı sırasında yapacağı, araç, yöntem ve tercih ve değerlendirme yöntemlerinin önceden planlanması gerektiği açık ve nettir. Eğitim ve öğretim çalışmaları için hem verimli ve hedefe ulaşmak için en kısa yol sağlar. Diğer taraftan, öğretmenin dersi, ne zaman ve nasıl öğreteceğini planlanmışsa kendinden emin ders işlemesi kesinleşecektir. (Eskicumali ve İşman, 2000).

Tablo 4.68. “Okula geliş-gidişlerde ulaşım sıkıntısı çekiyorum.” Maddesine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Soru	N						f			%		
	Erkek			Bayan			Evet	Hayır	Kısmen	Evet	Hayır	Kısmen
30. Okula geliş-gidişlerde ulaşım sıkıntısı çekiyorum.	Evet	Hayır	Kısmen	Evet	Hayır	Kısmen						

Tablo 4.68’de, “Okula geliş-gidişlerde ulaşım sıkıntısı çekiyorum.” maddesine öğretmenlerin % 12’si evet, % 76’sı hayır ve % 12’si ise kısmen yanıtını vermiştir. Buna göre, öğretmenlerin okula geliş ve gidişlerde büyük oranda ulaşım sıkıntısı çekmediklerini söyleyebiliriz. Eğitimin sürecinin verimli bir şekilde işleyebilmesi için eğitimciler olan öğretmenlerin hiçbir sıkıntı veya olumsuzlukla karşılaşmaması gerekmektedir. Eğitim içerisinde ulaşımın, sıkıntılar ve olumsuzluklar arasında yer aldığını düşünürsek, ulaşım sıkıntısı yaşayan bir öğretmen okula geliş gidişlerle kafasını meşgul ederse veya vaktinde okula gelip derslerine giremezse hem mesleğini tam anlamıyla verimli bir şekilde icra edemeyecek hem de öğrencilere faydalı olamayacaktır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde öğrencilerin ve öğretmenlerin orta dereceli devlet okullarındaki başarı oranının düşme nedenlerine yönelik hazırlanan anketin maddelerine verdikleri cevaplar doğrultusunda elde edilen yüzdelerle göre sıralanmış sonuçlara yer verilmektedir.

Örneklem Grubunu Oluşturan Öğrencilerin Demografik Sorulara Verdiği Cevaplarla İlgili Sonuçlar

- Araştırmaya katılan öğrencilerin % 60’ı erkek, % 40’ı ise kız öğrencilerden oluşmaktadır. Toplamda 100 öğrenci ankete katılmıştır.
- Okul türüne göre LGL’den 60 öğrenci, CTEML’den ise 40 öğrenci ankete katılmıştır.
- Araştırmaya katılanların % 22’si 9. sınıf, % 35’i 10. sınıf, % 22’si 11. sınıf ve % 21’i ise 12. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır.

Örneklem Grubunu Oluşturan Öğretmenlerin Demografik Sorulara Verdiği Cevaplarla İlgili Sonuçlar

- Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 44’ü erkek, % 56’sı ise bayan öğretmenden oluşmaktadır. Toplamda 50 öğretmen ankete katılmıştır.
- Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 64’ü lisans, % 36’sı ise yüksek lisans mezunudur.
- Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 26’sı (1-5) yıl, % 14’ü (6-10) yıl, % 12’si (11-15) yıl, % 14’ü (16-20) yıl ve % 34’ü ise (21) yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahiptir.
- Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 80’i kadrolu, % 20’i ise geçici kadrolarda görev yapmaktadır.
- Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 2’si (21-25) yaş, % 18’i (26-30) yaş, % 38’i (31-40) yaş, % 28’i (41-50) yaş ve % 14’ü ise (51) ve üzeri yaş aralığındadır.

Öğrencilere Göre Okul Başarısını Etkileyen Nedenlere İlişkin Sonuçlar

- Öğrencilere göre, teneffüs aralarının kısa olması, onların okul başarılarını etkileyen en büyük etken olarak görülmektedir.
- Okulda gelişimlerine yardımcı olacak sosyal ve kültürel etkinliklerin yetersizliği öğrencilerin başarılarını olumsuz yönde etkilediği görülmüştür.

- Öğrenciler sınıf ortamını (ısı, ışık, temizlik vb...) başarılarını etkileyen en önemli unsurlar arasında göstermiştir.
- Öğretmenlerin fazla konu işleme, öğrencilerin başarılarını olumsuz yönde etkilediği görüşünü ortaya çıkarmıştır.
- Öğrenciler öğretmenlerin dersleri hızlı işleme dolayısıyla olumsuz etkilendikleri görülmektedir.
- Öğrencilere göre, öğretmenlerin çok fazla yazı yazdırdıkları görülmektedir.
- Okulda öğrencilerin problemleriyle fazla ilgilenilmediği görülmektedir.
- Öğrenciler ders programlarının ağır olduğunu düşünmektedir.
- Öğretmenlerin ara vermeden sürekli ders anlatmaları öğrencileri rahatsız etmektedir.
- Öğrencilerin okul araç, gereç ve imkanlarının yetersizliğinden olumsuz etkilendikleri görülmektedir.

Öğretmenlere Göre Okul Başarısını Etkileyen Nedenlere İlişkin Sonuçlar

- Öğretmenlere göre başarı oranının düşmesinin en büyük nedeni okullardaki öğretmen eksikliği veya değişikliğinin eğitim faaliyetlerini aksatması olarak görülmektedir.
- Öğretmenlere göre başarı oranının düşmesinin ikinci en büyük nedeni de öğrencilerin gelecekle ilgili kaygı taşımamaları olarak görülmektedir.
- Velilerin okula karşı sorumluluklarını yerine getirmemeleri öğretmenler tarafından başarıyı olumsuz etkileyen bir diğer unsur olarak görülmektedir.
- Velilerin Öğretmenlerle işbirliği ve etkileşim içinde olmaması, okul başarısını olumsuz yönden etkilediği görülmektedir.
- Öğretmenlere göre ders kitaplarının okullara geç geldiği ve eğitimi aksattığı görülmektedir.

Öneriler

Meb'e Öneriler

1. Okullardaki öğretmen eksiklikleri giderilebilir.
2. Okullardaki öğretmen değişiklikleri mümkün mertebe en aza indirgenebilir.
3. Ders kitapları okullara zamanında gönderilebilir.
4. Okulların teknik, araç, gereç ve donanım eksiklikleri giderilerek iyileştirilebilir.
5. Teneffüs araları uzatılabilir.

Okul İdarecilerine Öneriler

1. Öğrencilerin gelişimine yardımcı olan Sosyal ve kültürel etkinliklerin daha fazla yapılmasına ön ayak olunabilir.
2. Sınıflardaki öğrenci sayıları, sınıfların temizliği, ısınması, araç ve gereç yetersizliği gibi okulun fiziksel koşulları iyileştirilebilir.
3. Öğrencilerin her türlü problemleriyle yakından ilgilenilebilir.
4. Öğrencilerin ders programları titizlikle hazırlanabilir.
5. Ailelerle sürekli bilgi alış veriş yapılabilir.
6. Daha sık veli toplantıları düzenlenebilir.

Öğretmenlere Öneriler

1. Derslerde fazla konu işlenmemesine özen gösterilebilir.
2. Ders anlatım hızınız iyi ayarlanabilir.
3. Dersler işlenirken sınıf potansiyeli iyi dikkate alınabilir.
4. Sürekli yazı yazdırmak yerine farklı öğretim teknikleri uygulanabilir.
5. Özellikle blok derslerde öğrencilere kısa aralar verilebilir.
6. Öğrenci ve velileriyle sürekli iletişim kurulabilir.

Velilere Öneriler

1. Okula karşı daha fazla sorumluluk duygusu taşınabilir.
2. Okul idaresi ve öğretmenlerle daha sık iletişim içerisine girilebilir.
3. Çocuklarınız geleceğe yönelik olarak daha çok bilinçlendirilebilir.
4. Veli toplantılarına katılmaya daha fazla özen gösterilebilir.

Öğrencilere Öneriler

1. Başarının arttırılabilmesi için daha düzenli ve disiplinli çalışılabilir.
2. Öğretmenlere karşı daha saygılı olunabilir.
3. Öğretmenlere karşı daha fazla güvenilebilir.
4. Okul kurallarına düzenli bir biçimde riayet edilebilir.

KAYNAKLAR

- Açıkalın, Y.(1991). “Çağdaş Eğitimde Öğretmenin Rolü”, s. 28, İstanbul Yayınları.
- Akın, F. (2012). “Okul İçi ve Okul Dışı Öğrenmelerin Öğrenci Başarısına Etkisi” (Doctoral Dissertation, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Alkan, C. (1998). *Eğitim Teknolojisi*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Arı, R. ve Saban, H. (1999). *Sınıf Yönetimi*, Konya: Günay Ofset.
- Arıcı, İ. (2007). *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde Öğrenci Başarısını Etkileyen Faktörler (Ankara Örneği)*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, (Yayımlanmamış).
- Aydın, A. (1998). *Sınıf Yönetimi*, Eskişehir: Anı Yayıncılık.
- Aydın, M. Z. ve Akyol Gürler, Ş. (2012). *Okulda değerler eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Balcı, A. (2000). İki Binli Yıllarda Türk Milli Eğitim Sisteminin Örgütlenmesi ve Yönetimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 6 (4), 495-508. <http://www.fizikogretmeni.com/ogrenciler-nicin-basarisiz-olur/> (Erişim Tarihi: 10 Nisan 2018)
- Balta, N. (2007). *Öğrenciler Niçin Başarısız Olur?*
- Başaran, İ. E. (1994). *Eğitime giriş*, s. 76, Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Bilge, Y. (2001). *Okulda ve sınavlarda başarının yolu*. İstanbul: Güvender Yayınları Motivasyon Seti, 35-02.
- Bilir, A., Kuru, S. ve Tezcan, F. (2007). Muğla ili ortaöğretim okullarında disiplin uygulamalarına ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19, 21-35.
- Boyacı, A. (2013). *Eğitim yönetimi*. Retrieved From, <http://home.anadolu.edu.tr/~aboyaci/ders/ey/sbsokul.pdf> (Erişim Tarihi: 05 Nisan 2018)
- Burgaz, B. ve Ekinci, C. E. (2006). *Lise Öğrencilerinin İstenmeyen Davranışları ve Nedenleri*. Türkiye Bilimsel ve Teknik Araştırma Kurumu (The Scientific And Technical Research Council Of Turkey). Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma Grubu, H.Ü. Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü,4s.

- Can, N. (2004). Öğretmenlerin Geliştirilmesi ve Etkili Öğretmen Davranışları. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16 (1), 103-119.
- Carr, A., Jonassen, D., Litzinger, M. ve Marra, R. (1998). Good Ideas to Educational Revolution: The Role of Systemic Change in Advancing Situated Learning, Constructivism and Feminist Pedagogy. *Educational Technology*, 1(38), 5-15.
- Celep, C. (2000). *Sınıf yönetimi ve disiplini*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Cheng, Y. C. (1996). School Effectiveness and School-based Management. *A Mechanism for Development*.
- Cüceoğlu, D. (2006). *Başarıya Götüren Aile. Sınav Döneminde Ana Babalık*. (1. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çalık, E. (2008). *İlköğretim Öğrencilerinin İyimserlik Düzeylerinin ve Okula İlişkin Algılarının İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış).
- Çelik, V. (2012). *Eğitimsel Liderlik*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çelikkaya, H. (1994). Okulda İletişim. Marmara Üniversitesi, *Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5, 39-52.
- Çınar, İ. (2011). Derste Not Yazdırma Hastalığı. *Erişim dergisi*, (29).
- Dadlı, G. (2015). *Ortaokul 8. Sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersine yönelik öz düzenleme becerileri ve öz yeterlikleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam üniversitesi (Yayımlanmamış).
- Dam, H. (2008). Öğrencinin Okul Başarısında Aile Faktörü. *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 7 (14), 75-99.
- Demirtaş, H. ve Güneş, H. (2002a). *Eğitim yönetimi ve denetimi sözlüğü*. Ankara: Anı yayıncılık.
- Demirtaş, H. ve Güneş, H. (2002b). *Eğitim yönetimi ve denetimi sözlüğü*. Ankara: Anı yayıncılık.
- Dökmen, Ü. (2003). *İletişim Çatışmaları ve Empati*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Dursun, F. (2006). Öğretim Sürecinde Araç Kullanımı. *İlköğretmen Dergisi*, (1), 8-9.
- Erden, M. (1998a). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. İstanbul: Alkım Yayıncılık.
- Erden, M. (1998b). *Öğretmenlik mesleğine giriş*, s. 44, İstanbul: Alkım Yayıncılık.
- Erden, M. (1999). *Öğretmenlik mesleğine giriş*, s. 41, İstanbul: Alkım Yayıncılık.
- Ergen, H. (2001). Öğretmenlerin Toplumsal Konumları ve Rollerini. http://yunus.hacettepe.edu.tr/hergen/edusos/ogretmen_rolleri.htm (Erişim Tarihi: 12 Nisan 2018)
- Ergun, M. ve Duman, T. (1998). Kritik durumlarda öğretmen davranışları. *Milli Eğitim Dergisi*, (137), 45s.
- Eskicumali, A. ve İşman, A. (2000). *Eğitimde planlama ve değerlendirme*, s.19, Adapazarı: Değişim Yayınları.
- Evertson, C. M., & Weinstein, C. S. (2006). *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues*. Mahwah, NY: Lawrence Erlbaum Associates.
- Fidan, N. (1986) "*Okulda Öğrenme ve Öğretim*" Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Figen, Z. , Ayanoğlu, Y. (2007). Muhasebe Eğitiminde Kalitenin Artırılmasında Ders Programlarının Önemi. *İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 9(1), 1-22.
- Fredriksson, U. (1997). Eğitimin Kalitesi. *Eğitim ve Yaşam Dergisi*.
- Genç, S. Z. (2003). *İlköğretim okullarındaki teneffüslerde gerçekleştirilen etkinliklerin öğrencilerin sosyal ve bedensel gelişimleri açısından değerlendirilmesi*. Doktora Tezi, Erzurum Atatürk Üniversitesi.
- Genç, S. Z. (2005). İlköğretim 1. Kademedeki Okul-Aile İşbirliği İle İlgili Öğretmen Ve Veli Görüşleri.
- Glasser, W. (1999). *Başarısızlığın Olmadığı Okul*, (Çev. K. Teksöz), İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Glasser, W. (1999). *Okulda Kaliteli Eğitim*, (Çev. U. Kaplan) , Ankara: Beyaz Yayınları.
- Gottfredson, D. C., Birdseye, A. T., Gottfredson, G. D. & Marciniak, E.M. (1995). *Increasing Teacher Expectations for Student Achievement*. The Journal of Educational Research. 88 (3), 155-163.
- Gülşen, C. (2014). *Kuram ve Uygulamada Sınıf Yönetimi*. C.Gülşen(Ed.), Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gürdal, A. (1998). İlköğretim Okullarında Belirli Gün ve Haftaların Kutlanması Eğitim Öğretime Katkısı. *VII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiri Metinleri*. Konya Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi, (1), 753-759.
- Gürkan, T. (1981). *İlkokul Öğretmenlerinin Tutumları İle Benlik Kavramları Arasındaki İlişki*, s. 39, Ankara: A. Ü.Yayınları.
- Havadis. (2013). İlk 500'de kktc liseleri yok. Retrieved From <https://www.havadiskibris.com/ilk-500de-kktc-liseleri-yok/> (Erişim Tarihi: 3 Nisan 2018)
- Hızal, A. (1991). *Eğitim Bilimlerinde Çağdaş Gelişmeler*, Eğitim Teknolojisi, Anadolu Üniversitesi.
- Kasatura, İ. (1991a). *Okul Başarısından Hayat Başarısına*, İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.
- Kasatura, İ. (1991b). *Okul Başarısından Hayat Başarısına*. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.
- Kaya, D. (2007). *Anadolu Meslek Ve Meslek Liselerinde Görev Yapan Branş Öğretmenlerinin Tutumlarının Öğrencilerin Sürekli Kaygı ve Akademik Başarı Düzeyleri Üzerine Etkilerinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış).
- Kepçeoğlu, M. (1992). *Psikolojik Danışma ve Rehberlik*, s. 9-12, Ankara: Ankara Yayınevi.
- Kızıldağ, S. (2009). *Akademik başarının yordayıcısı olarak yalnızlık, boyun eğici davranışlar ve sosyal destek*. Yüksek lisans tezi, Ankara Hacettepe Üniversitesi, (Yayımlanmamış).
- Kocasinan Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürlüğü. (2014). *Okul Başarısızlığı ve Nedenleri*. (Ed., M. Işıkgöz). Yayın no: 4.

- Koç, N. (1981). *Liselerde Öğrencilerin Akademik Başarılarının Değerlendirilmesi Uygulamalarının Geçerliliğine ilişkin Bir araştırma*, Y.L.T, Ankara, s.7.
- Köse, E. (2013). Eğitim kurumlarında gerçekleştirilen ders dışı etkinliklerin sınıflandırılmasına yönelik bir öneri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 2(2), 336-353.
- Kutlu, Ö. (2008). Öğrenci Başarısının Belirlenmesi, *Performans ve Portfolyoya Dayalı Durum Belirleme*, Ankara: Pegem Akademi.
- Livatyalı, H. (2004). *Zaman Yönetimi ve Okul ve Sınıf Yönetimi*. Konya: Eğitim Kitabevi.
- MEB Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği. (2013). MEB Haftalık Ders Programı nasıl hazırlanır?
- MEB Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği. (2018). Haftalık Ders Programı Nasıl Hazırlanır? <https://www.turkedebiyati.org/forum/konular/3385-meb-haftalik-ders-programi-nasil-hazirlanir> (Erişim Tarihi: 5 Nisan 2018)
- Milli Eğitim Bakanlığı. (1987). Milli Eğitim Temel Kanunu İle İlköğretim Ve Eğitim Kanunu. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2008). Eğitim ve Öğretim Alanındaki Görev ve Sorumluluk, Retrieved From <http://www.mebnet.net/?q=node/36> (Erişim tarihi: 5 Nisan 2018)
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2015). 2015 Ygs İstatistiği Bilgileri http://www.mebnet.net/sites/default/files/YGS-2015_0.pdf (Erişim tarihi: 3 Nisan 2018)
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2016). 2016 Ygs İstatistiği Bilgileri <http://www.mebnet.net/sites/default/files/ilkon.pdf> (Erişim tarihi: 3 Nisan 2018)
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2017). 2017 Ygs İstatistiği Bilgileri <http://www.mebnet.net/sites/default/files/2017ygsilk10.pdf> (Erişim tarihi: 3 Nisan 2018)
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). Özel okullar. <http://www.mebnet.net/?q=node/23> (Erişim tarihi: 3 Nisan 2018)
- Oğuzkan, F. (1985). *Orta Dereceli Okullarda Öğretim-Amaç, İlke, Yöntem ve Teknikler*. Ankara: Emel Matbaacılık.
- Özbay, Y. (1994). *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*. Trabzon: Empati Yayıncılık.
- Özdemir, S. ve Sezgin, F. (2002). *Etkili okullar ve öğretim liderliği*. *Manas Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(3), 266-282.
- Özdemir, S. ve Yalın, H. İ. (2000). Öğretmenlik mesleğine giriş. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Özden, Y. (2004). *Sınıf Yönetimi*. E. Karip(derl). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Özer, N. ve Atik, S. (2014). *Eğitimin Temel Kavramları*. C.T.Uğurlu (Ed). Eğitim Bilimine Giriş. Ankara: Eğiten kitap yayınları, 13-25.
- Özgüven, İ. E. (2002). *Bireyi Tanıma Teknikleri*. Ankara: Problem Yayınları.
- Öztürk, Ş. (2007). *Veri Analizi El Kitabı*. (7.Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Özyılmaz, Ö. (2013). *Türk milli eğitim sisteminin Sorunları ve çözüm arayışları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Pehlivan, İ. (1997). Türk Kamu Kesiminde Hizmet İçi Eğitim Sorunları Araştırması. *Verimlilik Dergisi*, 3., 131.
- Pehlivan, İ. (1999). *Yönetici Adaylarının Eğitimi Semineri*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Sarıer, Y. (2016). Türkiye’de öğrencilerin akademik başarısını etkileyen faktörler: bir meta-analiz çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 609-627.
- Scheerens, J. (1989). *Effective schooling: research, theory and practice*. London: Cassell.
- Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen Yeterlikleri ve Mesleki Gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 58.
- Selimoğlu, C. (2009). *İlk ve Ortaöğretimde İstenmeyen Öğrenci ve Öğretmen Davranışlarının Çoklu Disipliner Anlayışla Gruplandırılarak Çözümlenirilmesi*. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- Selimoğlu, E. ve Biçen Y. H. (2009). Paradox,Ekonomi. *Sosyoloji ve Politika Dergisi*, 5(1), <http://www.paradoks.org>, ISSN 1305-7979 (Erişim Tarihi: 2 nisan 2018)
- Sezgin, F., Koşar, D., Koşar, S., ve Er, E. (2016a). Teachers’and school administrators’views on reasons and prevention of academic failure in high schools. *The Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 17(1), 95-111. DOI: 10.17679/ıuefd.17119535
- Sezgin, F., Koşar, D., Koşar, S., ve Er, E. (2016b). Teachers’and school administrators’views on reasons and prevention of academic failure in high schools. *The Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 17(1), s.100. DOI: 10.17679/ıuefd.17119535
- Sönmez, V. (2003). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şad, S. N. (2012). *Investigation of parental involvement tasks as predictors of primary students’ turkish, math, and science & technology achievement*. Eurasian Journal of Educational Research, 49, 173- 196.
- Şahin, B., Mert, İ., Eşsiz, Ö. (1998). İleri Teknolojilerin İlköğretim Yapılarına Getirdiği Yenilikler Türkiye İlköğretim Sorunlar Paneli. Mimar Sinan Üniversitesi Mimarlık Fakültesi, <http://www.egitim.aku.edu.tr/msu.htm> (Erişim Tarihi:10 Nisan 2018)
- Şişman, M. ve Selahattin T. (2004). *Eğitim Ve Okul Yönetimi. Eğitim Kurumları Müdür Yardımcılığı Sınavlarına Hazırlık El Kitabı*, s. 271, Y.Özden(Ed), Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Tarım, K. (2005). *Sınıf öğretmenlerin başarısız olarak algıladıkları öğrencilere yönelik tutum ve davranışları*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayınlanmamış).

- Tatlıoğlu, K., ve Ram, S. (2006). Okul başarısızlığının nedenleri üzerine bir değerlendirme, Sorgun örneği, s.7.
- Tezcan, M. (1994). *Eğitim Sosyolojisi* .(baskı 9), Ankara: Zirve Ofset.
- Toprak, T. (1993). *İlkokul Ders Kitaplarının Öğretim Programlarına Uygunluğunun Değerlendirilmesi (Adana İlinde Bir Araştırma)*. Yüksek Lisans Tezi, (Yayınlanmamış).
- Townsend, T. (1997). What makes school effective? A comparison between school communities in Avstralia and the USA. *School effectiveness and school improvement*, 8 (3), 311-26.
- Tschannen-Moran, M. (1998). *Trust and collaboration in urban elementary schools*. Doctoral dissertation, Dissertation Abstract, The Ohio State University , (Unpublished).
- Tschannen-Moran, M. (2001). Collaboration and the need for trust. *Journal of Educational Administration*, 39, 308-331.
- Uluçay, T., Özpolat, A., İşgör, İ., Taşkesen, O. (2014). Lise Öğrencilerinin Gelecek Beklentileri Üzerine Bir Araştırma. *Education Sciences*, 9 (2), 234-247.
- Uludağ, Z. Odacı, H. (2002). Eğitim Öğretim Faaliyetlerinde Fiziksel Mekan. *Milli Eğitim Dergisi*, 153-154.
- Uludağ, Z. ve Odacı, H. (2002). Eğitim Öğretim Faaliyetlerinde Fiziksel Mekân. *Milli Eğitim Dergisi*, 153- 154.
- Üstüner, M. (2006). Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 45(45), 109-127.
- Varış, F. (1998). *Eğitim Bilimine Giriş*. İstanbul: Alkım Yayınları.
- Yavuzer, H. (2010). Ana – Baba Ve Çocuk. (21. Basım). İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Yenidüzen. (2016). Eğitimde özel okul tercihi artıyor. Retrieved From [Http://www.yeniduzen.com/egitimde-ozel-okul-tercihi-artiyor-68233h.htm](http://www.yeniduzen.com/egitimde-ozel-okul-tercihi-artiyor-68233h.htm) (Erişim Tarihi: 3 Nisan 2018)
- Yeşilyaprak, B. (2003). “Eğitimde Rehberlik Hizmetleri”. (6. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yıldırım, İ. (2006). Akademik Başarının Yordayıcısı Olarak Gündelik Sıkıntılar Ve Sosyal Destek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 258-267.

EXTENDED ABSTRACT

This research is designed to investigate the reasons for the drop in the success rate in state secondary schools. The questionnaire used in the study covers 30 questions in parallel with the main purpose of the research and it was applied to overall 50 teachers and also to 100 students who are 9th, 10th, 11th and 12th grade in Lefke Gazi High School and Cengiz Topel Occupational High School in Lefke District of Turkish Republic of Northern Cyprus in 2016-2017 education year. Using the survey for the reasons of the drop in success rate, frequencies and percentages were calculated, tabled and then analyzed respectively. Findings obtained in the research are grouped into two main categories; the reasons for the drop in the success rate concerning the teacher and the reasons for the drop in the success rate regarding the students. This section includes the results ranked according to the percentage of respondents who responded to the questionnaire items about the reasons for the drop in the success rate of the students and teachers in the secondary public schools. Conclusions Regarding the Answers to the Demographic Questions of the Students of the Sample Group • 60% of the students participating in the survey are male, and 40% are female students. A total of 100 students participated in the survey. • 60 students from LGL and 40 students from CTEML participated in the survey according to the school type. • 22% of the participants were in the 9th grade, 35% in the 10th grade, 22% in the 11th grade and 21% in the 12th grade students. Results Related to the Responses of the Sampling Group Teachers to Demographic Questions • 44% of the teachers who participated in the research consist of male and 56% of them are female teachers. A total of 50 teachers participated in the survey. • 64% of the teachers participating in the research have a bachelor's degree and 36% have a master's degree. • 26% (1-5) of the teachers participated in the study, 14% (6-10) years, 12% (11-15) years, 14% (16-20) (21) years and has occupational prestige over it. • 80% of the teachers who participated in the survey are in permanent positions and 20% are in temporary positions. • 2% (21-25) of the teachers participated in the survey, 18% (26-30), 38% (31-40), 28% (41-50) and 14% (51) and over the age range. Conclusions Regarding Causes Affecting School Success According to Students • According to the students, the shortness of breathing is seen as the biggest factor affecting their school achievement. • The social and cultural activities that will help their development in the school have been seen to negatively affect the success of the students with inadequacy. • Students have shown that the classroom environment (heat, light, cleaning, etc.) is the most important factor influencing success. • Teachers' views of over-the-top issues affecting students' achievement negatively. • It is seen that the teachers of the students are adversely affected by the rapid processing of the lessons. • According to the students, teachers seem to have printed too many articles. • It seems that the students are not much interested in the problems of the students in the school. • Students think that the curriculum is heavy. • Teachers are constantly disturbing students by telling lessons without pausing. • Students are seen to be adversely affected by the inadequacy of school equipment, equipment and facilities. 5.1.4. Conclusions Regarding Causes Affecting School Achievement According to Teachers • According to the teachers, the biggest cause of the decrease in the success rate is seen as the lack of teachers in the schools or the changes in the education activities. • According to the teachers, the second biggest cause of the decrease in the success rate is seen as the lack of concern about the future of the students. • The failure of the parents to fulfill their responsibilities towards the school is seen as another factor that negatively affects the success of the teachers. • The fact that parents do not cooperate and interact with teachers appears to negatively affect school success. • According to teachers, it seems that textbooks are late to schools and education is disturbed.

ÖĞRETMEN ALGILARINA GÖRE İLKOKUL MÜDÜRLERİNİN ETKİLİLİK DÜZEYLERİ

THE EFFECTIVENESS LEVELS OF ELEMENTARY SCHOOL PRINCIPALS ACCORDING TO TEACHER PERCEPTIONS

Esma As

Lefke Avrupa Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Öğretim ve Araştırma Enstitüsü
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Programı, Lefke-KKTC

esmaas@gmail.com

Received Date: 20-02-2018

Accepted Date: 15-03-2018

Published Date: 30-04-2018

Öz

Bu çalışma öğretmen algılarına göre ilkököl müdürlerinin etkililik düzeyleri ile ilgilidir. Bu araştırmanın amacı ilkököl müdürlerinin toplumsal ilişkiler, kavramlar ve teknikler alanlarındaki etkililik düzeylerini belirlemektir. Bu çalışmanın bilime katkısı eğitimin geliştirilmesi için ilkököl müdürlerinin etkililik düzeylerini belirlemektir. Araştırma KKTC'deki 20 resmi ilkökulda çalışan 240 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar uygun örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Veri toplama aracı Richard L. Andrews' in geliştirdiği ve Aksu(1994) tarafından Türkçe' ye çevrilen "Okul Müdürlerinin Etkililiği" anketidir. Şahin(2013) tarafından anketin güvenilirlik ve geçerlik çalışmaları yapılmıştır. Bu araştırmanın güvenilirlik çalışmalarında iç tutarlılık anlamında güvenilirlik düzeyleri ve madde-test korelasyonları test edilmiştir. Anketin genelinde ve alt boyutlarında bulunan değerler yüksektir. Anketin geçerlik çalışmaları daha önce anketi geliştiren araştırmacı tarafından yapılmıştır. Hesaplama sonuçlarına göre DFA modelinde veri-model uyumunun yüksek düzeyde ve manidar olduğu bulunmuştur. Verileri analiz etmek için parametrik olmayan hipotez testleri kullanılmıştır. Hipotezler 'Kruskall-Wallis H testi' ve 'Mann-Whitney U testi' ile test edilmiştir. Araştırmanın bulguları betimsel düzeyde öğretmen algılarına göre resmi ilkököl müdürlerinin üst düzeyde etkili olduğunu göstermektedir. Öğretmen algıları kıdeme, cinsiyete ve alt boyutlara (toplumsal ilişkilere, kavramlara, tekniklere) göre değişmemektedir. Öğretmen algıları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, ilkököl, müdür, öğretmen, etkililik.

Abstract

This study is concerned with the effectiveness levels of primary school principals according to teacher perceptions. The aim of this research is to determine the effectiveness levels of elementary school principals in the fields of social relations, concepts and techniques. The purpose of this study is to determine the effectiveness levels of elementary school principals for the development of bilingual education. The research was conducted with 240 teachers working in 20 official primary schools in the TRNC. Participants were identified by appropriate sampling method. Data collection tool developed by Richard L. Andrews and translated into Turkish by Aksu (1994) is the questionnaire of "The Effectiveness of School Principals". Reliability and validity studies of the questionnaire were made by Şahin (2013). Reliability studies in this study were tested for internal consistency reliability and substance-test correlations. The values found in the survey and its sub-dimensions are high. Validity studies of the questionnaire were conducted by the researcher who developed the questionnaire. According to the results of calculation, data-model adaptation in DFA model is found to be high level and significance. Nonparametric hypothesis tests were used to analyze the data. Hypotheses were tested with 'Kruskall-Wallis H test' and 'Mann Whitney U test'. The findings of the study show that formal elementary school principals are at a high level of influence according to teacher perceptions at the descriptive level. Teacher perceptions do not depend on seniority, sex and sub-dimensions (social relations, concepts, techniques). There was no significant difference between teacher perceptions.

Key Words: Education, primary school, principal, teacher, effectiveness.

GİRİŞ

Eğitim insan davranışlarını değiştirme sürecidir. Bireylerin davranışlarında değişiklik yapmak ve eğitimi gerçekleştirmek için etkileşim gerekir. Eğitim ile insanlar belirli amaçlar doğrultusunda yetiştirilir. Çağa uygun bir eğitim planlı bir yönlendirme ile sağlıklı ve uyumlu şekilde olur. Eğitim sanatı ile insanlar kendini kontrol edebilir ve şartlara göre ayarlayabilir. Eğitim hayat boyu devam eden bir süreçtir (Yorgancıoğlu, 2012). Gelecek için mücadele edilmelidir. Daha iyi bir gelecek için neler yapılabileceği düşünülmelidir. Eğitimin etkili olabilmesi için gelecek yönetilmelidir. Düşünme, yazma, grup çalışması yetenekleri geliştirilmelidir. Gelecek için eğitilmiş insan gerekir (Drucker, 1996). Organizasyonların varlığını sürdürebilmesi için çalışanların eğitimine ve gelişimine önem

verilmelidir. Dünyaya uyum sağlanmalıdır. Eğitim ile kalite ve verim artar. Hayat boyu öğrenme politikalarını benimseyen kuruluşlar gelecekte mükemmel yaklaşabilir (Tınaz, 2000).

İnsanların bir hedefe ulaşmak için mücadele etmesi yönetim ile açıklanır. Yönetim insanları etkileyen ve yönlendiren bir bilimdir. Yönetim sayesinde insanlar güçlerini birleştirip örgütlenerek toplumun yararına çalışabilir. Yönetim fedakarlık gerektirir. Yönetim bilimi insanların yaptığı her şeyi araştırır (Öztekin, 2012).

En eski eğitim yöntemlerinden biri yönetici gözetiminde eğitimidir. Maliyeti az ve uygulaması kolay olduğu için çok sık uygulanır. Tecrübeli bir yöneticinin işe yeni başlayan bir çalışanı eğitmesi şeklinde eğitim verilir. Zaman kaybını önlemeye ve yanlış yapmamaya dikkat edilmelidir (Acar vd., 2013).

Her yönetici kendini ve kariyerini yönetmeye çalışırken sorunlar ile karşılaşabilir. Kendini yönetebilen bir idareci doğru kararlar alabilir. Daha iyi bir gelecek için insan önce kendini yönetmeyi öğrenmelidir. İnsanlar kendini değiştirmeye çalışmamalıdır. Kişi becerilerini geliştirmek ve kendine uyan işlerle uğraşmak için mücadele etmelidir. Birey bu şekilde sıradan bir işçi değil usta olabilir (Harvard Business Review, 2006).

Yöneticilerin etkililiğini artırması için gerekli teorileri, kavramları ve ilkeleri bilmesi gerekir. Organizasyonda çalışan herkesin yönetim bilgisi olmalıdır. Birey daha etkili olmak için çalıştığı organizasyonu bilmelidir. Her iş alanında çalışanlar yönetim konusunda bilgi sahibi olmalıdır. Grup birlikte çalışarak etkililiğini artırabilir (Koontz ve Weihrich, 1990). Yöneticilerin etkililik düzeyini artırması için araştırma yöntemlerini öğrenmesi ve uygulaması gerekir. Yönetici problemleri çözebilmek için araştırmalar yapmalıdır (Gill ve Johnson, 1991).

Çok fazla kriz çeşidi olabilir. Etkili bir yönetici kriz yönetiminde başarılı olmalıdır. Kriz yönetiminde güvenilir, planlı ve sistemli olmak gerekir. Etkili bir kriz yöneticisi saygın ve inandırıcı olmalıdır. Kriz yöneticisi krizi saptamak, krizi dondurmak, krizi çözmek ve krizden fayda sağlamak ile ilgilenmelidir. Bir yöneticinin etkililik seviyesi kriz yönetimiyle ölçülebilir. Yöneticiler sorunlara uzmanca yaklaşılmaya çalışmalıdır (Harvard Business Review, 2000).

Sürekli gelişim gösterebilmek için zamanı verimli kullanmak gerekir. Zamanı en iyi şekilde kullanmak şarttır. Geçen zaman geri gelmez. Çoğu insan zamanın kendine yetmediğini düşünür. Yöneticilerin sorumlulukları çok fazladır. Yöneticiler zamanı iyi kullanabilmek için eğitim, planlama, sistemlilik, insan ilişkileri, görev dağılımı konularında yeterli olmalıdır (Scoot, 1997).

Okul müdürlerinin etkililiğini göstermesi öğretmenler ve veliler ile işbirliği yapmasına bağlıdır. Bu grubun çözebileceği problemler şunlardır: Öğrencinin öğrenme problemleri, öğrencinin ihtiyaçları doğrultusunda eğitim ortamını hazırlama, öğrencinin sağlık problemleri. Sorunların çözümü için işbirliği şarttır. Sorunların çözümünde farklı yolların denenmesi gerektiği unutulmamalıdır (Gordon, 2006).

İnsanlar arasındaki iletişimin doğru kurulması gerekir. Başka insanlara karşı saygılı ve anlayışlı olunmalıdır. İletişimin sağlıklı sürdürülmesi gerekir. İnsanlar sadece kendini değil bütün toplumu düşünmelidir. Herkese değer verilmesi iletişimi güçlendirir. Etkili bir iletişim için okul müdürü herkese eşit davranmalıdır (Işıksaçan, 2013). Etkili iletişimde başarılı olmak için gerekli yöntemler ve teknikler bilinmelidir. Etkili iletişim dinamik, hoşgiden ve güçlü bir yapıda olmalıdır. Düşünceler ve duygular davranışları, motivasyonu, performansı etkilemektedir. Etkili bir yönetici uygun yöntemleri ve uygulamaları bilmelidir (Baguley, 1994).

Kaliteyi elde etmek için işlerin en az hata ile yapılması gerekir. Okul müdürlerinin işlerini doğru şekilde yapması beklenir. Yöneticiler eğitimin amaçları doğrultusunda bütün kaynakları iyi şekilde

kullanabilmelidir. Kaynaklardan yararlanabilmek için müdürler görevlerini bilmelidir. Bunun için yasalar, tüzükler, yönetmelikler, yönergeler ve genelgelerden yararlanılabilir. Yanlışlıkları önlemek için yazılanlar dikkatle okunmalıdır. Eğitimin amaçlarına zarar vermemek için bilgi yanlışlıkları ve eksiklikleri belirlenmelidir. Müdürün yönetim konusundaki yetersizlikleri işlerin istenen nitelikte olmasını engeller. Dünyanın değişimlerine uyum sağlanmalıdır. Her okulun kendi şartlarına göre eğitim programları vardır. Eğitimin amaçlarına ulaşabilmek için programın özenle hazırlanması ve uygulanması gerekir. Hızlı personel değişimine engel olmak için iyi bir yönetim gereklidir. Eğitimin kalitesini artırabilmek için çalışanların motivasyonu artırılmalı, rehberlik edilmeli, bilgileri ve becerileri geliştirilmelidir. Eğitimde yüksek bir kalite elde etmek için bütün çalışanların katılımıyla verim almak önemlidir (Ensari ve Gündüz, 2006).

Eğitim yöneticisi verim ve kalite gibi konularda yenilikler düşünmelidir. Yenilikler için neler yapılabileceğine karar verilmelidir. Bunun için eğitim yöneticileri tutucu değil girişimci olmalıdır. Yeni stratejilerin geliştirilmesi yöneticinin etkililik seviyesini artırır. Yetiştirilen bireylerin çağın değişimlerine uyum sağlayabilecek yeteneklere sahip olmasına dikkat edilmelidir. Zamanın yeniliklerine uyum sağlayamayan okullar işlevlerini yerine getiremez (Karlı, 2006).

İlköğretimden yüksek öğretime kadar öğretimin her dönemi önemlidir. Bunun için bütün dönemlerde eğitimin kalitesine dikkat edilmelidir. Öğretimin temellerinin atıldığı, herkesi kapsayan ilköğretime çok fazla değer verilmelidir. Eğitime çok fazla bütçe ayrıldığı için hedeflere ulaşmayı sağlayacak nitelikli işler yapılmalıdır. Okullarda istenen başarının elde edilmesinde yönetsel etkililiğin doğru olarak uygulanması gerekmektedir. Yönetsel olarak etkili olan bir okul eğitimin hedeflerine ulaşabilir.

Araştırmanın Önemi

Eğitim toplumun gelişimde en önemli unsurlardan biridir. Gelecek eğitim ile şekillenir. Ülkenin ilerlemesi eğitim düzeyi ile alakalıdır. İyi yetişmiş bireyler ülkesine yararlı olur. Çocuklara en kaliteli eğitimin verilmesi gerekir. Çocuklar yetişkin olduğunda ülkesi için çalışacaktır. Okullar eğitimin düzenli şekilde yürütüldüğü kurumlardır. İhtiyaç duyulan eğitimin verilmesinde okul çok önemlidir. Okulların problemleri belirlenmeli ve çözüm yolları aranmalıdır. Okulun başarısında okul müdürü çok etkilidir. Bu araştırmanın bilime yararı ilköğretim müdürlerinin etkililik düzeylerini belirlemektir. Bu çalışma ile özellikle okul müdürlerinin başarı durumları ile ilgili bilgilere ulaşılmıştır. Okul müdürleri ile ilgili araştırmaların eğitime katkısı olur. Bu çalışma eğitim ile ilgilenen herkes için yararlı olabilir. Müdürler, öğretmenler, öğrenciler, veliler bu bilgiler ışığında merak ettiklerini öğrenebilir ve eğitim için çalışmalar yapabilir. Yaşadığımız çağa uygun eğitim düzeyine ulaşabilmek için okul müdürlerinin görevlerini en iyi şekilde yerine getirmesi gerekmektedir. Etkili müdürler okullarını en yüksek başarıya ulaştırabilir. Gereken önem verilirse müdürlerin rehberliğinde okullar beklenen düzeye yükselebilir. Okul müdürünün etkisi ile okulda çalışan herkesin öğrenen örgüt anlayışıyla yenilenmesi birçok değişime sebep olabilir.

Sınırlılıklar

Araştırma 2017 – 2018 öğretim yılında KKTC’deki resmi ilköğretimde görev yapan öğretmenlerden elde edilen görüşlerle sınırlıdır. Bu araştırma toplumsal ilişkiler, kavramlar ve teknikler alt boyutları ile sınırlandırılmıştır.

Çalışmanın problem cümlesi amaçlar doğrultusunda şöyledir:

Öğretmen algılarına göre resmi ilköğretim müdürlerinin etkililik düzeyleri nedir?

Problem cümlesine ait alt problemler şu şekildedir:

1.11.1. Öğretmen algılarına göre resmi ilköğretim müdürlerinin toplumsal ilişkiler, kavramlar ve teknikler alanlarındaki etkililik düzeyleri nedir?

1.11.2. Öğretmen algılarına göre resmi ilköğretim müdürlerinin etkililik düzeyleri öğretmenlerin meslekteki kıdemine ve cinsiyetine göre değişmekte midir?

1.11.3.Öğretmen algılarına göre resmi ilkököl müdürlerinin toplumsal ilişkiler, kavramlar ve teknikler alanlarındaki etkililik düzeyleri öğretmenlerin meslekteki kıdemine ve cinsiyetine göre değişmekte midir?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Çalışma tarama modelinde betimsel bir araştırmadır. Tarama modelinin hedefi bir durumu betimlemektir. Araştırılan olay, birey veya nesne değişiklik yapılmadan adlandırılmaya çalışılır. Etkileme mücadelesi olmaz. Gözlem yapıp belirlemeye önem verilir (Karasar, 2005).

Evren ve Örneklem

KKTC'deki 85 resmi ilkökölde 1194 öğretmen çalışmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2017). Evren araştırma sonuçlarının genellenmek istendiği bütündür. Bu araştırmanın evrenini 2017 – 2018 öğretim yılında KKTC'deki resmi ilkökollarda görev yapan 1194 öğretmen oluşturmaktadır. Nicel araştırmalarda genellemeler yapmak önemlidir. Bunun için örneklem evreni temsil edebilecek düzeyde olmalıdır. İyi belirlenmiş bir örneklem ile yapılan çalışmalar çok iyi sonuçlar verebilir. Geçerli ve güvenilir veriler toplamak çok fazla veri toplamadan daha önemlidir. Yansızlık kurallarına göre evrendeki her öğretmenin örnekleme girebilme ihtimali birbirine eşittir (Kıncal, 2015). Örneklem yansız şekilde belirlenmiştir. Bütün ilçelerden okullar seçilmiştir. Örneklem uygun örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Zaman, para ve işgücü bakımından sınırlılıklar olduğunda örnekleme kolay ulaşabilmek ve uygulama yapabilmek için uygun örnekleme yöntemi tercih edilir. Bu araştırmanın örnekleme % 95'lik güven düzeyinde ($\alpha = 0;05$), # 0;05 örnekleme hatası ile 240 olarak kabul edilmiştir. Bu araştırmanın örneklemini 2017 – 2018 öğretim yılında KKTC'deki 20 resmi ilkökölde görev yapan 240 öğretmen oluşturmaktadır. Örneklemin 'kıdem' ve 'cinsiyet' değişkenlerine göre dağılımı Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Örneklemin Kıdem ve Cinsiyet Değişkenlerine Göre Dağılımı

Kıdem	Cinsiyet				Toplam	
	Erkek		Kadın			
	n	%	n	%	n	%
5 yıl ve altı	10	4.2	18	7.5	28	11.7
6 ile 10 yıl arası	16	6.7	32	13.3	48	20.0
11 ile 15 yıl arası	13	5.4	27	11.2	40	16.7
16 ile 20 yıl arası	10	4.2	30	12.5	40	16.7
21 ile 25 yıl arası	9	3.8	26	10.8	35	14.6
26 ile 30 yıl arası	12	5.0	21	8.8	33	13.8
31 yıl ve üzeri		2.5	10	4.2	16	6.7

	6					
Toplam	76	31.7	164	68.3	240	100.0

Örnekleme meydana getiren katılımcıların yarıdan fazlası (%68.3) kadındır. Katılımcıların kıdem yıllarının ortalaması yaklaşık 16 yıldır. Katılımcıların büyük bölümü (%20.0) 6 ile 10 yıl arası kıdemlidir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın veri toplama aracı orijinali Andrews (1967) tarafından hazırlanan “Washington Principal Evaluation Inventory” anketidir. Aksu (1994) tarafından Türkçe’ye “Okul Müdürlerinin Etkililiği Anketi” olarak çevirmiştir. Şahin (2013) tarafından anketin güvenilirlik ve geçerlik çalışmaları yapılmıştır. Anketin maddeleri etkililiğin üç alt boyutu ile ilgilidir. Alt boyutlar toplumsal ilişkiler, kavramlar ve teknikler olarak belirlenmiştir. Araştırmada kullanılacak anket, ‘her zaman’ ve ‘hiçbir zaman’ arasında 5’li Likert tipi derecelemeyle sahip toplam 60 maddeden oluşmaktadır. Bu maddelerden 21’i (1, 2, 3, 4, 8, 10, 12, 14, 16, 22,26, 28, 30, 36, 37, 45, 46, 51, 53, 57, 58’nci maddeler) toplumsal ilişkiler alt boyutu, 20’si (6, 9, 15, 19, 21, 24, 25, 31, 32, 33, 34, 40, 43, 44, 48, 49, 50, 52, 55,56’nci maddeler) kavramlar alt boyutu, 19’u (5, 7, 11, 13, 17, 18, 20, 23,27, 29, 35, 38, 39, 41, 42, 47, 54, 59, 60’nci maddeler) ise teknikler alt boyutu ile ilgilidir. Anketin orijinal güvenilirlik çalışmalarını Andrews yapmıştır. İç tutarlılık anlamında güvenilirlik katsayısı olarak Cronbach Alpha katsayıları her bir alt boyut düzeyinde hesaplanmıştır. Buna göre toplumsal ilişkiler alt boyutunda güvenilirlik katsayısı 0.91, kavramlar alt boyutunda güvenilirlik katsayısı 0.85 ve teknikler alt boyutunda güvenilirlik katsayısı 0.91 olarak hesaplanmıştır. Anket Türkçe’ye çevrilirken uzman görüşleri alınmış, güvenilirlik çalışmaları, faktör analizi ile yapı geçerliği çalışmaları yapılmıştır. Güvenirlik çalışmalarında iç tutarlılık katsayıları ve madde-test korelasyonları hesaplanmıştır. Hesaplanan madde-test korelasyonları teste düşük korelasyona sahip madde olmadığını göstermiştir. İç tutarlılık anlamında güvenilirlik katsayısı olarak Cronbach Alpha katsayıları ise toplumsal ilişkiler alt boyutunda 0.95, kavramlar alt boyutunda 0.94 ve teknikler alt boyutunda 0.94 olarak bulunmuştur (Aksu,1994). Şahin (2013) iç tutarlılık anlamında güvenilirlik katsayısı olarak Cronbach Alpha katsayılarını her bir alt boyut düzeyinde hesaplamıştır. Buna göre toplumsal ilişkiler alt boyutunda güvenilirlik katsayısı 0.97, kavramlar alt boyutunda güvenilirlik katsayısı 0.98 ve teknikler alt boyutunda güvenilirlik katsayısı 0.98 şeklinde hesaplanmıştır. Puanlar oldukça yüksek olduğu için anketin iç tutarlılık bakımından güvenilirlik düzeyi yüksektir.

Veri Toplama Aracının Uygulanması

Araştırmada kullanılan anketi araştırmacı örneklem kapsamında 10 – 24 Kasım tarihleri arasında uygulamıştır. Anketleri 250 resmî ilkökul öğretmeni doldurmuştur. Doldurulan anketlerin kontrolünde 10 anketin geçersiz olduğu düşünülmüştür. Geçersiz olma sebepleri yanıtlanmayan maddeler, fotokopi ile çoğaltma, yanıtlardaki tutarsızlıklar gibi durumlardır. Araştırmanın örnekleme cevapları geçerli sayılan 240 katılımcıdır. Araştırma probleminin cevabını bulmak için 240 katılımcıdan elde edilen veriler analiz edilmiştir.

Güvenirlik ve Geçerlik Çalışmaları

Çalışmanın veri toplama aracı olan ‘Okul Müdürlerinin Etkililiği Anketi’ nin iç tutarlılık bakımından güvenilirlik kanıtı Cronbach’s Alpha katsayısı hesaplanarak bulunmuştur. Bu hesaplamalar için SPSS 20.0 istatistik yazılımları kullanılmıştır. Yapı geçerliğine yönelik kanıtlar doğrulayıcı faktör analizi ile Şahin(2013) tarafından hesaplanmıştır.

Güvenirlik Çalışmaları

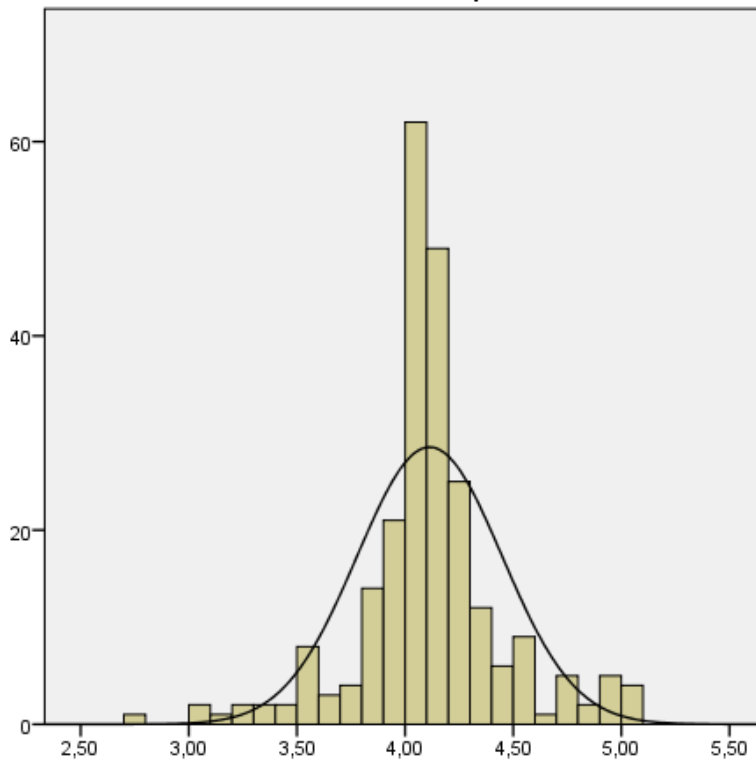
Çalışmada kullanılan anketin maddeleri olumlu önermelerden oluştuğu için tekrar kodlama yapılmamıştır. Anketin tamamı olan 60 maddenin standardize edilmiş Cronbach's Alpha katsayısı $\alpha=0.946$ olarak hesaplanmıştır. Anketin alt boyutlarından toplumsal ilişkiler ile ilgili olan 21 maddenin standardize edilmiş Cronbach's Alpha katsayısı $\alpha=0.858$ olarak hesaplanmıştır. Kavramlar kapsamında 20 maddenin standardize edilmiş Cronbach's Alpha katsayısı $\alpha=0.861$ olarak hesaplanmıştır. Teknikler kapsamında 19 maddenin standardize edilmiş Cronbach's Alpha katsayısı $\alpha=0.833$ olarak hesaplanmıştır. Standardize edilmiş Cronbach's Alpha katsayıları ve madde-toplam puan korelasyonları anketin genelinde ve alt boyutlarında yüksek değerlerde bulunmuştur. Anketin iç tutarlılık bakımından güvenilirlik düzeyi yüksektir.

Geçerlik Çalışmaları

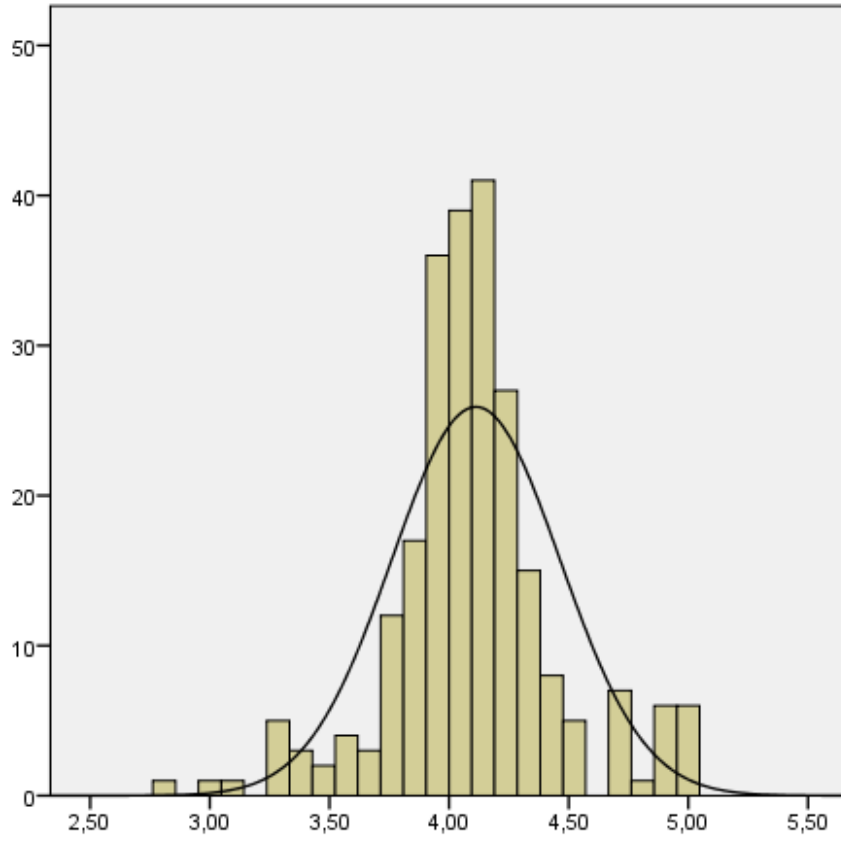
Çalışmanın anketini başka araştırmacı geliştirilmiştir. Anketi geliştiren araştırmacının yapı geçerliğine yönelik çalışmaları 'Veri Toplama Aracı' başlığında özetlenmiştir. Yapı geçerliğine yönelik kanıtlar bulmak için 'doğrulayıcı faktör analizi (DFA)' kullanılmıştır. Anket maddeleri olumlu ve pozitif yönlü önermelerdir. Tekrar kodlama işlemi yapılmamıştır. DFA çoklu regresyon ve modellemeye göre çok değişkenli analiz tekniği olarak bilinir. DFA analizi sonucuna göre ki-kare istatistiği ($\chi^2 = 4913.53$; $p=0.000$) manidar, ki-kare istatistiğinin serbestlik derecesine ($sd= 1707$) oranı $2.88 < 5$ olarak bulunmuştur. Uyum iyiliği indekslerinden RMSEA değeri 0.077 'dir ve 0 'a oldukça yakındır. Çıktılara göre kurulan DFA modelinde veri-model uyumu yüksek düzeyde ve manidardır (Şahin, 2013).

Toplam Puanların Dağılımı

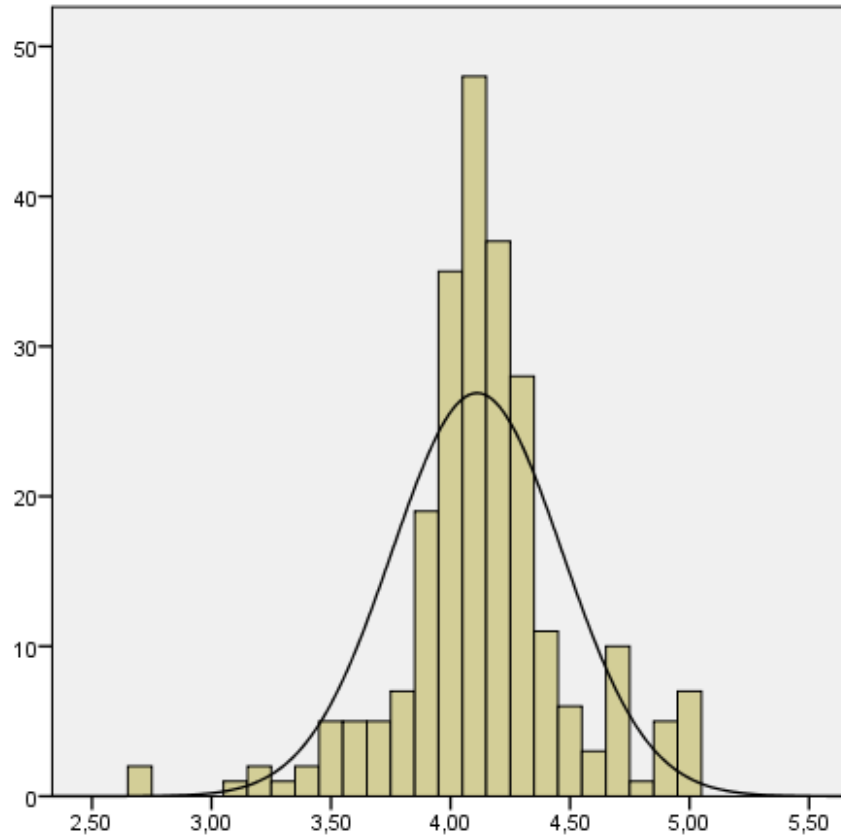
Geçerlik ve güvenilirlik analizlerinin bulgularına göre çalışmanın veri toplama aracı ile elde edilen verilerin istenen düzeyde geçerli ve güvenilir olduğunu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmalar anketin genelinde ve alt boyutlarında toplam puanların manidar olduğu göstermiştir. Çalışmada ileri istatistiksel işlemlere başlamadan önce anket puanlarının dağılımları incelenmelidir (Tekin, 1991). Maddelerin genelinde ve alt boyutlarında anket toplam puanlarının dağılımı aşağıdaki grafiklerde verilmiştir.



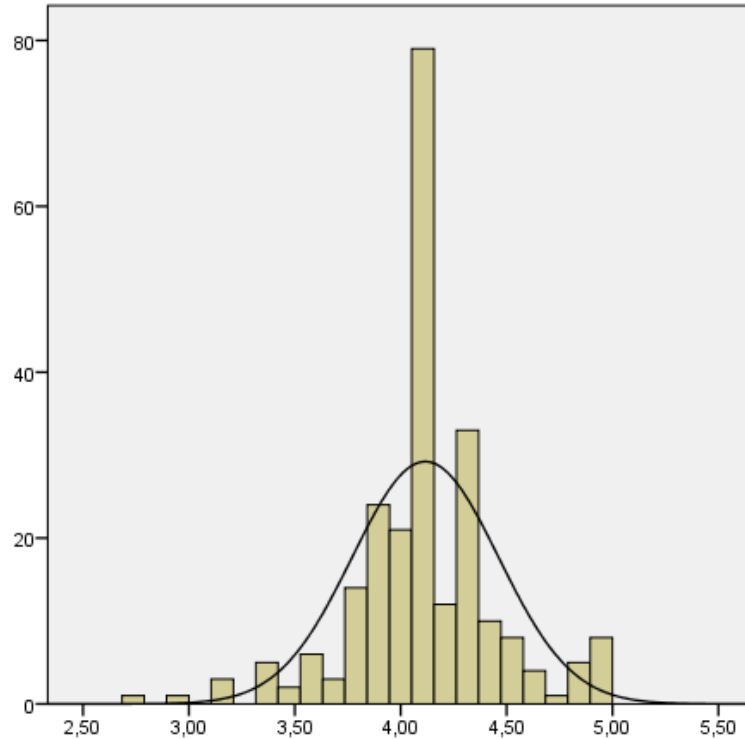
Şekil 2. Anket Toplam Puanlarının Dağılımı Grafiği



Şekil 3. Toplumsal İlişkiler Alt Boyutunda Anket Toplam Puanlarının Dağılımı Grafiği



Şekil 4. Kavramlar Alt Boyutunda Anket Toplam Puanlarının Dağılımı Grafiği



Şekil 5. Teknikler Alt Boyutunda Anket Toplam Puanlarının Dağılımı Grafiği

Toplam puanların dağılımları genel olarak yukarıya doğru sivrilmektedir. Sağa veya sola çarpık değildir. Dağılımlar normal dağılımdan sapma göstermiştir. Sapmanın kabul edilebilir sınırlar içerisinde olup olmadığı yani toplam puanların normal dağılım gösterip göstermediği Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk normallik testleri ile incelenmiştir. Analiz çıktıları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Anket Toplam Puanlarının Normallik Testleri

Alt Boyutlar	Kolmogorov – Smirnov			Shapiro – Wilk		
	İstatistik	sd	p	İstatistik	sd	p
Toplumsal İlişkiler	.121	240	.000	.944	240	.000
Kavramlar	.127	240	.000	.937	240	.000
Teknikler	.125	240	.000	.940	240	.000
GENEL	.143	240	.000	.919	240	.000

Örneklem 50’den az olursa Shapiro-Wilk fazla olursa Kolmogorov-Smirnov testi kullanılır. Toplam puanların dağılımı normal dağılımdan farklılık gösterirse parametrik olmayan testler kullanılır (Büyüköztürk, 2002). Normallik testleri çıktılarına göre ($p < 0.05$) anketin genelinde ve alt boyutlarında toplam puanların dağılımları normal dağılımdan manidar düzeyde farklılaşmaktadır. Araştırma problemlerine yönelik ileri istatistiklerde normallik varsayımının ön koşulu olan (parametrik) testler yerine normal dağılım varsayımı gerektirmeyen (parametrik olmayan) testlerin kullanılması uygun olur.

Verilerin Analizi

Araştırma problemlerine göre betimsel ve yordamsal istatistiksel yöntemler kullanılmıştır. Birinci alt probleme göre anketin alt boyutlarında toplam puan ortalamaları üzerinden çıkarımlara ulaşılmıştır. Anket 5’li Likert tipi maddelerden meydana geldiği için ortalama puanların yorumlanmasında aşağıdaki puan aralıkları ve yorumları kullanılmıştır.

- 1.00 ile 1.79 arası.....Çok düşük düzeyde etkililik
1.80 ile 2.59 arası.....Düşük düzeyde etkililik
2.60 ile 3.39 arası.....Orta düzey etkililik
3.40 ile 4.19 arası.....Üst düzey etkililik
4.20 ile 5.00 arası.....Mükemmel düzeyde etkililik

İkinci ve üçüncü alt problemler bağımsız değişkenlere göre hipotez testleri ile analiz edilmiştir. Anketin genelinde ve alt boyutlarında toplam puanların dağılımları normal dağılımdan manidar düzeyde farklılaştığı için bu problemlere yönelik hipotez testlerinde ‘Kruskal-Wallis H testi’ ve ‘Mann Whitney U testi’ kullanılmıştır. Analizler SPSS 20.0 istatistik yazılımıyla hesaplanmıştır.

BULGULAR VE YORUM

Araştırma problemlerine ait bulgular ve bulgulara bağlı betimsel çıkarımlar şunlardır:

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Öğretmen algılarına göre resmi ilkökul müdürlerinin toplumsal ilişkiler, kavramlar ve teknikler alanlarındaki etkililik düzeyleri nedir?

Resmî ilkökul müdürlerinin etkililik düzeylerine ilişkin öğretmen algıları alt boyutlara göre anket ortalama puanları ve standart sapmalar dikkate alınarak Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3. Resmî ilkökul Müdürlerinin Etkililik Düzeylerine İlişkin Öğretmen Algıları

Alt Boyutlar	N	Ortalama Puan	Standart Sapma	Etkililik Düzeyi
Toplumsal İlişkiler	240	4.11	0.35	Üst düzey
Kavramlar	240	4.11	0.36	Üst düzey
Teknikler	240	4.12	0.35	Üst düzey
Toplam	240	4.11	0.34	Üst düzey

Resmî ilkökul öğretmenleri toplamda ve üç alt boyutta müdürlerinin üst düzeyde etkili olduğunu düşünmektedir. Helvacı ve Koçak (2011) tarafından yapılan “Okul Yöneticilerinin Etkililiğinin Değerlendirilmesi” araştırmasında öğretmen algılarına göre okul müdürleri üst düzeyde etkilidir. Bulgular benzerlik göstermektedir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Öğretmen algılarına göre resmi ilkökul müdürlerinin etkililik düzeyleri öğretmenlerin meslekteki kıdemine ve cinsiyetine göre değişmekte midir?

Meslekteki kıdeme göre yapılan analizlerde ‘Kruskal-Wallis H testi’, cinsiyete göre yapılan analizlerde ‘Mann Whitney U testi’ kullanılmıştır. Çıktılar ve bulgular aşağıdadır:

Tablo 4. Kıdem Değişkenine Göre Kruskal – Wallis H testi Sonuçları

Kıdem	N	Sıra Ortalaması	χ^2	sd	p
5 yıl ve aşağı	28	124.45			
6 ile 10 yıl arası	48	120.02			
11 ile 15 yıl arası	40	128.04			
16 ile 20 yıl arası	40	111.91	5.436	6	0.489
21 ile 25 yıl arası	35	129.59			
26 ile 30 yıl arası	33	125.24			
31 yıl ve üzeri	16	88.00			
Toplam	240				

Kruskal-Wallis H testi çıktıklarına ($\chi^2=5.436$, $p>0.05$) göre okul müdürlerinin etkililik düzeylerine yönelik öğretmen algıları öğretmenlerin meslekteki kıdemlerine göre 0.05 düzeyinde manidar şekilde farklılaşmamaktadır. Kasapoğlu (2009) tarafından yapılan “Yönetici ve Öğretmen Görüşlerine Göre Yönetimsel Etkililik Açısından Okul Yöneticilerinin Kendilerini Geliştirme Düzeyinin Değerlendirilmesi” araştırmasının bulguları okul yöneticilerinin mesleki kıdemleri ilerledikçe etkililiğin arttığını göstermektedir. Araştırma bulguları farklıdır.

Tablo 5. Cinsiyet Değişkenine Göre Mann Whitney U testi Sonuçları

Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Mann Whitney U	p
Erkek	76	120.26		
Kadın	164	120.61	6.250,500	0.971
Toplam	240			

Mann-Whitney U testi hesaplamalarına göre (Mann-Whitney U=6.250,500, $p>0.05$) okul müdürlerinin etkililik düzeylerine yönelik öğretmen algıları öğretmenlerin cinsiyetlerine göre 0.05 düzeyinde manidar farklılık göstermemektedir. Aksu (1994) tarafından yapılan “Okul Müdürlerinin Etkililiği ve Okul İklimi” araştırmasına göre okul müdürlerinin etkililiği ile ilgili öğretmen algıları öğretmenlerin cinsiyetine göre anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. Araştırma bulguları farklıdır.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Öğretmen algılarına göre resmi ilköğretim müdürlerinin toplumsal ilişkiler, kavramlar ve teknikler alanlarındaki etkililik düzeyleri öğretmenlerin meslekteki kıdemine ve cinsiyetine göre değişmekte midir?

Meslekteki kıdeme göre hesaplanan analizlerde ‘Kruskal-Wallis H testi’, cinsiyete göre hesaplanan analizlerde ‘Mann Whitney U testi’ kullanılmıştır. Analiz çıktıları ve bulguları aşağıdadır:

Tablo 6. Toplumsal İlişkiler Alt Boyutunda Kıdem Değişkenine Göre Kruskal – Wallis H testi Sonuçları

Kıdem	N	Sıra Ortalaması	χ^2	sd	p
5 yıl ve aşağı	28	132.82			
6 ile 10 yıl arası	48	122.15			
11 ile 15 yıl arası	40	114.01			
16 ile 20 yıl arası	40	116.76	8.696	6	0.191
21 ile 25 yıl arası	35	129.47			
26 ile 30 yıl arası	33	131.05			
31 yıl ve üzeri	16	78.19			
Toplam	240				

Kruskal-Wallis H testi analizi ($\chi^2=8.696$, $p>0.05$) okul müdürlerinin toplumsal ilişkiler alt boyutunda etkililik düzeylerine yönelik öğretmen algılarının öğretmenlerin meslekteki kıdemlerine göre 0.05 düzeyinde manidar şekilde farklılaşmadığını göstermektedir. Tekyıl (2003) tarafından yapılan “İlkokullarda Yönetici Davranışlarının Etkililiği” çalışmasının toplumsal ilişkiler alt boyutu ile ilgili bulguları öğretmen algılarının mesleki kıdeme göre değişmediğini ortaya koydu. İki araştırmanın bulguları benzerdir.

Tablo 7. Toplumsal İlişkiler Alt Boyutunda Cinsiyet Değişkenine Göre Mann Whitney U testi Sonuçları

Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Mann Whitney U	p
Erkek	76	118.51		
Kadın	164	121.42	6.383,500	0.762
Toplam	240			

Mann-Whitney U testi analizine göre (Mann-Whitney U=6.383,500 $p>0.05$) okul müdürlerinin toplumsal ilişkiler alt boyutunda etkililik düzeylerine yönelik öğretmen algıları öğretmenlerin cinsiyetlerine göre 0.05 düzeyinde manidar farklılık göstermemektedir. Kebapçı (2010) “Okul Yöneticilerinin Öğretmenleri İle Olan İlişkilerindeki İletişimsel Etkililikleri” araştırmasında okul yöneticilerinin öğretmenleriyle ilişkilerinin iyi olduğunu tespit etti. Öğretmenlerin algılarında cinsiyetlerine göre manidar bir fark vardır. Erkek öğretmenlerin yöneticileriyle iletişiminin daha iyi olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırma bulguları farklılık göstermektedir.

Tablo 8. Kavramlar Alt Boyutunda Kıdem Değişkenine Göre Kruskal – Wallis H testi Sonuçları

Kıdem	N	Sıra Ortalaması	χ^2	sd	p
5 yıl ve aşağı	28	121.29			
6 ile 10 yıl arası	48	123.44			
11 ile 15 yıl arası	40	130.14			
16 ile 20 yıl arası	40	103.71	6.155	6	0.406
21 ile 25 yıl arası	35	129.79			
26 ile 30 yıl arası	33	126.45			
31 yıl ve üzeri	16	95.59			
Toplam	240				

Kruskal-Wallis H testi analizlerine ($\chi^2=6.155$, $p>0.05$) göre okul müdürlerinin kavramlar alt boyutunda etkililik düzeylerine yönelik öğretmen algıları öğretmenlerin meslekteki kıdemlerine göre 0.05 düzeyinde manidar şekilde farklılaşmamaktadır. Aksu (1994) tarafından yapılan “Okul Müdürlerinin Etkililiği ve Okul İklimi” araştırmasında öğretmenlerin meslekteki kıdemlerine göre algılarında kavramlar alt boyutunda okul müdürlerinin etkililiği ile ilgili anlamlı farklılıklar vardır. Araştırmaların bulguları benzer değildir.

Tablo 9. Kavramlar Alt Boyutunda Cinsiyet Değişkenine Göre Mann Whitney U testi Sonuçları

Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Mann Whitney U	p
Erkek	76	121.89		
Kadın	164	119.86	6.126,500	0.833
Toplam	240			

Mann-Whitney U testi çıktılarına göre (Mann-Whitney U=6.126,500, $p>0.05$) okul müdürlerinin kavramlar alt boyutunda etkililik düzeylerine yönelik öğretmen algıları öğretmenlerin cinsiyetlerine göre 0.05 düzeyinde manidar farklılık göstermemektedir. Şahin (2013) “İlköğretim Okulu Müdürlerinin Yönetimsel Etkililik Düzeylerine İlişkin Öğretmen Görüşleri” araştırmasında öğretmen

algılarının müdürlerin kavramlar alt boyutunda cinsiyet bakımından manidar olarak farklı olmadığını ortaya koydu. Kadın ve erkek öğretmenlerin okul müdürlerinin etkililik düzeyleri ile ilgili görüşleri benzerdir. İki araştırmanın bulguları benzerlik göstermektedir.

Tablo 10. Teknikler Alt Boyutunda Kıdem Değişkenine Göre Kruskal – Wallis H testi Sonuçları

Kıdem	N	Sıra Ortalaması	χ^2	sd	p
5 yıl ve aşağı	28	117.95			
6 ile 10 yıl arası	48	120.26			
11 ile 15 yıl arası	40	134.41			
16 ile 20 yıl arası	40	115.46	2.847	6	0.828
21 ile 25 yıl arası	35	121.03			
26 ile 30 yıl arası	33	119.97			
31 yıl ve üzeri	16	103.38			
Toplam	240				

Kruskal-Wallis H testi çıktılarına ($\chi^2=2.847$, $p>0.05$) göre okul müdürlerinin teknikler alt boyutunda etkililik düzeylerine yönelik öğretmen algıları öğretmenlerin meslekteki kıdemlerine göre 0.05 düzeyinde manidar şekilde farklılaşmamaktadır. Yenipınar (1998) “İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Etkililik Düzeyleri” çalışmasında teknikler alt boyutunda öğretmen algıları mesleki kıdeme göre farklı değildir. Müdürlerin etkililiğinin üst düzeyde olduğu düşünülmektedir. Araştırmaların bulguları benzerdir.

Tablo 11. Teknikler Alt Boyutunda Cinsiyet Değişkenine Göre Mann Whitney U testi Sonuçları

Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Mann Whitney U	p
Erkek	76	118.91		
Kadın	164	121.24	6.353,000	0.808
Toplam	240			

Mann-Whitney U testi analizi (Mann-Whitney U=6.353,000, $p>0.05$) okul müdürlerinin teknikler alt boyutunda etkililik düzeylerine yönelik öğretmen algıları öğretmenlerin cinsiyetlerine göre 0.05 düzeyinde manidar farklılık göstermemektedir. Değgin (2003) tarafından yapılan “Etkili Okul” araştırmasında okul yöneticilerinin teknikler alt boyutu ile ilgili bulgularında öğretmenlerin cinsiyetlerine göre algılarında bir fark olmadığını ortaya koydu. İki araştırmanın bulguları benzerdir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Çalışmanın amaç bölümündeki soruların çözümlenmesiyle ulaşılan bulgulardan elde edilen sonuçlar ve sonuçlara göre yapılan öneriler şunlardır:

Sonuçlar

Çalışmanın amacı ilkökul öğretmenlerinin algılarına göre okul müdürlerinin etkililik düzeylerini belirlemektir. Okul yönetiminin geliştirilmesi ile istenen düzeyde eğitim çalışmalarının yapılması, okulda çalışanların başarılı olması için yönetimde etkililik önemlidir. Toplumsal ilişkiler, kavramlar ve teknikler alt boyutlarına göre öğretmen algıları değerlendirilmiştir. Öğretmenlerin algılarında kıdem ve cinsiyet değişkenleri arasında farklılık olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırma sonuçları şunlardır:

Betimsel açıdan ilkökul müdürlerinin etkililik düzeyleriyle ilgili öğretmenlerin algılarının benzer olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenler müdürlerinin üst düzeyde etkili olduğu görüşündedir. İlkokul müdürlerinin etkililiği ile ilgili öğretmen algıları öğretmenlerin mesleki kıdemine ve cinsiyetine göre değişmemektedir. Toplumsal ilişkiler, kavramlar ve teknikler alt boyutlarında da manidar bir fark bulunmamıştır.

Öneriler

İlkokulların başarılı olabilmesi için amaçlarına ulaşması gerekir. Okulun amaçlarına ulaşabilmesi için müdürün gelişimi çok önemlidir. Okul müdürlerinin amaçlara ulaşılacak düzeyde olması gerekir. Okulun başarısında özellikle okul müdürü çok etkilidir. Müdürlerin gelişimi için her zaman eğitilmeleri gerekir. Yöneticilere toplumsal ilişkiler, kavramlar ve teknikler alanlarında ihtiyaç olduğu kadar eğitim faaliyeti düzenlenmelidir. Müdürlerin eğitim düzeyinin öğretmenlerden daha iyi olması gerekir. Okulu idare eden, kontrolü sağlayan müdürdür. Müdürlere öğretmenlerden daha fazla eğitim verilmelidir. Eğitim yönetimi ve denetimi alanında yüksek lisans ve doktora eğitimi almış eğitimciler daha başarılı müdür olabilir. Müdürlerin öğretmenlere rehberlik edebilmesi için çok iyi bir donanıma sahip olması gerekir. Okul müdürlerini görevlerine atamadan önce işi yapabilecek kapasitede olup olmadıkları iyice düşünülmelidir. Liderlik özelliklerine sahip zeki, eğitilmiş, hırslı, çalışkan, kitleri peşinden sürükleyebilen, genç öğretmenler de müdür olabilmelidir. Müdür olmadan müdür muavinliği yapmış olmak da iyidir. Hayatta emin adımlarla basamak basamak yükselmek tercih edilmelidir. Yöneticilik yetenekleri yaşa bağlı değildir. Gençler de çok iyi bir idareci olabilir. Toplumun müdürden beklentilerinin ne olduğu belirlenmelidir. İlkokul müdürlerinin etkililik düzeyi ile ilgili araştırmalar yapılmalıdır. Bu araştırmanın ve benzeri araştırmaların sonuçları dikkate alınmalıdır. Öğrenen bir örgüt olarak okulda çalışan herkes etkili okul ve etkili okul müdürlüğü konusunda ilgili çalışmalara önem verirse okulda verilen eğitim beklenen düzeyde ulaşabilir.

KAYNAKLAR

- Acar, A. C. Adal, Z., Ataay, D. İ., Dündar, G., Özçelik, O., Sadullah, Ö., Tüzüner ve Uyargil, C. (2013). *İnsan Kaynakları Yönetimi*, İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş.
- Ada, Ş. ve Yıldırım, İ. (2015). *Okul Müdürlerinin Kişilik Özellikleri ve Denetim Odakları İle Okul Etkililiği Arasındaki İlişki*, Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi, 2 (5), 113-130.
- Aksu, A. (1994). *Okul Müdürlerinin Etkililiği ve Okul İklimi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Malatya İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı. No:36951.
- Arslandaş, H. İ. ve Özkan, M. (2014). *Öğretmen ve Yönetici Gözüyle Etkili Okulda Yönetici Özelliklerinin Belirlenmesi*, The Journal of Academic Social Science Studie, 26 ,181-193, doi:10.9761/JASSS2295.
- Aydın, M. (2014). *Eğitim Yönetimi*, Ankara: Gazi Kitabevi.
- Badavan, Y. ve Çobanoğlu, F. (2016). *Başarılı Okulların Anahtarı: Etkili Okul Değişkenleri*, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 26, doi: 10.5505.
- Baguley, P. (1994). *Effective Communication For Modern Business*, England: McGRAW-HILL Book Company Europe.
- Balcı, A. (1993). *Etkili Okul: Kural, Uygulama, Araştırma*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Balcı, A. (2011). *Etkili Okul Geliştirme: Kuram, Uygulama, Araştırma*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Başaran, E. İ. (1992). *Yönetimde İnsan İlişkileri: Yönetimsel Davranış*, (Akt. S. Şahin), Ankara: Gül Yayınevi.
- Bechtell, L. M. (2003). *Hedefin Üstünde Nasıl Etkili İş Kontrolü Yapılır*, (Çev. M. Abuş), İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Bell, L., Bolam, R., Bush, T., Glatter, R ve Ribbins, P. (1999). *Educational Management*, London: A SAGE Publications Company.
- Buluç, B. ve Şenel, A. (2016). *İlkokullarda Okul İklimi İle Okul Etkililiği Arasındaki İlişki*, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 26.
- Bunting, M. (2016). *The Mindful Leader*, Australia: Wiley Ltd.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Drucker, P. F. (1970). *Technology, Management And Society*, London: Pan Books LTD.
- Drucker, P. F. (1972). *The Effective Executive*, London: Pan Books Ltd.
- Drucker, P. F. (1996). *Managing For The Future*, England: Clays Ltd.

- Ensari, H. ve Gündüz, Y. (2006). *İlköğretim Okullarında Yönetim ve Kalite*, İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- George, J. M. ve Jones, G. R. (2005). *Understanding and Managing Organizational Behavior*, New Jersey: Pearson Education Ltd.
- Gill, J. Ve Johnson, P. (1991). *Research Methods For Managers*, London: Paul Chapman Publishing Ltd.
- Gordon, T. (2006). *Etkili Öğretmenlik Eğitimi*, (Çev. E. Aksay), Ankara: Sistem Yayıncılık.
- Güçlü, N. ve Koşar, S. (2016). *Eğitim Yönetiminde Liderlik*, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Gümüş, E. ve Işık, A. N. (2016). *Yönetici Öz-Yeterliliği ve Okul Etkliliği Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, Kastamonu Eğitim Dergisi, 25(1), 419-434.
- Gündüzalp, S., Şener, G. ve Turhan, M. (2017). *Türkiye’de Okul Etkliliği Araştırmalarına Genel Bir Bakış*, Turkish Journal of Educational Studies, 4(2).
- Harvard Business Review. (2000). *Kendinizi Yönetmek*, (Çev. A. Kardam), İstanbul: Acar Basım ve Cilt Sanayi Ticaret A.Ş.
- Harvard Business Review. (2006). *Kriz Yönetimi*, (Çev. S. Atay), İstanbul: Acar Basım ve Cilt Sanayi Ticaret A.Ş.
- Helvacı, M. A. ve Koçak, F. (2011). *Okul Yöneticilerinin Etkliliğinin Değerlendirilmesi (Uşak İli Örneği)*, Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi, Uluslararası E-Dergi, 1(1) .
- Hoy, K. W. ve Miskel, C., G. (2012). *Eğitim Yönetimi*, (Çev. T. Turan), Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Işıksaçan, T. (2013). *Etkili İletişim*, İstanbul: Kum Saati Yayınları.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karavelioğlu, A.M. (2015). *Liderlik*, Lefkoşa: Comment Grafik ve Yayıncılık.
- Karslı, D. M. (2004). *Yönetimsel Etklilik*, (Akt. S. Şahin), Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Karslı, D. M. (2006). *Etkili Okul Yöneticiliği*, İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Kasapoğlu, H. (2009). *Yönetici ve Öğretmen Görüşlerine Göre Yönetimsel Etklilik Açısından Okul Yöneticilerinin Kendilerini Geliştirme Düzeyinin Değerlendirilmesi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kıncal, R. Y. (2015). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Konan, N. (2015). *Eğitim Yönetiminde Yeni Liderlik Yaklaşımları*, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Koşar, S., Özdemir, S. ve Sezgin, F. (2013). *Eğitim Yönetiminde Kuram ve Uygulama*, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Koontz, H. Ve Wehrich, H. (1990). *Essentials Of Management*, Singapore: McGraw- Hill Publishing Company.
- Kouzes, J. M. ve Posner, B. Z. (2016). *Learning Leadership*, America: Wiley Ltd.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2017). *2016 - 2017 KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı Eğitim İstatistikleri Yıllığı*, <http://www.mebnet.net>. (Erişim tarihi: 11 Nisan 2017).
- Öztekin, A. (2012). *Yönetim Bilimi*, Ankara: Siyasal Yayınevi.
- Rhinesmith, H. S. (2000). *Yöneticinin Küreselleşme Rehberi*, (Çev. G. Şen), İstanbul: Ayhan Matbaası.
- Scoot, M. (1997). *Zaman Yönetimi*, (Çev. A. Ç. Çelik), İstanbul: Rota Yayın Yapım Tanıtım Tic. Ltd. Şti.
- Stoner, A. F. J. (1982). *Management (Second Ed.)*. Englewood Cliffs. NJ: Prentice- Hall, Inc., (Çev. Ş. Şahin). Ankara.
- Şahin, S. (2013). *İlköğretim Okulu Müdürlerinin Yönetimsel Etklilik Düzeylerine İlişkin Öğretmen Görüşleri*, Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Tekin, H. (1991). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*, Ankara: Yargı Yayınevi.
- Thierauf, R. J. (1984). *Effective Management Information Systems*, America: A. Bell and Howell Company.
- Tınaz, P. (2000). *Organizasyonlarda Etkili Öğrenme Stratejileri*, İstanbul: Avcıol Matbaası.
- Truskie, S. D. (1999). *Leadership In High-Performance Organizational Cultures*, London: Quorum Books.
- Winston, S. (1983). *The Organized Executive*, America: W.W. Norton And Company.
- Yenipınar, Ş. (1998). *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Etklilik Düzeyleri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bolu, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yorgancıoğlu, O. M. (2012). *Beşikten Mezara Eğitim*, Gazimağusa: Okman Printing Ltd.

EXTENDED ABSTRACT

This study is concerned with the effectiveness levels of primary school principals according to teacher perceptions. The aim of this research is to determine the effectiveness levels of elementary school principals in the fields of social relations, concepts and techniques. The purpose of this study is to determine the effectiveness levels of elementary school principals for the development of bilingual education. The research was conducted with 240 teachers working in 20 official primary schools in the TRNC. Participants were identified by appropriate sampling method. Data collection tool developed by Richard L. Andrews and translated into Turkish by Aksu (1994) is the questionnaire of "The Effectiveness of School Principals". Reliability and validity studies of the questionnaire were made by gahin (2013). Reliability studies in this study were tested for internal consistency reliability and substance-test correlations. The values found in the survey and its sub-dimensions are high. Validity studies of the questionnaire were conducted by the researcher who developed the questionnaire. According to the results of calculation, data-model adaptation in DFA model is found to be high level and significance. Nonparametric hypothesis tests were used to analyze the data. Hypotheses were tested with 'Kruskall-Wallis H test' and 'Mann Whitney U test'. The findings of the study show that formal elementary school principals are at a high level of influence according to teacher perceptions at the descriptive level. Teacher perceptions do not depend on seniority, sex and sub-dimensions (social relations, concepts, techniques). There was no significant difference between teacher perceptions.

Key Words: Education, primary school, principal, teacher, effectiveness.

IJTASE