

VOLUME : 1; ISSUE 1; 2020 SEPTEMBER – DECEMBER

EDITOR IN CHIEF
SERDAN KERVAN

KOSOVA
EDUCATIONAL
RESEARCH
JOURNAL



ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE OKUL MÜDÜRLERİNİN ÖĞRETİMSEL LİDERLİK DAVRANIŞLARINI GERÇEKLEŞTİRME DÜZEYLERİ (RİZE ÖRNEĞİ)¹

THE BEHAVIOURS OF INSTRUCTIONAL LEADERSHIP OF SCHOOL HEADMASTERS REALIZATION LEVEL (RİZE SAMPLE)

Murat ŞEREMET, Rize Ardeşen Işıklı 60. Yıl İlk/Ortaokulu Müdürü, Türkiye

Doç. Dr. Cem TUNA, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, 53200 Çayeli-RİZE, Türkiye

Mustafa DEMİR, Rize Fındıklı Muammer Çiçekoğlu Ortaokulu Fen Bilgisi Öğretmeni

ÖZET

Bu çalışmada ilkokul ve ortaokullarda çalışmakta olan öğretmenlerin okul müdürlerinin liderlik rollerini yerine getirme düzeyleri hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırma Rize'nin Fındıklı, Pazar ve Ardeşen ilçelerinde görev yapmakta olan 200 öğretmen ile yürütülmüştür. Araştırmada veriler okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla öğretim liderliği davranışlarına ait 5 boyutu kapsayan, toplam 50 maddelik ve her soru için 5 dereceli likert tipi cevaplama seçeneğine sahip olan ve Şişman (2014) tarafından geliştirilen ölçek kullanılmıştır. Ölçekte, Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması, Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi, Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi, Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi ve Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma olmak üzere toplam 5 alt boyut bulunmaktadır. Ölçeğin güvenirlik katsayısı uygulama grubu için Cronbach's Alpha değeri 0,94 olarak hesaplanmıştır. Araştırmada elde edilen veriler SPSS 24 deneme paket programı ile analiz edilmiştir. Verilerin analiz edilmesinde betimsel istatistik tekniklerinde olan; frekans, %, standart sapma ve ortalamadan yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda okul yöneticileri öğretmen görüşlerine göre beş boyut olan öğretim liderliği davranışlarını, boyutların tümünde ortalama olarak "Çoğu Zaman" düzeyinde gösterdikleri ortaya çıkmıştır. Öğretmenler okul yöneticilerinin öğretim liderliği rollerini çoğu zaman yerine getirdiklerini düşünseler de liderlik davranışlarının daha derinlemesine araştırmalarla ortaya çıkarılması gerekir. Bunun için nicel araştırmanın yanında durumun nitel araştırmalarla desteklenmesi daha güvenilir sonuçlara ulaşılmasını sağlayacaktır.

Anahtar Kelimeler: Öğretmenler, Okul Müdürleri, Liderlik, Öğretim Liderliği

In this study, it is aimed that working at primary school and secondary school teachers about the opinions of the realization level of headmasters leadership roles. This aim is carried out 200 teachers who are working in Ardeşen, Pazar, Fındıklı the districts of Rize. In this research the scale who developed by Şişman (2014) is used, which have totally 50 matters and 5th degrees of Likert Scale answering option, with the aim of the determined opinions of instructional leadership of headmasters including 5 extents. Totally 5 subdimensions are existed in this

¹ Bu makale Giresun Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalında 2018 yılında hazırlanan dönem sonu projesine dayanmaktadır.

scale which is the determination of the School Aims and Sharing, Educational Program and the Management of Instructional Period, Instructional Period and the Evaluation of Students, the Supporting of Teachers and the Developing, Steady Teaching- Learning Environment and Creating the Topic. The reliability coefficient of the scale was calculated as Cronbach's Alpha value for the application group as 0.94. Obtaining the datas in this research is analysed that SPSS 24 trial packet program. Analysing the datas are benefited from descriptive statistics which is known frequency %, standart deviation and avarage. At the end of the research, according to the opinions of teachers which have 5 extents of the behaviours of instructional leadership, and it shows up that teachers prefer that “mostly” option. Although, teachers mostly think that the school administrators perform their instructional leadership roles; the behaviours of leadership have to be revealed in great detail. For this reason, it will provide the reliable results to support the situation quantitive as well as qualitative research.

Keywords: Teachers, School Administration, Leadership, Instructional Leadership,

1. GİRİŞ

Bütün sistemlerin içerisinde sistemi götürece, sürükleyecek bir lokomotif ihtiyacı vardır. Çünkü sistemin en tepe ucunun daralmayıp geniş bir halde bulunması o sistemin daha da karmaşık bir hal aldığı gösterir. İşte bu noktada sistemin lokomotifinin yöneticilik ve liderlik olduğunu görürüz. Yöneticilik ve liderlik aralarındaki benzerlik kadar farklarıyla da ayrı bir öneme sahiptirler.

Liderlik (leadership), İngilizce bir kelime olup kelimenin aslı bir fiil olarak “lead” şeklindedir. Bu haliyle kelime daha çok ABD İngilizcesinde kullanılmaktadır (Şişman, 2004). Kavram olarak lider önde giden, yol gösteren, öğreten, aydınlatan bir kimse olduğu kadar, aynı zamanda birlikte olduğu kişilerin istek ve ihtiyaçlarını zamanında seziniyor, bunları örgütleyen yöneten yaratıcı bir kişi olarak tanımlanabilir (Tosun, 1982).

Lider etkide bulunabilmek için, hedef kitesini etkileyen ve eyleme yönelen kimsedir. Yönetici ise mevcut imkan ve kabiliyetleriyle durumu idare eden kimsedir. Eğitimciler lideri, hareketi yöneten, sonuçları elde eden kişi olarak düşünme eğilimindedirler. Bunun yanında eğitimciler liderliği, kompleks ve zorlayıcı koşullarda sorumluluk alma ve sorun çözüme mükemmel ancak az bulunan bir özellik olarak görürler (Mitchell ve Ducker, 1992, 30). Liderlikle ilgili olarak başta ABD olmak üzere batılı ülkelerde yönetimle ilgili literatürde bir takım teori ve modeller geliştirilmiştir. Ayrıca, geçmişte farklı kurumsal temellere dayalı olarak liderlikle ilgili çeşitli araştırmalar yapılmış ve yapılmaktadır. Bu araştırmalarda liderin bireysel özellikleri, liderlik stilleri, durumsal faktörler, yönetsel davranışlar gibi konular üzerinde durulmuştur (De Beovise, 1984).

Liderlik yönetim ve eğitim alanında ağırlık merkezinin olduğu bir kavram olurken, eğitim yönetiminin alt ağırlık merkezi olarak “öğretim liderliği” kavramını geliştirdiğini ve bu kavramın okul yönetiminin etkinliği üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Okulun amaçlarını gerçekleştirecek, yapısını yaşatacak ve hakkını koruyacak olan öğelerin lideri okul müdürü olmalıdır (Bursalıoğlu, 2002). Okul müdürü öğretim liderliği kavramını içine alırsa okul becerisinin daha da artacağı üzerinde son yıllarda yapılan eğitim yönetimi araştırmalarıyla konsensüs oluşmuştur. Liderlikle ilgili teoriler yaygın bir şekilde (a) özellikler kuramı, (b) davranışsal kuram (c) durumsal kuram olmak üzere üç başlıkta toplanmaktadır. Özellikler kuramı başlığı altında toplanabilen bazı yaklaşımlarda, özellikle başarılı olmuş bazı devlet adamları askerler incelenerek bunların belli başlı özellikleri araştırılmıştır. Bu kuramın hareket noktası “lider olunmaz, ancak lider olarak doğulur” şeklinde özetlenebilir. Kuramda liderlerle ilgili olarak özellikler belirlenememiştir (Gümüşeli, 1996).

Davranışsal kuram başlığı altında toplanan liderlik yaklaşımlarında ise liderlerle ilgili ortak bir takım genel özelliklerin söz konusu olamayacağı noktasından hareketle lider özelliklerinden çok lider davranışları inceleme konusu yapılmıştır. Başarılı olmuş liderlerin gösterdikleri davranışlar incelenerek lider davranışları profili belirlenmeye çalışılmıştır. Davranışsal kuram içinde yer alan başlıca araştırmalar ise Ohio üniversitesi araştırmaları, Michigan üniversitesi araştırmaları ve yönetim gözeneği kavramı (Robert Bloke ve Jane Mouton) gibi çalışmalardır. Durumsal kuram olarak ifade edilen yaklaşımların çıkış noktası ise “ her ortamda geçerli bir liderlik özelliği ve davranışı söz konusu değildir” anlayışına dayanmaktadır. Kurama göre, farklı ortam ve farklı gruplarda farklı liderlik davranışları söz konusudur. Bu başlık altında toplanan bazı yaklaşımlar ise yol amaç kuramı (Robert House ve Martin Evan) Fiedler’in durumsal liderlik kuramı, Vroom Yettan ‘un normatif kuramı, Poul Hersey ve Blanchard’ın Durumsal liderlik kuramı, Reddin ‘in üç boyutlu liderlik kuramı gibi yaklaşımlardır. Liderlikle ilgili, lider özelliklerine dayalı, eylem merkezli, olumsal, durumsal, bağlamsal stratejik liderlik gibi adlar altında da bazı kuramlar geliştirilmiştir (Şişman, 2004).

Liderlik ve yöneticilik arasındaki farklar şöyle sıralanabilir (Gümüşeli, 1996):

- 1- Yönetici idare eder, lider yenilik yapar.
- 2- Yönetici olaylara dar bir açıdan bakar, liderin olaya bakış açısı geniştir.
- 3- Yönetici nasıl, ne zaman soruları ile uğraşır, lider ne, niçin soruları ile ilgilenir.
- 4- Yönetici statükoyu korur, lider onunla mücadele eder.
- 5- Yönetici yaptığı şeyi doğru yapar, lider doğru şeyleri yapar.

Yine bu karşılaştırmada da görüldüğü gibi liderin ayırt edici özelliği yeniliği ya da değişmeyi vurgulaması iken yöneticiliğin belirgin niteliği var olan örgütsel yapıyı koruması ve kullanmasıdır. Bununla birlikte, her iki davranış biçiminin hedefi de örgütün amaçlarını gerçekleştirmektir. Ayrıca her iki davranışın uygunluğu koşullara ve duruma bağlıdır. Gerek liderlik gerekse yönetimsel davranış biçimleri örgütün amaçlarını gerçekleştirmeye çalışırken aynı örgütsel ve bireysel değişkenleri kullanırlar (Sergiovanni ve Sterrat, 1979, Akt: Gümüşeli 1996, 18). Görüldüğü üzere yönetici ve liderlik birbirinden ayrılan farklı kavramlardır. Bu bağlamda şüphesiz ki okul müdüründen beklenen bir liderlik söz konusu olacaktır. Eğitimle ilgili olduğu için bu liderliğin türü öğretim liderliğidir. Reddin’in modelinde dört tür etkili liderlik biçimi bulunmaktadır. Reddin bunları yönetici, geliştirici, iyi niyetli otokrat ve bürokrat olarak adlandırmaktadır. Etkili liderlik biçimleri:

Yönetici: Hem bireye, hem de göreve önem veren, ilişki ve görev boyutunu dengeleyen bir yönetim anlayışını simgelemektedir. Bu tip lider, iyi bir güdeleyicidir ve etkili yönetimi benimser.

Geliştirici: İnsana ya da ilişkiye çok fazla önem verirken göreve çok az önem veren bir liderlik biçimini simgelemektedir.

İyi Niyetli Otokrat: Bu liderlik biçiminde göreve çok fazla, bireye ise çok az ilgi gösterilir.

Bürokrat: Bu liderlik biçimini benimseyen yönetici hem göreve hem de bireye çok az ilgi gösterir. Bürokrat olarak nitelendirilen yönetici, esas olarak kurallara önem verir kuralları kullanarak durumu kontrol etmek ve sürdürmek ister.

Etkili liderlik biçimleri yanında etkisiz liderlik biçimleri de bulunmaktadır.

Uzlaştırıcı: Bu liderlik biçiminde görev ya da bireyden sadece birine önem verilmesi gereken bir durumda, her ikisine de çok fazla önem verilir. Uzlaştırıcı lider iyi bir karar verici değildir. Baskılardan aşırı ölçüde etkilenir.

Misyoner: Uygun olmayan bir durumda bireye çok fazla göreve ise çok az önem verilen bir liderlik biçimidir.

Otokrat: Otokritik liderlik biçiminde misyonerce tutumun tam olarak uygun olmayan durumda, göreve çok fazla, bireye ise çok az ilgi gösterir.

İlgisiz: Gerekmeyen durumda her bireye hem de göreve çok önem verilen çok az ilgi gösterilen liderlik biçimidir. İlgisiz lider pasif ilgisiz olarak nitelendirilir (Reddin 1970; Akt;Aydın, 2005).

Benno (1984), liderlikle ilgili anlamın, yönetimi dikkat, güven ve kendi kendini yönetme olarak dört yeterlikten söz etmiştir. Konuya okullar açısından yaklaşıldığında ise okul yöneticisi bir eğitim lideri olarak okulda olanların yönetimini sağlayabilecek bazı yeterliliklere sahip olmalıdır. Böylece yönetici, okulun anlamını daha iyi anlayacak, bir takım sembolleri, okulların amaçlarının gerçekleşmesinde etkili bir biçimde kullanabilecektir. Diğer taraftan yönetici, okulda bütün dikkatini öğretmenlerin sahip oldukları enerjilerini okul amaçlarını gerçekleştirme doğrultusunda kullanmalarına yoğunlaştırmak durumundadır. Bütün bunları yaparken de yöneticinin çevresine güven telkin etmesi, grubun güvenini kazanması gereklidir (Şişman 2004). Okul yönetimini özellikleri açısından inceleyebilmemiz için örgüt kavramını tanımamız ve az önce incelediğimiz lider ve yönetici tanımlarını örgüt yöneticisi ve lideri için ele almamız gerekir.

Örgüt bir yapıdır. Bu yapının iyi kurulabilmesi, iyi bir modele dayanmasıyla olacaktır. Yönetimin tümü ise bu yapıyı işleten bir süreçtir (Bursalıoğlu, 2002). Örgütün var olabilmesi için, ortak bir amacın olması ve bu amacı gerçekleştirmek doğrultusunda iş birliği yapmaya istekli yeterli sayıda bireyin bulunması gerekmektedir. Ortak bir amacın gerçekleştirilmesine katkıda bulunma isteği, örgüt açısından zorunluluk ifade etmektedir. Bu bağlamda, isteklilik bireyin özveriyle çalışmasını, davranışlarını bireysel eğilimlere göre kontrol etmekten vazgeçirici davranışlarında bireysellikten kurtulmasını ifade etmektedir. Buna göre isteklilik, birlik ve bütünlük için zorunlu olan bir eğilim olmaktadır (Aydın, 2005). Bu bağlamda olumlu örgüt özelliklerine baktığımızda okulu zorunlu kurulumuş düzen içerisinde incelememiz gerekecektir. Çünkü örgüt olarak okul alışlagelmiş sıradan bir örgüt olarak hatta (Bursalıoğlu, 2002)'ye göre okul kültürünün zorunlu kıldığı bir örgüttür.

Okulu örgüt olarak diğer örgütlerden ayıran özellikleri;

1. Üzerinde çalıştığı hammaddenin toplumdan gelen ve topluma giden insan olması.
2. Okulda çeşitli değerlerin bulunması ve çatışması.
3. Okul denilen örgütün ürünü değerlendirme güçlüğü.
4. Okulun özel bir çevre olması.
5. Okul çevresindeki bütün formal ve informal örgütlerin yön verdiği ya da etkilediği bir örgüt olması.
6. Düzenlenmiş grupların kendi yararlarını korumak için okulun fikir bağımsızlığını sınırlamaya çalışması.
7. Okulun kültür değişmesini sağlayan örgütlerin başında gelmesi (Bursalıoğlu, 2002). Okulun kültür değişmesini etkileyen özelliği önemlidir. Okul stratejik olarak verdiği eğitimle topluma doğru mesajların ulaşmasını sağlar. Örgütlerin etkinliklerini gerçekleştirebilmek ve verimli kılmak için etkin bir yönetim anlayışlarına ihtiyaç vardır. Bu husus etkin yönetim açısından yöneticilik ve liderlik kavramları ortaya çıkmasıyla sağlanır. Okul örgütünün iyi yönetilebilmesi, hizmet alanlarının doyumunun sağlanması da öğretim lideri ile mümkündür.

Öğretim liderliğini tanımlamak ve öğretim liderliği davranışlarını belirlemek amacıyla yurt dışında ve özellikle Amerika Birleşik Devletlerinde birçok araştırma yapılmıştır. Bu çalışmalardan birisinde öğretim lideri olarak seçilen bazı okul müdürlerinin liderliği nasıl tanımladıkları belirlenmiştir. Öğretim liderliğinin kendine özgü yönlerini ortaya koyan bu tanımlardan bazıları şöyle ifade edilmiştir (Mc Even 1994, 6-10 Akt: Gümüşeli, 1996, 40). “Öğretim liderliği, eğitim işini benimsemek için müdür, öğretmenler, öğrenciler, aileler ve okul kurumunun birlikte çalışabilecekleri bir örgüt iklimi yaratılmasıdır” (Şişman, 2004). “Öğretim lideri öğretme ve öğrenmeyle beslenen ve onlarla uyuyan devamlı olarak tüm öğrencilerin öğrenebileceği bir okul ve öğretimi nasıl organize edeceğini düşündürür (Gümüşeli, 1996).

Okul yöneticisi bir taraftan genel yönetici bir taraftan öğretimsel lider rolünü oynamaktadır. Araştırmacılar okul yöneticisinin rolleri ve davranışlarına ilişkin yedi zıt konu bulunduğunu belirlemiştir.

1. Öğretimsel liderlik rolünü tam olarak belirleme eksikliği.
2. Üniversitelerin okul yöneticisi yetiştirme programındaki yeterlilik düzeyine ilişkin farklılıklar.
3. Okul yöneticisinin değerlendirme kriterlerinin farklı olması.
4. Görevlerin geniş alana dağılması ve görevler arasındaki kopukluk.
5. Etkili öğretimin nasıl olacağına ilişkin anlaşmazlık.
6. Performans ve hedef arasındaki ilişkiyi güçlendirecek ödül ve güdüleme eksikliği.
7. Öğretmenle sözleşme yapma ve pazarlık etmede ortaya çıkan sınırlamalar (Gümüseli, 1996).

Yukarıdaki bilgilerin ışığı altında Türkiye deki duruma bakıldığında benzer sıkıntıların okul müdürlerimizde yaşandığını görmekteyiz. Öğretim liderliğinin geniş anlamda okul müdürlerine çok iyi anlatılması, hizmet içi kurslarla sorunları giderilmesi ve mevzuatta düzenleme yapılması uygun olacaktır. Yurtdışındaki eğitim sorunları ile ilgili çalışmalara bakıldığında yeni yüzyılın okullarını yönetebilecek müdürlerin liderlik vasıflarını araştırma ve geliştirmeye yönelik çalışmaların devam ettiği görülür. İlgili literatürün taranmasında öğretim liderliği sorununun çözümüne yönelik olarak en somut gelişmenin ABD’de olduğu anlaşılmaktadır. Bu konuda ABD Eyalet Eğitimleri Konseyi (The Council of Chief State School Officers CCSSO) bünyesinde kurulan okul liderleri Lisans Konsorsiyumuna üye 24 Eyalet Eğitim kurulu ve ulusal düzeyde faaliyet gösteren 13 Eğitim birliğinin ortak çalışması ile 1996 yılında “Okul Müdürleri için liderlik” standartları belirlenmiştir. Bu liderlik standartları günümüz dünyasının karmaşık okul yapılarını ve çevrelerini yönetebilmek için gerekli olan liderlik alanını tanımlamaktır. Bunlar vizyoner liderlik, öğretim liderliği, örgütsel liderlik, toplumsal liderlik, etik liderlik ve politik liderliktir. Belirlenen bu liderlik yeterliliklerinin her birisi bilgi tutum ve davranış boyutlarında ayrı ayrı maddeler biçiminde tanımlanmıştır (DDE, 1998; CCSSO;1996 akt: Gümüseli, 1996). Buna göre öğretim liderliği diğer liderlik alanlarına göre öğrenciler, öğretmenler, öğretim programı ve öğretme, öğrenme süreçleri ile doğrudan ilgilenmeyi gerektiren bir liderlik alanıdır (Hallinger ve Philip ve Joseph F. Murphy, 1985). Okul müdürleri bu alanda yeterli duruma geldiklerinden okulun etkinliğine önemli katkılarda bulunma fırsatını elde etmiş olurlar. Öğretim liderliği, bilginin sorun çözmeye uygulanması başkaları aracılığıyla okulun amaçlarının gerçekleştirilmesini sağlamalıdır. Öğretim liderliği, okul yönetimi açısından yaklaşıldığında okul müdürünün okuldan beklenen sonuçlara ulaşabilmek için hem kendisinin yerine getirmek durumunda olduğu, hem de kendisi dışındaki insanları etkileyerek, onlar aracılığıyla yerine getirilmesini sağladığı davranışları kapsamaktadır (Şişman, 2004). Çağdaş okulları yönetecek olan okul müdürlerinin aynı zamanda bir toplumsal lider olması gerekmektedir. Bunun için kararlarını etkileyen iç ve dış öğelerin varlığından haberdar olması, kararlar üzerindeki etkilerini çözümleyebilmesi onlarla iletişime ve etkileşime hazır bir tutum içinde olması gerekir (Açıkalın, 1998).

1.1. Problem

Liderlik ve yöneticilik, özdeş olmayan, ancak birbirini tamamlayan anlayış ve eylemleri içermektedir. Günümüzdeki okullarda başarılı olmak isteyen yöneticilerin bu bütünlüğü algılamaları bir gereklilik olarak görülmektedir. Dünyada yaşanan ve yaşanması olası değişimlerin hızı ve kapsamı ilerleme ve uyumun ötesinde, örgütlerin varlıklarını sürdürebilmelerinde yaratıcılık, yönlendiricilik, etkileyicilik vb. gibi liderlik konularını içeren, canlı bir yönetim anlayışını gerektirmektedir (Erçetin, 1998, 13). Okul müdürlerinin öğretim liderleri

olabilmeleri, okulun yönetilmesine ilişkin benimsedikleri paradigma, vizyon, yetenek ve kuramsal bilgi düzeylerinde gözle görülebilen değişime bağlıdır (Gray ve Davis, 2011, 18).

Okul müdürleri okulu yönetmede program, öğretim konuları ve etkili okul konusunda kendini geliştirmeliler ve bu çalışmalarını öğretmenlere yayabilmelidirler. Öğretimsel liderlik alanında Hallinger(1985)'in okul, program ve öğretim konularıyla ilgili kaynakların incelenmesinin yanında, etkili okul konusunda yapılmış araştırmaların sonuçlarından da yararlanılarak geliştirdikleri ve konuyla ilgili yapılan araştırmalarda birçok araştırmacı tarafından da kullanılan araçta söz konusu davranışlar üç ana boyut altında toplanarak özetlemiştir (Gümüşeli,1996:36).

1. Okul misyonunun tanımlanması

- Okul amaçlarının belirlenmesi,
- Okul amaçlarının paylaşılması,

2. Öğretim programının yönetimi

- Öğretimin denetimi ve değerlendirilmesi,
- Programlar arasında eşgüdümün sağlanması,
- Öğrenci gelişimine öncülük etme işlevleri,

2. Olumlu öğrenme ikliminin geliştirilmesi.

- Öğretim zamanının yerinde kullanılması,
- Öğretmenlerin mesleki yönden geliştirilmesi,
- Görselliğe önem verilmesi,
- Öğretmenlere özendiriciler saptanması,
- Akademik standartların geliştirilmesi ve güçlendirilmesi,
- Öğrenme için teşvikler sağlanması.

Gardner'e (2000) göre, post modern değerler dizisi yönetim dünyasına kattığı önemli yeniliklerden birisi de "yönetici" kavramı yerine getirdiği "liderlik" olgusudur. Yöneticiden farklı olarak lider, günlük krizlerden uzaktır, uzun vadeli düşünür, daha büyük gerçeklikler için hesap yapar, kendi güçlerinin ötesinde etkileme güçleri vardır (akt: Gül, 2009, 26).

Bugünün eğitim liderleri her şeyden önce, bilgili ve iyi bir donanıma sahip olmak zorundadırlar. Ancak böyle liderler okulun amaçlarını gerçekleştirecek stratejileri belirleyebilir ve bunları gerçekleştirecek ortamları yaratabilirler. Okul müdürleri kendilerini öğretim liderleri olarak algıladıklarında, eğitim ve öğretimin doğasını daha iyi anlayabilir ve etkili öğretimin gerçekleştirilmesi sağlayacak ortamları oluşturup yönetsel tutumlar sergileyebilirler (Bursalıoğlu, 2005, 56).

Öğretimsel liderlik; iyi bir öğrenci yetiştirme, öğretmenler için daha arzu edilebilir öğrenme koşulları sağlama, okulun çalışma çevresini tatmin edici ve üretken bir çevreye dönüştürme eylemlerini ifade eder (Çelik, 1999, 41).

Okul yöneticisinin davranışlarını etkileyen birçok etmen vardır. Okulların kendilerine has çok özel yöntemleri vardır. Okullar, toplumun kültürünü oluşturan ve gelecek nesillere taşıyan örgütlerdir. Okullarda öğretimsel bir ortamın oluşturulması ve davranışlara yansımaları toplumu olumlu yönde etkileyecektir. Bu sebepten ötürü okul müdürü okuldaki öğretmenlere, öğrencilere ve diğer çalışanlara öğretim liderliği davranışları

bakımından da örnek olmak zorundadır. Bu açıdan baktığımızda öğretim liderliği ilkelerin okul yöneticileri tarafından ne düzeyde benimsenip uyguladığının öğretmenlerin gözünden belirlenmesi önemlidir. Bu görüşlerle okul yöneticilerinin öğretim liderliği becerilerinin daha da geliştirilmesi sağlanarak eğitimin temel amaçlarının gerçekleştirilmesi kolaylaşacaktır.

Bu çalışmada öğretmen görüşlerine göre öğretimsel liderlik okul müdürleri tarafından hangi düzeylerde gerçekleştirildiği belirlenmesidir.

1.2. Amaç

Bu çalışmada ilkökuller ve ortaokullarda görev yapmakta olan okul yöneticileri öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeyleri belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt amaçlar oluşturulmuştur.

1.3. Alt Amaçlar

1- İlkokul ve ortaokullardaki görev yapan okul yöneticilerini öğretimsel liderlik ölçeğinde yer alan alt boyutlardaki rollerini ne düzeyde yerine getirmektedirler?

2-Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticileri öğretimsel liderlik rollerini ne düzeyde yerine getirmektedirler?

1.4. Sınırlılıklar

1- Araştırma Rize'nin; Ardeşen, Pazar ve Fındıklı ilçelerinde yer alan resmi ilkökuller ve ortaokullar ile sınırlıdır.

2- Araştırma 2017-2018 eğitim öğretim yılında Ardeşen, Pazar ve Fındıklı ilçelerinde bulunan resmi ilkökuller ve ortaokullarda çalışmakta olan 200 öğretmen ile sınırlıdır.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma mevcut olan durumu tespit etmeye yönelik olduğundan tarama modelindedir. Tarama modeli, "Resmi bir kuruluşun, yani kamu kuruluşunun ve benzerlerinin belli bir zamanda olay ve olguları doğal koşullar altında gerçek durumunu tespit etmek üzere, toplum evreninden seçilen bir örneklemeden elde edilen verilere dayalı yapılan bir araştırma biçimidir (Arseven, 2001, 24).

2.2. Evren ve Örneklem

Rize evreninde çalışma grubu olarak; araştırma 2017-2018 eğitim öğretim yılında Rize ilinin Fındıklı, Pazar ve Ardeşen ilçelerinde görev yapmakta olan ve uygun örnekleme tekniği ile seçilen 220 öğretmen ile yürütülmüştür. Araştırmada eksik ve yanlış doldurmalarından dolayı 200 öğretmen görüşü değerlendirmeye alınmıştır.

2.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmanın veri toplama aracı olarak kullanılan anket formu iki bölümden oluşmuştur. Birinci bölümde demografik bilgi formu, ikinci bölümde öğretim liderliği davranışları ölçeği bulunmaktadır.

Öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla öğretim liderliği davranışlarına ait 5 boyutu kapsayan, toplam 50 maddelik ve her soru için 5 dereceli likert tipi cevaplama seçeneğine sahip olan bir ölçek kullanılmıştır. Şişman tarafından 1996 yılında geliştirilen "Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeği" (OMÖLDÖ) aracılığıyla toplanmıştır (Şişman, 2014, 184). Ölçek sahibinin izni alınmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerden ölçekte yer alan ifadeleri puanlarken katılma düzeylerine göre işaretleme yapmaları istenmiştir. Öğretim liderliği boyutlarının hangi maddeleri kapsadığı aşağıda gösterilmiştir:

A-Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması (Madde 1-10)

B-Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi (Madde 11-20)

C-Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi (Madde 21-30)

D-Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi (Madde 31-40)

E-Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma (Madde 41-50)

Boyutlara göre ise yapılan güvenilirlik için elde edilen Cronbach's Alpha katsayıları Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Ölçeğin Cronbach's Alpha Katsayıları

BOYUTLAR	Cronbach's Alpha
A-Okul Amaçlarının Belirlenmesi Ve Paylaşılması	,904
B-Eğitim Programı Ve Öğretim Sürecinin Yönetimi	,913
C-Öğretim Süreci Ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi	,904
D-Öğretmenlerin Desteklenmesi Ve Geliştirilmesi	,913
E-Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresi Ve İklimi Oluşturma	,920
TOPLAM (Ortalama Cronbach's Alpha)	,903

Bu da hazırlanan ölçeğin yüksek güvenilirlikte ($0,80 << 1$) olduğunu göstermektedir. Şişman tarafından 1996 yılında geliştirilen "Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeği" nin güvenilirlik testinde $\alpha = 0,92$ olarak bulunmuştur (Şişman, 2014, 172). Çalışmada güvenilirlik $\alpha = 0,90$ bulunmuş olup, Şişman'ın çalışması ile çok yakın değerler elde edilmiştir. Şişman'ın (2002: 147) güvenilirliği ($,92$), Gümüşeli'nin (1996, 31) güvenilirliği ($,99$) ve Aksoy'un (2006) anketin güvenilirliği ($,96$) bulunmuştur.

2.4. Verilerin Analizi

Öğretmenlere uygulanan anketlerden elde edilen verilerin analizleri, SPSS istatistik deneme paket programı kullanılarak yapılmıştır. Bulgular tablolar halinde gösterilmiştir. Yorumlar tabloların altında yapılmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistik tekniklerinden olan; frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapmadan yararlanılmıştır.

Tablo 2. Ortalamaları Yorumlamada Seçenekler İçin Kullanılan Sayısal Aralık Sınırları

Sayısal Değer	Seçenekler	Olumluluk Değerleri	Aralık Sınırı
1	Hiçbir Zaman	Tamamen Olumsuz	1.00-1.80
2	Çok Seyrek	Olumsuz	1.81-2.60

3	Ara Sıra	Kısmen	2.61-3.40
4	Çoğu Zaman	Olumlu	3.41-4.20
5	Her Zaman	Tamamen Olumlu	4.21-5.00

Elde edilen verilerin kolay yorumlanabilmesi için ankette toplanan veriler olumlu maddeler 1–5 (1, 2, 3, 4, 5) aralığında kodlanıp bilgisayara girilmiştir. Ters kodlamalı madde bulunmamaktadır. Likert tipi, 5 dereceli olan “Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeği” için cevap seçenekleri ve değerleri yukarıdaki çizelgede gösterilmiştir.

3. BULGULAR

Öğretim Liderliği ölçeğinde her soruya verilen cevapların % ve f dağılımı aşağıdaki tabloda verilmiştir. Bu bölümde öğretim liderliğine ilişkin öğretmen görüşleri ayrı ayrı analiz edilerek, tablolar halinde gösterilmiştir. Çıkan sonuçlara göre yorumlar, tabloların altlarında yapılmıştır.

Tablo 3. Öğretmen Görüşlerinin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Mad.	A-Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması	N	\bar{X}	SS
			..	
10	Öğrenci başarısı konusunda herkesin yüksek beklentilere sahip olmasını teşvik etme,	200	3,89	1,12
9	Okulun amaçlarının, uygulamaya yansıtılmasına öncülük etme,	200	3,88	1,08
5	Okulun amaçları ile derslerin amaçlarının uyumlu olmasına öncülük etme,	200	3,87	1,1
4	Okulun amaçlarını geliştirirken öğrencilerin başarı durumlarından yararlanma,	200	3,86	1,08
6	Kurul toplantılarında okulun amaçlarını tartışmaya açma,	200	3,86	1,08
8	Öğrencilerin mevcut başarılarını arttırmaya dönük amaçlar belirleme,	200	3,86	1,07
1	Okulun genel amaçlarını, öğretmen ve öğrencilere açıklama,	200	3,84	1,03
7	Öğretmenlerin aynı amaçlara dönük çalışmalarını teşvik etme,	200	3,84	1,09
3	Okulun amaçlarını gözden geçirme ve günün koşullarına göre yeniden belirleme,	200	3,83	1,07
2	Okuldaki herkesin, okulun amaçlarını paylaşmasına öncülük etmek,	200	3,81	1,02
	Boyut Toplam	200	3,85	1,08
Mad.	B-Eğitim Programı ve Öğretim Süreçlerinin Yönetimi	N	\bar{X}	SS
			..	
18	Derslerin zamanında başlatılmasını ve bitirilmesini sağlama,	200	4,17	0,98

11	Okulun eğitim-öğretim çalışmalarıyla ilgili yıllık faaliyet planı hazırlama,	200	3,99	0,97
12	Okul programında, öğrenci ihtiyaç ve beklentilerinin dikkate alınmasına önem verme,	200	3,92	1,03
20	Anonslar ya da sınıftan öğrenci çağırılması gibi yollarla derslerin kesintiye uğramasını önleme,	200	3,89	1,09
13	Okulda etkin öğretim için yeni kaynak ve imkân arayışı içerisinde olma,	200	3,87	1,05
19	Okuldaki zamanının çoğunu eğitim ortamında gözlem yaparak ve öğretime katılarak geçirme,	200	3,86	1,08
16	Okulda ders dışı, sosyal, kültürel, eğitsel faaliyetleri teşvik etme,	200	3,84	1,13
17	Öğrencilerin derse geç kalmasını ve dersi bölmesini engelleme,	200	3,82	1,14
14	Programla ilgili materyallerin (kitap, dergi, gazete, internet vb.) inceleme seçimi-ne aktif olarak katılma,	200	3,67	1,21
15	Sınıf içi öğretim zamanının etkili kullanılmasını sağlamak için sınıfları ziyaret etme,	200	3,53	1,22
Boyut Toplamı		200	3,86	1,09

Mad.	C-Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi	N	\bar{X}	SS
			..	
27	Okul ve sınıf içindeki davranışlarıyla üstün başarı gösteren öğrenci ödüllendirme,	200	3,87	1,12
25	Okul ve öğrencilerin başarı durumları hakkında öğrencileri bilgilendirme,	200	3,78	1,18
30	Okulla ilgili sorunları görüşmek üzere öğrencilerle doğrudan temas halinde olma,	200	3,74	1,24
26	Okulun başarı durumunu yazılı ya da sözlü olarak öğretmenlere bildirme,	200	3,73	1,23
24	Sınav sonuçlarına göre özel öğretim ve ilgiye muhtaç olan öğrencileri belirleme,	200	3,72	1,2
29	Sınıf içi öğretimi değerlendirirken öğrenci çalışmalarını da gözden geçirme,	200	3,67	1,16
28	Sınıf içi gözlemler sonrasında öğretmenlere öğretimle ilgili önemli konuların açıklama,	200	3,65	1,21
21	Öğrencilerin başarı durumlarını tartışmak için öğretmenlerle görüşmeler yapma,	200	3,6	1,15
23	Sınav sonuçlarına göre okul programını gözden geçirme ve gerektiğinde değişiklikler yapma,	200	3,57	1,2
22	Öğretim programlarının güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek için öğretmenlerle görüşme,	200	3,56	1,17
Boyut Toplamı		200	3,69	1,19

Mad.	D-Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	N	\bar{x}	SS
			--	
35	Kendilerini mesleki yönden geliştirebilecekleri fırsatlardan öğretmenleri haberdar etme,	200	3,64	1,29
36	Mesleki yönden gelişme çabası içinde olan (hizmet içi eğitim, Lisansüstü eğitim vb. katılma) öğretmenleri destekleme,	200	3,61	1,34
32	Üstün çaba ve başarılarından dolayı öğretmenlere iltifatlarda bulunma,	200	3,58	1,33
31	Öğretmenlerin üst düzeyde performans geliştirmelerini teşvik etme,	200	3,55	1,31
40	Hizmet içi eğitim çalışmalarında edinilen yeni bilgi ve becerilerin sınıf içinde kullanılabilmesini destekleme,	200	3,54	1,31
34	Öğretmenlerin mesleki yönden gelişmeleri için hizmet içi çalışmaları düzenleme,	200	3,46	1,37
39	Hizmet içi eğitim çalışmalarında edinilen yeni bilgi ve becerileri paylaşmak için toplantılar yapma,	200	3,36	1,37
37	Gazete, dergi ve internette, eğitimle ilgili çıkan önemli yazılan çoğaltarak öğretmenlere dağıtma,	200	3,33	1,45
33	Özel çaba ve gayretlerinden dolayı öğretmenleri yazılı olarak takdir etme,	200	3,31	1,4
38	Öğretmenlere konferanslar vermek için okul dışından konuşmacılara çağırma,	200	3,24	1,43
Boyut Toplamı		200	3,46	1,36

Md. No	E-Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresi Ve İklimi Oluşturma	N	SS	Md. No
48	Birey ve gruplar arası çatışmalardan okulun zarar görmesini engelleme,	200	3,7	1,21
43	Etkili bir öğretim ve öğrenme için gerekli düzen ve disiplini sağlama,	200	3,67	1,16
49	Yapılacak işlerle ilgili zaman ve kaynak ayırmada öğretimle ilgili konulara öncülük verme,	200	3,66	1,23
50	Öğrenci başarısını artırmak için aile ve çevrenin desteğini sağlama,	200	3,66	1,24
46	Öğretmen ve öğrenciler arasında kaynaşmayı sağlayacak sosyal faaliyetlere öncülük etme,	200	3,65	1,27
45	Okulda öğretmen ve öğrencilerin zevkle çalışabilecekleri fiziksel ortamlar hazırlama,	200	3,63	1,27
44	Okulda tüm öğrencilerin öğrenebileceği ve başarılı olabileceği inancını yerleştirmeye çalışma,	200	3,62	1,2
42	Görevlerini daha iyi yapabilmeleri için öğretmenleri destekleme	200	3,61	1,25

47	Eğitim-öğretimle ilgili yeni ve farklı görüşler ortaya atan öğretmenleri destekleme,	200	3,58	1,34
41	Yönetici, öğretmen, öğrenci ve diğer personel arasında “takım ruhu” oluşmasına öncülük etme,	200	3,51	1,32
BOYUT TOPLAMI		200	3,63	1,25
GENEL TOPLAM		200	3,70	1,19

A-okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması boyutu incelendiğinde;

Ortalama değer en yüksek olduğu 10. maddede “Öğrenci başarısı konusunda herkesin yüksek beklentilere sahip olmasını teşvik etme” verilen cevaplar da 3,89 (Çoğu Zaman) düzeyindedir. Ortalama değer en düşük olduğu 2. maddede “Okuldaki herkesin, okulun amaçlarını paylaşılmasına öncülük etmek” verilen cevaplar da 3,81 (Çoğu Zaman) düzeyindedir. Toplam ortalama da 3,85 “Çoğu Zaman” düzeyinde belirlenmiştir. Görüldüğü gibi “A” alt boyutunda cevaplar arasında yok denecek kadar az fark vardır. 10. maddeye en yüksek cevap verilse de tüm cevaplar “Çoğu Zaman” seçeneği içerisinde yer almıştır.

B-Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi boyutu incelendiğinde;

Ortalama değer en yüksek olduğu 18. maddede “Derslerin zamanında başlatılmasını ve bitirilmesini sağlama” verilen cevaplar 4,17 (Çoğu Zaman) düzeyindedir. Ortalama değer en düşük olduğu 15.maddede “Sınıf içi öğretim zamanının etkili kullanılmasını sağlamak için sınıfları ziyaret etme” verilen cevaplar 3,53 (Çoğu Zaman) düzeyindedir. Toplam ortalama da 3,86 “Çoğu Zaman” düzeyindedir. Görüldüğü gibi “B” alt boyutunda en yüksek cevapla en düşük cevap arasında çok fark olmasına rağmen 18. maddeye en yüksek cevap verilse de tüm cevaplar “Çoğu Zaman” seçeneği içerisinde yer almıştır.

C-Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi boyutu incelendiğinde;

Ortalama değer en yüksek olduğu 27. maddede “Okul ve sınıf içindeki davranışlarıyla üstün başarı gösteren öğrenci ödüllendirme” verilen cevaplar 3,87 (Çoğu Zaman) düzeyindedir. Ortalama değer en düşük olduğu 22. maddede “Öğretim programlarının güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek için öğretmenlerle görüşme” verilen cevaplar 3,56 (Çoğu Zaman) düzeyindedir. Toplam ortalama da 3,69 (Çoğu Zaman) düzeyinde gerçekleşmiştir. Görüldüğü gibi “C” alt boyutunda en yüksek cevapla en düşük cevap arasında fark olmasına rağmen 27. maddeye en yüksek cevap verilse de tüm cevaplar “Çoğu Zaman” seçeneği içerisinde yer almıştır.

D-Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi boyutu incelendiğinde;

Ortalama değer en yüksek olduğu 35. maddede “Kendilerini mesleki yönden geliştirebilecekleri fırsatlardan öğretmenleri haberdar etme” verilen cevaplar 3,64 (Çoğu Zaman) düzeyindedir. Ortalama değer en düşük olduğu 38. maddede “Öğretmenlere konferanslar vermek için okul dışından konuşmacılar çağırma” verilen cevaplar 3,24 (Ara Sıra) düzeyindedir. Toplam ortalama da 3,46 (Çoğu Zaman) düzeyinde gerçekleşmiştir. Görüldüğü gibi “D” alt boyutunda en yüksek cevapla en düşük cevap arasında çok fark vardır. 35. madde “Çoğu Zaman” seçeneği içerisinde iken 38., 33. ve 37. maddeler “Ara Sıra” seçeneği içerisinde “Kısmen” değerinde yer verilmiştir.

Tüm boyutlar içinde bu boyutun en düşük düzeyde yer alması öğretmenlerin mesleki açıdan idareciler tarafından yeteri kadar desteklenmediğini göstermektedir. Örneğin en düşük madde olan “Öğretmenlere konferanslar vermek için okul dışından konuşmacılar çağırma,” maddesi eğitimsel açıdan hem çaba hem emek

isteyen bir çalışma olduğu için en düşük düzeyde yer aldığı düşünülmektedir. Eğitimsel açıdan bu konuda okul müdürlerinin çok gayretli olmadıkları yorumu yapılabilir.

E-Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma boyutu incelendiğinde;

Ortalama değer en yüksek olduğu madde: 48. maddede “Birey ve gruplar arası çatışmalardan okulun zarar görmesini engelleme” verilen cevaplar 3,70 “Çoğu Zaman” düzeyindedir. Ortalama değer en düşük olduğu 41.maddede “Yönetici, öğretmen, öğrenci ve diğer personel arasında “takım ruhu” oluşmasına öncülük etme” verilen cevaplar 3,51 “Çoğu Zaman” düzeyindedir. Toplam ortalama da 3,63 “Çoğu Zaman” düzeyinde belirlenmiştir. Görüldüğü gibi “E” alt boyutunda en yüksek cevapla en düşük cevap arasında fark olmasına rağmen 48. maddeye en yüksek cevap verilse de tüm cevaplar “Çoğu Zaman” seçeneği içerisinde yer almıştır.

4. TARTIŞMA

Bu kısımda çalışmadan elde edilen veriler literatür ışında öğretim liderliği ile ilgili yapılan çalışmaların sonuçları ile karşılaştırılarak tartışılmıştır.

Öğretmenlerin genel olarak okul yöneticilerinin öğretim liderliği rollerini çoğu zaman yerine getirdikleri ortaya çıkmıştır. Bu sonuç Şişman (1996)’ın yapmış olduğu araştırma sonucu ile büyük oranda uyumaktadır. Şişman yapmış olduğu çalışmada “Okul müdürleri, beş boyutta toplanan öğretim liderliği davranışlarından öğretmenlerin algılamalarına göre, okullar genelinde, ortalama olarak "öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi" boyutunda yer alan davranışları "Ara Sıra", diğer boyutlarda yer alan davranışları ise “Çoğunlukla” göstermektedirler sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmenler okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması alt boyutuna ilişkin öğretim liderliği davranışlarını “çoğu zaman “ yerine getirdiklerini düşünmektedirler. Bu sonuçlara benzer sonuçlar, İnandı ve Özkan tarafından (2006) yılında gerçekleştirilen çalışmada resmi ilköğretim okulları ve liselerde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin görüşlerine göre müdürler ne derece öğretim liderliği davranışları konulu araştırma sonuçlarına göre, yönetici ve öğretmenlerin, müdürlerin öğretim liderliği davranışlarına yönelik görüşleri tüm boyutlarda farklılık göstermiştir. Belirtilen on boyutun tamamında yöneticiler müdürlerin öğretim liderliği davranışlarını “sık sık” ve “her zaman” yerine getirdiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler, müdürlerin göstermiş olduğu öğretim liderliği davranışlarını “nadiren” ve “ara sıra” yerine getirdiklerini ifade etmişlerdir. Benzer bir araştırma (Acar 2015) tarafından yapılmış ve öğretmenlere göre ise yöneticiler bu boyuttaki davranışları ara sıra gerçekleştirmektedirler sonucuna ulaşmıştır. Öğretmenlere göre, okul yöneticilerinin yönetim becerileri boyutunda en çok gerçekleştiğini düşündüğü davranış “okulda neler olup bittiğini bilir” ifadesidir.

Başka bir araştırma Hallinger (1985) tarafından yapılmıştır. Araştırmada on ilkokul müdürünün öğretim liderliği davranışları ile bu davranışların örgütsel ve bireysel değişkenlerden etkilenip etkilenmediğini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmaya göre müdürlerin öğretim liderliği görevlerinin tümünde düzenli olarak yüksek puan aldıkları görülmüştür. Müdürlerin öğretim liderliği davranışları ile cinsiyet, yaş, eğitim durumu, müdürlük deneyimi, müdürlük eğitimi, bulunduğu okuldaki müdürlük deneyimi ve öğretmenlik deneyimi gibi bireysel özellikleri arasında anlamlı ilişkilerin olmadığı görülmüştür. Okulun büyüklüğü ile müdürlerin öğretim liderliği davranışları arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu ortaya çıkmıştır (Aksoy ve Işık, 2008).

SONUÇLAR

1. Öğretmen görüşlerine bağlı olarak okul müdürleri okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması alt boyutuna ilişkin öğretim liderliği rollerine ilişkin davranışlarını çoğu zaman (3,85) yerine getirdikleri ortaya çıkmıştır.
2. Öğretmen görüşlerine bağlı olarak okul müdürleri eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetilmesi alt boyutuna ait liderlik davranışlarını çoğu zaman (3,86) yerine getirmektedirler.
3. Öğretmen görüşlerine bağlı olarak okul müdürleri öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi alt boyutuna ait liderlik davranışlarını çoğu zaman (3,69) yerine getirmektedirler.
4. Öğretmen görüşlerine bağlı olarak okul müdürleri öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi alt boyutuna ait liderlik davranışlarını çoğu zaman (3,46) yerine getirmektedirler.
5. Öğretmen görüşlerine bağlı olarak okul müdürleri düzenli öğretme öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma alt boyutuna ait liderlik davranışlarını çoğu zaman (3,63) yerine getirmektedirler.
6. Öğretmenler öğretim liderliği ölçeğinin tüm alt boyutlarına ait öğretim liderliği davranışlarını okul müdürlerinin çoğu zaman (3,70) yerine getirdiklerini düşünmektedirler.

ÖNERİLER

1. Sınıf içi öğretim zamanının etkili kullanılmasını sağlamak için sınıfları okul müdürü tarafından ziyaret edilmesi ve elde edilen gözlemlerin öğretmenlere muhakkak açıklanması gereklidir.
2. Okuldaki herkesin, okulun amaçlarını paylaşmasına öncülük etmek için strateji geliştirme toplantılarının yapılması ve bu kurullara herkesin aktif olarak katılıp, kurulların iletilmesi gereklidir.
3. Okul müdürlerinin, önce en düşük aritmetik ortalamaya sahip olan “öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi” ve “düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma” boyutlarında hizmet içi eğitim çalışmaları düzenlenmesi ve bu alanlarda güçlendirilmeleri gerekmektedir.

KAYNAKLAR

Akdağ, B. (2002). Öğretim Liderliğinin bir davranış boyutu: Okulun misyonunu tanımlama. Eğitim Araştırmaları, (9):1-7.

Akgündüz, A. (2004). *Lider Yöneticinin El Kitabı (3.Binyıl Yöneticilerine Özel)*. İstanbul: Genç Beyin Yayınları.

Alıç, M. (1987). *Yönetim ve Liderlik*, Eğitim Fakültesi Dergisi Cilt:2 Sayı: 1

Arın, A. (2006). *Lise Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Davranışları ile Kullandıkları Karar Verme Stratejileri ve Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki Düzeyi*, Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi S. B. E.

Aydın, A. (1997). “Liderliğin Temel Nitelikleri Nelerdir?”, 21.Yüzyılda Liderlik Sempozyumu (5-6 Haziran 1997) Bildiriler Kitabı, Deniz Harp Okulu Basımevi, İstanbul, 82-87.

- Aydın, M. (2005). *Eğitim Yönetimi*. Ankara: Hatipoğlu Yay.
- Balcı, A.(1996). *Etkili Okul ve Okul Geliştirme*. Ankara: Pegem.
- Başaran, Ğ. E. (1992). *Eğitim Yönetimi*. Gül Yayınevi, Ankara
- Başaran, Ğ. E.(1994). *Eğitim Yönetimi*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Berkman, (1998). *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Uşak.
- Bursalıoğlu, Z. (2002). *Okul Yönetiminde Yeni yapı ve Davranış*. On ikinci Basım Ankara: Pegem.
- Bursalıoğlu, Z. (2005). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*, Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Bursalıoğlu, Z. (2000). *Eğitimde Yönetimi Anlamak, Sistemi Çözümlmek*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bush, T.,&Glover, D. (2014). School leader ship models: what do weknow? *School Leadership and Management: Formerly School Organisation*, DOI: 10.1080/ 13632434. 2014. 928680,1-19.
- Bülbül A. S. (1991). *Halk Eğitime Giriş Yetişkin Eğitimi, Türkiye'de Halk Eğitimi, Toplum Kalkınması*. Eskişehir A.U. A.O.F Yayını
- Celep, C. (2000). *Önderlik*. Eğitim Yönetimi Kursu Ders Notu. Eser Matbaası, Edirne
- Celep, C. (2004). *Dönüşümsel Liderlik*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çakıcı, E. (2010). "İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Davranışlarını Gerçekleştirme Düzeyi (Sakarya İli Örneği)"Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya.96
- Çalhan, G. (1999). *İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderliği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Y.T.Ü Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çelik, B. (2006). *Özel ve Resmi İlköğretim Okullarında Çalışan Eğitim Yöneticilerinin Algılanan Liderlik Özelliklerinin İncelenmesi*. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Çelik, V. (1999). *Eğitimsel Liderlik*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Çelik, V. (2000). *Eğitimsel Liderlik*. ikinci Baskı Ankara: Pegem.
- Çelik, V. (2000). *Eğitimsel Liderlik*. ikinci baskı, Pegem A yayınevi, Ankara.
- Çelik, V. (2005). *Liderlik*. Eğitim ve Okul Yöneticiliği El Kitabı.
- Çelik, V. (2015). *Eğitimsel Liderlik*. Sekizinci Baskı, Pegem Akademi Yayınevi, Ankara.
- De Beovise, W. (1984). *Synthesis Of Research On ThePrincipal As Instructional Leader Educational Leadership*.
- Eraslan, L. (2004). "Liderlik Olgusunun Tarihsel Evrimi, Temel Kavramlar ve Yeni Liderlik Paradigmasının Analizi". *Milli Eğitim*, (162), 159-174.
- Erçetin, ğ. (2000). *Lider Sarmalında Vizyon*, Nobel Yayıncılık, Ankara.
- Erdoğan, Ğ. (2000), *Okul Yönetimi ve Öğretim Liderliği*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Erdoğan, Ğ. (2004). *Eğitimde Değişim Yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Eren, E. (2000). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi*, 7.baskı, Beta Yayınevi, İstanbul
- Ertürk, M. (1998). *İşletmelerde Yönetim ve Organizasyon*. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım A.ğ.
- Findley B. And Findley D. (1992) Effective Schools: The Role Of Principal Contemporary Education. 63(2)
- Fritz, R. (2004). *Mıknatıs İnsanlar*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Gedikoğlu, T. (2015). *Liderlik ve Okul Yönetimi*, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Gray, D.,Lewis, J. (2011). *Preparing Instructional Leaders*. International Journal of Educational Leadership Preparation, 6(2), 1-23.
- Gül, Ğ. (2009). *Okul Yöneticilerinin Liderlik Yaklaşımlarının Okul-Çevre İlişkileri Üzerinde Etkisinin Değerlendirilmesi*. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Gümüşeli, A. Ğ. (1996). *İstanbul İlindeki İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları*. Yayınlanmamış Araştırma, İstanbul. 201-209.
- Gümüşeli, A. Ğ. (2001). *Çağdaş Okul Müdürlerinin Liderlik Alanları*". Ankara: Eğitim Yönetimi Dergisi, 28 (Güz 2001), ss. 531-548. 97
- Gümüşeli, A. Ğ. (2006). *"İstanbul İlindeki İlköğretim Okulları Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları"* <http://www.agumuseli.com/modules/news/article.php?storyid=34> (11 Nisan 2006)
- Gümüşeli, A.Ğ. (1996). *"Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliğini Sınırlayan Etkenler"*. Eğitim Yönetimi Dergisi, (2)
- Gürsün, Y. (2007), *İlköğretim Okul Müdürlerinin Öğretmenler Tarafından Algılanan Öğretimsel Liderlik Rollerine İle İletişim Tarzları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi S.B.E. İstanbul
- Hallinger, P., ve Murhpy, J., F. (1985). *Assesing The Instructional Management Behaviour of Principals*. The elementary School Journal86.
- Hallinger. P. (2003a). Twodecades of ferment in school leader ship develop-ment in retrospect: 1980-2000. in P. Hallinger (Ed.), *Reshapingthe Land-scape of School Leadership Development: A Global Perspective*. Lisse, Netherlands: Svets&Zeitlinger.
- Hallinger. P. (2003b). Leadingeducationalchange: Reflections on thepracticeof instructional and transformational leader ship. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 329-352.
- Hallinger. P. (2007). Ğnstructional leader ship and the school principal: a passingfantacythatrefusestofadeavvay. *LeadershipandPolicy in Schools*, 4(3), 221-239.
- Hodkinson, C. (2008). *Yönetim Felsefesi Örgütsel Yaşamda Değerler ve Motivasyon*. İstanbul: Propedia Yayıncılık.
- İlgar, L. (2005). *Eğitim Yönetimi Okul Yönetimi Sınıf Yönetimi*. İstanbul: Beta Basım Yayıncılık.
- İnandı, Y., Özkan, M (2006). *"Resmi İlköğretim Okulları ve Liselerde Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Müdürler Ne Derece Öğretim Liderliği Davranışları Göstermektedir?"* Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Cilt:2Sayı:2.
- İnceler, S. (2005). *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretmenlerin Mesleki Gelişimlerine Yönelik Öğretimsel Liderlik Davranışları*, Yüksek Lisans Tezi, AĞBÜ S.B.E. Bolu.

İzgören, A.đ. (2008). *Geleceğin Organizasyonunu Yaratma*. Ankara: Elma Yayınevi.

**İlköğretim Sınıf Öğretmenliğinde Okutulan Matematik Ders Kitaplarının İncelenmesi
Üzerine Öğretmen ve Öğretmen Adayı Görüşleri**

Burcu KÂAN

Yüksek Lisans Öğrencisi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, bburcukaan@gmail.com

Münevver MUYO YILDIRIM

Yrd. Doç. Dr., 'UkshinHoti' Prizren Üniversitesi, munevver.muyo@uni-prizren.com

ÖZET

Araştırmanın amacı, öğretmen ve öğretmen adaylarının Kosova'da Türkçe olarak okutulan ilköğretim 2. sınıf matematik ders kitapları ile ilgili görüşlerini ortaya koymak ve ilgili kitapların incelenerek eğitime katkıda bulunmaya çalışmaktır. Yapılan bu araştırmayla Kosova'da okutulan ilköğretim matematik eğitimine önemli bir katkı sağlanacağı düşünülmektedir. Araştırmada nitel araştırma yaklaşımlarından olgu bilim kullanılmıştır. Verilerin analizinde, içerik analizi kavramlarından biri olan tümevarımcı analiz tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Prizren şehri ilkokullarında görevli, Türkçe olarak eğitim veren 8 sınıf öğretmeni ve 8 sınıf öğretmeni adayı oluşturmaktadır. Araştırmanın amaçları doğrultusunda, nitel veri toplama için bir yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yapılan görüşmeler temalara ayrılarak tablolaştırılmış ve örnek ifadeler yer verilmiştir. İlgili görüşmelerde, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının matematik ders kitapları biçimsel olarak eksik gördüğü, kullanılan dil, sayfa numaraları gibi önemli eksikliklerin olduğu sonuçlarına varılmıştır. Elde edilen sonuçlar ışığında, matematik ders kitaplarının renk, görsel, baskı kalitesi gibi biçimsel özellikleri dikkate alınarak yeniden yazılması, kitapların öğretmen ve öğrenci kitabı olarak ayrılması gibi önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Sınıf Öğretmenliği, Matematik Ders Kitapları, Kosova Türkçe Eğitim.

ABSTRACT

The aim of the study is to reveal the views of teachers and prospective teachers about second grade mathematics textbooks in Turkish language in Kosovo and to try to contribute to education by examining the related books. It is thought that this research will make a significant contribution to the mathematics education in primary school in Kosovo. Phenomenology, one of the qualitative research approaches, was used in the study. This approach is intended to describe a person's experience and knowledge of various phenomena. Inductive analysis technique, one of the content analysis concepts, was used in the analysis of the data. The study group of the study consists of 8 primary school teachers and 8 primary school teacher candidates working in primary schools of Prizren city. For the purposes of the study, a semi-structured interview form was used for qualitative data collection. The interviews

were divided into themes and tabulated and sample statements were included. In the related interviews, it was concluded that teachers and prospective teachers were found to be formally incomplete in mathematics textbooks, and there were important deficiencies such as language used, page numbers. In the light of the obtained results, suggestions were made such as rewriting mathematics textbooks taking into consideration the formal characteristics such as color, visual and print quality, and separating the books as teacher and student books.

Keywords: Primary Education, Mathematics Textbooks, Kosovo Turkish Education.

1. GİRİŞ

Kosova Avrupanın en genç ülkelerinden biridir. Getirdiği tarihsel dokusu, birçok milleti sınırlarında barındırması, zengin kültürüyle önemli bir ülkedir. Özellikle Prizren ilinde Türk nüfusunun çoğunluğu dikkat çekmektedir. Bu anlamda eğitim kurumlarının da önemi yadsınmamalıdır. Türk nüfusunun devamı, Türkçenin Kosova'da yaşatılabilmesi için Türkçe olarak verilen eğitimin başarı ile devamı okullarda verilen derslerle birebir ilişkilidir. Türk çocuklarının eğitiminde kullanılan kitapların da bu başarı da rollü çoktur. Özellikle soyut bir ders olan matematiğin başarılı bir şekilde öğrencilere kazandırılması için eğitimcilere, akademisyenlere, öğretmenlere ve kitap yazarlarına büyük iş düşmektedir.

Matematiği etkili öğretebilmek, öğrencilerin günlük hayattaki yeterlikleri ihtiyaç görülen durumlarda uygulayabilmeleri ve ihtiyaç görülen durumlara uyarlayabilmeleri olarak aktarabilmek, matematiksel düşünebilmek ve matematiksel süreçleri anlamak demektir. Matematik öğretiminde öğrenciler için uygun öğretim yöntem, materyal seçimi ve bunların başarılı bir şekilde kullanımı, öğrencilerin yeterliklerin geliştirilmesi, öğretmenlerin matematik hakkında yeterliğe sahip olması, pedagojik bilgisi de son derece önemlidir. Ayrıca bu matematik öğrenim sürecinde farklı yöntemlerle öğrencilerin aktif olmasını sağlamak önemli bir husustur. Çocuklarda var olan matematiksel yeterlikler, birçok problemi çözmeye, hesaplamalarda dört işlem becerisi ve oran bulmadan yararlanabilme yeteneğidir diyebiliriz ilkokul sürecinde de önemli olan bu süreci doğru kullanıp yeterliklerin gelişimi sağlamaktır (Tural, 2005; Beşkaya, 2017; Güçlü, 2020).

Çoğu insanın en çok zorlandığı yeterliklerden biri olan matematik, aslında günlük yaşantımızda sürekli karşılaştığımız çıkmakta olan problemleri çözmek için kullanılmaktadır. Bunun için matematiksel düşünebilme ve bunları uygulayabilme yeterliğine ihtiyacımız vardır. Bu yeterlikler soyut düşünebilme, sorgulayabilme, yaşantımızda karşılaştığımız

sorunları çözebilme gibi ihtiyaçlar için gereklidir. Matematik yeterliğine sahip olmak düşünebilme ve sunabilmenin matematiksel modların farklılık derecelerinde kullanma ihtiyaçlarını içermektedir (Güneş ve Deveci, 2020; Ereş: 2020).

Bir toplum eğitimden mahrum ve yoksun ise ne bilimden, ne teknolojiden, ne kalkınmadan ne de nitelikli ürün ve hizmetten bahsetmek doğru olmaz. Bu sebeple Kosova’da eğitime gereken önemi verildiği takdirde başarıya ulaşmak içten bile değildir. “Ağaç yaş iken eğilir” atasözünden yola çıkarak hitap edilecek kitlenin çocuklardan başlanması gerektiği bilirse kısa zamanda çok mesafe kat edileceği aşikar olacaktır (Toklucu, 2005).

Bireylerin matematiği iyi öğrenebilmesi için iki en önemli etken vardır. Birincisi kitap, ikincisi öğretmendir. Her ikisi de olmazsa olmazlardır. Öğretmenlerin bilgi ve yeterliliği, kitabın yazımı, yeterince doğru bilgi verip vermemesi soyut olan matematiğin başarı ile öğretilmesinde en önemli unsurları oluşturmaktadır. Eğitimli bireyler yetiştirilmek isteniyorsa öğretmenlere ve okutulacak kitaplara büyük değer ve önem verilmelidir (Şenay, 2014).

Sosyal çevrede ve yaşayışta varlığımızı sürdürebilmek ve var olabilmek için her birey çeşitli aşamalardan geçmektedir. Bireylerin yaşamlarını sürdürebilmek, topluma ayak uydurabilmek ve hayat kalitelerini artırabilmek ancak eğitim yoluyla kazanılabilir. İnsanoğlu doğumundan ölümüne kadar hayatı boyunca kendini geliştirmek, olgunlaştırmak ve varlığını topluma kabul ettirmek için çalışmalar yapmaktadır. İnsanoğlunun bu hayat yolculuğunda bilgi kazanımı ise eğitim ile sağlamaktadır (Büyükcengiz, 2019). Eğitimin, aslında mutlu insan yetiştirebilme süreci (Karşlı, 2012) olarak ifade edilmesi çok daha doğru olabilir.

Kosova’daki Türklerin Balkanlarda tarihi çok eski dönemlere dayanmaktadır. Osmanlı’nın 1912’ ye dek Kosova topraklarında kalmasıyla kültür, bilim ve sanat alanlarında büyük değişimler olmuştur (Brina, 2006). 1951 yılına kadar Kosova’daki Türkler, Arnavut ve Sırp dilinde eğitim görmeye mecbur kalmışlardır. 20 Mart 1951 yılında tüm azınlıkların varlığı gibi Türklerin de varlığı kabul edilmiştir ve Türkler kendi dillerinde eğitim alma hakkına sahip olmuşlardır (Babayonuz, 2012). Bugün Kosova’da toplam beş yerleşim yerinde Türk dilinde eğitim - öğretim devam etmektedir. Mitroviça ve Vıçitırın’da Türkçe eğitim kapanmıştır. Gilan ve Dobırçan’da ise Türkçe eğitime kayıt sayısı düşüş göstermektedir (Güçlütürk, 2010). Prizren, Priştine ve Mamuşa’da Türk nüfusunun çokluğundan Türkçe eğitimin bitişi söz konusu değildir.

Yeni öğretim plan ve programlarında Kosova’da milli toplumların özelliklerini eğitime yansıtmak amacıyla dil, tarih, müzik ve resim dersleri için özel milli komisyonlar

oluşturulmuştur. Her milli topluluğun uzman ve öğretmenlerden oluşan komisyonları bu dersler için öğretim plan ve programlarını hazırlamışlardır (Koro, 2011).

Kosova farklı medeniyet, dil ve çeşitli dini inançları içinde barındıran bir ülkedir. Dolayısıyla çokkültürlü bir yapıya sahiptir. Bu yüzden çokkültürlü eğitim programları içinde barındırmaktadır. Verilen eğitimlerde de farklı din, dil, ve etnik özelliklerden dolayı öğrencilere çokkültürlü öğretim yapıldığı söylenebilir (Kervan, 2017).

Kosova'da 1951 yılında daha detaylı bir program hazırlanmaya gidilmiştir. 2000 yılına kadar eğitim öğretim programları Sırpça olarak hazırlanmış ve daha sonrada Arnavutça'ya ise çeviri yapılarak basılmaktadır. Programlar yalnızca bu iki dilde hazırlanmıştır. Türkçe hazırlanan ve basılan program olmamıştır. 1990' dan sonra ülkede yaşanan savaş nedeniyle programlarda aksamalar olmuş ve eğitimde kesintiler yaşanmıştır. Savaştan sonra tekrar toparlanma süreci başlamış ve 2000 de savaşın sona ermesiyle Eğitim, Bilim ve Teknoloji Bakanlığı (EBTB) kurulmuştur (Galo, 2008).

Günümüzün hızlı değişiminden dolayı çoğu birey sorunlarla karşılaşmakta, bu sorunlara çözüm arasa da çözmede sıkıntılar çekmektedir. Bireylerin sorunları çözebilmesi için gerekli becerilere sahip olması bir gereklilik halini almıştır. Becerilerin kazandırılmasında şüphesiz en etkili yol eğitim ile sağlanır. Eğitimde matematik eğitimin önemi ise oldukça büyüktür (Muyo, 2015).

Eğitim insanların mutlu bir şekilde yaşaması ve toplumunda her yönden gelişmiş bir ülke olabilmesi için en temel araçtır. Tarihte özellikle gelişmiş toplumlar eğitimde farklı uygulamaları icra etmişlerdir. Öğretmen de bu sistem içerisinde en temel rolü üstlenmiştir. Bu yüzden ki öğretmen yetiştirme her toplumun en önemli görevlerinden olmuştur. Öğretmen yetiştirme süreçlerine bakıldığında her bir ülkenin farklı uygulamalar geliştirdiği dikkat çekmektedir. Öğretmen yetiştirmede verilen kuramsal bilginin yanında uygulamanın önemli olduğu ve öğrencilerle iç içe yaşantıların etkili olduğu söylenebilir (Yıldırım, 2011).

İnsanlar ilk çağlardan beri işlerini, sevgilerini, bilgilerini, inançlarını, düşüncelerini kendi dışındaki bir kimseyle paylaşma ve kendisinden sonra gelecek insanlara aktarma ihtiyacı duymuştur. Önceleri bu işi, mağara duvarlarına yaptıkları resimler ve figürlerle belirtmişlerdir. Daha sonra yerini yazının bulunmasıyla, taş, parşömen, papirüs ve kağıdın kullanılmasını sağlamış bu sayede insanoğlu bu malzemeler üzerine yazmışlardır (Çakır, 1997). İnsanoğlunun duygu ve düşüncelerini aktarmada görsel araçlardan en etkili olanı yazılı materyal olarak kitaplardır. Bu da tarih boyunca süregelen geçmişini araştırmada önemli bir araç ve kalıcı olma açısından gerekli bir belgedir.

Ders kitapları üzerine yapılan bir çok inceleme sonucunda ders kitapları hazırlamada kesin bir kriter ve metodun olmadığına varılmıştır. Bunun en büyük nedeni yaşanan toplum ve kültür farklılığıdır. Dolayısı ile toplumda yaşamlarını devam ettirenlerin ihtiyaç ve yeterliklerinde gelişim her topluma göre farklılık gösterilebileceği gibi öğretimin de bu doğrultuda yapılması uygun olmaktadır. Topluma özel hazırlanan bu kitaplar da bu doğrultuda farklılık gösterebilir (Toklucu, 2005).

Kosova'da eğitim süreçlerinde kullanılan kitaplarda görülen en büyük sorun Türkçe kitap eksikliğidir. Türk öğrencileri için bu süreç eski kitapların kullanımı ve Türkiye'den gelen bazı kaynakların çoğaltılması ile devam ettirilmiştir. Bu tür bir eğitim sürecinin de çok faydalı olduğunun söylenmesi mümkün değildir (Topsakal ve Koro, 2007).

Günümüzde çocuğun kişiliğini oluşturan toplumsallayıcı iki ana kurum aile ve okuldur. Kitapsız bir okul tek başına bir şey ifade etmez. Belli donanımlara, belki araç ve gereçlere ihtiyaç duyulur. Bu araç ve gereçler sayesinde öğrenim etkili yapılır. Bu durum öğrencinin sosyalleşmesine, toplumda kendini yetiştiren bir fert olmasına, kültürel değerlerin aktarılmasına v.s. yardımcı olur. Bu değerlerin öğrencide yer almasına, öğrenciler üzerinde olgunlaşmasına en büyük pay kitaplar olacaktır. Hepimizi doğru tebessümlere sevk eden derin bir nefes almamızı sağlayan kitaplar, kişinin fikirlerinde, hislerinde, duygularında, kanaatlerinde tercüman olur. Fertlerin yaşayış tarzlarını değiştirir ve geliştirir. Onları bu dar düşüncelerden kurtarmış olur. Hayatı anlatır. Hayatı sevdiren, dinamik yapar. Kitap insanı gurur ve kibirden uzaklaştırır ve ona tolerans ruhunu taşır (Salmangil, 1995).

Kitap denilen araç öğrencinin dünya ile ilişkisini kesmeyen, adeta bir kapı görevi gören, öğrenciyi görüş açısına göre yöneten bir hazine kaynağıdır. Bu hazine kaynağı önceden de belirttiğimiz gibi öğrencinin özellikle gizli güçlerin, diğer bir ifadeyle hapsolan yeteneklerin ortaya çıkmasını sağlayabilmektedir (Dündar, 1995).

Öğrencilere hedef ve davranışların kazandırılmasında kuşku yok ki görsel araç ve gereçlerden davranışın kalıcılığını sağlayan, bilgi kazandıran, fikri ve düşüncüyü terbiye eden kitaplar büyük önem arz etmektedir. Bu da gerek eğitimcinin gerekse öğrencinin en büyük yardımcısıdır. Dolayısıyla kitap öğrencinin öğrenmesine destek veren bir araçtır (Binbaşıoğlu, 1983).

Öğrenci herhangi bir konunun öğrenilmesinde basılı araçlar ne kadar çok (yazılı materyal) ise öğrenme ilgisi ve zihinsel yetiler o kadar genişler. Gereksinim duyulan bir konuda en kısa yolla, düşünsel bir bağlantı zinciri içinde amaçlı öğrenmeyi sağlar. Öğrencinin

bilgi seviyesini yükseltir. Ayrıca öğretmenlerin en büyük gücü olan kitapların derslerde kullanılması dersin daha elverişli ve eksiksiz sürdürülmesini sağlar (Uluğ, 2000).

Ders kitaplarının yeri özellikle, ilköğretimde büyük bir önem taşır. Bu dönemdeki öğrenciler somut dönemden soyut döneme geçeceklerinden kazandırılacak temel kavramlar ileriki yıllarda karşılaştıkları problemlerin üstesinden gelme becerisine sahip olacaklardır. İlköğretim, matematiksel kavram yeterliklerin kazanılması aşamasıdır. Dolayısı ile ilköğretim süreci için yazılacak kitaplar çok daha değerlidir.

Matematik öğretiminde karşılaşılan birçok zorluk, matematik kitabı hazırlayacak olan uzmanlara ayrı bir zorluk olarak görülmektedir. Özellikle kitaplarda alıştırmalar ve soruların fazlalığı daha fazla araç-gereç ihtiyacını ortaya çıkarmaktadır, bu da öğretmenlerin işini daha da ağır kılmaktadır. Böyle zorlu bir matematik öğrenimi sürecinde öğrencilerin performans değerlendirilmesi daha uzun süreçlere yayılması daha uygundur. Kitaplar hazırlanırken öğrencilerin yeterliklerine ve gelişim ihtiyaçlarına uygun etkinliklere önem verilmelidir. Öğrencilerin kitaptan kendileri anlayıp, problemleri çözebilmesi, sentezleyebilmesi, uygulayabilmesi ve sonuçlandırabilmesi çok daha önemlidir. Böylece öğretimde bu süreçte rehber olarak öğrenciye daha fazla yardımcı olacaktır (Semerci ve Semerci, 2004).

Netice itibarıyla ilköğretimde matematik öğretimde ulaşılmak istenen özel hedefleri yakalamada matematik ders kitaplarının önemi giderek büyümüştür. Bu hedefler de öğrencilerin kalıcı davranış değişikliklerine sahip olmasında birinci dereceden etkileyen öğe öğretmen ve ders kitapları olmaktadır. Bir matematik ders kitabının hazırlanmasındaki temel esas öğrenciye en etkili biçimde yardımcı olmak, matematik dersini sıkımdan eğlenceli hale getirmek, öğrenmede kalıcılığı sağlamak ve hedeflenen başarıya öğrenciyi sıkımdan, bıktırmadan, sevdirecek adım adım götürmek olmalıdır.

Sonuç olarak ders kitapları öğrenciler için önemli olan öğretim materyallerinden bir yazılı materyaldir. Bu nedenle bir ders kitabı olması gereken özellikleri taşırsa kitabının niteliğinin (öğreticiliği) yanında faydalanacak kişiye de haz olarak çalışmasına katkıda bulunur. Bir matematik ders kitabı ön inceleme ve esas inceleme olmak üzere iki aşamada incelenmektedir. Öğrencilerin kitaplarda yararlanabileceği bilgilerin varlığı, daha önceden kazandığı yeterliklerin önemsendiği, düzeylerine uygun olarak işlenip işlenmediği, akıl yürütme, bağımsız ve yaratıcı düşünme, edinilen bilgilerden yola çıkarak sonuç çıkarıp çıkaramadığı, kullanılan dil ve anlatımın öğrencilerin gelişimine ve kavrama düzeylerine uygun olup olmadığı gibi kriterler göz önünde bulundurularak yapılan

değerlendirmeler değerlendirme formu puan dökümleri esas alınarak puanlandırılır (Ağdemir, 1995).

Yapılan literatür incelemesi sonucunda Kosova’da ders kitaplarının ders incelenmesi ile ilgili yeterli çalışmaya rastlanmamıştır. Bununla birlikte matematik eğitimiyle ilgili çalışmaların sayısı azdır. Yapılan bu araştırmayla Kosova’da okutulan ilköğretim matematik eğitimine önemli bir katkı sağlanacağı düşünülmektedir. Ayrıca ders kitaplarındaki eksiklerin ortaya konularak önemli bir boşluğun da doldurulacağı tahmin edilmektedir. Araştırmanın bu nedenle önemli olduğu ifade edilebilir. Bunla birlikte önemli bir eksiklik de giderilerek alana katkı sağlanmaya çalışılmıştır.

1.1. Araştırmanın Amacı ve Alt Problemleri

Araştırmanın amacı, öğretmen ve öğretmen adaylarının Kosova’da Türkçe olarak okutulan ilköğretim 2. sınıf matematik ders kitapları ile ilgili görüşlerini ortaya koymak ve ilgili kitapların incelenerek eğitime katkıda bulunmaya çalışmaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıda yer alan şu alt problemlere yanıtlar aranmaktadır:

1. Türkçe olarak okutulan ilköğretim 2. sınıf matematik ders kitaplarının biçimsel yönü (dış kapak, renkler, görseller, sayfa numaraları, vb.) ile ilgili öğretmen ve öğretmen adaylarının görüşleri nelerdir?
2. Türkçe olarak okutulan ilköğretim 2. sınıf matematik ders kitaplarının Türkçe dil kullanımı, konu anlatımı ve açıklamaları ile ilgili öğretmen ve öğretmen adaylarının görüşleri ve önerileri nelerdir ?
3. Türkçe olarak okutulan ilköğretim 2. sınıf matematik ders kitaplarının bölümleri, konu başlıkları ile ilgili öğretmen ve öğretmen adaylarının görüşleri ve önerileri nelerdir?
4. Türkçe olarak okutulan ilköğretim 2. sınıf matematik ders kitaplarının uygulamaları ve örnekleri ile ilgili öğretmen ve öğretmen adaylarının görüşleri ve önerileri nelerdir?
5. Türkçe olarak okutulan ilköğretim 2. sınıf matematik ders kitaplarının kullanım süresine göre eksiklik, kavram yanlışlığı gibi eksikliklerin düzeltilmesi ile ilgili öğretmen ve öğretmen adaylarının görüşleri ve önerileri nelerdir?

2. YÖNTEM

Çalışmanın bu bölümünde, araştırmanın amacına ulaşırken izlenen bilimsel yaklaşım tüm detaylarıyla verilmeye çalışılmıştır. Araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizi başlıklarıyla verilenler, tezin yapım aşamasıyla ilgili bilgilere erişilmesini sağlamaktadır.

2.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem farklı olgularla ilgili kişisel deneyimleri ve bilgileri tanımlamaktadır. Bu araştırmalarda katılımcıların hayat görüşleri, bakış açıları ve deneyimleri ile oluşturdukları anlamlar ortaya konmaktadır (Sönmez ve Alacapınar, 2018). Araştırmada verileri toplamak için yarı yapılandırılmış görüşme formu tercih edilmiştir. Stewart ve Cash (1985) görüşmeyi, önceden oluşturulmuş, bir amaç doğrultusunda soruların hazırlanması, iletilmesi ve cevaplandırılmasına dayalı iletişim ve etkileşim süreci olarak ifade etmişlerdir (Akt; Yıldırım ve Şimşek, 2018). Verilerin analizinde ise tümevarımcı analiz tekniği kullanılmıştır. Bu süreçte araştırmada konu ile ilgili kapsamlı bir bilgiye ulaşana dek veriler, kodlar ve temalar üzerinde çalışmak gerekmektedir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2018; Yıldırım ve Şimşek, 2018).

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Prizren şehri ilkokullarında görevli, Türkçe olarak eğitim veren 8 sınıf öğretmeni ve 8 sınıf öğretmen adayı oluşturmaktadır. Görüşülen öğretmenler için “Ö₁, Ö₂,...” , öğretmen adayları için “ÖA₁, ÖA₂,...” şeklinde kodlar kullanılmıştır.

2.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmanın amaçları doğrultusunda, nitel veri toplama için bir yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. İlgili form Kosova’da İlkokullarda Türkçe Olarak Okutulan Matematik 2.Sınıf Ders Kitabı İle İlgili Görüşme Formu adı ile araştırmanın özgün veri toplama aracı olarak geliştirilmiştir. İlgili form araştırmacılar tarafından hazırlandıktan sonra ilgili öğretmenler ve alan uzmanları görüşleriyle son halini almıştır. İlgili form 5 sorudan oluşmaktadır. Sorular araştırmanın alt problemlerini ölçecek şekilde geliştirilmiştir. Geliştirilen sorular, dört alan uzmanı ile tartışılmış ve gerekli düzeltmelerden sonra son şeklini almıştır.

2.4. Verilerin Toplanması

Araştırma kapsamında 8 öğretmen, 8 öğretmen adayı ile görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler öncesinde ilgili kişilere ulaşılmış ve onlardan gerekli izinler sözel olarak alındıktan sonra bir randevu alınmıştır. Görüşme öncesinde ses kaydı için izin alınarak görüşmeler sesli kayıt altına alınmıştır. Bu ses verileri bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Veriler tekrar tekrar okunarak cevaplarda ortak noktalar aranmış ve bununla ilgili kodlar oluşturmaya çalışılmıştır. Belirlenen ortak kodlardan yola çıkılarak belirli temalar oluşturularak veriler yorumlanmıştır. Temalar, bulgular kısmında açıklayıcı olmaları amacıyla tablolarla birlikte sunulmuş ve tablolardaki veriler öğretmen ve öğretmen adaylarının verdiği cevaplarla desteklenmiştir. Bu çalışmalarla araştırmanın geçerliliği sağlanmaya çalışılmıştır.

2.5.Verilerin Analizi

Araştırmanın analizlerinde tümevarımcı analiz kullanılmıştır. Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının görüşleri beş ayrı tema halinde belirlenmiş ve bu temalarla ilgili ifadeler tablolar şeklinde ifade edilmiştir. Görüşülen öğretmenler ve öğretmen adaylarına kodlar atanmış ve araştırmanın bulgular kısmında da görüşleriyle ilgili örneklere yer verilmiştir. Bu şekilde verilerin altında yatan anlamlar çıkarılmaya çalışılmış ve birtakım kestirimlerde bulunulmuştur.

3. BULGULAR VE YORUM

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın amacı doğrultusunda elde edilmiş verilerin analizi ve bulgularla ilgili detaylara yer verilmiştir. İlgili kısımda, alt problemlere yönelik açıklamalar başlıklar halinde verilmeye çalışılmıştır. Ayrıca görüşmelerden elde edilen bulgularda temalara dönüştürülerek ilgili temalar tablolastırılmıştır.

3.1.Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Öğretmen ve öğretmen adaylarına sorulan “Türkçe olarak okutulan ilköğretim 2. sınıf matematik ders kitaplarının biçimsel yönü hakkındaki görüşleriniz nelerdir? Örnek: Dış kapak, renkler, görseller, sayfa numaraları, vb” sorusuna verilen cevaplar Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1. *Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Matematik Ders Kitaplarının Biçimsel Yönü İle İlgili Görüşleri*

Temalar	Öğretmen ve Öğretmen Adayı Kodu
Daha renkli olmalı	Ö ₁ , ÖA ₁ , ÖA ₂ , ÖA ₃ , ÖA ₄ , ÖA ₅ , ÖA ₇ , ÖA ₈

Sayfa numaralarının düzeltilmesi	ÖA ₁ , ÖA ₂ , ÖA ₃ , ÖA ₄ , ÖA ₈
Kapak görseli daha etkili olmalı	Ö ₁ , Ö ₃ , Ö ₄ , ÖA ₃ , ÖA ₄
Daha eğlenceli olmalı	Ö ₁ , ÖA ₃ , ÖA ₄ , ÖA ₅
Baskı kalitesi iyileştirilmeli	Ö ₂ , Ö ₆ , ÖA ₃ , ÖA ₅
Daha çok resim kullanımı	Ö ₄ , ÖA ₁ , ÖA ₅ , ÖA ₇
Biçimsel yönü iyidir	Ö ₇ , Ö ₈ , ÖA ₂
Daha etkili sayfa düzeni	Ö ₆ , ÖA ₇
Kapak renginin değişmesi	ÖA ₆ , ÖA ₂
Görsellerdeki karmaşıklık	ÖA ₆ , ÖA ₇
Kapak olması gerektiği gibi	Ö ₅

Tablo 1’ de görüldüğü üzere öğretmenler ve öğretmen adayları matematik ders kitaplarının biçimsel yönü ile ilgili kitapların daha renkli olması gerektiği, sayfa numaralarının düzeltilmesi gerektiği, kapak görselinin daha etkili olması, kitabın daha eğlenceli olması, baskı kalitesinin daha iyi olması, daha çok resim kullanımı, daha iyi sayfa düzeni, kapak renginin değiştirilmesi, görsellerdeki karmaşıklığın düzeltilmesi gibi ifadelerde bulunurken biçimsel yönünün iyi olduğunu söyleyen bazı ifadeler yer almaktadır. Bu görüşlerle ilgili örnekler aşağıda sunulmaktadır.

Ö₁ ders kitaplarının biçimsel yönü ile ilgili “Neredeyse bütün matematik kitaplarımızın dış görünüşü birbirini andırmaktadır. Birinci ve ikinci sınıflar için hazırlanan kitaplar daha renkli ve daha eğlenceli olmalıdır, bu görünüm kapağa da yansımalıdır. Birkaç renk arasında sürekli tekrar yapılmış, örnekler renk açısından daha zengin olmalı. Sayfalar ve içerikler daha eğlenceli hale getirilmeli, örnekler çoğaltılmalıdır” demiştir.

Ö₄ “Türkçe olarak okutulan ilköğretim 2. Sınıf matematik ders kitaplarının biçimsel olarak ön kapağının daha dikkat çekicek renkte ve parlaklıkta olmasını isterdim. İçeriğinde kullanılan resimlerin de, sayıların da çocuklara uygun ve dikkat çekici olması onların daha motive ediceğini düşünüyorum” ifadelerini kullanmıştır.

Ö₅ ise “Matematik ders kitaplarının biçimsel yönü olarak renkler ve dış kapak gayet güzel, renkli ve çocukların ilgisini çeken biçimsel tasarımla yapılmış” demiştir.

ÖA₂ ders kitabının biçimsel yönü ile ilgili “Matematik 2. Kitabı biçimsel yönü bakımından büyüklüğü uygundur. Dış kapaktaki matematik yazısı farklı yazılabilirdi. Kitabın renk seçimi bence yanlış, çünkü rengin hem erkek hemde kız öğrencilere uygun bir renk seçilebilirdi. Görseller bakımından uygun olduğunu düşünüyorum. Bazı sayfalarda bazı görseller çok karmaşık. Sayfa ve konu numaraları birbiri ile çakışıyor” yorumunu yapmıştır.

ÖA₇ ise “Ders kitapları öğrencinin konuyu anlayabilmesi ve çalışmalarını yönlendirmesi için oldukça önemli bir araçtır. Matematik kitabının incelenmesi yapıldığında sayfa düzeni, içerik ve resimli görsellerin yetersiz olduğunu düşünüyorum. Öğrencilerin yeterince ilgilerini çekmiyor” demiştir.

ÖA₈ bu soruyu “Türkçe olarak okutulan ilköğretim matematik ders kitaplarının kitabın içindeki görsellerin daha yoğun olmasının çocukların soruları anlamada daha kolaylık sağlayacağını düşünüyorum. Renklerin daha canlı ve aynı zamanda da sayfa numaralarının düzgün olması çok önemli olduğunu düşünüyorum” diye cevaplamıştır.

Öğretmenler ve öğretmen adayları genel olarak ders kitaplarının biçimsel yönünü beğenmemişler ve özellikle kitabın daha renkli olması, sayfa numaralarının bölüm numaralarıyla karıştığı için sayfa numaralarının düzeltilmesi, kapağın daha etkili tasarlanması gibi ifadelerde bulunmuşlardır. Kitabın biçimsel yönünü beğenen öğretmen ve öğretmen adaylarının sayısı azdır.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Öğretmen ve öğretmen adaylarına sorulan “Türkçe olarak okutulan ilköğretim 2. sınıf matematik ders kitaplarının Türkçe dil kullanımı, konu anlatımı ve açıklamaları ile ilgili görüşleriniz ve önerileriniz nelerdir ?” sorusuna verilen cevaplar Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2. Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Matematik Ders Kitaplarının Dil Kullanımı, Konu Anlatımı ve Açıklamaları İle İlgili Görüşleri

Temalar	Öğretmen ve Öğretmen Adayı Kodu
Dil kullanımı yetersiz	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₄ , Ö ₆ , ÖA ₁ , ÖA ₂ , ÖA ₃ , ÖA ₄ , ÖA ₅ , ÖA ₆ , ÖA ₇
Tercüme hataları	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₅ , Ö ₆ , Ö ₈ , ÖA ₁ , ÖA ₃ , ÖA ₄ , ÖA ₈
Konu anlatımı karmaşıklığı	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₄ , Ö ₅ , ÖA ₃ , ÖA ₄ , ÖA ₅ , ÖA ₇
Açıklama eksikliği	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₄ , ÖA ₂ , ÖA ₄ , ÖA ₅ , ÖA ₆ , ÖA ₇
Uzman çevirisi gerekliliği	Ö ₃ , Ö ₆ , ÖA ₁ , ÖA ₈
Açıklamasız ödev	ÖA ₂ , ÖA ₃ , ÖA ₄
Öğretmen kitabı olmalı	ÖA ₃ , ÖA ₄
Örnek eksikliği	ÖA ₅ , ÖA ₇
Alıştırma ve test kitabı eksikliği	Ö ₅
Konu anlatımları yeterlidir	Ö ₇

Tablo 2’ de görüldüğü üzere öğretmenler ve öğretmen adayları matematik ders kitaplarının dil kullanımı, konu anlatımı ve açıklamaları ile ilgili, dil kullanımının yetersiz olduğu, tercüme hatalarının olduğu, konu anlatımlarının karmaşık olduğu, açıklama eksikliklerinin bulunduğu, kitapların uzmanlar tarafından çevrilmesi gerektiği, açıklamalar olmadan ödevlere geçildiği, öğretmen kitaplarının gerekliliği, daha çok örnek verilmesinin gerektiği, alıştırmaya ve test kitabının eksiklikleri gibi konulara dikkat çekmektedirler. Bu konularla ilgili tek bir öğretmen kitabı yeterli bulunmuştur. İfadelerle ilgili örnekler aşağıda sunulmuştur.

Ö₂ ders kitaplarının dil kullanımı, konu anlatımı ve açıklamalarla ilgili “Günümüzde kulanmış olduğumuz matematik ders kitapları Arnavutça kitaplarından çeviri yapıldığı için çok fazla yanlışlıklar olduğu görülmektedir. Matematik dersinde başarısızlığın nedenleri arasında ders kitaplarındaki dil kullanımı olabilir. Konu anlatımları ve açıklamaları çoğu kez anlaşılabilir olmuyor. Kitaplarda ki konu açıklamaları basitten karmaşığa, kolaydan zora ilerlemeli” görüşlerini sunmuştur.

Ö₅ bu konudaki görüşlerini “İçerisinden kullanılan dil Arnavutçadan tercüme edildiği için, Türkçe gramer yapısına uygun değil ve çoğu yerler hiç tercüme edilmemiş bile. Ayrıca sürekli örnek verilen harfler özellikle küme ve elemanlarında, Arnavutça harflerden ibaret (Türkçe’de bulunmayan x, gj, w,) gibi harfler. Bunlar öğrencilerimiz için anlaşılmayan karakter olarak olumsuz etkilemektedir. Bazı ödevlerin anlatımı anlamsız. Yani ailelerin çocuklara yardım edebilmesi için öğretmen olması gerekir. Onun dışında müfredata uyumlu olarak hazırlanmış. Bir de Arnavutça dilinde bulunan alıştırmaya kitabı ve test kitabı tercüme edilmediği için, Türk öğrencilerine verilmiyor. Bunlar müfredatı tamamlamak için tek kitapla yetinilmiyor” bu şekilde ifade etmiştir.

Ö₇ ise bu görüş hakkında “Türkçe olarak okutulan matematik kitaplarının konu anlatımlarında yeterlilik görülmektedir” cevabını vermiştir.

ÖA₁ kitaptaki dil kullanımı, konu anlatımı ve açıklamalar ile ilgili görüşlerini “Türkçe dil kullanımı olarak son derece eksik, devrik ve gereğinden basit kelimeler kullanılmaktadır. Kitabın bazı sayfaları tercüme edilmeden kalmış bazı sayfalarda cümleler yarı Arnavutça yarı Türkçedir. Kitap yenilenip yeni bir tercüme yapılabilir” olarak cevaplamıştır.

ÖA₄ “Türkçe dil kullanımında çok hatalar var. Özellikle de kitabın Arnavutçadan çeviri olduğu için çevirisi oldukça zayıf olmuş bu da eğitim, öğretim kalitesini düşürmeye neden oluyor. Konu anlatımı ve açıklamalar çok zayıf bazı konularda hiçbi anlatım olmadan

ödevde geçilmiş, bu durum kitabı bir rehber olmadan öğrencilerin anlamasını zorlaştırıyor” demiştir.

ÖA₇ ise “Türkçe dil kullanımında hatalar var. Konu anlatımı kısıtlı ve yeterince örnekler olmadığını düşünüyorum. Bu konuda önerim ise açıklamalar daha detaylı ve öğrencinin anlayabileceği bir dilde anlatılmış olmasıdır. Örneklere de daha çok yer verilmeli ki öğrenciler ev- ödevlerini yaparken zorluklar yaşamamalı” görüşlerini sunmuştur.

Öğretmenler ve öğretmen adayları ders kitaplarının dil kullanımını yetersiz bulmaktadırlar. Hemen hemen hepsi bu fikirde birleşmektedirler. Kitapların özellikle Arnavutçadan çeviri olması en büyük sıkıntılardan birini oluşturmaktadır. Bu nedenle tercüme hataları, anlatımda karmaşıklıklar ve eksiklikler dikkat çekmektedir.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Öğretmen ve öğretmen adaylarına sorulan “Türkçe olarak okutulan ilköğretim 2. sınıf matematik ders kitaplarının bölümleri, konu başlıkları ile ilgili görüşleriniz nelerdir? Bu konuda hangi önerilerde bulunabilirsiniz? ” sorusuna verilen cevaplar ve öneriler Tablo 3’te yer almaktadır.

Tablo 3. *Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Matematik Ders Kitaplarının Bölümleri ve Konu Başlıkları İle İlgili Görüşleri*

Temalar	Öğretmen ve Öğretmen Adayı Kodu
Kitap uygun	Ö ₅ , Ö ₇ , Ö ₈ , ÖA ₁ , ÖA ₂ , ÖA ₃
Konu sıralamalarından değişiklik	ÖA ₃ , ÖA ₄ , ÖA ₅
Değerlendirme sorularının olması	Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₅
Konu anlatımının daha ayrıntılı olması	ÖA ₂ , ÖA ₈
Başlık ve içerik arasındaki çelişki	Ö ₁ , Ö ₄
Önemli konulara daha fazla yer verilmesi	ÖA ₃ , ÖA ₄
Daha fazla resimli anlatım	Ö ₆
Bazı bölümlerdeki gereksiz uzunluk	Ö ₁
Günlük hayatta bağlı olmalı	Ö ₂
Konu başlıkları dikkat çekici olmalı	ÖA ₆
Konu başlıkları uzun olmamalı	ÖA ₇
Örnekler daha kapsamlı olmalı	ÖA ₇
Yeni kitaplar üretilmeli	ÖA ₈

Tablo 3’ te görüldüğü üzere öğretmenler ve öğretmen adayları matematik ders kitaplarının bölümleri ve konu başlıkları ile ilgili; kitabın uygun olduğu, konu sıralamalarından değişiklik yapılması gerektiği, bölüm sonlarında değerlendirme sorularının olmasının, konu anlatımlarının daha ayrıntılı olması, başlık ve içerikler arasında çelişki olduğunu, önemli konulara daha fazla yer verilmesi gerektiği, resimlerin daha çok kullanılması gerektiği, bazı bölümlerdeki gereksiz uzunluğun kaldırılmasını, günlük hayata bağlanması gerektiği, konu başlıklarının daha dikkat çekici yapılması gerektiğini, konu başlıklarının uzun olmaması gerektiği, örneklerin daha kapsamlı olması ve yeni kitaplar üretilmesi gerekliliğini vurgulamışlardır. İlgili ifade örnekleri aşağıda verilmeye çalışılmıştır.

Ö₁ konu ile ilgili “Bazı bölümler gereksiz uzatıldığını düşünüyorum, bazen de başlık ve içerik arasında çelişkiler göze çarpıyor” demiştir.

Ö₂ görüş ve önerilerini “Ders kitabındaki konu ve üniteler sınıf seviyesine göre hazırlanmışsa da önerilerim:

- Konu ve ünitelerin günlük hayatla bağlantılı olması.
- Ünite ve bölümlerin sonunda öğrenci bilgilerini ölçmeye yarayan değerlendirme sorularının olması.
- Ünite, bölüm, konular arasında dengenin olması gerekiyor” diye sunmuştur.

ÖA₄ konu bölümleri ve başlıkları ile ilgili “Kitabın bölümleri ve konu başlıkları bence tekrar bir düzenlenmeli, kitapta bazı öğrenimi kolay konulara daha çok yer verilirken, öğrenimi önemli ve zor olan konulara çok az yer verilmiş ve ödev sayısı çok az” yorumunu yapmıştır.

ÖA₈ ise “Türkçe olarak okutulan ilköğretim matematik ders kitaplarının bölümleri, derslerin işleniş sırasına göre çok uygun olmadığını söyleyebilirim. Konuların anlatımı kısa ve öğrenciler anlamakta zorlanmaktadır. Bunun geleneksel her yıl tekrarlanan kitaplar yerine, yeni doğru, düzgün konuların ve içeriklerin güzel anlamlı kitapların üretilmesi çok daha uygun olacağını düşünüyorum” demiştir.

Öğretmenler ve öğretmen adaylarının bir kısmı ders kitabındaki bölümler ve konu başlıklarını uygun bulmakla beraber, birçoğu ise farklı önerilerde bulunmuştur. Bu önerilerden en dikkat çekenleri, konu sıralamalarında değişiklik yapılması, bölüm sonu değerlendirme sorularının olması, başlık ve içerik arasındaki çelişkinin giderilmesidir.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Öğretmen ve öğretmen adaylarına sorulan “Türkçe olarak okutulan ilköğretim 2. sınıf matematik ders kitaplarının uygulamaları ve örnekleri yeterlidir? Bu konu hakkındaki önerileriniz nelerdir?” sorusuna verilen cevaplar ve öneriler Tablo 4’te yer almaktadır.

Tablo 4. *Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Matematik Ders Kitaplarındaki Uygulama ve Örneklerin Yeterliliği İle İlgili Görüşleri*

Temalar	Öğretmen ve Öğretmen Adayı Kodu
Örnek eksikliği	Ö ₂ , Ö ₄ , Ö ₆ , Ö ₇ , Ö ₈ , ÖA ₁ , ÖA ₂ , ÖA ₃ , ÖA ₄ , ÖA ₅ , ÖA ₆ , ÖA ₇ , ÖA ₈
Uygulama eksikliği	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₅ , Ö ₆ , Ö ₇ , Ö ₈ , ÖA ₁ , ÖA ₃ , ÖA ₄ , ÖA ₇ , ÖA ₈
Ek kitap ihtiyacı	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₅ , Ö ₆ , Ö ₈ , ÖA ₄ , ÖA ₇
Ödev eksikliği	Ö ₄ , Ö ₅ , Ö ₆ , Ö ₇ , ÖA ₁ , ÖA ₃ , ÖA ₄
Görsel materyal ihtiyacı	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₃
Öğrenci çalışma kitabı ihtiyacı	Ö ₇ , ÖA ₁

Tablo 4’ te görüldüğü üzere öğretmenler ve öğretmen adayları matematik ders kitaplarındaki uygulama ve örneklerin yeterliliği hakkındaki görüşlerinde örneklerin, uygulamaların eksikliği dikkat çekicidir. Bunun yanında ek kitap ihtiyacı, ödev ihtiyacı, görsel materyaller ihtiyacı ve öğrenci çalışma kitabı ihtiyacı ifade edilmektedir. Bu ifadelerle ilgili örnekler aşağıda sunulmaktadır.

Ö₂ bu konuda “Ders kitaplarındaki uygulamalar, örnekler ve etkinlikler yeterli değildir. Önerilerim: yardımcı matematik kitaplarının olması, görsellerin daha çok olması, değişik kaynakların öğrencilere kullandırılması (Türkiye’den ders kitaplarının getirilmesi ve bunların ek kitap olarak kullanılması)” ifadelerini kullanmıştır.

Ö₃ uygulama ve örnek eksikliğini “Yeterli değil, bu yüzden genelde Arnavutların kullandığı öğrenci çalışma kitaplarını kullanıyoruz. İnternet, Türkiye’den yardımcı ders kitapları gibi değişik kaynaklardan faydalanıyoruz” bu şekilde ifade etmiştir.

Ö₆ ise “2.sınıf matematik ders kitabında uygulamalar ve renkler yeterli değildir. Konu açıklaması hiç denilebilecek kadar az, örnekve ödevlerde aynı şekilde çok azdır. Bu sebeple problem çözmekte öğrenciler çok zorlanıyor. Biz öğretmenler ek olarak Türkiye kitaplarından

yararlanarak öğrencilerimize daha fazla bilgiler verebiliyoruz yada internet aracılığıyla” demiştir.

ÖA₁ bu soruya “Örnekleri yetersizdir konu açıklama eksigi vardır. Kitaba konu açıklaması eklenebilir ve ödevler çoğaltılabilir yada yanına yardımcı bir iş kitabı yapılabilir” karşılık vermiştir.

ÖA₃ ise “Kitapta örnekler ve uygulamalar kesinlikle yetersizdir. Konu anlatılırken 3-4 ödev üzerinde alıştırmaya yapılırken, uygulama yapılacak ve çocukları değerlendirilebilecek ödev kalmıyor. Önerim ödev sayısının artırılması ve her bölümün sonunda çocukları değerlendirebileceğimiz uygulama sayfaları olmasıdır” demiştir .

ÖA₅ kitaptaki uygulama ve örnek eksikliğine “2.sınıf matematik ders kitapları incelediğimizde, ders kitaplarında örnek çeşitliğinin az olduğunu örneklerin daha fazla çoğaltılması gerektiğini düşünüyorum” demiştir.

Öğretmenler ve öğretmen adayları matematik ders kitabında örnek ve uygulama eksikliğine dikkat çekmektedirler. Bu eksikliklerin ek kitap, öğrenci çalışma kitabı, ödev ve görsel materyallerle desteklenmesiyle giderilmesi önerilerinde bulunmuşlardır.

Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Öğretmen ve öğretmen adaylarına sorulan “Türkçe olarak okutulan ilköğretim 2. sınıf matematik ders kitaplarının kullanım süresine göre eksiklik, kavram yanılgısı gibi eksikliklerin düzeltilmesine gidilmiş mi ilgili görüşlerinizi alabilir miyim? Daha etkin kullanımı için görüşleriniz nelerdir? ” sorusuna verilen cevaplar ve öneriler Tablo 5’te yer almaktadır.

Tablo 5. Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Matematik Ders Kitapların Kullanım Süresi ve Kavram Yanılgısı Gibi Eksikliklerin Düzeltilmesine İlişkin Görüşleri

Temalar	Öğretmen ve Öğretmen Adayı Kodu
Yeni müfredata göre düzenlenmesi	Ö ₅ , Ö ₆ , Ö ₈ , ÖA ₁ , ÖA ₃ , ÖA ₄ , ÖA ₇ , ÖA ₈
Yardımcı kaynak kullanımı	Ö ₂ , Ö ₄ , ÖA ₂ , ÖA ₃ , ÖA ₄
Görselliğe önem verme	Ö ₁ , Ö ₂ , ÖA ₃ , ÖA ₄
Kavram yanılgıları olması	ÖA ₂ , ÖA ₃ , ÖA ₆ , ÖA ₈
Geliştirilmemiş olması	Ö ₆ , ÖA ₁ , ÖA ₃ , ÖA ₆
Ödevin artırılması	Ö ₇ , ÖA ₄
Daha eğlenceli olması	Ö ₄ , ÖA ₅

Öğretmen görüşlerinin alınması	Ö ₂ , ÖA ₇
Daha açıklayıcı olması	Ö ₄
Gereksiz konuların çıkarılması	Ö ₂
Baskı hatası	ÖA ₂
Çeviri hataları	ÖA ₄

Tablo 5’ te görüldüğü üzere öğretmenler ve öğretmen adayları matematik ders kitaplarının kullanım süresi ve kavram yanlışlığı gibi eksikliklerin düzeltilmesine ilişkin görüşlerinde yeni müfredata göre düzenlenme önemli görünmektedir. Bunun yanında yardımcı kaynak kullanımı, görselliğe önem verme, ödevlerin artırılması, daha eğlenceli ve açıklayıcı olması, baskı ve çeviri hatalarının düzeltilerek gereksiz konuların çıkarılması, bunlar yapılırken öğretmen görüşlerinin de alınması ifadeleri bulgulanmaktadır. Bu ifadelerle ilgili örnekler aşağıda sunulmaktadır.

Ö₂ kitaplardaki kullanım süresi ve kavram yanlışlığı gibi eksikliklerin düzeltilmesi soru ve önerisine karşılık “Ders kitabının daha etkin kullanımı için görüşlerim:

- Kitaplardan gereksiz konuları çıkarmak.
- Görselliğe önem vermek.
- Öğretmenlerle bu konuda konuşmak ve onların görüşlerini almak.
- Kitaplarda değişik kaynakların kullanılması gerekmektedir” demiştir.

Ö₄ bu soruya “Türkçe olarak okutulan ilköğretim 2. Sınıf matematik ders kitaplarının daha açıklayıcı ve eğlenceli olması gerektiğini, bu ders kitabı dışında, çalışma ve test kitaplarının da olması gerektiği, bunun bir eksiklik olduğunu düşünüyorum” cevabını vermiştir.

ÖA₁ ise “Uzun zamandır aynı kitabın kullanılması ödevlerin ezberine yol açmaktadır. Güncellenen bilgiler nedeniyle kitabın eksik ve geri kaldığını düşünüyorum. Kitabın güncellenmesi gerek” diye ifade etmiştir.

ÖA₃ bu konudaki fikirlerini “Kitapta eksiklikler ve kavram yanlışlığı vardır. Düzeltilmeye gidilmemiş. Önerilerim kitabın öğrencilerdeki verimi artırması için anlatımın artırılması ve düzeltilmesi, örneklerin ve görsellerin artırılması, uygulamaya daha çok önem verilmesi ve öğretmene de yönlendirici olması için yardımcı kitapçık oluşturulması gerektiğini” söylemiştir.

ÖA₄ ise “Kitapta gereğinden fazla eksik var en önemlisi de Arnavutça’dan çeviri olmasından kaynaklanan çeviri hataları, anlamsız cümleler, sonrasında konu anlatımdaki eksiklik ve ayrıca ödev ve uygulamalarındaki eksiklikler... Bunların düzeltilmesi için yeni bir kitabın uzmanlar ve öğretmenlerin önerisiyle tekrar baştan yazılmasıdır. Kitabın yanında da ödev ve uygulamalar, resimler içeren ek kitapçık ve öğretmeni yönlendirecek bir rehber kitapçığı da olabilir” dedi.

Öğretmenler ve öğretmen adaylarının matematik ders kitaplarının kullanım süresi ve kavram yanılgısı gibi eksikliklerin düzeltilmesine ilişkin en önemli görüşü kitapların yeni müfredata göre yeniden düzenlenmesidir. Bunu yardımcı kaynak kullanımı, görselliğe önem verme gibi ifadeler izlemektedir.

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın sonunda elde edilmiş bulgulara dayanarak sonuçlar ortaya atılmış ve sonuçlara dayanarak öneriler getirilmiştir. Sonuç ve öneriler kısmında elde edilmiş ilgili başlıklar madde madde verilmeye çalışılmıştır.

4.1. Sonuç

Araştırmanın alt problemleri dahilinde elde edilen bulgular neticesinde ulaşılan sonuçlar aşağıda maddeler halinde verilmektedir:

- Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının matematik ders kitapları biçimsel olarak eksik görülmektedir.
- Matematik ders kitabının kapağı öğrencilerin düzeyine uygun olmamakla beraber kullanılan rengin de cinsiyet ayrımcılığına yol açtığı ifade edilmiştir.
- Kitapta sayfa numaraları bölüm numaralarıyla karışmaktadır.
- Kitabın baskı kalitesi çok iyi değildir, daha eğlenceli, görsellerle desteklenmiş olması beklenmektedir.
- Kitabın kullanıldığı dil ile ilgili sorunlar bulunmaktadır. Özellikle Arnavutça’dan çeviri yapıldığı için Türkçe’ye uyarlamada problemler yaşanmaktadır.
- Konu anlatımlarında karışıklık bulunmaktadır. Açıklamalardaki eksiklikler, açıklamasız ödevler, örnek eksikliği dikkat çekmektedir.
- Öğretmen ve öğretmen adayları, öğretmen kitabı, alıştırma kitabı ve test kitabı gibi yardımcı kaynakların da kullanılmasının gerekliliğini vurgulamaktadır.
- Kitabın bölüm ve konu başlıkları uygun görülmeyle beraber eksiklikler de vurgulanmıştır.

- Konu sıralamalarının değiştirmesi gerektiği, konu anlatımının daha ayrıntılı olması, önemli konulara daha fazla yer verilmesi, bazı bölümlerdeki gereksiz uzunluğun kaldırılması beklenmektedir.
- Kitapta değerlendirme sorularının olması, daha fazla resimli anlatımlara yer verilmesi, örnekleri çeşitlendirmesi daha etkili olmasını sağlayacaktır.
- Başlık ve içerik arasındaki çelişki dikkat çekicidir. Ayrıca kitapların günlük hayata uygun olması gerekliliği bu çalışmada da görülmektedir.
- Kitapta uygulama ve örneklerin eksikliği öğretmen ve öğretmen adayları tarafından önemle vurgulanmıştır.
- Kitaplara ek çalışma kitapları eklenmesi, ödevlerin artırılması, görsel materyallere daha çok önem verilmesi ve öğrenci çalışma kitabı ihtiyacı dikkat çekmektedir.
- Günümüzde kullanılan kitapların uzun zamandır geliştirilmemiş olması temel sorunlarından biri olarak görünmektedir. Bu nedenle öğretmenler ve öğretmen adayları yeni müfredata göre kitapların yeniden düzenlenmesi gerektiğini ortaya koymuştur.
- Kitabın kavram yanılığlarını barındırdığı görünmüş, bunların giderilerek daha eğlenceli ve açıklayıcı kitaplar haline getirilmesi gerekliliği ifade edilmiştir.
- Kitapların uygulanması ve geliştirilmesi safhasında öğretmen, öğretmen adaylarının görüşlerinin alınması da bir diğer önemli ifadedir.
- Kitaplardan gereksiz konuların çıkarılması, baskı ve çeviri hatalarının düzeltilmesi dikkat çeken unsurlardır.

4.2. Öneriler

- Çalışmanın sonuçları dikkate alınarak geliştirilmeye çalışılan önerilere aşağıda madde madde yer verilmiştir:
- Araştırma ile matematik ders kitaplarının renk, görsel, baskı kalitesi gibi biçimsel özellikleri dikkate alınarak yeniden yazılması,
- Geliştirilmesi önerilen kitap kapağının cinsiyet ayrımına yol açmadan öğrencilerin yaşlarına uygun olarak görsellerle desteklenip dikkat çekici hale getirilmesi,
- Kitabın sayfa ve bölüm numaralarının karışmaması için daha dikkatli bir şekilde numaralandırılması,
- Kitap içeriğinde öğrencilerin yaşlarına uygun renklendirmeler, görseller kullanılması ve bunların sayılarının arttırılması,

- Arnavutça kitaplardan çeviri yapılacaksa uzman çevirmenler tarafından yapılması ya da kitap ilgili uzmanların, öğretmenlerin, öğrencilerin ve velilerin görüşlerini dikkate alarak kitabın oluşturulmasına destek verilmesi,
- Yeni oluşturulacak kitapta açıklamaların öğrencilere uygun olması, daha çok ödev barındırması,
- Örneklerle daha çok günlük hayata bağlaması,
- Matematik ders kitaplarının daha başarılı olması için hazırlanacak kitapların öğretmen ve öğrenci kitabı olarak ayrılması,
- Ayrıca öğrenciler için çalışma kitapları, test kitapları yazılması, oluşturulacak kitapta müfredata uygun bir sıralamasının yapılması ve bunların kontrollünün de denetlenebilir olması,
- Öğrencilerin anlaması zor olan konuların daha detaylı ve kapsamlı şekilde verilmesi, bununla ilgili öğretmen ve öğretmen adaylarının görüşlerine başvurulması,
- Oluşturulacak kitaplar için Kosova genelinde farklı ders uzmanlarının da içinde olduğu Türkçe ders kitapları komisyonu kurulması,
- Bunların yanında yeni araştırmacılar için, farklı çalışmaların nicel olarak daha çok öğretmen ve öğretmen adayı görüşüne başvurularak yapılması ve araştırmanın Kosova geneli farklı eğitim kademelerine uyarlanması önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Ağdemir, S. (1996). Ders Kitaplarının Tasarım İçerik ve Uygulamaları. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 217.
- Babayonuz, B. (2012). *Kosova'da Türkçe Eğitim Kapsamında Verilen Tarih Eğitiminin Program ve Ders Kitapları Yönünden İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Beşkaya, N. (2017). *Eğitim Yöneticilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın Üniversitesi, Bartın.
- Binbaşıoğlu, C. (1983). *Genel Öğretim Bilgisi*. Ankara.
- Büyükcengiz, H. (2019). *Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Koro Eğitimi Dersine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2018). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Brina, E. (2006). *Çağdaş Kosova Türk Edebiyatı'ndan İskender Muzbeg ve Eserleri Üzerine Bir Çalışma* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çakır, F. (1997). *İlköğretimde Türkçe Ders Kitaplarının Eğitim Öğretime Uygunluğunun Değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Dündar, A. (1995). *Ortaokul Temel Ders Kitaplarının Eğitsel ve Grafıksel Açından Değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ereş, F. (2020). *Yetişkin Eğitimi ve Hayat Boyu Öğrenme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Galo, E. (2008). *Türkiye ve Kosova İlköğretim Matematik Programlarının Karşılaştırılması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Güçlü, M. (2020). *Yetişkin Eğitimi ve Hayat Boyu Öğrenme* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

- Güçlütürk, T. (2010). Kosova'da Türkçe Eğitim ve Basın-Yayın Etkinlikleri. *BAL-TAM Türklük Bilgisi Dergisi*, 6, (12), 237.
- Güneş, F. ve Deveci, T. (2020). *Yetişkin Eğitimi ve Hayat Boyu Öğrenme* (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Karslı, M, D. (2012). *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kervan, S. (2017). *Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumları İle Epistemolojik İnançları ve Öğretim Yaklaşımları Arasındaki İlişki* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Koro, B. (2011). *Kosova Türkçe Eğitiminde Gelişmeler*. Prizren: Kosova Türk Öğretmenler Derneği Yayınları.
- Muyo, M. (2015). *Prizren Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Matematik Okuryazarlığı Problemlerini Çözme Becerilerinin Geliştirilmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Balıkesir Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Salmangil, E. (1995). Çocuk ve Kitap, *Tedrisat Mecmuası*, 7 (39).
- Semerci, Ç. ve Semerci, N. (2004). *İlköğretim (1-5. Sınıf) Matematik Ders Kitaplarının Genel Bir Değerlendirilmesi*. Erişim: <http://www.meb.gov.tr/index1024.htm>, 06.07. 2019.
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F. G. (2018). *Örneklendirilmiş Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şenay, Ş. C. (2014). *Matematik Öğretmen Adaylarının Sayılar Teorisine Yönelik Soyutlamayı İndirgeme Eğilimlerinin Düşünme Stilleri ve Matematik Öz Yeterlikleri İle İlişkinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Toklucu, M. (2005). *7.Sınıflarda Oran, Orantı ve Yüzdeler Ünitesinin Kitap İnceleme Kriterlerine Göre Hazırlanmış Yazılı Materyalle İşlenen Dersin Öğrenci Başarısına Etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Topsakal, C. ve Koro, B. (2007). *Kosova'da Yaşayan Türkçe Eğitim*. Prizren: Bay Yayınları.
- Tural, H. (2005). *İlköğretim matematik öğretiminde oyun ve etkinliklerle öğretimin erişimi ve tutuma etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi. İzmir.
- Yıldırım, S. (2011). *Kosova'da Öğretmen Yetistirme Politikası (1990-2010) İle Kosova'da ve Türkiye'de Sınıf Öğretmenliği Öğretmenlik Uygulamasının Değerlendirilmesi*

(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (11. Baskı). İstanbul: Seçkin Yayınları.

Uluğ, F. (2000). *Okulda Başarı* (9. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.

PUNA KREATIVE NË SHKOLLA

Fatjeta Tolaj, Universiteti i Prizrenit "UKSHIN HOTI"

ABSTRAKT

Kjo tezë do të trajtojë temën "Puna kreative në shkolla". Qëllimi i këtij studimi është të përcaktojë nëse puna krijuese është e përfshirë në shkolla. Ky punim u krijua bazuar në hulumtim dhe në vepra të ndryshme pedagogjike dhe psikologjike të botuesve të ndryshëm kryesisht të huaj. Punimi shtjellohet në IV kapituj përmes të cilave synohet të sqarohet rëndësia e përfshirjes së krijimtarisë në të gjithë procesin e mësimdhënies dhe të të nxënësve. Zgjedhja e çështjeve të trajtuara në këtë punim përfshin jo vetëm imagjinatën dhe kreativitetin, por edhe çështje të tjera që lidhen me krijimtarinë, siç janë: metodat dhe teknikat e përdorura në shkolla, duke vazhduar me marrëdhëniet që mësuesit kanë me nxënësit e tyre dhe anasjelltas. Në procesin e të mësuarit në shkollat që morën pjesë në hulumtim, krijimtaria përfshihet në procesin e të mësuarit në pothuajse të gjitha pjesët e saj. Metodatat dhe teknikat e përdorura nga mësuesit e vendosin nxënësin në qendër. Qasja e mësuesit ndaj klasës është më pak tradicionale dhe më reflektuese dhe idetë janë më të përfshira në procesin e të mësuarit. Metodologjia krijuese në klasë mbështetet nga sjelljet, teknikat, media alternative dhe aktivitetet e përditshme udhëzuese dhe krijuese. Në fund të hulumtimit, u dha informacion shpjegues, bazuar në fakte, të cilat janë marrë nga përvoja dhe njohuritë e mësuesve që morën pjesë në hulumtim, se si krijimtaria i ndihmon fëmijët të jenë më të sigurt, të zhvillojnë aftësitë shoqërore dhe të mësojnë më mirë.

Fjalët kyçe: Kreativiteti, imagjinata, shkolla, nxënësi, mësuesi.

I. Hyrje

Mendimi krijues është një aftësi e rëndësishme jetësore , një aspekt unik dhe integral i përvojës njerëzore dhe një qëllim i rëndësishëm arsimor. Referenca jonë kryesore, ishte edicioni i 2012 i Kreativitetit në klasë i shkruar nga Starko, i cili lidh kërkimin dhe teorinë e krijimtarisë me iniciativat e përditshme në klasë. Edukimi i Kreativitetit në Klasë, redaktuar nga (Beghetto dhe Kaufmann ,2012), ofroi shumë punime të dobishme të bazuara në teori dhe koncepte të shkruara nga disa prej studiuesve më të shquar të krijimtarisë. (Amabile,1989) paraqet një bazë filozofike për një mjedis krijues të mësimdhënies, ku mësimi bëhet që të duket i rëndësishëm dhe argëtues për nxenesit dhe mësuesit; nxenesit bëhen të ndjehen të denjë, të dashur dhe të respektuar. Një përmbledhje e literaturës (Houtz, 1990) sugjeron që një mjedis krijues i të mësuarit karakterizohet nga ndërveprime demokratike dhe të hapura dhe nga një atmosferë sigurie. Metodatat e kurrikulës në mësimdhënien krijuese mund të klasifikohen sipas modeleve teorike të krijimtarisë të propozuara nga (Gowan,1972) dhe (Treffinger, Isaksen dhe Firestien 1985). Këto modele përfshijnë perspektiva njohëse, personale ose afektive, sociale dhe ndërpersonale, biologjike, perceptuese dhe joracionale ose psikedelike. Nga ky hulumtim unë dua të mbledh të dhëna që provojnë se imagjinata dhe krijimtaria janë të integruara në çdo pjesë të mësuarit. Qëllimi i këtij studimi është: të përcaktojë nëse puna kreative është e përfshirë në shkolla. Hipoteza themelore - Puna kreative në shkolla nuk është në një nivel të kënaqshëm.**HN 1.** Forma më e mirë për të krijuar nxënës kreativ është krijimi i ambientit stimulues , metodave stimuluese, teknikave stimuluese, sjelljeve dhe qasjes stimuluese. **HN 2.** Puna kreative, çdo ditë e më shumë po përfshihet pothuajse në të gjitha proceset shkollore.

Pyetësi është anonim, me përjashtim që është shkruar emri i institucionit, grup-mosha për të cilën punojnë mësimdhënësit, shkollimi i tyre, gjinia, sa vite punojnë si mësimdhënës dhe numri i fëmijëve. Arsyeja pse është vendosur të jetë anonim është sepse mësimdhënësit do të ndihen më mirë dhe do të mund të përgjigjen pyetjeve pa hezitim, nuk do të provojnë t'iu përgjigjen pyetjeve me arsye momentale, por duke u bazuar në veprimet e tyre afatgjata.

Kufijtë e këtij studimi

Kufijhtë e këtij studimi janë mungesa e literaturës dhe veprave të këtij lloji, si në vendin tonë dhe në gjuhën tonë, ashtu edhe në vendet e huaja dhe në gjuhë të huaja. Meqenëse krijimtaria (kreativiteti) nuk ka një përkufizim të vetëm, ekzistojnë vetëm këndvështrime dhe përkufizime të ndryshme për të.

REZULTATET E HULUMTIMIT

Rezultatet e përgjithshme të hulumtimit me mësimdhënësit

SHFMU " Dëshmorët e Vokshit" Deçan

SHFMU " Sylë Alaj" Deçan

SHFMU "Maxhun Çekaj" Deçan

SHFMU " Bajram Curri" Deçan

SHFMU " Lidhja e Prizrenit" Deçan

SHFMU " Heronjtë e Dukagjinit "Deçan

Tabela 1. Të dhëna në përqindje për MA, DS dhe intervalet e konfidencës

Mesatarja	Devijimi standard	Intervalet e konfidences
325,6%	362,9%	1,95 \ 4,55

MA për hulumtimin " Puna kreative në shkolla " në përqindje është 325,6%, për DS është 362,9% dhe intervalet e konfidencës për hulumtimin janë : 1,95/ 4,55

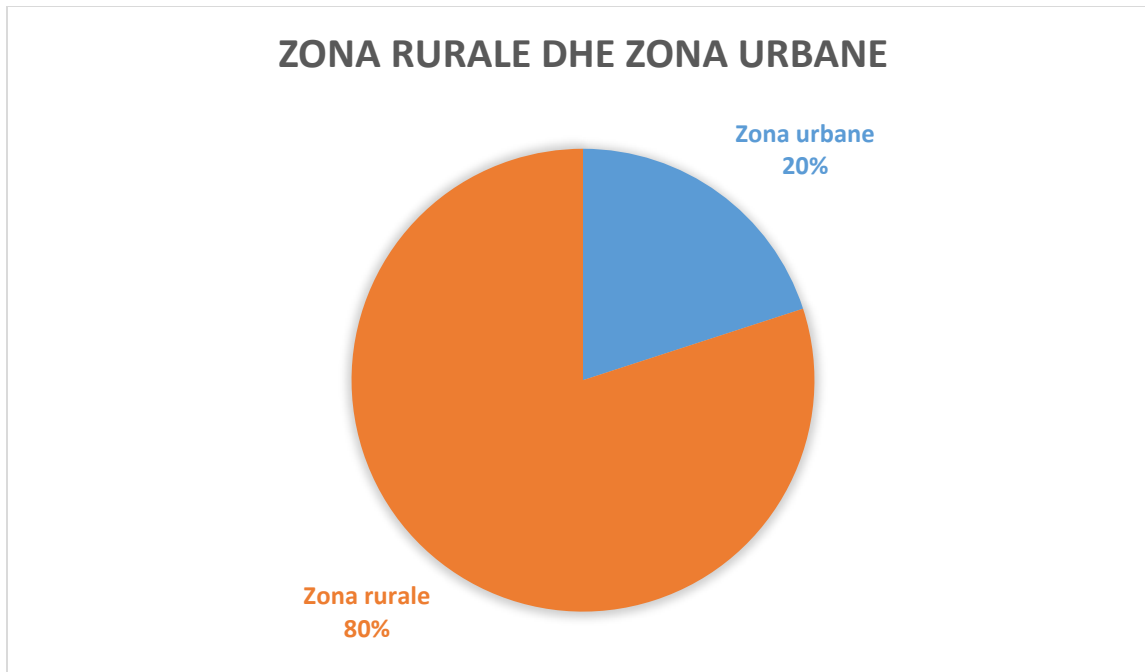


Figura 1. Përqindja e pjesëmarrësve në studim sipas vendbanimit

Në këtë grafikë janë paraqitur zonat në të cilat është zhvilluar hulumtimi 20% e mësuesve janë nga zona urbane dhe 80% e mësuesve janë nga zona rurale.

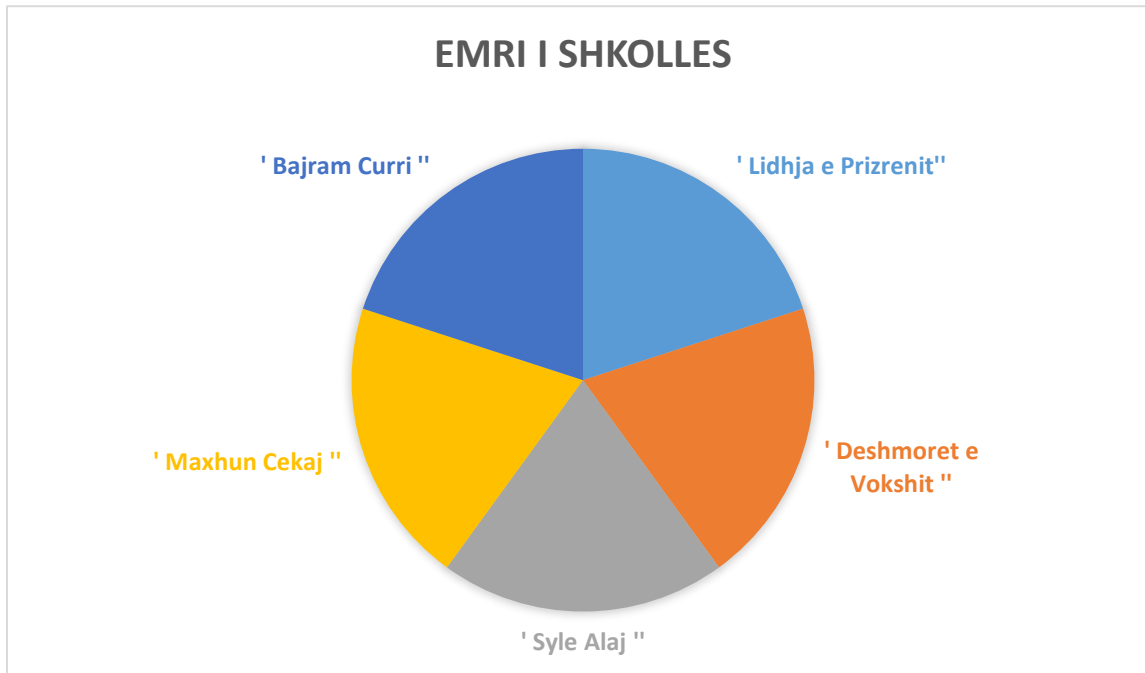


Figura 2. Përqindja e pjesëmarrësve në studim sipas shkollës

Në këtë grafikë janë paraqitur emrat e shkollave të rregullta fillore: "Dëshmorët e Vokshit" Pobergjë, "Lidhja e Prizerenit" Deçan, "Bajram Curri" Strelc, " Maxhun Çekaj" Jerzniq , "Sylë Alaj" Dranoc. Në të cilat e kam bërë hulumtimin.

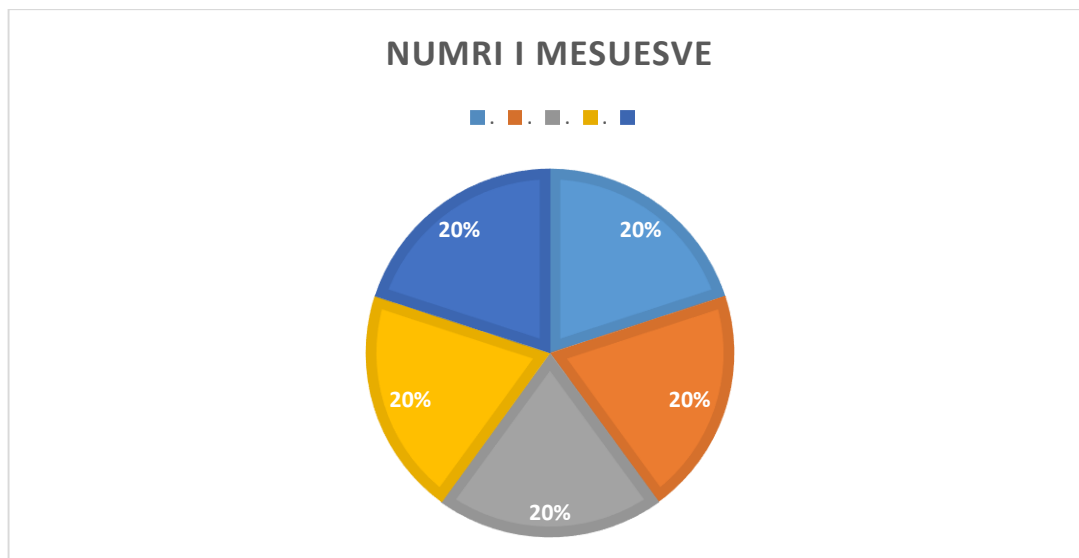


Figura 3. Përqindja e pjesëmarrësve në studim sipas numrit të mësimeve

Në këtë grafikë është paraqitur numri i mësuesve që përmban çdo njëra nga shkollat, në të cilat është bërë hulumtimi.

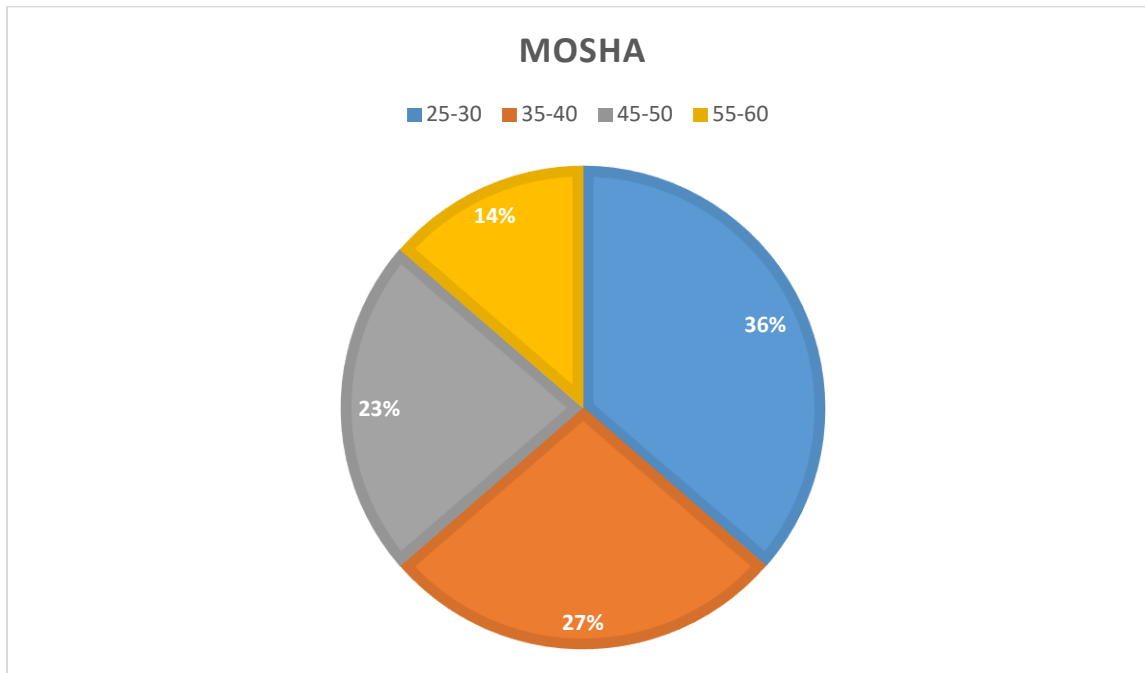


Figura 4. Përqindja e pjesëmarrësve në studim sipas moshës

Në këtë tabelë është paraqitur moshë e mësuesve të pesë shkollave ku: 40% i takojnë moshës 25-30 vjeçe , 30.0% moshës 35-40vjet, 25% moshës 45-50vjet, 5% moshës 55-60.

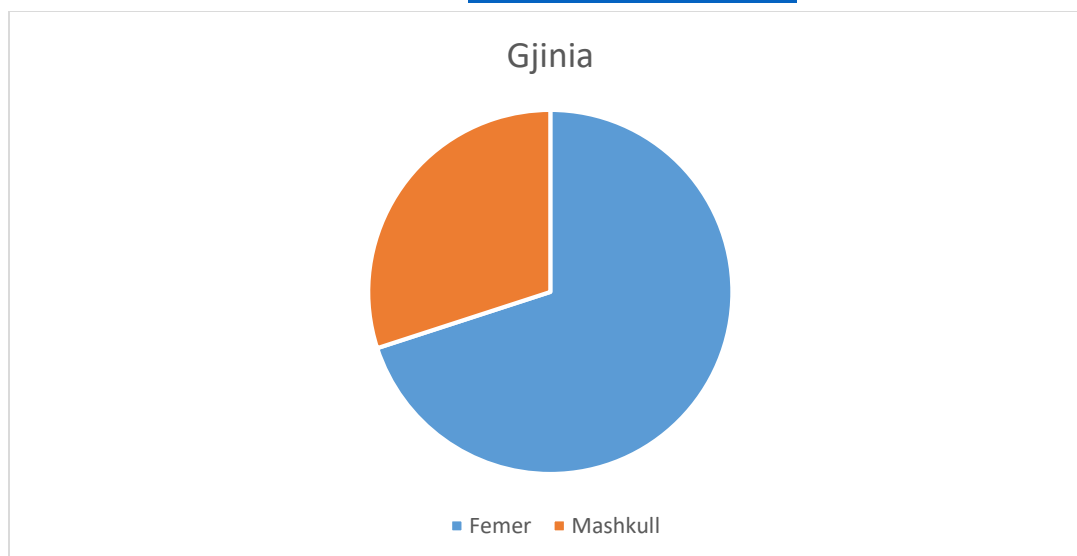


Figura 5. Përqindja e pjesëmarrësve në studim sipas gjinisë

Në këtë grafikë është paraqitur gjinia e mësuesve të shkollave tek të cilat është bërë hulumtimi.

30% prej tyre i përkasin gjinisë mashkullore dhe pjesa tjetër e mësuesve prej 70% gjinisë femërore.

PËRFUNDIM

Në këtë punim, së pari u kemi kushtuar vëmendje përkufizimeve të ndryshme të krijimtarisë, dimensioneve të saj, dhe strategjive për ta përmirësuar atë. Në këtë studim faktori kryesor ishte mësimdhënia e kreativitetit dhe mënyra se si të jesh krijues në një shoqëri, si mësues ose mendimtar.

Në këtë studim, ne kemi vendosur të eksplorojmë se si krijimtaria dhe inovacioni konceptohen dhe praktikohen në shkollat fillore, sipas mësuesve. Kërkimet dhe literatura në terren sugjerojnë që krijimtaria duhet të konceptohet si një aftësi, të cilën të gjithë mund ta zhvillojnë, dhe për këtë arsye, mund të nxitet ose të frenohet në arsim. Në këtë studim, krijimtaria kuptohet si një proces që tregon një ekuilibër origjinaliteti dhe vlere. Prandaj të mësuarit krijues është të mësuarit që

përfshin të kuptuarit dhe vetëdijen e re, e cila e lejon nxënësin të shkojë përtej blerjes nacionale. Mësimdhënia inovative është procesi që çon në të mësuarit krijues, dhe zbatimin e metodave, mjeteve dhe përmbajtjes së re që mund të përfitojnë nga nxënësit dhe potenciali i tyre krijues.

Sidoqoftë, ka hapësirë të mjaftueshme për përmirësim: krijimtaria duhet të mbështetet dhe të rritet. Ky studim ka identifikuar pesë fusha kryesore ku kërkohen përmirësime të mëdha: d.m.th kurrikulën, pedagogjitë dhe vlerësimin, trajnimin e mësuesve, TIK dhe mediat dixhitale, kulturën arsimore dhe udhëheqjen.

Studimi thekson nevojën për objektiva të të mësuarit të cilat adresojnë njohuritë në një mënyrë më holistike dhe inkurajojnë zhvillimin e kompetencave të cilat nuk janë specifike për lëndën.

13

Duhet të bëhet përpjekje për të integruar më shumë aftësi ndërkurrikulare, jetësore në shoqëritë tona, siç janë aftësitë dixhitale, aftësitë e bashkëpunimit dhe mirëkuptimi ndërkulturor. Kreativiteti dhe inovacioni duhet të përfshihen në mendimin dhe qasjen ndaj politikave arsimore dhe vizioneve kombëtare dhe ato duhet të promovohen në të gjitha fushat kurrikulare dhe në tema të ndryshme.

Ekziston nevoja për politika arsimore të cilat jo vetëm rrisin vetëdijen për përfitimet e krijimtarisë për të mësuar, por gjithashtu lidhin praktikën dhe metodat e mësimdhënies me proceset krijuese. Për më tepër, programet mësimore duhet të jenë më holistike dhe koncize. Kurrikulat e mbingarkuara të përmbajtjes kufizojnë mundësitë për të mësuar aktiv dhe hulumtues dhe ndërveprim joformal midis mësuesve dhe nxënësve, të cilat janë të rëndësishme për një mjedis krijues të të mësuarit.

REFERENCAT

Alexander, R, Versions of primary education, Routledge, London, 1995.

Amabile, T.M. (1989). Growing up creative: Nurturing a lifetime of creativity. Amherst, MA: CEF Press.

Amabile, T, (1988) 'A model of creativity and innovation in organizations' in B.M. Staw & L.L. Cunnings (eds), Research in Organizational Behavior, CT: JAI, Greenwich, 1988

Annarella, L.A, Encouraging creativity and imagination in the classroom, Viewpoints, Illinois, 1999

Beghetto, R.A. & Kaufmann J. C. (2010). Nurturing creativity in the classroom. New York, NY: Cambridge.

Brookhart, S.M. (2010). How to assess higher-order thinking skills in your classroom. Alexandria, NY: ASCD.

Carson, S (2010, July 20). Creativity in the 21st century. Retrieved from

Davis, G.A. (2004). Creativity is forever. Dubuque, IA: Kendall/Hunt.

Salna, Linda, "Creativity as a 21st Century Skill: Training Teachers to Take it Beyond the Arts" (2012).

Musai, Bardhyl (1996) "Mjeshtritë themelore të mësimdhënies", Tiranë

Burime nga interneti

1. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.148.5028&rep=rep1&type=pdf>
2. http://artsedcollab.org/wp-content/uploads/2020/01/Translations-Issue-4_web2.pdf
3. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.148.5028&rep=rep1&type=pdf>
4. <https://www.pri.org/stories/2017-12-14/how-creative-are-you>

5. <https://core.ac.uk/download/pdf/82807009.pdf>

Examination Of School Administrators ' Views On The Effectiveness Of Enriched Libraries

Cem TUNA,

Seda ALKAN¹

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi RTEÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü EB ABD

Rize/ Türkiye cem.topsakal@erdogan.edu.tr,

sedalkann.08@gmail.com

ORCID: 0000-0002-6846-8676

Abstract

The aim of this study was to examine the views of school administrators on the effectiveness of enriched libraries.

The working group of this research, conducted based on a qualitative research approach, consists of 12 school administrators, 6 with 3 z-libraries and 6 without 3 z-libraries, determined by an easily accessible sample Method. The study group consists of participants working in Artvin province and Rize province in the fall semester of the 2018-2019 academic year. 7 of the school administrators are male and 5 are female.

Data from the study was collected using a semi-structured interview form consisting of open-ended questions. Content analysis techniques from qualitative research analysis techniques were used to analyze the data.

As a result of the analysis, codes were created based on the expressions of the participants and themes were created based on these codes.

In order to ensure the validity and reliability of the study, Guba and Lincoln (1982) criteria for credibility, reliability, confirmability and transferability were applied.

School administrators generally believe that the effectiveness of enriched libraries is positive. According to the results of the research, according to school administrators, the impact of enriched libraries on students 'reading habits, students' academic achievements and Turkish language course is positive.

According to the majority of school administrators, there is a relationship between the socioeconomic levels of students and their reading habits, between the socioeconomic levels of students and the success of the Turkish language course. Half of the school administrator agrees with the relationship between students ' socioeconomic levels and academic achievement, while the other half believes that there is no relationship.

According to the vast majority of school administrators, there is a relationship between the gender of students and their reading habits, between the gender of students and their academic success, and between the gender of students and the success of Turkish courses. Research is original on the

¹ Bu çalışma Cem Tuna yönetiminde Seda Alkan'ın RTEÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı'nda 2020 yılında hazırladığı 'MEB Eğitim Politikaları Olarak Zenginleştirilmiş Kütüphanelerin Etkililiği' adlı tezin bir bölümünün geliştirilmiş halidir.

effectiveness of enriched libraries to school administrators. The research concludes with results and recommendations.

Keywords: school administrators, enriched Library (Z-Library), effectiveness, Ministry of Education, Education Policy

Okul Yöneticilerinin Zenginleştirilmiş Kütüphanelerin Etkililiği Üzerine Görüşlerinin İncelenmesi

Özet

Bu araştırmada okul yöneticilerinin zenginleştirilmiş kütüphanelerin etkililiği üzerine görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Nitel araştırma yaklaşımına dayalı olarak gerçekleştirilen bu araştırmanın çalışma grubunu kolay ulaşılabilir örneklem yöntemiyle belirlenen z-kütüphanesi olan 3 okuldan müdür ve müdür yardımcıları katılımıyla 6 kişi, z-kütüphanesi olmayan 3 okuldan müdür ve müdür yardımcılarının katılımıyla 6 kişi olmak üzere toplam 12 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Çalışma grubunu 2018-2019 öğretim yılı güz döneminde Artvin ili ve Rize ilinde görev yapan katılımcılardan oluşmaktadır. Okul yöneticilerinin 7'si erkek, 5'i kadındır.

Araştırmanın verileri açık uçlu sorulardan oluşan, yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde nitel araştırma analiz tekniklerinden içerik analiz tekniği kullanılmıştır.

Yapılan analizler sonucunda katılımcıların ifadelerine dayalı olarak kodlar ve bu kodlara dayalı olarak temalar oluşturulmuştur.

Çalışmanın geçerlik ve güvenilirliğinin sağlanması amacıyla Guba ve Lincoln'un (1982) inanılabilirlik, güvenilebilirlik, onaylanabilirlik ve aktarılabirlik kriterleri uygulanmıştır.

Araştırmanın sonuçlarına göre okul yöneticilerine göre zenginleştirilmiş kütüphanelerin öğrencilerin okuma alışkanlığı, öğrencilerin akademik başarıları ve Türkçe dersi üzerindeki etkisi olumludur.

Okul yöneticileri genel olarak zenginleştirilmiş kütüphanelerin etkililiğinin olumlu olduğu görüşündedir. Okul yöneticinin büyük çoğunluğuna göre, öğrencilerin sosyoekonomik düzeyleri ile okuma alışkanlıkları arasında, öğrencilerin sosyoekonomik düzeyleri ile Türkçe ders başarıları arasında ilişki bulunmaktadır. Okul yöneticinin yarısı, öğrencilerin sosyoekonomik düzeyleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi kabul etmekte, diğer yarısı ise ilişkinin olmadığı görüşündedir.

Okul yöneticinin büyük çoğunluğuna göre, öğrencilerin cinsiyeti ile okuma alışkanlıkları arasında, öğrencilerin cinsiyeti ile akademik başarıları arasında ve öğrencilerin cinsiyeti ile Türkçe ders başarıları üzerindeki ilişki bulunmaktadır.

Araştırma zenginleştirilmiş kütüphanelerinin okul yöneticilerine etkililiği üzerine özgündür.

Araştırma sonuç ve önerilerle son bulmaktadır.

Anahtar Sözcükler: Okul Yöneticileri, Zenginleştirilmiş Kütüphane (Z-Kütüphane), Etkililik, MEB, Eğitim Politikası

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problemi, amacı, alt amaçları yer almaktadır.

Problem

Bireylerin toplum içerisinde kendilerini daha etkili ve doğru bir biçimde ifade etmelerine olanak sağlayan en etkili yöntemlerden birisi okuma alışkanlığıdır. Türkiye’de okuma alışkanlığının istenilen seviyenin altında olduğu düşünülmektedir. Çocukluğun ilk dönemlerinden itibaren kazandırılması istenilen okuma alışkanlığı ülkemizde tam olarak hedeflenen düzeye ulaştırılamamıştır. Bu sebeple okuma düzeyini üst seviyelere taşımak amacıyla Millî Eğitim Bakanlığı tarafından uygulamaya konan Okullar Hayat Olsun projesi kapsamında ilkokul, ortaokul ve liselerde Zenginleştirilmiş Kütüphaneler (Z-Kütüphaneler) kurulmuştur.

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2001 yılında yayımlanmış olan Okul Kütüphane Yönetmeliği’nin 10. maddesinde 2006 yılında yapılan değişiklikle okul kütüphanelerinin değişime tabii tutulması gerektiği belirtilmiştir (Millî Eğitim Bakanlığı, 2006). Okullar Hayat Olsun projesi tam olarak bu noktada karşımıza çıkmaktadır. İncelenen çalışmaların sonuçlarına göre kütüphanelerin mevcut haliyle öğrenciler tarafından tercih edilmemesi ve kütüphanelerin tam olarak işlevini yerine getirememesi de Millî Eğitim Bakanlığının bu kararının ne kadar önemli olduğunu ortaya koymaktadır.

Zenginleştirilmiş kütüphaneler hem şekli olarak hem de fonksiyon olarak öğrencilerin içerisinde zaman geçirmekten memnun kalacakları bir şekilde dizayn edilmiştir. Zenginleştirilmiş kütüphanelerin iç dizaynında genellikle dikkati canlı tutacak, ilgi çekici renkler tercih edilmiştir. Masa ve sandalyeler öğrencilerin alışmış oldukları tarzda değil, alışılmadık dışında öğrencilerin ilgilerini çekebilecek farklı tarzlarda seçilmiştir. Zenginleştirilmiş kütüphanelerde aranılan her türlü bilgiye ulaşılabilecek kitaplara, ansiklopedilere, dergilere vb. ulaşılabileceği gibi öğrencilerin internet ortamından da her türlü araştırmayı yapmasına olanak sağlanmıştır. Zenginleştirilmiş kütüphanelerde öğrencilerin ilgisini çekecek çeşitli zekâ oyunları da bulunmaktadır. Bazı derslerin kütüphane ortamında yapılmasına okullar tarafından izin verilmektedir. Bu sayede öğrencilerin kütüphane ortamına alışmaları, kütüphaneleri daha sık kullanmaları ve kitaplara yaklaşmaları hedeflenmektedir. Ders saatleri dışında da öğrencilerin kütüphanede özgürce zaman geçirmelerine izin verilmektedir.

Zenginleştirilmiş kütüphanelerde kütüphane görevlisi eşliğinde çeşitli etkinlikler de düzenlenmektedir: Şiir yarışmaları, müzik yarışmaları, satranç turnuvaları ve resim yarışmaları bu etkinliklerin başında gelmektedir. Tüm bu yapılan yeniliklerin ve etkinliklerin

en temeldeki amacı öğrencilerin kitaplara karşı ön yargılarını yıkmak, öğrencileri kademeli olarak kitaplara yaklaştırmak ve bu sayede öğrencilerde kitap okuma alışkanlığı kazandırarak okuma, anlama ve okuduğunu aktarma becerisini geliştirmektir.

Bu araştırma Artvin ve Rize illerinde bulunan Z-Kütüphanesi olan 6; Z-Kütüphanesi olmayan 6 okulun müdür ve müdür yardımcılara sorulan sorularla zenginleştirilmiş kütüphanelerin etkililiğini incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmacının bu konuyu seçmesindeki en önemli gerekçe zenginleştirilmiş kütüphanelerin Türkiye’de yeni bir kütüphane yüzü olarak ortaya çıkması ve bu sebeple alana büyük bir katkı sağlayacağı düşüncesidir.

Amaç

Bu araştırmada okul yöneticilerinin zenginleştirilmiş kütüphanelerin etkililiği üzerine görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Alt Amaçlar

1. Okul yöneticilerinin görüşlerine göre zenginleştirilmiş kütüphanelerin öğrencilerin okuma alışkanlığı üzerindeki etkisi var mıdır?
2. Okul yöneticilerinin görüşlerine göre zenginleştirilmiş kütüphanelerin öğrencilerin Türkçe dersi üzerinde etkisi var mıdır?
3. Okul yöneticilerinin görüşlerine göre zenginleştirilmiş kütüphanelerin öğrencilerin akademik başarıları üzerinde etkisi var mıdır?
4. Okul yöneticilerinin görüşlerine göre öğrencilerin sosyoekonomik düzeyleri ile okuma alışkanlıkları arasında ilişki var mıdır?
5. Okul yöneticilerinin görüşlerine göre öğrencilerin sosyoekonomik düzeyleri ile Türkçe ders başarıları arasındaki ilişki var mıdır?
6. Okul yöneticilerinin görüşlerine göre öğrencilerin sosyoekonomik düzeyleri ile genel akademik başarıları arasında bir ilişki var mıdır?
7. Okul yöneticilerinin görüşlerine göre öğrencilerin cinsiyeti ile okuma alışkanlığı arasında bir ilişki var mıdır?
8. Okul yöneticilerinin görüşlerine göre öğrencilerin cinsiyeti ile Türkçe dersi başarıları arasında bir ilişki var mıdır?
9. Okul yöneticilerinin görüşlerine göre öğrencilerin cinsiyeti ile genel akademik başarıları arasında bir ilişki var mıdır?

10. Okul yöneticilerinin görüşlerine göre zenginleştirilmiş kütüphanelerin öğrencilerin kütüphaneye gelmeye etkisi var mıdır?
11. Okul yöneticilerinin görüşlerine göre zenginleştirilmiş kütüphanelerin öğrencilerin güdülenmelerine etkisi var mıdır?
12. Okul yöneticilerinin görüşlerine göre zenginleştirilmiş kütüphanelerin öğrencilerin kütüphane kullanımlarına etkisi var mıdır?
13. Okul yöneticilerinin görüşlerine göre zenginleştirilmiş kütüphanelerin tasarımları yeterli midir?
14. Okul yöneticilerinin görüşlerine göre zenginleştirilmiş kütüphanelerin kaynakları yeterli midir?
15. Okul yöneticilerinin görüşlerine göre zenginleştirilmiş kütüphanelerin yönetimi yeterli midir?

Yöntem

Nitel araştırma yaklaşımına dayalı olarak gerçekleştirilen bu araştırmanın çalışma grubunu kolay ulaşılabilir örneklem yöntemiyle belirlenmiştir. Kolay ulaşılabilir örneklem yönteminde, araştırmacılar katılımcıları ulaşılması kolay, araştırma için uygun ve gönüllü bireylerden seçmektedir (Gravetter ve Forzano, 2012). Bu araştırma için de araştırmacı tarafından z-kütüphanesi olan 3 okuldan müdür ve müdür yardımcısı olan 6 kişi; z-kütüphanesi olmayan 3 okuldan müdür ve müdür yardımcısı olan 6 kişi olmak üzere toplam 12 okul yöneticisi çalışma grubu olarak seçilmiştir. Çalışma grubunu 2018-2019 öğretim yılı güz döneminde Artvin ili ve Rize ilinde görev yapan katılımcılardan oluşmaktadır. Okul yöneticilerinin 7'si erkek, 5'i kadındır.

Araştırmanın verileri açık uçlu sorulardan oluşan, yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde nitel araştırma analiz tekniklerinden içerik analiz tekniği kullanılmıştır. İçerik analizinde, benzer verilerin belirli kavram ve temalar çerçevesinde bir araya getirilerek düzenlenmesi ve yorumlanması söz konusudur (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Yapılan içerik analizinde 1. Verileri düzenleme, 2. Okuma ve hatırlatıcı notlar alma, 3. Kodlardaki ve temalardaki verileri betimleme, sınıflandırma, 4-Verileri yorumlama, 5. Verileri sunma ve görselleştirme aşamaları takip edilmiştir (Creswell, 2013). Yapılan analizler sonucunda katılımcıların ifadelerine dayalı olarak kodlar ve bu kodlara dayalı olarak temalar oluşturulmuştur. Çalışmanın geçerlik ve güvenilirliğinin sağlanması amacıyla Guba ve

Lincoln'un (1982) inanılrlık, güvenilebilirlik, onaylanabilirlik ve aktarılabilirlik kriterleri uygulanmıştır.

BULGULAR

Tablo 1- Zenginleştirilmiş kütüphanelerin öğrencilerin okuma alışkanlığı üzerindeki etkisi

	Kod	Kişi Sayısı (f)	Toplam
	Olumlu	Y1, Y2, Y3, Y4, Y5, Y6, Y7, Y8, Y9, Y10, Y11, Y12	12
Okul Yöneticisi	Kısmen	-	
	Olumsuz	-	

Yukarıda değinilen temaları oluşturan kodların her birine ilişkin katılımcıların doğrudan ifadelerinden örneklere aşağıda yer verilmiştir:

“Zenginleştirilmiş kütüphaneler öğrencilerin okuma alışkanlığını olumlu yönde etkilemektedir. Z- kütüphanelerin renkli olması, kitapların güncel olması, kütüphanenin bir köşesinde öğrencilerin satranç oynaması uygun bir alanın olması öğrencilerin ilgisini çekmektedir” (Y3).

“Zenginleştirme kütüphane, zengin menü yemeğine benzer, zengin menü insanın iştahını artırır. Zenginleştirilmiş kütüphane öğrencilerimizin okuma alışkanlığını heveslendirir” (Y4).

“Okuma alışkanlığı edinecek öğrencinin özellikle ilgisine göre ve sıkıcı dili ağır olmayan eserlerden başlaması tavsiye edilir. Z-Kütüphanelerin işlevini aslında, okumayı, öğrenmeyi sıkılgan bir atmosferden kurtarma süreci olarak görmekteyim. Sahip olduğu tasarım, sesli ve elektronik kitaplar, estetik tasarım okuma şevki uyandıran birer güdüleyicidir. Öğrencinin o ortamda bulunma arzusu ile dâhi okumak isteyebilir. Çünkü farklı her ortam öğrenci için cezbedicidir. Z-Kütüphanelerinin varlığının okuma alışkanlığını olumlu etkileyeceği kanaatindeyim” (Y10).

Araştırmaya katılan yöneticilerin tamamı zenginleştirilmiş kütüphanelerin okuma alışkanlığını olumlu yönde etkilediği yönünde görüş bildirmiştir. Yapılan literatür taramasına göre Ak ve Çetintaş (2015), Öztürk ve Tağa (2018), Akman ve Akman (2017) de yaptıkları çalışmalarda zenginleştirilmiş kütüphanelerin okuma alışkanlığını ve öğrencilerin kütüphaneye gelişlerini artırdığını belirtmişlerdir.

Tablo 2- Zenginleştirilmiş kütüphanelerin öğrencilerin Türkçe dersi üzerinde etkisi

	Kod	Kişi Sayısı (f)	Toplam
	Olumlu	Y1, Y2, Y3, Y4, Y5, Y6, Y7, Y8, Y9, Y10, Y11, Y12	12
Okul Yöneticisi	Kısmen	-	
	Olumsuz	-	

Yukarıda değinilen temaları oluşturan kodların her birine ilişkin katılımcıların doğrudan ifadelerinden örneklere aşağıda yer verilmiştir:

“Dört temel dil becerisinden biri olan okuma becerisi gelişim bir öğrencinin konuşma, dinleme, yazma beceri alanları da gelişme gösterir. Bu da Türkçe derslerine olumlu etki eder” (Y1).

“Zenginleştirilmiş kütüphaneler öğrencilerin Türkçe dersindeki başarılarına olumlu katkı sağlanmaktadır. Özellikle güncel kitaplar günümüzde çok pahalıya satılmaktadır. Öğrencilerimizin çoğunluğu bu kitapları temin etmekte maddi olarak zorlamaktadır. Z-kütüphaneler öğrencilerimizi bu sıkıntıdan kurtarmaktadır. Ayrıca okulumuzda kitap okuma saatleri yapılmaktadır. Öğrenciler kitaplara kolay bir şekilde ulaşarak okuma alışkanlıklarını geliştirmektedir. Kütüphanemizdeki kitaplara her yıl daha güncel kitaplar eklenerek öğrencilerin ilgilerinin canlı tutulması sağlanmaya çalışılmaktadır” (Y3).

“Türkçe dersinin amaçları düşünüldüğünde; okuma alışkanlığında artış, kendini ifade alışkanlığında olumlu etki, anlamayı ve anlatımı kolaylaştırıcı etkisi, özgüven sağlayacağı tutum, güçlü bir etkileme gücüyle ve diksiyonu ile sürekli okuma isteğini destekleyecektir” (Y8).

“Zenginleştirilmiş kütüphanelerin kaynakları Türkçe dersindeki okuma, anlama ve anlatma yönlerinden katkı sunmaktadır. Millî kütüphaneye tanımada etkilidir” (Y11).

Araştırmaya katılan yöneticilerin tamamı zenginleştirilmiş kütüphanelerin öğrencilerin Türkçe akademik başarısını da olumlu etkilediğini belirtmiştir. Ateş ve Başaran (2009) da kütüphaneler ile Türkçe ders başarısı arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalarının sonucunda kütüphane kullanımı sonrasında Türkçe dersi başarısı üzerinde anlamlı bir farklılaşmanın

olduğuna ulaşımlardır. Katrancı (2015) yaptığı araştırma ile kütüphane ve kitap okumanın Türkçe dersi başarısını artırdığı sonucuna ulaşmıştır.

Tablo 3- Zenginleştirilmiş kütüphanelerin öğrencilerin akademik başarıları üzerinde etkisi

	Kod	Kişi Sayısı (f)	Toplam
Okul Yöneticisi	Olumlu	Y1, Y2, Y3, Y4, Y5, Y7, Y8, Y9, Y10, Y11, Y12	11
	Kısmen	Y6	1
	Olumsuz	-	

Yukarıda değinilen temaları oluşturan kodların her birine ilişkin katılımcıların doğrudan ifadelerinden örneklere aşağıda yer verilmiştir:

“Zenginleştirilmiş kütüphanenin akademik başarı üzerinde olağanüstü olumlu etkisi vardır. Çünkü ne kadar fazla kitap okuma sağlanırsa öğrencinin analiz yapma, hızlı okuma ve karar verme yeteneği de o kadar hızlı olur. Bu durum öğrencinin akademik eğitimine de olumlu katkı sunar” (Y4).

“Akademik başarıyı dolaylı olarak etkiler. İlgi olan öğrenci olan öğrenci o bilgiye ulaşacağı için zenginleştirilmiş kütüphane ortamı ona amaç değil araç olur” (Y6).

Araştırmaya katılan yöneticilerden 11 yönetici zenginleştirilmiş kütüphanelerin akademik başarıyı olumlu etkilediğini belirtirken 1 yönetici kısmen etkilediği yönünde görüş bildirmiştir. Zenginleştirilmiş kütüphaneler ile öğrencilerin akademik başarıları arasındaki etkiyi ortaya koyan farklı bir çalışma literatürde bulunmamaktadır. Öztürk ve Tağa (2018) da yaptıkları çalışmada zenginleştirilmiş kütüphane ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi ortaya çıkartan bir çalışmanın olmadığını belirtmişlerdir.

Tablo 4- Öğrencilerin sosyoekonomik düzeyleri ile okuma alışkanlıkları arasında ilişki

	Kod	Kişi Sayısı (f)	Toplam
Okul Yöneticisi	Var	Y1, Y3, Y4, Y5, Y7, Y8, Y10, Y11, Y12	9
	Kısmen	Y2, Y9	2
	Yok	Y6	1

Yukarıda değinilen temaları oluşturan kodların her birine ilişkin katılımcıların doğrudan ifadelerinden örneklere aşağıda yer verilmiştir:

“Okuma alışkanlığının sosyoekonomik yapı arasında olumlu bir korelasyon vardır. Okumanın rağbet gördüğü bir ortamda yaşayan büyüyen çocuğun veya kişinin de görerek ve yaşayarak öğreneceği ve uygulayacağı aşikardır. Ekonomik yapı bir destek unsurudur. Birey kaynak ayırmadan zenginleştirilmiş kütüphanede maddi bir pay ayırmaya gerek kalmadan okuyabilir veya bu faktörü kendi lehine çevirebilir” (Y7).

“Sosyoekonomik düzeyle kitap okunanın çok bağlantılı olduğunu düşünüyorsa daha çok çevre, arkadaş, aile ve öğrencinin yapısının kitap okuma üzerinde etkisinin fazla olduğunu düşünüyorum” (Y2).

“Okumak isteyen öğrenci her alanda kendine okuma alanı bulur. Sosyoekonomik düzey ile okuma alışkanlıkları arasında ilişki yoktur” (Y6).

Araştırmaya katılan yöneticilerden 9 tanesi öğrencilerin sahip olduğu sosyoekonomik düzeyleri ile okuma alışkanlıkları arasında olumlu bir ilişki olduğunu belirtirken; 2 yönetici bu ilişkinin kısmen var olduğunu; 1 yöneticisi ise aralarında herhangi bir ilişkinin bulunmadığını belirtmiştir. Farklı çalışmalara bakıldığında ise Coşkun (2003) ve Akın (2016) yaptıkları araştırmalarda sosyoekonomik düzey ile okuma alışkanlığı arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Şahin (2009), Göngör (2009) ve Erdoğan ile Güvendir (2019) yaptıkları araştırmaların sonucunda sosyoekonomik düzey ile okuma alışkanlığı arasında anlamlı bir farklılığın olduğunu belirtmişlerdir.

Tablo 5- Öğrencilerin sosyoekonomik düzeyleri ile Türkçe ders başarısı arasındaki ilişki

	Kod	Kişi Sayısı (f)	Toplam
Okul Yöneticisi	Var	Y1, Y3, Y4, Y5, Y7, Y8, Y10, Y11	9
	Kısmen	Y9	1
	Yok	Y2, Y12	2

Yukarıda değinilen temaları oluşturan kodların her birine ilişkin katılımcıların doğrudan ifadelerinden örneklere aşağıda yer verilmiştir:

“Öğrencilerin sosyoekonomik düzeyleri ile Türkçe ders başarısı arasında bir ilişki genel olarak vardır. Eğitimde önem veren, kitap okumaya zaman ayıran, eğitim için bütçe ayırabilen ailelerin çocukları Türkçe dersinde daha başarılı olmaktadır. Ancak bunun istisnaları da karşımıza zaman zaman çıkmaktadır. Anne ve babası okuma yazma bilmeyen, sadece evini geçindirecek imkanlarda olduğu için çocuğunun eğitimine maddi olarak katkıda

bulunamayan ailelerin çocukları da kendi gayret ve azimleri sayesinde Türkçe dersinde başarılı olabilmektedir” (Y3).

“Ekonomik düzeyde Türkçe dersinin başarısı arasında bir bağlantı kuramadım. Sosyal sınıf ve eğitimde fırsat eşitsizliğine bağlı olarak farklılaşmalar olabilir. Özel okul faktörü, ama bizim gibi okullarda öğretmen ve ailenin yapısının ekonomik düzeyden daha önce geldiğini Türkçe dersinin başarısı için olacağını düşünüyorum” (Y2).

“Sosyoekonomik düzey kitap alma konusunda etkili olabilir. Fakat kişinin okuma alışkanlığı konusunda bilgisi yoksa Türkçe dersindeki başarısında herhangi bir etkili olmaz” (Y9).

Araştırmaya katılan yöneticilerden 9 yönetici sosyoekonomik düzey ile Türkçe ders başarısı arasında anlamlı bir ilişki olduğunu; 1 yönetici kısmen bir ilişki olduğunu; 2 yönetici ise ilişkinin olmadığı belirtmiştir. Yapılan literatür taramasında sosyoekonomik düzey ile Türkçe ders başarısı arasındaki ilişkiyi gösteren bir araştırmaya ulaşamamıştır. Araştırmanın diğer bir boyutu olan sosyoekonomik başarı ile genel akademik başarı arasındaki ilişki ölçüt alındığında sosyoekonomik düzeyin Türkçe ders başarısını da olumlu yönde etkilediği düşünülebilir.

Tablo 6- Öğrencilerin sosyoekonomik düzeyleri ile akademik başarıları arasındaki ilişki

	Kod	Kişi Sayısı (f)	Toplam
	Var	Y2, Y4, Y6, Y7, Y8, Y11	6
Okul Yöneticisi	Kısmen	Y1, Y3, Y5, Y9, Y10, Y12	6
	Yok	-	

Yukarıda değinilen temaları oluşturan kodların her birine ilişkin katılımcıların doğrudan ifadelerinden örneklere aşağıda yer verilmiştir:

“Sosyoekonomik seviyesi düşük olan öğrencilerin akademik başarı düzeyi sosyoekonomik seviyesi yüksek olandan daha düşüktür. Çünkü sosyoekonomik seviyesi yüksek olan veliler, öğrencilerine özel ders imkânı sunuyorlar. Ayrıca aile eğitim düzeyi yüksek olduğu için daha bilinçli ve öğrencilerini takip ediyorlar. Sosyoekonomik seviyesi düşük olan öğrencileri ailenin ekonomik durumunu motivasyon açısından etkiliyor. Ama sosyoekonomik seviyesi düşük olan öğrencilerin akademik başarılarının daha düşük olduğu görülmüştür” (Y4).

“Öğrencilerin sosyoekonomik düzeyi ile akademik başarıları arasında ilişki vardır. Sosyoekonomik düzeyi düşük olan öğrenciler akademik gelişimleri araştırmak için kaynaklara ihtiyacı vardır. Kaynak çeşitliliği ne kadar fazla olursa başarı o kadar artmaktadır. Bilgi düzeyi düşük olan öğrencilerin desteklenmesi için özel takviye derslere ihtiyaç vardır. Gerek kaynak desteği gerekse özel destekler ekonomik durumla ilgilidir” (Y11).

“Evet etkilidir ancak ders başarısından en etkili unsur öğrencinin bilgiye ulaşma ve ders çalışma isteğidir. Bu sebeple çalışma isteği olan öğrencilerin ekonomik dezavantajlarını avantaja çevirmek için elinden gelen gayretli çalışarak göstermeleri gerektiğini düşünüyorum” (Y1).

“Sosyoekonomik düzey ile akademik başarı ilişkisi iki şekilde değerlendirilebilir diye düşünüyorum. Refah içinde yaşayan bir çocuğun ders çalışmak için çokça zamanı ve imkânı bulunur. Bu bir güdüleyicidir. Ancak refah içinde oluşu zaten her şeye sahip oluşu onu rahata sürükleyerek çalışma isteği oluşmasını engel teşkil edebilir. Öte yandan sosyoekonomik düzeyi düşük bir ailenin çocuğu belki de aileye katkı sağlamak adına çalışmak durumundadır ve ders çalışma imkânı bulamayabilir. Ancak içinde bulunduğu olumsuz şartlar onu okumaya güdüleyebilir” (Y10).

Araştırmaya katılan yöneticilerden 6 yönetici sosyoekonomik düzey ile akademik başarı arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu belirtirken; 6 yönetici ise anlamlı bir ilişkinin olmadığını belirtmiştir. Demirel ve Yağmur (2017), yaptıkları çalışma sonucunda öğrencilerin sosyoekonomik düzeyleri ile akademik başarıları arasında anlamlı bir farklılık olduğuna ulaşmışlardır. Düşük sosyoekonomik düzeyde bulunan öğrencilerin akademik başarılarının yüksek sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerden daha alt seviyede olduğunu belirtmişlerdir.

Tablo 7- Öğrencilerin cinsiyeti ile okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki

	Kod	Kişi Sayısı (f)	Toplam
Okul Yöneticisi	Var	Y1, Y2, Y3, Y4, Y5, Y8, Y10, Y11, Y12	9
	Kısmen	-	
	Yok	Y6, Y7, Y9	3

Yukarıda değinilen temaları oluşturan kodların her birine ilişkin katılımcıların doğrudan ifadelerinden örneklere aşağıda yer verilmiştir:

“Erkeklerin kızlara göre okumaya karşı daha az olumlu tutum içerisinde olduklarını; vakitlerini daha çok oyun alanlarında, sanal âlemde ve dışarıda geçirdiklerini, kızların ise erkeklere oranla daha fazla kitap okunabilir alanlarda zaman geçirdiklerini (ev- kütüphane vs.) ve bu sebepten okuma alışkanlıklarının erkeklerden daha fazla olduğunu düşünmekteyim” (Y5).

“Okulumuzda yapılan okuma saati için tutmuş olduğumuz istatistiki verilerde kız öğrencilerin daha fazla kitap okuduğunu görmekteyiz. Buna dayanarak cinsiyet ile okuma alışkanlığı arasında bir ilişki olduğunu söyleyebilirim” (Y10).

“Cinsiyet ile okuma alışkanlıkları arasında doğrudan bir ilişki kurmak çok doğru olmaz, sosyal yapı ve ekonomik yapıya göz atınca erkeğin çalıştığı kadının eve dönük bir yaşama sahip oluşundan dolayı erkek çocuklar çalışmaya mecbur bırakılır sosyal yapıda erkekler kızlardan daha çok okumaya önem vermedikleri, yani kızların ev işlerine düşkün ve de ekonomik özgürlüğü olması adına çok çalıştıklarını görmekteyiz” (Y7)

Araştırmaya katılan yöneticilerden 9 yönetici cinsiyet ile okuma alışkanlığı arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu belirtirken; 3 yönetici aralarında anlamlı bir ilişkinin olmadığını belirtmiştir. Yapılan literatür taramasına göre Bulut (2016), Akın (2016), Ceran, Yıldız ve Özdemir (2014), İşeri (2010), Özdemir ve Akkaya (2013), Göngör (2009), Balcı (2009) yaptıkları çalışmalarda cinsiyet ile okuma alışkanlığı arasında kız öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Yılmaz (1995), yaptığı çalışma ile cinsiyet ve okuma alışkanlığı arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır fakat küçük bir farkla erkek öğrencilerin kız öğrencilerden okuma sıklığının daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Arslan (2017), Coşkun (2003), Demir ve Macit (2016) yaptıkları çalışmalarda cinsiyet ile okuma alışkanlığı arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Tablo 8- Öğrencilerin cinsiyeti ile Türkçe ders başarısı üzerindeki ilişki

	Kod	Kişi Sayısı (f)	Toplam
	Var	Y1, Y5, Y6, Y7, Y8, Y10, Y12	7
Okul Yöneticisi	Kısmen	-	
	Yok	Y2, Y3, Y4, Y9, Y11	5

Yukarıda değinilen temaları oluşturan kodların her birine ilişkin katılımcıların doğrudan ifadelerinden örneklere aşağıda yer verilmiştir:

“Her iki cinsiyetinde okuma alışkanlığını kıyasladığımızda kızların okuma alışkanlığının daha fazla olduğunu ve bunun özellikle Türkçe derslerinde önemli bir fark yaratabileceği kanısındayım. Kendi duygu ve düşüncelerini ifade etme zenginliğine sahip olduklarından kompozisyon yeteneklerini daha güçlü olduğunu düşünmekteyim” (Y5).

“Öğrencilerin cinsiyeti ile Türkçe ders başarısı üzerinde bence anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Kız öğrenciler kadar erkek öğrenciler de planlı ve disiplinli çalıştıklarında Türkçe dersinde başarıyı yakalamaktadır” (Y3).

Araştırmaya katılan yöneticilerden 7 yönetici öğrencilerin cinsiyeti ile Türkçe ders başarısı arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu belirtirken; 5 yönetici öğrencilerin cinsiyeti ile Türkçe ders başarısı arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığını belirtmiştir. Yapılan literatür taramasına göre Güngör (2009) yaptığı yüksek lisans çalışmasında aynı sonuca ulaştığı görülmüştür.

Tablo 9- Öğrencilerin cinsiyeti ile akademik başarıları arasındaki ilişki

	Kod	Kişi Sayısı (f)	Toplam
Okul Yöneticisi	Var	Y1, Y2, Y3, Y4, Y5, Y6, Y7, Y8, Y9, Y10	10
	Kısmen	-	
	Yok	Y11, Y12	2

Yukarıda değinilen temaları oluşturan kodların her birine ilişkin katılımcıların doğrudan ifadelerinden örneklere aşağıda yer verilmiştir:

“Öğrencilerin cinsiyeti ile akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu Millî Eğitim Bakanlığı merkezi sınav sonuçları analiz raporunda zaman zaman ifade etmektedir. Kız öğrencileri, erkek öğrencilere göre daha çok ders çalışmaya zaman ayırdığı, daha planlı oldukları için akademik olarak daha başarılıdır” (Y3).

“Kız çocukları akademik başarı yönünden erkeklerden daha üstün oldukları görülmektedir. 7. madde dikkate alındığında, kız çocuklarının sorumluluk, başarıya odaklama ve kendi cinsiyet özellikleri ve ruh halleriyle akademik olarak erkek çocuklardan üstün oldukları görülmektedir” (Y8).

“Öğrencilerin cinsiyeti ile akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki yoktur akademik başarı; ilgi istek ile doğru orantılıdır. Ancak günümüz şartlarında kız öğrenciler daha başarılı gözükmektedir” (Y11).

Araştırmaya katılan yöneticilerden 10 yönetici öğrencilerin cinsiyeti ile akademik başarıları arasında ilişkinin olduğunu belirtirken; 2 yönetici öğrencilerin cinsiyeti ile akademik başarı arasında bir ilişkinin olmadığını belirtmiştir. Yapılan literatür taramasında araştırmanın bu alt amacını karşılayan bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Tablo 10- Zenginleştirilmiş kütüphanelerin öğrencilerin kütüphaneye gelmeye etkisi

	Kod	Kişi Sayısı (f)	Toplam
	Arttırdı	Y1, Y2, Y3, Y4, Y5, Y6, Y7, Y8, Y9, Y10, Y11, Y12	12
Okul Yöneticisi	Kısmen	-	
	Arttırmadı	-	

Yukarıda değinilen temaları oluşturan kodların her birine ilişkin katılımcıların doğrudan ifadelerinden örneklere aşağıda yer verilmiştir:

“Kaynak, cazip ortam, rahatlık, ulaşılabilirlik ve ekonomik oluşu nedeniyle öğrencilerin kütüphaneye gelmelerini arttırmıştır” (Y2). Araştırmaya katılan yöneticilerin tamamı zenginleştirilmiş kütüphanelerin öğrencilerin kütüphaneye gelme sıklığını artırdığı yönünde görüş belirtmiştir. Yapılan literatür taramasına göre Öztürk ve Tağa (2018) ile Ak ve Çetintaş (2015) da çalışmalarında bu yönde sonuç elde etmişlerdir.

Tablo 11- Zenginleştirilmiş kütüphanelerin öğrencilerin güdülenmelerine etkisi

	Kod	Kişi Sayısı (f)	Toplam
	Arttırdı	Y1, Y2, Y3, Y4, Y5, Y6, Y7, Y8, Y9, Y10, Y11, Y12	12
Okul Yöneticisi	Kısmen	-	
	Arttırmadı	-	

Yukarıda değinilen temaları oluşturan kodların her birine ilişkin katılımcıların doğrudan ifadelerinden örneklere aşağıda yer verilmiştir:

“Z- kütüphanelerin renkli olması, kitapların güncel olması, kütüphanenin bir köşesinde öğrencilerin satranç oynaması uygun bir alanın olması öğrencilerin ilgisini çekmektedir” (Y5). Araştırmaya katılan yöneticilerin tamamı zenginleştirilmiş kütüphanelerin öğrencilerin güdülenmesini artırdığı yönünde görüş bildirmişlerdir. Elde edilen sonuç literatür taramasına göre MEB (2015)’in etki analizi raporu ile örtüşmektedir.

Tablo 12- Zenginleştirilmiş kütüphanelerin öğrencilerin kütüphane kullanımlarına etkisi

	Kod	Kişi Sayısı (f)	Toplam
	Arttırdı	Y1, Y2, Y3, Y4, Y5, Y6, Y7, Y8, Y9, Y10, Y11, Y12	12
Okul Yöneticisi	Kısmen	-	
	Arttırmadı	-	

Yukarıda değinilen temaları oluşturan kodların her birine ilişkin katılımcıların doğrudan ifadelerinden örneklere aşağıda yer verilmiştir:

“Zenginleştirilmiş kütüphaneler ile öğrenciler eğlenerek öğrendikleri için kütüphanelere karşı olumlu bir yaklaşım göstermektedir ve kütüphaneyi kullanımları artmıştır” (Y7).

Araştırmaya katılan yöneticilerin tamamı zenginleştirilmiş kütüphanelerin öğrencilerin kütüphaneye geliş sıklığını artırdığı yönünde görüş bildirmişlerdir. Yapılan literatür taramasına göre Öztürk ve Tağa (2018), Ak ve Çetintaş (2015) ile Duran ve Özen (2018) yaptıkları çalışmalarda zenginleştirilmiş kütüphanelerin öğrencilerin kütüphane kullanımını artırdığı yönünde sonuca ulaşmışlardır.

Tablo 13- Zenginleştirilmiş kütüphanelerin tasarımlarının yeterliliği

	Kod	Kişi Sayısı (f)	Toplam
	Yeterli	Y1, Y2, Y3, Y4, Y5, Y6, Y7, Y8, Y9, Y10, Y11, Y12	12
Okul Yöneticisi	Kısmen	-	
	Yetersiz	-	

Yukarıda değinilen temaları oluşturan kodların her birine ilişkin katılımcıların doğrudan ifadelerinden örneklere aşağıda yer verilmiştir:

“Sahip olduğu tasarım, sesli ve elektronik kitaplar, estetik tasarım okuma şevki uyandıran birer güdüleyicidir. Öğrencinin o ortamda bulunma arzusu ile dâhi okumak isteyebilir. Çünkü farklı her ortam öğrenci için cezbedicidir” (Y10).

Araştırmaya katılan yöneticilerin tamamı zenginleştirilmiş kütüphanelerin tasarımının yeterli olduğu yönünde görüş belirtmişlerdir. Yapılan literatür taramasına göre Öztürk ve Tağa (2018) yaptıkları çalışmada öğrencilerin zenginleştirilmiş kütüphanelerin tasarımından etkilendiklerini ve bu farklılığı kavradıklarını ifade etmişlerdir. Ak ve Çetintaş (2015)

yaptıkları çalışma ile öğrencilerin zenginleştirilmiş kütüphanelerin tasarımlarından etkilendikleri yönünde sonuca ulaşmışlardır. Duran ve Özen (2018) yaptıkları çalışma sonucunda zenginleştirilmiş kütüphanenin tasarımının öğrencilerin ilgisini çektiğini fakat öğrenci görüşlerinden hareketle geliştirilmesi gerektiği sonucuna ulaşmışlardır.

Tablo 14- Zenginleştirilmiş kütüphanelerin kaynak yeterliliği

	Kod	Kişi Sayısı (f)	Toplam
Okul Yöneticisi	Yeterli	-	-
	Kısmen	Y1, Y2, Y11	3
	Yetersiz	Y3, Y4, Y5, Y6, Y7, Y8, Y9, Y10, Y12	9

Yukarıda değinilen temaları oluşturan kodların her birine ilişkin katılımcıların doğrudan ifadelerinden örneklere aşağıda yer verilmiştir:

“Millî Eğitim Bakanlığı 1000 kitap veriyor, bu yeterli değil. Biz çeşitli dernek, vakıf, kurum ve kuruluşlardan temin ediyoruz. Ayrıca bağışlar da oluyor” (Y3).

“Kaynaklar belirli oranda ihtiyacı karşılamaktadır. Tabi ne kadar kaynak olursa o kadar iyi olur” (Y11)

Araştırmaya katılan yöneticilerden 3 yönetici kaynakların kısmen yeterli olduğunu belirtirken; 9 yönetici ise kaynakların yeterli olmadığını belirtmiştir. Yapılan literatür taramasına göre Öztürk ve Tağa (2018), Duran ve Özen (2018) kütüphane kaynaklarının öğrenci ihtiyaçlarına göre zenginleştirilmesi gerektiği sonucuna ulaşmışlardır. MEB (2015), etki analizine göre ise kütüphane kaynaklarının sözel öğrenciler için yeterli olduğuna ulaşılırken sayısal öğrenciler için zenginleştirilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 15- Zenginleştirilmiş kütüphanelerin yönetim yeterliliği

	Kod	Kişi Sayısı (f)	Toplam
Okul Yöneticisi	Yeterli	Y1, Y2, Y3, Y4, Y5, Y6, Y7, Y8, Y9, Y10, Y11, Y12	12
	Kısmen	-	-
	Yetersiz	-	-

Yukarıda değinilen temaları oluşturan kodların her birine ilişkin katılımcıların doğrudan ifadelerinden örneklere aşağıda yer verilmiştir:

“Kütüphanemiz Kültür Edebiyat Kolu tarafından destekleniyor. Müdürümüz, bir müdür yardımcımız ve nöbetçi öğretmenlerimiz ilgileniyor” (Y3).

“Öğretmenlik uygulamasına gelen öğrenciler de destek oluyor” (Y6).

Araştırmaya katılan yöneticilerin tamamı zenginleştirilmiş kütüphanelerinin yönetiminin yeterli olduğu yönünde görüş bildirmiştir. Yapılan literatür taramasına göre Öztürk ve Tağa (2018), Duran ve Özen (2018) zenginleştirilmiş kütüphanelerdeki yönetim mekanizmasının yeterli olduğu sonucuna ulaşmışlardır. MEB (2015) etki analizi raporuna göre ise zenginleştirilmiş kütüphanelerde kütüphanecilik bölümünden mezun olan bireyler görev almadığı için yönetiminde tam olarak etkili olunamadığı belirtilmiştir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Okul yöneticileri genel olarak zenginleştirilmiş kütüphanelerin etkiliğinin olumlu olduğu görüşündedir.

Araştırmanın birinci alt amacı olan okul yöneticilerinin görüşlerine göre zenginleştirilmiş kütüphanelerin öğrencilerin okuma alışkanlığı üzerindeki etkisi var mıdır? sorusunun cevabı için okul yöneticilerin tamamı olumlu görüş bildirmişlerdir.

Araştırmanın ikinci alt amacı olan okul yöneticilerinin görüşlerine göre zenginleştirilmiş kütüphanelerin öğrencilerin Türkçe dersi üzerinde etkisi var mıdır? sorusunun cevabı için okul yöneticilerin tamamı olumlu görüş bildirmişlerdir.

Araştırmanın üçüncü alt amacı olan okul yöneticilerinin görüşlerine göre zenginleştirilmiş kütüphanelerin öğrencilerin akademik başarıları üzerinde etkisi var mıdır? sorusunun cevabı için okul yöneticilerin tamamı olumlu görüş bildirmişlerdir.

Araştırmanın dördüncü alt amacı olan okul yöneticilerinin görüşlerine göre öğrencilerin sosyoekonomik düzeyleri ile okuma alışkanlıkları arasında ilişki var mıdır? sorusunun cevabı için okul yöneticilerin büyük çoğunluğu var olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir.

Araştırmanın beşinci alt amacı olan okul yöneticilerinin görüşlerine göre öğrencilerin sosyoekonomik düzeyleri ile Türkçe ders başarıları arasındaki ilişki var mıdır? sorusunun

cevabı için okul yöneticilerin yarısı var olduğu yönünde, diğer yarısı da var olmadığı yönünde görüş bildirmişlerdir.

Araştırmanın altıncı alt amacı olan okul yöneticilerinin görüşlerine göre öğrencilerin sosyoekonomik düzeyleri ile genel akademik başarıları arasında bir ilişki var mıdır? sorusunun cevabı için okul yöneticilerin büyük çoğunluğu var olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir.

Araştırmanın yedinci alt amacı olan okul yöneticilerinin görüşlerine göre öğrencilerin cinsiyeti ile okuma alışkanlığı arasında bir ilişki var mıdır? sorusunun cevabı için okul yöneticilerin büyük çoğunluğu (3/4) var olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir.

Araştırmanın sekizinci alt amacı olan okul yöneticilerinin görüşlerine göre öğrencilerin cinsiyeti ile Türkçe dersi başarıları arasında bir ilişki var mıdır? sorusunun cevabı için okul yöneticilerin büyük çoğunluğu var olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir.

Araştırmanın dokuzuncu alt amacı olan okul yöneticilerinin görüşlerine göre öğrencilerin cinsiyeti ile genel akademik başarıları arasında bir ilişki var mıdır? sorusunun cevabı için okul yöneticilerin yarısından bir fazlası var olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir.

Araştırmanın onuncu alt amacı olan okul yöneticilerinin görüşlerine göre zenginleştirilmiş kütüphanelerin öğrencilerin kütüphaneye gelmeye etkisi var mıdır? sorusunun cevabı için okul yöneticilerinin tamamı etkisinin olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir.

Araştırmanın on birinci alt amacı olan okul yöneticilerinin görüşlerine göre zenginleştirilmiş kütüphanelerin öğrencilerin güdülenmelerine etkisi var mıdır? sorusunun cevabı için okul yöneticilerinin tamamı etkisinin olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir.

Araştırmanın on ikinci alt amacı olan okul yöneticilerinin görüşlerine göre zenginleştirilmiş kütüphanelerin öğrencilerin kütüphane kullanımlarına etkisi var mıdır? sorusunun cevabı için okul yöneticilerinin tamamı etkisinin olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir.

Araştırmanın on üçüncü alt amacı olan okul yöneticilerinin görüşlerine göre zenginleştirilmiş kütüphanelerin tasarımları yeterli midir? sorusunun cevabı için okul yöneticilerinin tamamı yeterli olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir.

Araştırmanın on dördüncü alt amacı olan okul yöneticilerinin görüşlerine göre zenginleştirilmiş kütüphanelerin kaynakları yeterli midir? sorusunun cevabı için okul yöneticilerinin büyük bir kısmı yetersiz olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir.

Araştırmanın on beşinci alt amacı olan okul yöneticilerinin görüşlerine göre zenginleştirilmiş kütüphanelerin yönetimi yeterli midir? sorusunun cevabı için okul yöneticilerinin tamamı yeterli olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir.

Zenginleştirilmiş kütüphanelerin kaynaklarının yeterli duruma gelmesi için sürekli çalışma yapılmalıdır.

Zenginleştirilmiş kütüphanelerin etkisinin tam anlamıyla ortaya çıkartmak için nicel ve nitel araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Ak, Ş. ve Çetintaş, H. B. (2015). Eğitimde Zenginleştirilmiş Kütüphanelerin Yeri ve Önemi: Ahmet Mesut Yılmaz İlkokulu Zenginleştirilmiş Kütüphane Uygulaması, *Milli Eğitim Dergisi*, 44 (208), 17-32.
- Akın, E. (2016). Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığı ve Yazma Tutumları ile Türkçe Dersi Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, *Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E-Dergisi*, 54, 469-483.
- Akkaya, N. ve Özdemir S. (2013). Ortaöğretim Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutumlarının İncelenmesi (İzmir-Buca Örneği), *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (1), 75-96.
- Akman, İ. ve Akman, N. (2017). Çocuk ve Gençlerde Okuma Alışkanlığı Sorunu: Okul Kütüphanelerinin İşlevselliğine Bir Bakış, *Türk Kütüphaneciliği Dergisi*, 31(2), 281-285.
- Arslan, A. (2017). Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Kaygıları ve Akademik Özyeterlik İnançlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi, *E-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4 (3), 30-44.
- Balcı, A. (2009). İlköğretim 8.Sınıf Öğrencilerinin Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutumları, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6 (11), 265-300.
- Başaran, M. ve Ateş, S. (2009). İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okumaya İlişkin Tutumlarının İncelenmesi, *GÜ Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29 (1), 73-92.
- Bulut, A. (2016). Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Düzeyleri, *Turkish Students*, 11(3), 625-644.
- Ceren, E., Oğuzgiray, Y. M. ve Özdemir, İ. (2015), İlkokul 2. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Cinsiyete ve Yaşa Göre İncelenmesi, *Sakarya University Journal of Education*, 5 (3), 151-166.
- Creswell, J. W. (2013). *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları* (Çev. S. B. Demir). Ankara: Eğiten Kitap.
- Coşkun, E. (2003). Çeşitli Değişkenlere Göre Lise Öğrencilerinin Etkili Okuma Becerileri ve Bazı Öneriler, *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, 13, 101-130.
- Demirel, G. ve Yağmur, K. (2017). Uluslararası PIRLS Uygulamaları Ölçütlerine göre Türk Öğrencilerin Üst Düzey Düşünme Becerilerinin Değerlendirilmesi, *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 3 (2), 95-106.
- Duran, E. ve Özen Ertan, N. (2018). Ortaokul Öğrencilerinin Z-Kütüphane ile İlgili Görüşleri, *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6 (69), 65-77.

Erdoğan, E. ve Güvendir Acar, M. (2019). Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programında Öğrencilerin Sosyoekonomik Özellikleri ile Okuma Becerileri Arasındaki İlişki, *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20 (Özel Sayı), 1-31.

Guba, G. E.&vLincoln, Y. S. (1982). Epistemological And Methodological Bases Of Naturalistic Inquiry. *Educational Technology Research and Development*, 30 (4), 233-252.

Gravetter, J. F. ve Forzano, L. B. (2012). *Research methods for the behavioral sciences* (4. Baskı). USA: Linda Schreiber-Ganster.

Göngör, E. (2009). *İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Kitap Okuma Alışkanlığı ile Türkçe Dersi Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.

İşeri, K. (2010). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Okuma Tutumlarının İncelenmesi, *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7 (2), 469-487.

Katrancı, M. (2015). İlköğretim Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Kitap Okuma Motivasyonlarının İncelenmesi, *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3 (2), 46-62.

Macit, İ. ve Demir, M. K. (2016). İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Kâğıttan Okuma Becerileri ile Ekran Okuma Tercih Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18 (1), 331-346.

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2006). Okul Kütüphaneleri Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik. <https://www.resmigazete.gov.tr/> adresinden 13.11.2019 tarihinde edinilmiştir.

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2015b). Zenginleştirilmiş Kütüphaneler (Z-Kütüphane) Etki Analiz Araştırması: Kısa Özet. *Millî Eğitim*, 208, 328-372.

Öztürk, H. ve Tağa, T. (2018). Ortaokul Öğrencilerinin Bir Yıllık Z-Kütüphane Deneyimleri: Bir Durum Çalışması, *Türk Kütüphaneciliği Dergisi*, 32 (1), 7-18.

Şahin, A. (2009). İlköğretim 6. 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Kitap Okuma Alışkanlıklarının Sosyo-ekonomik Düzeylerine Göre İncelenmesi, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5 (2), 215-232.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, B. (1995). Okuma Sosyolojisi: Ankara'da Oturanların Okuma Alışkanlığı Üzerine Bir Araştırma, *Türk Kütüphaneciliği Dergisi*, 9 (3), 325-336.

Okulöncesi Dönem Çocuklarda Çokdililiğin Eğitime Etkisi

(Kosova Örneği)

Derya Brlayolli, Priştina Üniversitesi, Kosova

Serdan KERVAN, Prizren Ukshin Hoti Üniversitesi, Kosova

Özet

Kosova, çokdililiği yaşayan bir ülke olarak çokdillilik toplumumuzda gözlenebilir bir etki yaratmaktadır. Günlük yaşantımızda karşılaştığımız çokdillilik insanların doğumdan başlayarak yaşamını etkilemektedir. Bu etki aynı zamanda eğitime de yansımaktadır. Yapılan çalışma ile Çokdililiğin Kosova’da okul öncesi dönem çocuklarında hem eğitim hem sosyal hayatlarında sıkça karşılaşması üzerine eğitim hayatlarına etkisinin gözlemlenmesi ve akademik başarıya etkisi incelenmiştir. Çalışma nicel yöntem ile araştırılmış ve öğretmen ile ebeveynlere anket ile sorular yönlendirilmiştir. Çalışma 2019-2020 Eğitim-Öğretim yılında yapılmıştır. Elde ettiğimiz bulgular sonucunda çokdilli çocukların öğretmenlerin sınıflarında aslında sıkça bulunduğu, bu çocukların bazı konularda diğer çokdilli olmayan çocuklara göre farklılık gösterdiği bazı konularda ise göstermediği yönündedir. Fakat öğretmenlerimizin çoğu çokdilliliğin öğrencinin hem şimdiki hem de ilerideki yaşamında olumlu etkisi olacağını hem de gelişimi açısından faydalı olduğunu öne sürmektedir. Öğretmenlere göre bu öğrencilerin çoğu diğerlerine göre daha özgüven sahibi ve yabancı dil öğrenimine daha yatkın olduğu ortaya çıkmıştır.

Anahtar kelimeler: çokdillilik, okulöncesi, öğretmen, ebeveyn.

Abstract

As a country experiencing multilingualism, Kosovo has an observable impact on our society. Multilingualism we encounter in our daily lives affects people's lives starting from birth. This effect is also reflected in education. With this study, the observation of the effect of Multilingualism on the educational life of preschool children both in their education and social lives in Kosovo and its effect on academic success were examined. The study was researched with quantitative method and questions were directed to teachers and parents with a questionnaire. The study was conducted in the 2019-2020 academic year. As a result of our findings, it is that multilingual children are often found in teachers' classrooms, and

these children differ from other non-multilingual children in some subjects and do not show in others. However, most of our teachers argue that multilingualism will have a positive impact on the current and future life of the student and is beneficial for his development. According to the teachers, most of these students were found to be more self-confident and more prone to foreign language learning than others.

Keywords: multilingualism, preschool, teacher, parent.

Giriş

“Dil kişiler arası iletişimi sağlayan, toplumların temel taşlarından biri, kültürünse hem oluşmasını hem de ilerletilip taşınmasını sağlayan bir araçtır. Dil üzerine yapılan tanımlardan sadece birini okumak, bilmek ve ona göre dili değerlendirmek şüphesiz yetersiz kalacaktır. Dille ilgili çalışırken ilk dikkat edilmesi gereken nokta dil ve konuşmanın farklı kavramlar olduğunun bilincinde olmaktır. Günlük konuşmada ve araştırmacıların çalışmalarında dil ve konuşmanın aynı anlamları ifade ettiği varsayılmakla beraber, bu kavramların birbirlerini içeren ve kesişen kavramlar olduğunu bilerek çalışmalar yapılmalıdır. İletişimi sağlamak için araç olarak dil, bu aracın kullanımında da konuşma kullanır (Topbaş, 2011). Dil gelişiminde ve konuşmada karşılaşılan problemler, çocukluk döneminde en sık karşılaşılan gelişim problemlerindedir. Doğum öncesi sorunlar, kromozom ve gen anormallikleri, doğum öncesi enfeksiyonları, doğum anında gelişen sorunlar, gebelikte meydana gelen diğer problemler ve doğumdan sonra oluşan sorunlar sebebiyle çocuklarda konuşma ve dil bozukluklarına sebep olmaktadır. Okul öncesi dönem; bahsedilen bu problemlerin birçoğunun gerekli müdahaleler yapıldığında çözüleceği ve çocuğun gelişiminin destekleneceği, tüm gelişim alanlarının desteklendiği bütüncül bir eğitim dönemidir. Dil gelişimi alanında da okul öncesi eğitimde çocuğun anlama, anlatma, güzel konuşma ve iletişim yetilerinin desteklenmesi hedeflenmektedir. Bununla birlikte dilsel olarak çocukların ilkokula hazırlığı da okul öncesi eğitimin bir diğer hedefidir (Karakaya, 2008). Bu dönemde dil, iletişim aracı olmanın temelinde çocuğun duygu ve düşüncelerini aktarmasını sağlayan araçlardan biri olarak öne çıkmaktadır. Çocuk, bebeklik döneminde çıkarttığı birtakım seslerle yetişkinlere isteklerini aktarabilmektedir. Bu sesler onun en etkili iletişim aracıdır. Okul öncesi dönemde çocuk yaşına ve gelişim düzeyine uygun sesler kullanamazsa, dilde iletişim bozukluğunun bir göstergesi olabilmekte ve bu durum çocuk gelişimini olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Bu durum birden fazla dil konuşan ailelerde de görülebilmektedir. Ancak birden çok konuşulan (çok dilliliğin) dilin çocuk gelişimine olumlu yönde etkileri de oldukça büyüktür.

Çok dillilik iki veya daha fazla dilin bir birey ya da toplum tarafından kullanılmasıdır. Bir başka görüşte de çok dillilik "Birkaç dilde farklı derecede dil becerisi ve farklı kültürlerde deneyimi olan, sosyal bir varlık olarak görülen kişinin, iletişim ve kültürler arası etkileşimde yer almak amacıyla dil kullanabilme" becerisi olarak tanımlanır (Council of Europe 2001). Avrupa'da yaşayan insanların çoğu, ana dillerinin yanında en az bir dil daha konuşabilmektedir. Çok dilliliğin daha eski tanımlarında söz konusu tüm dillerde eşit derecede yetkin olunmasına vurgu yapılsa da günümüzde benimsenen tanıma göre her bir dilde farklı düzeylerde yeterliliğe sahip kişiler çiftdilli sayılırlar (Bhatia ve Ritchie 2004). Bu yüzden birden fazla resmi dili olan ülkelerde bir birey günlük yaşantısında, evde veya dışarıda anadilinden farklı olan yabancı bir dille karşılaşması kaçınılmazdır. Birey günlük hayatta karşılaştığı bu dili öğrenmesinde hiçbir engel yoktur. Çokdilliliğin olduğu toplumda birey kendi ana dilinin yanında en az bir yabancı dil biliyor olması sosyal ilişkilerinde daha aktif olmasını ve topluma yararlı bir birey olmasını beraberinde getirdiği düşünülmektedir.

Çokkültürlülük ve çok dillilik eğitim dünyasında son zamanlarda sıkça tartışılan konular haline gelmiştir. Kavram olarak çokkültürlülüğün tarih sahnesinde yer almasındaki temel etmen, uluslararası göçler ve bu göçlerin yarattığı kültürel, dilsel, dinsel ve etnik taleplerdir (Yanık, 2012). Farklı toplumların bir arada yaşama zorunluluğu, dil ilişkilerinin temelini oluşturur. Farklı dilleri konuşan insanlar, göç, savaş, ticari faaliyetler gibi sebeplerle bir arada yaşamak zorunda kaldıklarından dilleri birbirinden etkilenmiştir. Günümüzdeki teknolojik gelişmelere bağlı olarak iletişim araçlarının yaygınlaşması dil ilişkilerini hızlandırmıştır.

Tüm dünyada anne-babalar iki veya çok dilliliğin bireylere sağladığı olanaklar nedeniyle çocuklarının anadillerinin dışında en az bir yabancı dil öğrenmelerini arzu etmektedirler. Bütün bebekler dünyaya farklı dilleri öğrenmeye hazır olarak gelirler. Bunun nedeni farklı sesleri ayırt edebilme becerisine sahip olarak doğmalarıdır. Üstelik, bebeklerin ayırt edebildikleri sesler mutlaka ana dillerinde var olan sesler değildir. İki (bilingualizm) veya çokdillilik başlıca iki farklı durumda meydana gelir. Bunlardan birincisi farklı milletlerden gelen anne-babaların evlenmesi veya çocukla farklı milletten bir bakıcının ilgilenmesi gibi durumlarda, çocuğun doğumundan itibaren iki farklı dili eş zamanlı öğrenmesidir. Birden çok dil bilmek, günümüz dünyasında önemli bir beceridir. Birden çok dilli insanlar, kültürler arası becerilere sahiptir. Yani başka insanların davranış biçimlerini farklı perspektiflerden gözlemleyebilir. Eğitimde çokdillilik Kosova'nın özellikle bazı şehirlerinde sıkça görülmektedir. Türkçe eğitim gören fakat evde ailesiyle Arnavutça iletişim kuran veya tam tersi olacak şekilde olan durumlar eğitimde çok dilliliğe girmektedir. Aynı zamanda çocuklar

eğitim öğretim hayatlarında yabancı dil olarak İngilizce v.b gibi dersleri de görmektedirler. Bu durumda anadilinden farklı bir dilde eğitim alan çocuk okulda da artı olarak yabancı dil eğitimi alarak üç dille karşılaşabilmektedirler. Bu nedenle bu çalışmada Çokdilliliğin Kosova’da okul öncesi dönem çocuklarında hem eğitim hem sosyal hayatlarında sıkça karşılaşması üzerine eğitim hayatlarına etkisinin gözlemlenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmanın Problem Cümlesi

Bu araştırmanın problem cümlesi “Okul öncesi dönemde çok dilliliğin çocukların eğitimine etkisi nedir?” sorusudur.

Araştırmanın alt problemleri aşağıda belirtilmiştir.

- ✚ Okul öncesi dönemde çok dilliliğin çocukların eğitimine etkisi (öğretmen görüşüne göre)
- ✚ Okul öncesi dönemde çok dilliliğin çocukların eğitimine etkisi (veli görüşüne göre)
- ✚ Okul öncesi dönemde çok dilliliğin çocukların eğitiminde anadil ve ikinci dil kullanımına göre etkisi nedir?
- ✚ Okul öncesi dönemde çok dilliliğin çocukların eğitiminde yaşadıkları çevrenin konuştıkları dil kullanımına göre etkisi nedir?

Yöntem

Çalışma nicel araştırma yöntemi ile araştırılmıştır. araştırmanın problem ve alt problemlerinin yanıtlanması için öğretmen ve ailelere anketler uygulanmıştır. Araştırma ve verilerinin toplandığı grup ve özellikleri, verilerin toplanmasında kullanılan araçlar ve toplanan verilerin analizi betimlenmiştir.

Evren ve örneklem

Araştırmanın evrenini, Kosova’nın Prizren Şehrinde Eğitim Bakanlığına bağlı ilkokullar bünyesindeki ikinci dil eğitimi yapan ve yapmayan anasınıflarına devam eden 5 ve 6 yaşındaki çocuklar oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini belirlerken amaçsal örnekleme ile araştırmanın yapılacağı okullar seçilmiş ve bu okullardan Türkçe eğitim veren okullarda anasınıfı öğretmenlerine uygulanmıştır. Toplamda 5 öğretmene anketler uygulanmıştır. Araştırmada aynı zamanda ikinci bir anket veliler üzerine yapılmış ve öğretmen – veli görüşüne önem verilmiştir. Anket Arnavutça diline tercüme edilerek Arnavut ailelere de

yapılmıştır. Araştırmada ikinci dil eğitimi alıp almama ve sosyo-ekonomik düzey, anne-babanın etnik kökeni, farklı dillerin kullanım nedenleri üzerinde çalışma grubunun belirlenmesinde ölçüt olarak değerlendirilmiştir.

Araştırma 5 devlet ilkokulu bünyesindeki anasınıflarında 5 öğretmen ile ve aynı zamanda 117 veli ile görüşme yapılmıştır. Ayrıntılı bilgi Tablo 3.1.'de yer almaktadır.

Tablo 1. Araştırmaya katılan bireylerin öğretmen veli statüsüne göre dağılımı

	Kadın	Erkek
Öğretmen	5	0
Veli	99	13
Toplam	104	13

Bulgular

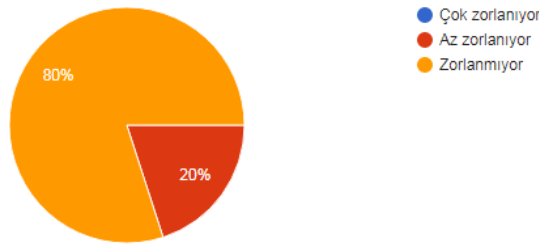
Öğretmenlerin görüşlerine göre çokdilliliğin öğrencilerin eğitimlerine ve gelişimlerine (sosyal, dil, zihinsel) etkisi

Birden fazla dil konuşan öğrencilerin kendini ifade etme becerileri

Öğretmenlerin görüşleri dikkate alındığında öğretmenlere sorulan sorulardan biri “Birden fazla dil konuşan öğrencileriniz varsa, kendisini size ve arkadaşlarına ifade etmekte zorlanıyor mu?” Bu soruya 5 öğretmenden çoğunluğu zorlanmıyor cevabını vermiştir. Çok az bir kısmı az zorlanıyor demiş ve çok zorlanıyor diyen öğretmen bulunmamaktadır.

Şekil 1: Birden fazla dil konuşan öğrencilerin kendini ifade zorluğu

5 yanıt

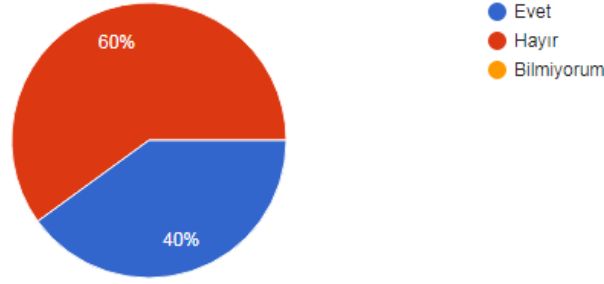


Çokdilli konuşan öğrencilerin tek dil konuşan öğrencilere göre farklılık göstermesi

Öğretmenlere çokdilli konuşan öğrencilerin diğerlerine göre konuşmada farklılık göstermesi ile ilgili sorulan soruya verilen cevaplarında öğretmenlerin %40'ı evet cevabını vermiştir.

Şekil 2: Çokdilli konuşan öğrencilerin tek dil konuşan öğrencilere göre farklılık göstermesi

5 yanıt

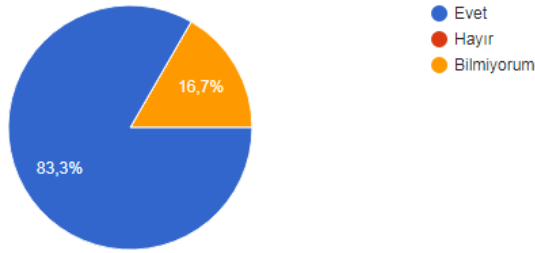


Öğrencilerin çokdilli ailede yetişmesinde dilsel gelişime etkisi

Öğretmen görüşüne göre öğretmenlerin %83 'ünün çokdilli konuşulan ailede çokdilliliğin çocuğun dilsel gelişimine olan etkisi incelenirken öğrencilerin dilsel gelişiminin olumlu yönde etkilediğini savunmuşlardır.

Şekil 3: Öğrencilerin çokdilli ailede yetişmesinde dilsel gelişime etkisi

6 yanıt

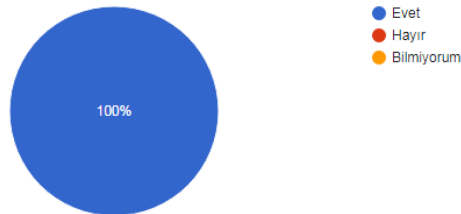


Çokdilliliğin çocukların eğitim hayatına etkisi

İlettiğimiz bu soruda öğretmenlerin cevabı %100 oranda çocukların birden fazla dil bilmesinin eğitim hayatını olumlu etkilediği yönünde olmuştur.

Şekil 4: Çokdilliliğin çocukların eğitim hayatına etkisi

6 yanıt

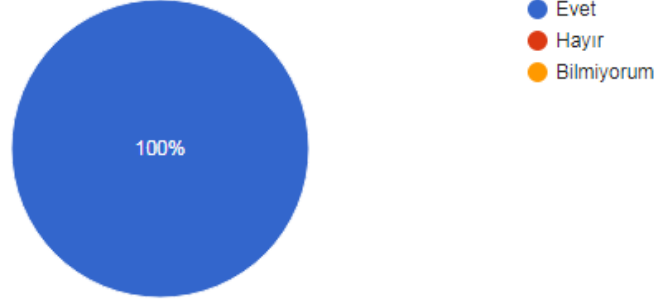


Çokdilli çocukların çokdilli olmayan çocuklarla ilişkisi

Öğretmenlerin %100 ü çokdilli çocukların akranlarıyla sınıfta kendisiyle benzer olarak farklı dilleri konuşamayan çocuklarla iyi ilişkiler kurduğu cevabını vermiştir.

Şekil 5: Çokdilli çocukların çokdilli olmayan çocuklarla uyum ilişkisi

6 yanıt

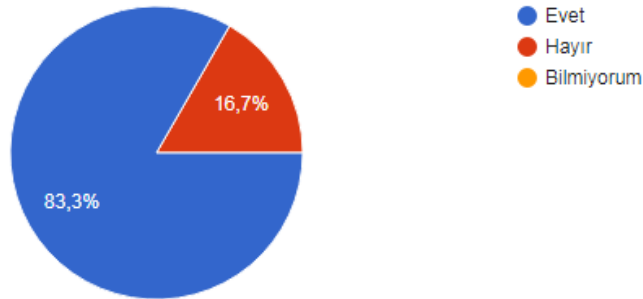


Çokdilli çocukların ve diğer çocukların özgüvenlerinin karşılaştırılması

Bu sorumuzda öğretmenler %83 oranında çokdilli çocukların evde veya okulda arkadaşlarına göre özgüveninin daha iyi olduğu oranındadır. Öğretmenlerin %16 sı ise bu çocukların özgüven seviyelerinin diğerlerine göre farklılık göstermediği doğrultusundadır.

Şekil 6 : Çokdilli çocukların ve diğer çocukların özgüvenlerinin karşılaştırılması

6 yanıt

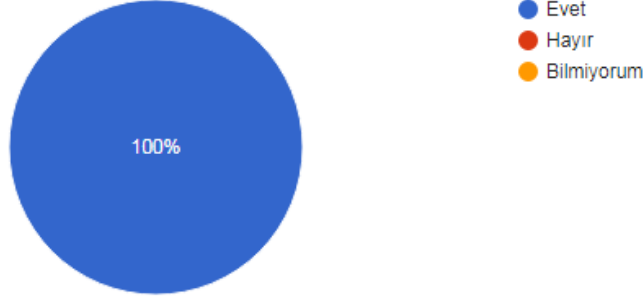


Çokdilliliğin çocuğun sosyal yaşamına etkisi

Öğretmenlerin %100 ü ailede başlayan çokdilliliğin çocuğun ev ve okul yaşantısında sosyal gelişimine olumlu yönde katkı sağladığı doğrultusunda cevap vermişlerdir.

Şekil7: Çokdilliliğin çocuğun sosyal yaşamına etkisi

6 yanıt

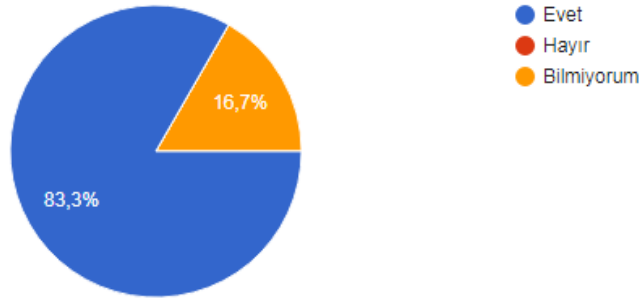


Çokdilli konuşan çocukların yabancı dil derslerindeki başarısı

Öğretmenlerin %83 ü aileden çokdilli öğrencilerin yabancı dil derslerinde diğerlerine göre daha başarılı , %16 sı ise bu çocukların diğerleriyle kıyasla yabancı dil derslerinde bir farklılık göstermediğini savunmaktadır.

Şekil 8.Çokdilli konuşan çocukların yabancı dil derslerindeki başarısı

6 yanıt



Velilerin görüşlerine göre çokdilliliğin öğrencilerin eğitimlerine ve gelişimlerine (sosyal, dil, zihinsel) etkisi

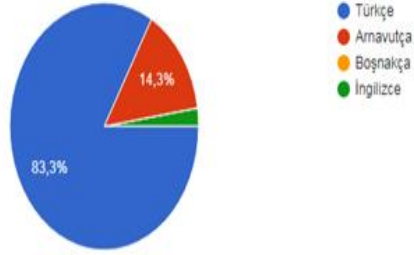
Çocuğun okulda eğitim aldığı dil

Anketimizi Türkçe dolduran velilerimizin %83 ünün çocuğunun okulunda Türkçe , %14 ünün Arnavutça dilinde eğitim alıyor.

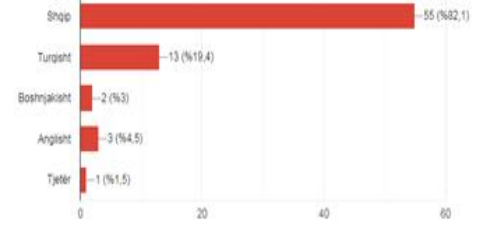
Arnavutça anketimizi dolduran velilerin çocuklarının %82si Arnavutça, %19 u Türkçe eğitim alıyor.

Şekil 9: Çocuğun okulda eğitim aldığı dil

42 yanıt



67 yanıt



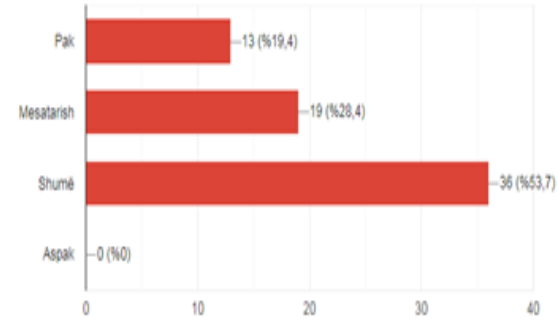
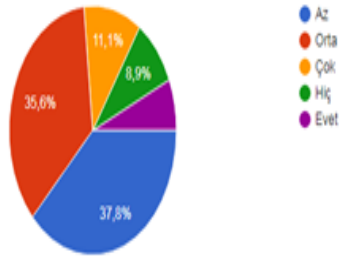
Çocuğun birden fazla dil konuşabilme seviyesi

Türkçe anketi dolduran velilerin çocuklarının %37 az seviyede, %34 orta seviyede ve %11 i yüksek seviyede ikinci bir veya daha fazla dili konuşabiliyor.

Arnavutça anketi dolduran velilerin çocukları %53 derecede çok , %28 derecede orta seviyede ikinci bir veya daha fazla dili konuşabiliyor.

Şekil 10: Çocuğun birden fazla dil konuşabilme seviyesi

45 yanıt

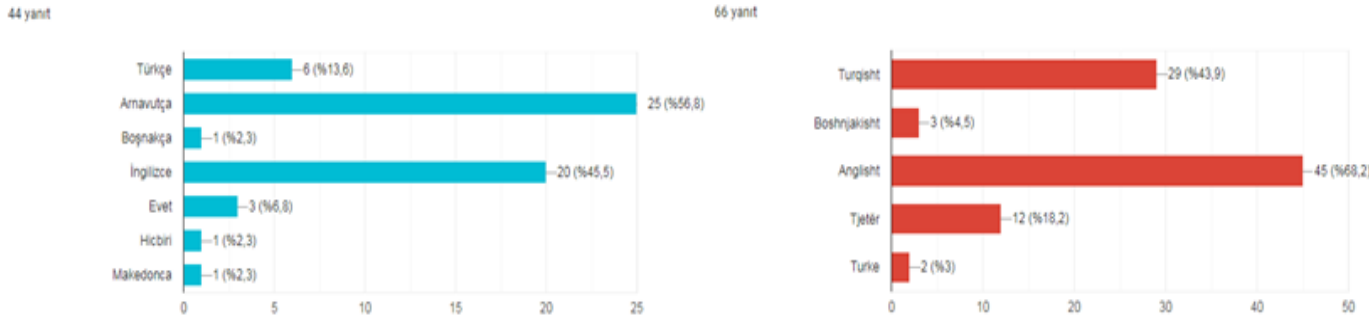


Çocukların anadili dışında konuştıkları diller

Türkçe anketi dolduran velilerimizin çocuklarının %56 sı ikinci bir dil olarak Arnavutça, %45 si ise İngilizce konuşabiliyor.

Arnavutça anketi dolduran velilerin çocukları yabancı bir dil olarak %68 i İngilizce , %43 Türkçe konuşabiliyor.

Şekil 11: Çocukların anadili dışında konuştıkları diller



Çocuğun yabancı dil öğrenimi için özel eğitim alma durumları

Türkçe yapılan anketimizin cevaplarına göre çocukların %66 sı yabancı dil öğrenimi için kurs desteği almazken %25 i çok az bir süreyle kurs alındığı yönünde.

Arnavutça yapılan anketimizde veliler çocukların yabancı dil eğitimi için %43 u özel ders alırken %55 si ise yabancı dil öğrenirken özel bir ders almadığı doğrultusunda.

Şekil 12: Çocuğun yabancı dil öğrenimi için özel eğitim alma durumları



Çocuğun eğitim alacağı dili kendi seçme oranı

Türkçe anketimizde ailelerin çocuklarının %47 si eğitim alacağı dili kendi seçmiş, diğer %47 si ise eğitim alacağı dili kendi seçmemiştir.

Arnavutça anketimizde ise çocukların %84 ü eğitim alacağı dili kendi seçmiş olup , %7 sinin ise bu konu hakkında fikri bulunmamaktadır.

Şekil 13: Çocuğun eğitim alacağı dili kendi seçme oranı

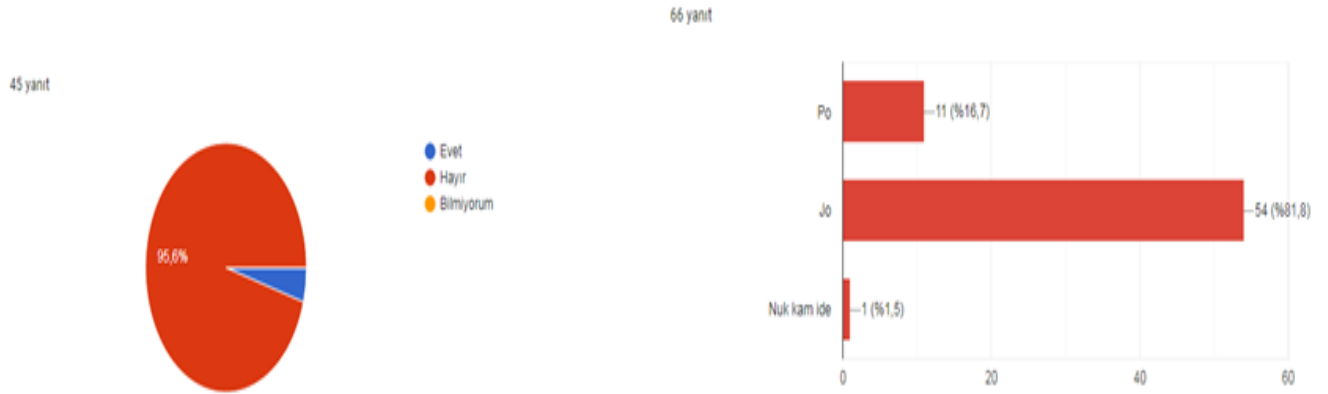


Çokdilli bir çocuğun kendi ana dilinde kendini ifade etme durumu

Türkçe anketimizde velilerin %95 i çocuklarının kendi dillerinde kendilerini ifade etme zorluğu taşımadıklarını düşünüyor.

Arnavutça anketimizde velilerin %81 i çocukların kendini ifade etmede zorlanmadığını %16 sı ise zorlandığını belli etmiş.

Şekil 14: Çokdilli bir çocuğun kendi ana dilinde kendini ifade etme durumu



Çokdilliliğin çocuğun gelişimine etkisi

Türkçe anketi dolduran velilerimizin %100 ü çokdilliliğin çocuğun gelişimini olumlu etkilediği yönündedir.

Arnavutça anketi dolduran velilerin %92 si çokdilliliğin çocuğun gelişimini olumlu yönde etkilediğini düşünmektedir.

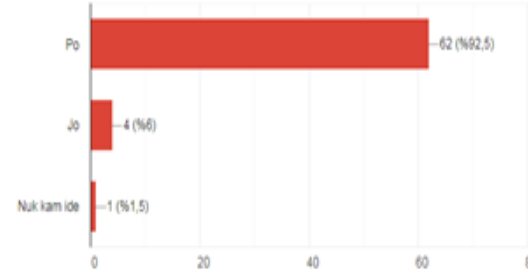
Şekil 15: Çokdilliliğin çocuğun gelişimine etkisi

44 yanıt



● Evet
● Hayır
● Bilmiyorum

67 yanıt



Çokdilliliğin çocuğun ilerleyen yaşamına etkileri

Türkçe anketimizde velilerin %97 si çokdilliliğin çocuğun gelecekteki yaşamını olumlu etkileyeceği yönündedir.

Arnavutça yapılan ankette ebeveynlerin %94 ü çocuğun geleceği için çokdilliliğin olumlu etkileyeceğini düşünüyor.

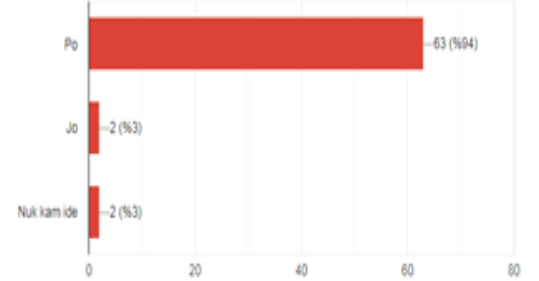
Şekil 16: Çokdilliliğin çocuğun ilerleyen yaşamına etkileri

45 yanıt



● Evet
● Hayır
● Bilmiyorum

67 yanıt



Velilerin çocuklarının yabancı bir dilde eğitim almasını isteyip istememe durumları

Türkçe yapılan ankette velilerin %68 i çocuğunun yabancı eğitim almasını tercih ederken, %15 i çocuğun yabancı bir dilde eğitim almasını tercih etmiyor.

Arnavutça yapılan ankette velilerin %63 ü çocuğunun yabancı dilde eğitim almasını istiyor. %29 u ise çocuğunun farklı bir dilde eğitim almasını istememekte.

Şekil 17: Velilerin çocuklarının yabancı bir dilde eğitim almasını isteyip istememe durumları



Sonuç ve Öneriler

Anne karnından itibaren insanların ilk karşılaştığı şeylerden biri olan dil , her an konuşarak dinleyerek, okuyarak ve düşünerek kullandığımız iletişim aracıdır. İnsanlar yaşamları boyunca kendi ana dilleri dışında sayısız farklı dille karşılaşabilir ve bunlardan bazılarını öğrenebilirler. Bu şekilde birden fazla dil bilen insanlara çokdilli denilebilir.Yaşadığımız coğrafya çok sayıda milleti bir arada tuttuğu için çocukların erken yaşta çokdillilikle karşılaşması kaçınılmazdır. Çokdillilik bazen doğar doğmaz bazen de eğitim yıllarında edinilebilir. Araştırmamızda çocukların ilk okul tecrübesi yaşadığı Okul öncesi dönemde çokdilliliğin etkisine ilişkin sorulara cevap aranmıştır. Araştırma Prizren şehrinde ilköğretime bağlı okulöncesi kurumlarda çalışan öğretmenlerle ve aynı kurumlarda eğitim gören çocukların aileleri ile yapılmıştır. Sorular önce Türkçe uygulanmış sonra Arnavutçaya tercüme edilerek Arnavut etnik kökenli ailelere de uygulanmıştır.

Bu konuda okul öncesi öğretmenlerden alınan cevaplardan biri çokdilliliğin öğrencilerin kendini ifade etmede zorlanmadıkları aksine daha kolay kendilerini savunduklarını dile getirmişlerdir. Öte yandan “Çokdilli konuşan öğrencilerin tek dil konuşan öğrencilere göre farklılık gösteriyor mu?” sorusuna öğretmenlerin yanıtı sonucunda farklılığın var olduğunu savunmuştur. Farklılıklar daha fazla sosyal açıdan olumlu yönde olduğu ileri sürülmüştür.

Öğretmenlerin görüşlerine göre, birden fazla dil bilmek öğrencinin eğitim hayatını olumlu yönde etkilediği vurgulanmıştır. Çokdilliliğin çocukların eğitim hayatının olumlu yönde etkilediğini savunması, çokdilliliğin önemli bir unsur olduğunu ortaya çıkarmıştır. Çokdilliliğin bir olumlu yanı da özgüvendir. “Birden fazla dil konuşan öğrenciler diğer öğrencilere göre daha çok özgüvenlidir” sorusuna çoğu evet cevabını verilmiştir.

Genel olarak öğretmenlerin görüşleri dikkate alındığında çokdilliliğin olumlu etkilerinin olduğunu ve çocukların yaşamında ve gelişiminde önemli rol oynadığını savunmaktadırlar. Özellikle özgüven ve kendini ifade etme çokdilliliğin etkisinin büyük olduğunu söyleyebiliriz.

Çok dilliliğin sıklıkla aileden başladığı da göz önünde bulundurursak, çocuğu okul öncesi eğitimi görmüş veya görmekte olan ebeveynlere Türkçe ve Arnavutça dilinde anket yapılmıştır.

Araştırmada velilerle yapılan anketle öğretmenlerle görüşlerinde büyük farklılıklar olmadığı, ailelerinde çokdilliliğin çocuklarının gelişimleri açısından önemli olduğunu, çocuklarının farklı bir dil konuşmasını hatta farklı bir dilde eğitim görmesini de destekledikleri sonucuna varılmıştır.

Günümüzde gelişen bilim ile beraber çokdillilik hakkında yapılan araştırmaların sayısı beklenenden azdır. Dünyada iletişim araçlarının yaygınlığı ile birlikte iletişim de gelişip fazlaşmaktadır. Bu nedenle insanlar farklı dilleri öğrenebilir veya bu dillerle yaşayabilmektedir. Özellikle Avrupa ülkelerinde çokdilliliğe daha fazla rastlanmasından bu ülkelerde çokdillilik ile alakalı daha geniş çaplı araştırmalar yapılması çok yararlı olacaktır.

Kosova da çokdilli insanların sayısı çok fazladır. Bunun nedeni geçmişten günümüze burada yaşayan insanların etnik kökenlerine dayanmaktadır. Özellikle Kosova'nın Prizren kentinde sokakta 3 farklı dilin konuşulduğunu duyabilmekteyiz. Kişilerin kendi tercihleriyle kendi ana dilinden farklı bir dilde eğitim görmeleri veya kendi çocuklarını farklı bir dilde eğitime göndermeleri oldukça yaygındır. Bu durumun oldukça belirgin olduğu ülkemizde çokdillilik üzerine çalışmalar yapılması insanların hem bilinçlenmesi hem de bunun insan için bir zenginlik olduğunu görmesi açısından çok önemlidir. Ayrıca ileride araştırmacıların çokdillilik ile ilgili çalışma yapmasını, özellikle birinci sınıfa başlayan öğrencilerin öğretmen ve velileriyle çalışma yaparak, okulöncesinden ilköğretime geçiş dönemine önemli bir katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

Kaynakça

Başkan, Ö. (1969). *Yabancı-dil öğretimi: İlkeler ve çözümler*. İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi yayınları.

- Bialystok, E. (2010). Global–local and trail-making tasks by monolingual and bilingual children: Beyond inhibition. *Developmental psychology*, 46(1), 93.
- Ceyhan, M. A. (2012). Eğitimde çokdillilik ve ayrımcılık: Sosyolojik, eğitimsel, dilbilimsel perspektifler. In *Ayrımcılık çokboyutlu Yaklaşımlar* (pp. 231-244). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Council of Europe. Council for Cultural Co-operation. Education Committee. Modern Languages Division. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment*. Cambridge University Press.
- Cummins, J. (2000). Bics and calp. *Encyclopedia of language teaching and learning*, 76-79.
- Ervin-Tripp, S. M. (1974). Is second language learning like the first. *TESOL quarterly*, 111-127.
- Gül, F., & Soysal, B. (2009). Dil ve Düşünce İlişkisi Üzerine. *Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi*, (13), 65-76.
- İLTER, B. G., & Sühendan, E. R. (2007). Erken Yaşta Yabancı Dil Öğretimine Veli ve Öğretmen Görüşler. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1), 21-30.
- Kaya, M., Gurses, C., Kalayci, R., Ekizoglu, O., Ahishali, B., Orhan, N., ... & Elmas, I. (2008). Morphological and functional changes of blood–brain barrier in kindled rats with cortical dysplasia. *Brain research*, 1208, 181-191.
- Kurtuluş, E. (1999). Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden beş-altı yaş grubu çocuklarına yaratıcı etkinlikler yoluyla kavram (zaman kavramı) öğretilmesi.
- Kutlu, Ö., Doğan, C. D., & Karakaya, İ. (2008). Öğrenci başarısının belirlenmesi: Performansa ve portfolyoya dayalı durum belirleme. Pegem Akademi.
- Meisel, J. M. (2007). Mehrsprachigkeit in der frühen Kindheit: Zur Rolle des Alters bei Erwerbsbeginn. *Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen*. Tübingen, 93-114.
- Pınar, Y., Pınar, N. K., & ÇETİNTAŞ, B. DİL BİLİM, Sinirdilbilim ve Beyin Araştırmaları Bulguları Işığında Çocuklarda İlk ve İkinci Dil Gelişimi ve İkidillilik
- Rezzagil, M. (2010). 5-8 yaş iki dilli çocukların Türkçe artikülasyon özelliklerinin sesbilgisel (fonolojik) süreçler açısından incelenmesi. *Unpublished master dissertation.* Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Temel, G. O., Ankaralı, H., & YAZICI, A. C. (2010). Regresyon Modellerine Alternatif Bir Yaklaşım: MARS. *Türkiye Klinikleri Biyoistatistik Dergisi*, 2(2), 58-66.
- Topbaş, S. (2011). Implications of bilingual development for specific language impairments in Turkey. *Clinical linguistics & phonetics*, 25(11-12), 989-997.
- Ülgen, S. (2001). Yeni ekonomide rekabet. *Rekabet Kurumu Konferansları*, Mayıs-2000.
- Van Horne, J. C. (1997). www. FreeLibros. org.
- Yanık, C. (2012). Örgütsel sessizlik ile güven arasındaki ilişki ve eğitim örgütlerinde bir araştırma. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

