

4. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi 27-30 Ekim 2016 tarihleri arasında Dicle Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve EPÖDER işbirliği ile Antalya'da gerçekleştirilmiştir. Kongrede sunulmak üzere 323 bildiri kabul edilmiş ve bu bildirilerden 81'i editörler kurulu tarafından titizlikle gözden geçirilerek e-kitap kapsamına alınmıştır.

The fourth International Congress on Curriculum and Instruction was held in cooperation with Dicle University, Faculty of Education and the Association of Curriculum and Instruction (EPÖDER) from October 27th to 30th, 2016 in Antalya, Turkey. A total of 323 submissions were accepted for the conference out of which 81 papers were included in the e-book, following meticulous two rounds of review.

ICCI EPOK | 2016

4th International Conference on Curriculum and Instruction

4. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi

“Curriculum Studies in Teacher Education”
“Öğretmen Eğitiminde Program Çalışmaları”

PROCEEDING BOOK
TAM METİN KİTABI



4. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi Tam Metin Kitabı
4th International Conference on Curriculum and Instruction Proceeding Book

Editörler: Prof. Dr. Özcan DEMİREL
Doç. Dr. Melek DEMİREL
Yrd. Doç. Dr. Esed YAĞCI
Yrd. Doç. Dr. Nevriye YAZÇAYIR

E-ISBN 978-605-318-761-5
DOI 10.14527/9786053187615

Kitap içeriğinin tüm sorumluluğu yazarlarına aittir.

© 2016, Pegem Akademi

Bu kitabın basım, yayım ve satış hakları
Pegem Akademi Yay. Eğt. Dan. Hizm. Tic. Ltd. Şti.ye aittir.
Anılan kuruluşun izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri,
kapak tasarımı; mekanik, elektronik, fotokopi, manyetik, kayıt
ya da başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, dağıtılamaz.

Bu kitap T.C. Kültür Bakanlığı bandrolü ile satılmaktadır.
Okuyucularımızın bandrolü olmayan kitaplar hakkında
yayınevimize bilgi vermesini ve bandrolsüz yayınları
satın almamasını diliyoruz.

1. Baskı: Aralık 2016, Ankara

Yayın-Proje: Özlem Sağlam
Dizgi-Grafik Tasarım: Didem Kestek
Kapak Tasarımı: Pegem Akademi

İletişim

Karanfil 2 Sokak No: 45 Kızılay / ANKARA
Yayınevi: 0312 430 67 50 - 430 67 51
Yayınevi Belgeç: 0312 435 44 60
Dağıtım: 0312 434 54 24 - 434 54 08
Dağıtım Belgeç: 0312 431 37 38
Hazırlık Kursları: 0312 419 05 60
İnternet: www.pegem.net
E-ileti: pegem@pegem.net

ÖNSÖZ

Değerli akademisyenler,

Bildiğiniz gibi 4. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi 27-30 Ekim 2016 tarihleri arasında Dicle Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve EPÖDER işbirliği ile Antalya'da gerçekleştirilmiştir. Kongre başkanlarına, kongremizin çağrılı konuşmacılarına, bildiri ya da posterleriyle Türkiye'den ve yurt dışından kongremize katılan değerli bilim insanlarına, kongremizin aksamadan gerçekleşebilmesi ve sonuçlandırılabilmesi yolunda değerli katkıları olan kongre düzenleme kurulu üyelerine, hakem kurulunda yer alan ve değerlendirmeleriyle katkılarını esirgemeyen öğretim üyelerine ve maddi ve teknik destekleriyle işimizi kolaylaştıran ve e-kitabın basımını gerçekleştiren Pegem Akademi Yayınevi'ne içten teşekkürlerimizi sunuyoruz.

Kongrede sundukları bildirimlerini tam metin e-kitabında yayınlamak isteyen katılımcıların bildirimleri, biçimsel özellikleri açısından editörler kurulu tarafından özenle ve sabırla değerlendirilerek yayına hazır hale getirilmiştir. Toplam 81 tam metinden oluşan e-kitaptaki çalışmaların bilimsel içeriğinden yazarları sorumludur. Bildirimlerini makale formatına dönüştüren katılımcıların, çalışmalarını "Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları" dergisine gönderebileceklerini hatırlatmak isteriz.

2017 yılının akademik başarılarınızla dolu geçmesini ve 5. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi'nde buluşmayı dileriz.

Editörler

Prof.Dr. Özcan DEMİREL

Doç.Dr. Melek DEMİREL

Yrd.Doç.Dr. Esed YAĞCI

Yrd.Doç.Dr. Nevriye YAZÇAYIR

PREFACE

Dear colleagues,

The fourth International Congress on Curriculum and Instruction was held in cooperation with Dicle University, Faculty of Education and the Association of Curriculum and Instruction (EPÖDER) from October 27th to 30th, 2016 in Antalya, Turkey. We would like to extend our sincere gratitude and appreciation for all of the hard work and dedication provided by the keynote and invited speakers, conference chairs, all the illustrious group of internationally renowned scholars, conference organizing committee members, the reviewers of the proposals to ensure high standard of papers, and Pegem Academy Publication for not only being the financial and technical sponsor of the conference but also actualizing the publication of the e-book.

The editorial board carried out a global reviewing of the updated versions of the papers submitted to be published in the e-book, which were all submitted after the conference. A total of 323 submissions were accepted for the conference out of which 81 papers were included in the e-book, following meticulous two rounds of review. The editorial board does not necessarily endorse or share the ideas and views presented in or implied by the papers published in the e-book. We would like to kindly invite and remind the participants of the conference that they can submit their full paper proposals to “International Journal of Curriculum and Instructional Studies”.

We wish you academic success and enrichment in 2017 and are looking forward to meeting you at the fifth Congress on Curriculum and Instruction.

Editors

Prof.Dr. Özcan DEMİREL

Assoc.Prof.Melek DEMİREL

Assist. Prof. Esed YAĞCI

Assist.Prof.Nevriye YAZÇAYIR

İÇİNDEKİLER/CONTENTS

(Metin sıralaması birinci yazarların soyadlarına göre yapılmıştır./ All paper are are ordered in alphabetical order by surname of the first authors.)

TAM METİNLER/PROCEEDINGS

İlkokul Öğrencilerinin Genel Hijyen Konusundaki İhtiyaçlarının Saptanması Need Assesment About General Hygiene for Elementary School Students <i>Şükriye Ece Abay, Ümmühan Şevkat Bahar Özvarış</i>	1
Öz-Yeterlik ile Epistemolojik İnançlar İlişkisinin Cinsiyet Açısından İncelenmesi Examining the Relations Between Personal Epistemology and Self-Efficacy in Terms of Gender Amongst Fifth Grade Students <i>Muhammet Mustafa Alpaslan, Özgür Ulubey</i>	11
Kreşlerde Görev Yapan Eğitimcilerin 0-36 Aylık Çocukların Bakım Ve Eğitimine İlişkin Yeterlilikleri Competencies of the Educators Working Nurseries in Relation to Care And Education of 0-36 Month Old Children <i>Sibel Atlı, Gülen Baran</i>	19
Pedagojik Formasyon Eğitimi Alan Öğretmen Adaylarının Pedagojik Formasyona Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi An Investigation into Views on Pedagogical Formation Expressed by Prospective Teachers Who Have Pedagogical Formation Training <i>Birsel Aybek, Tuğçe Karataş</i>	34
Eisner'in Güncellenmiş Program Planlama Modeli Updated Curriculum Planning Model of Elliot Eisner <i>Fatih Aygören</i>	49
Ortaokul Matematik Öğretim Programı Veri İşleme Öğrenme Alanının Webb'in Bilginin Derinliği Seviyeleri Modeline Göre İncelenmesi Investigation of Learning Domain of Data Processing in Secondary School Math Curriculum in Terms of Webb's Depth of Knowledge Model <i>Hasan Güner Berkant, Mustafa Kandırmaz</i>	58
Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Dönütün İşlevsel Kullanımına İlişkin Görüşleri Middle School Mathematics Teachers' Opinions about the Operational Usage of the Feedback <i>Hacı Ömer Beydoğan, Cahit Aytekin, Muhammet Arıcan, G. Şebnem Beydoğan</i>	73
Yaz Tatili Süresinin Öğrenme Üzerindeki Etkisi (Ankara İli Örneği) The Effect of the Summer Holiday Period on Learning (The Case of Ankara) <i>Pınar Bilasa</i>	84

Endüstri Meslek Lisesi Öğrencilerinin Kimya Dersi Öğrenme Ortamı Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi Examining Vocational High School Students' Views about the Learning Environment in the Course of Chemistry <i>Duygu Bilen Kaya</i>	94
Ortaokul Branş Öğretmenlerinin Bitişik Eğik Yazı Hakkındaki Görüşleri Middle School Branch Teachers' View About Cursive Handwriting <i>Özgün Çakır, Nihat Uyangör</i>	102
Lisansüstü Öğrencilerin Bakış Açısından Akademik Yaşam Academic Life From the Viewpoint of Graduate Students <i>Melek Çakmak, Şenay Şen</i>	109
Orta Öğretim Destekleme ve Yetiştirme Kursunda Görev Yapan Öğretmenlerin Kursların İşlevine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi Teachers Who Work in Training and Supporting Courses in Secondary Schools: Analysis on Opinions Concerning the Functioning of the Courses <i>Abdullah Çetin, Serkan Ünsal</i>	119
Kullanıcı Dostu Öğretim Yönetim Sistemleri User-Friendly Learning Management Systems <i>Sevilay Çırak Kurt, İbrahim Yıldırım</i>	135
Algo-Heuristik Öğretim Kuramına Dayalı Matematik Öğretimi Uygulamasına Dair Bir Video Örnek Olay Çalışması Algo-Heuristic Öğretim Kuramına Dayalı Matematik Öğretimi Uygulamasına Dair Bir Video Örnek Olay Çalışması <i>Murat Çırakoğlu, Ruken Akar Vural</i>	143
Fen Bilimleri Dersindeki Kavramların Öğretiminde Kullanılan Öğrenme Nesnelerinin İçerik Düzenlemesine Yönelik Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi An Investigation of Teachers' Views about Content Organization of Learning Objects Used in Concept Instruction in Science Course <i>Emine Çopuroğlu, Mükerrer Akbulut Taş</i>	158
Lisansüstü Öğrencilerin Öğretme Öğrenme Anlayışları, Bilgi Kaynakları ve Epistemolojik İnançları Arasındaki İlişki The Relationship between Postgraduate Students' Teaching Learning Conceptions with Sources of Knowledge and Epistemological Beliefs <i>Yıldız Çuvaş, Erdoğan Tezci, Rüçhan Özkılıç</i>	176
Türkiye'de Öğretmen Yetiştirmeye Yönelik Bir Model Önerisi A Model for Teacher Training Applications in Turkey <i>Abidin Dağlı, Bünyamin Han</i>	192
Evaluation of Tutors in Their Roles in Problem-Based Learning Sessions Probleme Dayalı Öğrenme Oturumlarında Eğiticilerin Kendi Rollerini Değerlendirmesi <i>Meral Demirören, Sevgi Turan</i>	206

Geometrik Cisimler ve Hacim Ölçme Konusunda Üretilen Argümanların İncelenmesi Investigation of Arguments about Geometric Objects and Volume Measurement <i>Tuba Demirel, Sibel Somyürek</i>	215
Öğrenme Stratejileri ile İlgili Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi: Eğilimler ve Yansımalar Examining Graduate Dissertations about Learning Strategies: Trends and Reflections <i>Melek Demirel, İlkay Aşkın Tekkol, Sevda Çiğdem, Çiğdem Demir</i>	222
Öğretim Programının Uyum Kavramı ve Öğretim Programının Uyumunu İnceleyen Modeller Curriculum Alignment Concept and Curriculum Alignment Models <i>Ahmet Dikbayır</i>	245
Relationship between Self-Efficacy and Behaviours Fostering Creativity Öz Yeterlik ve Yaratıcılığı Destekleyen Davranışları Arasındaki İlişki <i>Ayhan Dikici</i>	255
Lisansüstü Eğitim Yapan Öğrencilerin Danışmanlarından Beklentileri: Eğitim Bilimleri Bölümü Anabilim Dalları Örneği Expectations of Postgraduate Students from their Advisors: A Case in the Department of Educational Sciences <i>Melih Dikmen, Murat Tuncer</i>	270
Aday Öğretmenlerin Adaylıklarının Kaldırılması Sürecinde Yaşadıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri Candidate Teachers' Problems in the Process of Removing Nominations and Suggestions for Solution <i>Ayşemine Dinçer, Ömer Nayci</i>	286
İlkokul İkinci ve Üçüncü Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programlarının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi Evaluation of Primary School Second And Third Grade English Language Curricula According to Views of Teachers <i>Ayşemine Dinçer</i>	300
Eğitim Programlarının Uygulanmasında Okul Yöneticilerinin Görev ve Sorumluluklarına İlişkin Yönetici Görüşleri Administrators' Views on the Duties and Responsibilities of School Administrators in the Implementation of Curricula <i>Durak Doğan, Nuriye Semerci</i>	313
Effects of Problem Based Learning on Critical Thinking Skills: A Meta –Analysis Study Probleme Dayalı Öğrenme Yönteminin Eleştirel Düşünme Becerileri Üzerindeki Etkisi: Meta Analiz Çalışması <i>Şenel Elaldı</i>	330
İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu Perspektifinde Öğretmen ve Öğretmenlik Mesleği Teacher and Teaching Profession from the Perspective of İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu <i>Levent Eraslan, Yıldırım Yıldız, Gökhan Deveci</i>	345
Mümtaz Turhan ve Erol Güngör'ün Eğitim ve Öğretmen Yetiştirme Anlayışları Mümtaz Turhan and Erol Güngör's Education and Teacher Training Opinions <i>Levent Eraslan, Dilan Akdoğan</i>	360

Bir Okul Öncesi Öğretmenin Sorgulama Temelli Fen Etkinliklerini Geliştirmek İçin Katıldığı Eylem Araştırmasına İlişkin Görüşleri A Pre-school Teacher's Opinions about the Action Research for improving the inquiry-based science activities <i>İnanç Eti, Ayperi Sığırtmaç</i>	369
Öğretmen Eğitiminde Program Çalışmaları Kapsamında Uzaktan Eğitimde E-portfolio Kullanımı E-Portfolio Usage in Distance Education Regarding Teacher Education Curriculum Studies <i>Esra Fıratlı</i>	385
Sınıf Öğretmenliğinden Branş Öğretmenliğine Geçiş Sürecinin Getirdiği Sorunlar: Niğde Örneği Problems of Transfer from Primary School Teacher to Branch Teacher : Niğde Example <i>Sevil Filiz, Adem Yatık</i>	395
Rehberlik Ve Psikolojik Danışma Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Kavramına İlişkin Metaforları Life long Learning of Guidance and Psychological Counseling Students Metaphors of Conceptuality <i>Sevil Filiz, Leyla Ercan</i>	410
“Özel Yetenekli Öğrencilerin Öğretim Programı ve Öğretmenleri” ne İlişkin Metaforlar Metaphors That Gifted Students’ Teachers Possess About The Concept of “Gifted Students’ Curriculum and “Gifted Students’ Teachers” <i>Yücel Gelişli, Derya Göğsu</i>	424
Öğretmen Davranış ve Tutumlarının Öğrenci Başarısına Etkisi Konusunda Yapılan Araştırmaların İçerik Analizi (2000-2015 Yılları Arasında Yapılan Araştırmalar) The Content Analysis Of The Studies About The Effect Of Teacher Behaviours And Attitudes On Student Achievement <i>Şahide Göçük, Semra Güven</i>	443
Araştırmalarda Akademisyenlerden Veri Toplanması Sürecinde Yaşanan Olaylar ve Veri Toplamaya Etkileri Experiences lived During Data Collection from Academicians and Their Effects on Data Collection <i>Fatma Gözalan Çiçek, Mehmet Taşpınar</i>	460
Türkiye’de Öğretmen Eğitimcilerinden Beklenen Özellikler Characteristics to be Possessed by Teacher Educators in Turkey <i>Fatma Gözalan Çiçek, Mehmet Taşpınar</i>	472
6.Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde “Sosyal Bilgiler Öğreniyorum” Ünitesinin Kazanımlarına Ulaşma Düzeyinin Değerlendirilmesi Evaluation of the reach level of the objectives in unit “I learn social studies” in 6 th grade Social Studies Course <i>Oğuz Gürbüzürk, Mümtaz Karadağ</i>	488
Sanat Eğitiminde, Vincent van Gogh’un Eserleriyle Kurgulanan Yaratıcı Drama Etkinliklerinin Üstün Zekâlı ve Yetenekli Öğrencilerin Yaratıcılıklarına Etkisi Examining Vincent Van Gogh’s Life and Work with Gifted and Talented Children Through Drama in Education (Creative Drama) <i>Şule İhlamur, Murtaza Aykaç</i>	499

Atanan Aday Öğretmenlerin Yetiştirme Programının Etkililiğine İlişkin Görüşleri The Views of Appointed Prospective Teachers on the Effectiveness of Training Program <i>Gökhan Ilgaz, Levent Vural</i>	512
Gattego Tablolarının Sayılarda Basamak Değeri Kavramının Öğretiminde Öğrencilerin Yaşadıkları Öğrenme Zorluklarının Giderilmesinde Etkisi Effects Of Gattego Tables At Removal Of Challenges In Students' Learning The Place Value Concept <i>Cemil İnan</i>	520
Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim Dersine Yönelik İhtiyaç Analizi A Needs Analysis for the Course "Teaching Multi-Grade Classes" <i>Fatma Karakuş</i>	530
Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kültürel Değerlerine Duyarlılığı Açısından Sınıf Öğretmenliği Lisans Programının İncelenmesi Investigation of Classroom Teacher Undergraduate Program Sensitivity on Classroom Teacher Candidates' Cultural Responsivity <i>Kasım Karataş</i>	545
İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumlarında Sosyal Kulüp Çalışmaları Social Club Studies at Elementary And Secondary Institutions <i>İsmet Kaya, Ali Nevroz Erbatır</i>	556
Kosova'da Fakülte - Okul İşbirliği Programı: Türkçe Bölümlerinde Okul Öncesi ve Sınıf Öğretmenliği Adaylarının Okul Uygulama Dersi Üzerine Görüşleri KOSOVO Faculty- School Partnership program: The Views in the Turkish Section of the Pre-school and Grade School Teacher Candidates' Applications on Course <i>Serdan Kervan, Fatmir Mehmeti, Luan Vardari, Ertan Yesari Hastürk</i>	565
Otantik Değerlendirme Yaklaşımının Eleştirel Düşünme Eğilimine Etkisinin İncelenmesi The investigation of the effect of the authentic assessment approach on critical thinking disposition <i>İsmail Kinay, Birsen Bağçeci</i>	573
Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Vatandaşlık Algılarının İncelenmesi Examination of Citizenship Perceptions of Social Studies Teacher Candidates <i>Hatice Memişoğlu, Fatih Oğuzkağan Uyar, Tuğba Doğan</i>	582
Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Barış Kavramına İlişkin Algıları Social Studies Preservice Teachers' Perceptions Related to the Notion of Peace <i>Hatice Memişoğlu, Emine Tarhan, Merve Ceran</i>	598
Öğrenci ve Öğretmenlerin İdeal Öğrenme Ortamına İlişkin Sınıf Tasarımları Üzerine Bir Araştırma A Research on Class Designs of Students and Teachers about the Ideal Learning Environment <i>Ömer Nayci</i>	613
Yapılandırmacı Yaklaşımına İlişkin Uluslararası Araştırmalarının Sonuçlarının Değerlendirilmesi The Evaluation of the Results of International Studies on Constructive Approach in Education <i>Gürbüz Ocak, Serkan Boyraz, İjlal Ocak</i>	625

Öğretmen Adaylarının Başarı Yönelimleri ile Öğretmenlik Mesleğine Hazır Olma Düzeyleri Arasındaki İlişki	
The Relationship Between The Level Of Readiness For The Teaching Profession And Achievement Orientations Of Teacher Candidates	
<i>Güzide Öner, Fadıl Şiraz, Eyüp Cücük, Esra Doğan, Erhan Yokuş</i>	637
Ortaokul Öğrencilerinin İnsani Değerleri ile Okul Tükenmişliği Arasındaki İlişki	
The Relationship Between Humanistic Values And Students Burnouts	
<i>Elif Özbakır</i>	645
Aday ve Deneyimli Öğretmenlerin Gözünden Mesleğin İlk Yılında Öğretmen Olmak	
Being a Teacher from the Perspective of Novice and Experienced Teachers	
<i>Ramazan Özbek, Mümtaz Karadağ, Süleyman Nihat Şad</i>	657
Yeni Ortaöğretim Matematik Öğretim Programının Değerlendirilmesi	
Evaluation of Secondary School's New Curricula for Mathematics	
<i>Ahmet Şükrü Özdemir, Şaban Berk, Mücahid Osman Kaya</i>	676
Temel Eğitim Öğretmenlerinin Mesleki Gelişim Etkinliklerine Katılım Durumları ve Öğrenme-Öğretme Sürecine Etkisi	
The Status of Participation in Professional Development Activities of Teachers and the Effect of These Activities on Instructional Process	
<i>Soner Mehmet Özdemir</i>	687
Matematik Eğitimi Alanında Yapılan Program Değerlendirme Çalışmalarının Analizi	
Analysis of Curriculum Evaluation Studies Conducted in Mathematics Education	
<i>Melike Özüdoğru</i>	697
Reflections from Faculty Technology Mentoring Program Conducted at Civil Engineering Department: A Case Study	
İnşaat Mühendisliği Bölümündeki Fakülte Teknoloji Danışmanlığı Projesinden Yansımalar: Bir Durum Çalışması	
<i>Melike Özüdoğru</i>	716
Türkiye’de Lisansüstü Eğitim: Lisansüstü Eğitime İlişkin Öğretim Üyelerinin Görüşlerinin İncelenmesi	
Postgraduate Education in Turkey: Examining Opinions of Lecturers Related to Postgraduate Education	
<i>Asuman Seda Saracaloğlu, Sadık Yüksel Sivacı, Betül Altay, Fırat Çöplü</i>	733
Farklı Ülkelerde Öğretmen Yetiştirme: ABD, Güney Kore, İrlanda, Singapur ve Türkiye	
Teacher Training in Different Countries: USA, South Korean, Ireland, Singapore and Türkiye	
<i>A.Seda Saracaloğlu, V. Karani Ceylan</i>	746
İlkokullarda Sınıf Tekrarına İlişkin Öğretmen Görüşleri: Bir Durum Çalışması (Kırşehir İli Örneği)	
Class Repetition In Primary Schools On Teacher Opinions: A Case Study (The Case Of Kırşehir Province)	
<i>Musa Sargın, Ahsen Bayram Sargın, Esed Yağcı</i>	764
Öğretmen Adaylarının Gözünden İstihdam Politikalarına Bakış	
Employment Policies from Prospective Teachers' Views	
<i>Mediha Sarı</i>	776

Öğretmenlerinin Öğretim Programı ve Öğretim Programının Öğelerine İlişkin Algıları: Metafor Analizi Teachers' Perceptions on Curriculum and Curriculum's Elements: Metaphor Analysis <i>Nuriye Semerci, Gamze Yavuz Konokman</i>	792
Öğretmen Adaylarının Üstbilişsel Farkındalıkları ile Yanal Düşünme Eğilimleri Arasındaki İlişkiler Relations Between the Metacognitive Awarenesses and Lateral Thinking Tendencies of Teacher Candidates <i>Çetin Semerci</i>	806
11. Sınıf Öğrencilerinin İngilizce Dersine Yönelik Tutumları ve Özyeterlik İnançları Arasındaki İlişkiler The Relationships Between Attitudes and Self-Efficacy Beliefs of 11th Grade Students Towards English Lesson <i>Aziz Sevimbay, Çetin Semerci</i>	815
Aday Öğretmenlerde Mesleki Tutumun Mesleğe İlişkin Metaforik Algıya Etkisi Effect of Prospective Teachers Professional Attitude to Metaphoric Perceptron Related to Profession <i>Sadık Yüksel Sivacı, Okan Kuzu, Yasemin Kuzu</i>	826
Öğretmen Adaylarının Öğrencileri Tanıma Yeterliğini Kazanma Düzeyleri Prospective Teachers' Levels of Competence at Cognising Students <i>Cengiz Şahin, Davut Aydın, Zekiye Morkoyunlu</i>	835
Öğretmen Adaylarının Öğretme-Öğrenme Sürecini Planlama, Uygulama ve Değerlendirme Yeterlikleri Algı Düzeyleri Proficiency Perception Levels of Prospective Teachers in Planning, Performing and Evaluation in Teaching-Learning Process <i>Hüseyin Şimşek, Menderes Ünal, Cengiz Şahin, Hacı Ömer Beydoğan, Ahmet Salih Şimşek</i>	845
Farklı Kademedeki Görev Yapan Öğretmenlerin Çevresel Tutum ve Çevre Bilgisi Düzeylerinin İncelenmesi The Assessment Of Environmental Attitude And Environmental Knowledge Of Teachers Working At Different Levels <i>Fatih Toprak, Fatma Sadık</i>	863
Mesleki Eğitim Sorunsalının Meslek Yüksekokulları Bağlamında Öğretim Elemanı Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi Evaluating Vocational Education Problems in the Context of Vocational Schools According to the Views of Instructors <i>Murat Tuncer, Ramazan Tanaş</i>	888
Turizm Eğitimi Merkezi Öğretim Programının Kirkpatrick Modeline Göre Değerlendirilmesi Evaluation of A Tourism Education Center Curriculum According to Kirkpatrick Model <i>Sevgin Turgut-Kahyaoğlu, Kerim Gündoğdu</i>	903

Öğretmen Eğitiminde Kullanılan Alternatif Öğretim Yöntemlerinin Akademik Başarıya Etkisi: Bir Meta-Analiz Çalışması	
The effect of alternative teaching methods used in teacher education on academic achievement: A meta-analysis study	
<i>Özgür Tatal, İlhan Kaçire, Erkan Atabey.....</i>	<i>917</i>
Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Öğretme Stillерinin Karşılaştırmalı Analizi	
Comparative Analysis of Teaching Styles of Teachers and Prospective Teachers	
<i>Menderes Ünal</i>	<i>944</i>
Öğretmen Adaylarının Yaşam boyu Öğrenme Eğilimleri	
Life-Long Learning Tendencies of Prospective Teachers	
<i>Levent Vural, Gökhan İlğaz.....</i>	<i>954</i>
Öğretmen Adaylarının Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikleri Çerçevesinde Değerlendirilmesi	
The Evulation Of Pre-Service Teachers' Competence Within The Frame of Efficiency in Turkey's Higher Education	
<i>Gökhan Uğur Yağmur, Sadık Yüksel Sivacı</i>	<i>964</i>
Gagné'nin Öğretim Durumları Modeli	
Gagné's Model: Conditions of Learning	
<i>Ali Yakar, Asuman Seda Saracaloğlu, Sevgin Turgut-Kahyaoğlu.....</i>	<i>978</i>
Pedagojik Formasyon Eğitimi Öğrencilerinin Devamsızlık Tutumları ve Eğilimleri	
Absenteeism Attitudes and Tendency of Teacher Certificate Program Students	
<i>Ali Yakar, Halim Sarıcaoğlu, Orhan Kahya</i>	<i>993</i>
Öğretmen Adaylarının Öğretim Elemanı Kavramı İle İlgili Metafor Algıları	
Prospective Teachers' Metaphor Perspectives on the Concept of the Teaching Staff	
<i>Taha Yazar</i>	<i>1009</i>
Öğretmen Adaylarının Coulomb Yasasını Anlama Düzeylerinin İncelenmesi	
Analysis of Prospective Teachers' Levels of Comprehension of Coulomb's Law	
<i>Ali Yıldız</i>	<i>1024</i>
4. ve 5.Sınıf Fen Bilimleri Programında FeTeMM Kazanımlarının Analizi	
Analysis of STEM Gains for 4th and 5th Grade Science Program	
<i>Fatih Yılmaz, Yalçın Tonbul, Seher Kaplan.....</i>	<i>1030</i>
Öğretmen Yetiştirme Programlarında Mentorluk Uygulamalarına İlişkin Kalite Standartlarının Belirlenmesi	
Determination of Quality Standards Related to Mentoring Applications in Teacher Training Programs	
<i>Adem Yılmaz.....</i>	<i>1039</i>
Yabancı Dil Öğretimi ve İlkokul 2.Sınıf İngilizce Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri	
Teacher's Views on Foreign Language Teaching and Second Grade Foreign Language Curriculum	
<i>Yelda Yüceer, Emrullah Esen, Esed Yağcı.....</i>	<i>1055</i>

İlkokul Öğrencilerinin Genel Hijyen Konusundaki İhtiyaçlarının Saptanması

Şükriye Ece ABAY, Hacettepe Üniversitesi, seceabay@hotmail.com
Ümmühan Şevkat BAHAR ÖZVARIŞ Hacettepe Üniversitesi,sevkato@hacettepe.edu.tr

Öz

Okullar çocuk ve gençlere yönelik sağlık eğitimi için en ideal yerlerdir. Okullarda yürütülen sağlık eğitimi ve sağlığı geliştirme programlarında beslenme ve kişisel hijyen eğitimleri ilk sıralarda yer almaktadır. Dünya Sağlık Örgütü tarafından hijyen eğitiminin ve el yıkamanın geliştirilmesinin, diyare olgularının %45'e kadar azaltılmasını sağlayabilen basit ve maliyet etkin uygulamalar olduğu belirtilmektedir. Bu çalışmanın amacı görece sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan Ankara ili Çankaya İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı okullarda ilköğretim 3. sınıf öğrencilerinin kişisel hijyen ve el yıkama becerisi ile ilgili ihtiyaç analizi yapmaktır. Çalışma 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Ankara ili Çankaya İlçesine bağlı beş ilköğretim okulunda gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubunu beş ilkokulun toplam 199 3. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışmada öğrencilerin kişisel hijyen bilgi düzeyi ve el yıkama becerileri değerlendirilmiştir. Bilgi düzeyini ölçmek için 10 sorudan oluşan bir test ve beceri eğitimi değerlendirmek için de 10 basamaktan oluşan hijyenik el yıkama beceri rehberi kullanılmıştır. Çalışmada öğrencilere ait sosyo-demografik veriler de toplanmıştır. El yıkama becerisinin değerlendirilmesinde 199 öğrenciden sadece bir tanesi tüm basamakları doğru ve sırasında yapmıştır. Bilgi testinde tam puan alan öğrenci olmamıştır. 7 ve üzeri puan alan öğrenci sayısı 127 (%63,8)'dir. Araştırma sonucunda, kişisel hijyen konusunda öğrencilerin istenilen bilgi düzeyinde olmadığı ve el yıkama becerisi düzeylerinin düşük olduğu ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda ilkokul kademesinde öğrenim gören öğrenciler için kişisel hijyen uygulamalarının geliştirilmesi ve bu eğitimlerin verilmesi uygun olacaktır.

Anahtar Kelimeler: Kişisel hijyen, el yıkama becerisi, okul sağlığı

Abstract

Schools are best places for school health education for children and young people. Nutrition and general personal hygiene trainings are the first line subjects in health education and health promotion programs carried out by the schools. It is stated by World Health Organization that simple and cost-effective implementations of hygiene training and improvement of handwashing can reduce up to 45% of diarrhea cases. The aim of this study is to analyze needs on general hygiene for elementary school students. The schools were located in Çankaya, Ankara. The schools were selected from relatively low socio-economic areas. The study was carried out in five primary schools in the province of Ankara, Çankaya in 2012-2013 academic year. The working group consists of 199 primary school students in total of five primary schools. In the study, students' personal hygiene knowledge and hand washing skills were evaluated. A 10-question test was used to measure knowledge and a 10-step hygienic handwashing skill guide was used to assess skills training. Socio-demographic data belonging to the students were also collected during the study. In the evaluation of the handwashing skill, only one of the 199 learners did all the steps correctly. No student has received a full score from the knowledge test. Number of students who got 7 or above scores are 127 (63%). As a result, it is shown that students' knowledge in general hygiene and handwashing skills are low and below expected level. The development of personal hygiene curriculum for students at primary school level should be developed and given appropriately.

Key Words: Personal hygiene, hand washing skill, school health

Giriş

Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ) tarafından 1978 yılında Alma-Ata'da düzenlenen konferansının sonunda yayınlanan ve uluslararası bir sağlık sözleşmesi olan Alma-Ata Bildirgesi'nde Temel Sağlık Hizmetlerinin kapsamı içinde, "bir toplumda yaygın olarak görülen sağlık sorunları, bunların önlenmesi ve denetimi ile ilgili konularda halkın eğitilmesi" olarak tanımlanan sağlık eğitimi vazgeçilemez, anahtar hizmetlerden biri olarak yer almıştır (Öztekin, 1992; Öztekin,, Ünner, ve Eren, 2012)

Okul, ev, hastane ve danışma merkezleri gibi çeşitli kurumlar; çocuk ve gençlere yönelik sağlığın geliştirilmesi programlarının yürütüldüğü kurumlar arasındadır. Bununla birlikte çocuk ve gençler açısından bakıldığında sağlığı geliştirme programlarının en iyi uygulanabileceği yerlerin temelinde iki önemli özelliği bulunmalıdır:

1. Çocuk ve gençlerin zamanlarının çok önemli bir kısmını geçirdikleri yer olması
2. Böyle bir yerde onları etkileyebilecek kişilerin bulunması (Withlaw,, Baxendale, Bryce, MacHardy, Youngn ve Witney, 2001; Gilbert, Sawyer, ve McNeil ; 2000).

Pek çok nedenden ötürü okullar özellikle çocuk ve gençlere yönelik sağlığı geliştirme programları için oldukça uygundur (Poland, Green ve Rootman; 2000; Hassoy, Mandıracioğlu, Ergin, Durusoy ve Davas, (2011). Öncelikle gerek gün bazında, gerekse haftalık düzeyde çocukların zamanlarının çoğunu okulda geçirmeleri ve onlar için önemli sosyal ve fiziksel çevre olmaları avantajları arasında yer almaktadır. Bu avantajlara karşılık kaynaklarının sınırlı olması, akademik önceliklerin farklı olması ve toplumun da akademik eğitimi aksatacağı yönünde negatif bakış açısının olması olumsuz yönleri arasında gelir (Poland et all.,2000).

Okul sağlığı açısından sağlık eğitiminin amacı öğrencilere doğru sağlık davranışları kazandırmak ve olumsuz alışkanlıkları değiştirmek yoluyla sağlıklı yaşamın anahtarını vermektir. Öğrencilere kendi yaş düzeylerine uygun olarak sağlık konusunda basit bilgiler verilmelidir. Kendi sağlığını nasıl koruyacağını ve nasıl izleyebileceğini bilen öğrenci ailesinden başlayarak yaşadığı toplumun da sağlığını nasıl düzeltip geliştireceğini öğrenir (Pekcan,2012).

Okullarda yürütülen sağlığı geliştirme programları iki başlık altında ele alınmaktadır. Birinci başlık "Kapsamlı Okul Sağlığı Eğitimi" adı altında öğrencilerin sağlık okur-yazarlığını, becerilerini, tutumlarını ve iyilik hallerini artırmaya ve sağlıklarını korumaya yönelik planlı, ardışık ve gelişimlerine uygun programların hazırlanması ve sunulmasını içermektedir (Heit, Meeks ve Page, 2005). İkinci başlık olan "Koordineli Okul Sağlığı Programı" ise öğrenci ve okul çalışanlarının sağlığını geliştirmeye ve korumaya yönelik organize bir dizi tedbir, işlem ve aktiviteleri içerir. Bu program kapsamlı okul sağlığı eğitiminin yanında okul sağlık hizmetlerini, sağlıklı okul çevresini, danışmanlık hizmetlerini, psikolojik ve sosyal hizmet servislerini, egzersiz, okul beslenme hizmetlerini, okul sağlığında aile ve toplum katılımını ve personel için okul dışı sağlığın geliştirilmesini içerir (McKenzie, Richmond, 1998).

Okul-aile işbirliği Türk Milli Eğitiminde işbirliğini düzenleyen esaslar başlıklı 1739 nolu Kanunun 16. Maddesinde "Eğitim kurumlarının amaçlarının gerçekleştirilmesinde katkıda bulunması için okul ile aile arasında işbirliği sağlanır" şeklinde ifade edilmektedir. M.E.B. Okul-Aile İşbirliği Yönetmeliği'nin içinde "Okul çağındaki çocukların bakımı, gelişimi ve eğitimi konularında konferanslar düzenlenmesi" ayrı bir madde olarak yer almaktadır (http://mevzuat.meb.gov.tr/html/25831_0.html) .

Okul programları içerisinde tüm yaş grupları için özellikle beslenme ve kişisel hijyen konusunda yapılan programlar ağırlıktadır. Özellikle ilköğretim ikinci kademe ve lise döneminde bu konulara ek olarak güvenli cinsel sağlık ve madde kullanımı yer bulmaktadır (Lee, Kim, Ahn, ve Cho, 2009). Yaş gruplarına göre verilmesi gereken sağlık eğitimi konuları açısından bu araştırmadaki çalışma grubunu oluşturan 8-10 yaş grubu için önerilen sağlık eğitimi konuları ise şu şekilde sıralanmaktadır (Pekcan,2012):

1. Sağlıklı beslenme
2. Kişisel hijyen
3. Hastalıklardan korunma

4. Spor ve fizik egzersiz
5. Kazalardan korunma
6. Çevre temizliği

DSÖ tarafından hijyen eğitiminin ve el yıkamanın geliştirilmesinin, diyare olgularının %45'e kadar azaltılmasını sağlayabilen basit ve maliyet etkin uygulamalar olduğu belirtilmektedir (Curtis, ve Cairncross, 2003; Han ve Hlaing, 1989).

Dünya genelinde 2,6 milyar insanın yeterli hijyen olanaklarından mahrum olduğu tahmin edilmektedir (WHO, 2010). Bu durum aralarında diyare, dizanteri, tifo ve hepatit A'nın da yer aldığı suyla bulaşan hastalıklar için risk oluşturmaktadır. İnsanlar sürekli olarak dış ortam kirleticilerinin etkileri altındadırlar, elleriyle dış ortamdaki birçok kirletici etmene dokunurlar. Temizlik bireysel bir konu olmakla ve rutin uygulamaları kişiden kişiye değişebilir olmakla birlikte, tuvaletten sonra ve yemekten önce ellerin yıkanmasının gerekliliği özellikle belirtilmektedir (Güler, 2004).

Dünya genelinde ölüme yol açan hastalık yükünün dağılımı içinde ilk iki sırada alt solunum yolu infeksiyonları (94,5 milyon Yeti Yitimine Ayarlanmış Yaşam Yılı (Disability Adjusted Life Years; DALY) ile toplam DALY'nin %6,2'si) ve diyare (72,8 milyon DALY ile toplam DALY'nin %4,8'i) yer almaktadır. Sindirim sistemi ve solunum yolu infeksiyonları çocuklarda ve sosyoekonomik düzeyi düşük olanlarda daha ağır morbidite ve mortaliteye neden olmaktadır. Öyle ki düşük gelir grubundaki ülkelerde bu hastalıkların neden olduğu hastalık yükünün toplam hastalık yüküne oranı daha yüksektir. (Alt solunum yolu infeksiyonları toplam DALY'lerin %9,3'üne ve diyare %7,2'sine karşılık gelmektedir). Diğer yandan dünya genelinde 5 yaş altı ölüm nedenleri içinde akut solunum yolu infeksiyonları (%17) ve diyare (%17) ilk sırayı paylaşmaktadır (Dünya Sağlık Örgütü, 2008).

İçme suyu kaynağı, sanitasyon olanakları ve hijyen davranışlarının etkinliklerinin incelendiği 60 farklı çalışmayı içeren bir meta analizin sonuçları; tüm bu girişimlerin herhangi bir salgının söz konusu olmadığı durumlarda diyare morbiditesini nerede ise yarı yarıya azalttığını göstermektedir (Fewtrell, Colford, 2004).

Spesifik olarak el yıkamanın geliştirilmesinin diyare morbiditesinde önemli azalma sağladığını gösteren çok sayıda çalışma mevcuttur (Curtis, Cairncross ve Yonli, 2000). El yıkama enfeksiyöz hastalıkların önleminde maliyet etkin bir yöntemdir (Mackert, Liang ve Champlin, 2013). El yıkamanın geliştirilmesinin çocuklarda ve yetişkinlerde diyare sıklığının azaltılmasına etkisini değerlendirmek amacıyla, randomize kontrollü çalışmaları seçim kapsamı içinde tutan meta analiz, sağlığın geliştirilmesi faaliyetlerinin sonuçlarını ortaya koymaktadır. El yıkamayı teşvikin okul ve hastane gibi kuruluşlarda yapıldığı araştırmaların (8 çalışma) yer aldığı yüksek gelir grubundaki ülkelerde; diyare epizodlarının %29 azaldığı; topluma dayalı araştırmaların (5 çalışma) yer aldığı düşük-orta gelir grubundaki ülkelerde %31 azaldığı saptanmıştır (Ejemot, Ehiri, Meremikwu ve Critchley, 2008).

El yıkamanın oral fekal bulaşın hangi aşamasında engel oluşturduğu ile ilgili daha az çalışma olmasına karşın, bunların çoğu yemeklerden önce ve tuvaletten sonra el yıkamanın diyare morbiditesinde düşüşle ilişkisi olduğunu belirtmektedir (Curtis et al., 2000).

El yıkama sadece oral fekal bulaşan hastalıklar için değil solunum yolu ile bulaşan hastalıklar için de temel koruma yöntemleri arasında yer almaktadır (Luby, Halder, Huda, Unicombe ve Jhonston, 2011; Datta, Boratne, Singh, Senthilvel, Natesan ve Gajera, 2011). Farklı yaş gruplarındaki öğrencilerde veya toplu yaşam alanlarında yaşarlarda yapılan çalışmalar bu sonucu desteklemektedir. Okul öncesi çocuklara yönelik kreşler ya da bakım merkezlerinde yapılan çalışmalarda; el yıkamanın geliştirilmesi ile solunum yolu infeksiyonları ya da soğuk algınlığı sıklığında %32'ye varan azalmalar sağlanmıştır (Carabin, Gyorkos, Soto, Joseph, Payment ve Collet, 1999; Roberts, Smith, Jorm, Patel, Douglas ve McGilchrist, 2000).

Okul çocuklarında yapılan çalışmada el yıkamanın geliştirilmesi programı ile solunum yolu infeksiyonundan kaynaklanan devamsızlıkta %21 azalma sağlanmıştır (Nandrup-Bus, 2010). Üniversite öğrencilerinde el yıkamanın geliştirilmesi ile üst solunum yolu infeksiyonu semptomları sıklığında (%40) ve devamsızlıkta (%43) azalma sağlanmıştır (White, Kolble, Carlson, Lipson, Dolan, Ali, ve Cline, 2003).

Askerlerde yapılan bir çalışmada da el yıkama programı uygulanması sonrası solunum yolu infeksiyonuna bağlı sağlık başvurusunda %45'lik azalma sağlanmıştır (Ryan, Christian ve Wohlrabe, 2001).

Topluma dayalı bir çalışmada da hanelerde el yıkamanın geliştirilmesi ile çocuklarda pnömoni insidansında %50 azalma sağlanmıştır (Luby, Agboatwalla, Feikin, Painter, Billhimer, Altaf ve Hoekstra, 2005). El yıkama ile solunum yolu infeksiyonları ilişkisi değerlendiren 8 müdahale çalışmasının meta analiz çalışmasında tüm çalışmalarda el yıkamanın solunum yolu infeksiyonları sıklığını azalttığı bulunmuştur (Rabie ve Curtis, 2006).

DSÖ'nün pnömoninin önlenmesi ve kontrolü için küresel eylem planında koruma, önleme ve tedavi ana başlıkları altında amaçlar belirlenmiştir. Çocukların sağlıklı bir çevrede yaşamalarını amaçlayan koruma başlığı altında sıralananlar; altı ay boyunca tam emzirme, yeterli beslenme, düşük doğum ağırlığının önlenmesi, kapalı ortam hava kirliliğinin azaltılması ve el yıkama olarak sıralanmaktadır (WHO-UNICEF, 2009).

El yıkama sıklıkları ile ilgili çalışmalarda, el yıkama sıklığının istenen düzeyde olmadığını belirten sonuçlara rastlanmaktadır. Örneğin tuvaletten sonra ellerini yıkama sıklığı, az gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerin içinde yer aldığı 11 ülke içinde %3 (Gana) ile %42 (Hindistan) arasında değişmektedir. El yıkama davranışlarının gelişmiş ülkelerde de istenenin altında olabileceğini ortaya koyan çalışmaların birinde İngiltere'de kadınların %65'inin ve erkeklerin %31'inin tuvaletten sonra ellerini yıkadıkları, annelerin %43'ünün bebek bezini değiştirdikten sonra ellerini yıkadıkları bulunmuştur (Curtis, Schmidt, Luby, Florrez, Toure ve Biran, 2011).

Hijyenin çocuk ölümlerinin iki ana sebebi olan diyare ve solunum hastalıklarıyla ilişkili olmasına rağmen, önemi hala gözden kaçan bir halk sağlığı sorunu olduğu belirtilmektedir. Yeterli su kaynaklarına fiziksel erişimin temin edilmesi tek başına yeterli olmamakta, bu çabaların etkinliğinin artabilmesi için hijyen davranışlarının geliştirilmesini amaçlayan desteklere ihtiyaç duyulmaktadır (Curtis et al.;2011; Porzig-Drummond, Stevenson, Case ve Oaten, 2009).

Hijyen davranışlarının geliştirilmesi, yeni teknolojilerin ve ürünlerin geliştirilmesini gerektirmemektedir; üstelik de hijyen davranışları kolay uygulanabilir, düşük maliyetli, etkili uygulamalardır (Curtis et al.;2011). Konunun ekonomik boyutuna bakıldığında hijyenin geliştirilmesi için yapılacak her bir dolarlık yatırımın, yaklaşık 9 dolarlık bir geri dönüşünün olacağı hesaplanmaktadır (WHO, 2011).

Amaç

Bu çalışmanın amacı Ankara ilinde bulunan görece sosyo-ekonomik olarak düşük gelir seviyesine sahip bölgelerde yer alan okullarda okuyan 3. sınıf öğrencilerinin kişisel hijyen bilgi düzeyi ile el yıkama becerisi ile ilgili ihtiyaç saptanmasıdır.

Yöntem

Çalışma, Ankara İli Çankaya İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı 5 ilköğretim okulunda yürütülmüştür. Ankara ilinin en kalabalık ikinci ilçesi olan Çankaya'nın toplam nüfusu 792.189'dur. Toplam 129.836 ilköğretim öğrencisi bulunan ilçede ilköğretim birinci kademeye devam öğrenci sayısı 69.014 olup bu öğrenciler 104 resmi okulda eğitim görmektedir. Çankaya İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü ile yapılan görüşmelerde çalışmaya alınması düşünülen okullarda sosyo-ekonomik ve kültürel benzerliği sağlamak için daha dezavantajlı bölgelerden 5 ilköğretim okulunun adı alınmıştır. Dezavantajlı bölge kriterleri olarak varoşlarda yer alması, ekonomik gelirin göreceli olarak az olması, kalabalık ailelerin bulunması, aile bireylerinin eğitimlerinin düşük olması alınmıştır.

3. sınıf öğrencilerine bilgi testi (öğretmenler tarafından belirlenen herhangi bir dersin bir bölümü alınarak uygulanmıştır. Bilgi testi 10 soru içermektedir ve cevaplanması için öğrencilere verilen süre 20 dakikadır. Bilgi testinden 7 puan ve üstünde alan öğrenciler "başarılı" kabul edilmiştir.

Bilgi testinin uygulandığı dersin kalan yarısı ve teneffüs saatinde ise öğretmenlerin önerileri doğrultusunda öğrencilerin el yıkama becerileri kontrol listesi kullanılarak değerlendirilmiştir. El yıkama becerisi sırasında öğrencinin tek bir basamağı bile yanlış uygulaması veya basamağı atlaması "başarısız"

olarak değerlendirilmiştir. El yıkama becerisi değerlendirilmesi okulun lavabosunda yapılmıştır. Değerlendirme sırasında sınıf mevcutlarının az olması ve kız öğrenciler ile erkek öğrencilerin ayrı ayrı alınması değerlendirmenin zaman kısıtlaması olmaması nedeniyle rahat yapılmasına olanak sağlamıştır.

Kız öğrenciler kendilerine ait tuvalette araştırmacı tarafından, erkek öğrenciler ise erkekler tuvaletinde yine araştırmacı tarafından değerlendirilmiştir. Öğrenciler, önce kız öğrenciler daha sonra ise erkek öğrenciler olacak şekilde gruplar halinde beceri değerlendirmeye alınmıştır. Değerlendirmesi biten öğrenci gruplarına araştırmacı tarafından her birinin görmesinin sağlanması amacıyla 4'lü gruplar halinde demonstrasyon yapılmıştır. Kız öğrenciler araştırmacı eşliğinde sınıflarına geri götürülerek öğretmenlerine teslim edilmiş daha sonra ise erkek öğrenciler grup halinde lavaboya araştırmacı tarafından götürülmüştür.

Aynı çalışma erkek öğrenciler ile de tekrarlandıktan sonra onlar da öğretmenlerine teslim edilmiştir. Öğrencilerin lavaboda düzenlerinin sağlanmasında müdür yardımcısı destek olmuştur. El yıkama becerisinin değerlendirilmesi için gerekli olan sıvı sabun ve kağıt havlu okulda bulunmasına rağmen, araştırmacı tarafından da sağlanmıştır.

Bilgi ve beceri değerlendirilmesinin yapıldığı gün anket formları öğretmenler aracılığı ile ailelere ulaştırılmıştır. Bir hafta sonra okullara gidilerek anket formları toplanmıştır. Bilgi testi ve el yıkama becerisi değerlendirmeleri öğretmenler tarafından uygun görülen ders saatleri kullanılarak verilmiştir

Katılımcılar

Çalışma Ankara ili Çankaya ilçesine bağlı beş ilkokulun üçüncü sınıflarından 199 öğrenci ile yürütülmüştür.

Veri Toplama Araçları

Öğrencilerin ve ailelerin bazı sosyo-demografik özelliklerini belirlemeye yönelik veliler tarafından doldurulacak toplam 25 soruluk bir anket uygulanmıştır. Her bir öğrenci için ayrı bir anket verilmiştir. Aynı sınıfta birden fazla çocuğu olan anneler anket formunda adı yazılı öğrenci için anketi doldurmuşlardır.

Öğrencilerin bilgi düzeyini ölçmeye yönelik olarak hazırlanan 10 sorudan oluşan bir test uygulanmıştır. Bu test içinde yer alan sorulardan yedisi çoktan seçmeli, diğer üçü ise boşluk doldurma şeklindedir. El yıkama becerisi değerlendirme formu 10 basamaktan oluşmuştur.

Veri Çözümleme Teknikleri

Öğrencilerin kişisel hijyen hakkında bilgi düzeyi 10 soruluk bir bilgi testi ile değerlendirilmiştir. Her bir sorunun değeri 1 puan olup toplam 10 puan üzerinden değerlendirilmiştir.. Bilgi testinden 7 puan ve üstünde alan öğrenciler "başarılı" kabul edilmiştir.

El yıkama becerisi ise 10 basamaktan oluşan değerlendirme rehberi beceri düzeyinin ölçülmesinde kullanılmıştır. Öğrencilerin rehberde yer alan tüm basamakları yerinde ve tam olarak uygulamaları "başarılı" kabul edilmiştir. Rehberin toplam puanı 10'dur. El yıkama becerisi sırasında öğrencinin tek bir basamağı bile yanlış uygulaması veya basamağı atlaması "başarısız" olarak değerlendirilmiştir.

Verilerin analizinde SPSS 13.0 istatistik paket programı kullanılmıştır. Tanımlayıcı ve analitik bulgular için frekans tabloları ve çapraz tablolar yapılmıştır.

Bulgular

Verilerin analizinde SPSS 13.0 istatistik paket programı kullanılmıştır. Tanımlayıcı ve analitik bulgular için frekans tabloları ve çapraz tablolar yapılmıştır.

Çalışmaya katılan öğrencilerin cinsiyetine göre dağılımına baktığımızda kız öğrenci sayısı 105 (%52,7), erkek öğrenci sayısı ise 99 (% 47,3) bulunmuştur. Öğrencilerin yaşları minimum 8 yaş, maksimum 11 yaş olup yaş ortalaması $8,5 \pm 0,65$ 'dir.

Öğrencinin ilk çocuk olup olmaması kişisel hijyen davranışlarında kendine rol model alabileceği bir büyük kardeşinin olması açısından değerlendirildiğinde 56 öğrenci (%28,1) ailenin ilk çocuğu olarak bulunmuştur.

51 öğrenci (%25,6) daha önce anaokulunda, kreşte, evde veya sağlık kuruluşunda kişisel hijyen eğitimi almışlar.

Çalışma gruplarındaki öğrencilerin annelerinin öğrenim durumuna baktığımızda 25 anne (%12,5) okur yazar değil, 132 anne (%66,3) ilköğretim mezunu ve 42 anne (%21,1) lise ve üstü öğrenim düzeyindedir. Annelerin çalışma durumuna bakıldığında 132 (%66,3) annenin bir işte çalışmadığı, 67 annenin (% 33,7) ise düzenli gelir getiren bir işte çalıştığı ifade edilmiştir. Babaların çalışma durumuna bakıldığında 25 (%12,5) baba hiç çalışmadığını, 131 (%65,8) baba düzenli gelir getiren bir işte çalıştığını ve 43 (%21,6) baba ise düzenli gelir getirmeyen işte çalıştıklarını belirtmişlerdir.

Kentleşme süreci açısından ailelerin Ankara’da oturma süreleri incelendiğinde ise aileler, minimum bir yıl ve maksimum 52 yıl süre ile bu ilde ikamet ettiklerini belirtmişlerdir. Ankara’da kalma süresi ortancası 20 yıl ve ortalaması ise 22,02 yıldır. Tüm çalışma grupları içinde 162 aile çekirdek aile (%81,4) tipi, 37 aile ise (%18,6) geniş aile tipi grubuna ait olduğu saptanmıştır. Yakın aile bireyleri arasında sağlık çalışanı bulunan öğrenci sayısı 13 (%6,5), evlerinde şebeke suyu bulunan aile sayısı 151 (%75,8)’dir.

El yıkama becerisinin değerlendirilmesinde 199 öğrenciden sadece bir tanesi tüm basamakları doğru ve sırasında yapmıştır. Bilgi testinde tam puan alan öğrenci olmamıştır. 7 ve üzeri puan alan öğrenci sayısı 127 (%63,8)’dir.

Bu alanda yapılan çalışmalara bakıldığında annenin eğitim durumu, daha önce kişisel hijyen eğitimi alma durumu ve evde şebeke suyunun varlığı çocukların bilgi düzeyinde farklılık yaratırken bu çalışmada bu değişkenler ve diğer değişkenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Ülkemizde 2002 yılında Sivas ilinde 65 ilköğretim okulu öğrencisi üzerinde yapılan bir çalışmada çocukların genel vücut hijyeniyle ilgili uygulamalarda eksiklikler tespit edilmiştir. Çalışmada yer alan öğrencilerin %15,4’ünün saçlarının %73,8’inin kulaklarının, %92;3’ünün ise dişlerinin kirli olduğu bulunmuştur. Ayrıca öğrencilerin %67,7’sinin ellerinin kirli ve %21,5’unun ise el tırnaklarının kirli ve uzun olduğu tespit edilmiştir (Güler ve Kubilay 2004). Güler ve arkadaşlarının yaptığı çalışmada fiziki bulgularla kişisel hijyenin istenilen düzeyde olmadığı kanıtlanırken bu çalışmada da bilgi düzeyinin de istenilen düzeyde olmadığını kanıtlamıştır.

Araştırma sonucunda, kişisel hijyen konusunda öğrencilerin istenilen bilgi düzeyinde olmadığı ve el yıkama becerisi düzeylerinin düşük olduğu ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda ilkokul kademesinde öğrenim gören öğrenciler için kişisel hijyen uygulamalarının geliştirilmesi ve bu eğitimlerin verilmesi uygun olacaktır.

Kaynakça

- Carabin, H., Gyorkos, T. W., Soto, J. C., Joseph, L., Payment, P., & Collet, J. P. (1999). Effectiveness of a training program in reducing infections in toddlers attending day care centers. *Epidemiology*, 10(3), 219-227
- Curtis, V., Cairncross, S. & Yonli, R. (2000). Domestic Hygiene And Diarrhoea – Pinpointing the Problem. *Tropical Medicine and International Health*, 5(1), 22–32.
- Curtis, V.& Cairncross, S. (2003). Effect of Washing Hands With Soap On Diarrhoea Risk In The Community: A Systemic Review. *Lancet Infect Disease*, 3(5), 275-281.
- Curtis, V.A., Schmidt, W., Luby, S., Florrez, R., Toure, O. & Biran A. (2011). Hygiene: New Hopes, New Horizons. *Lancet Infect Disease*, 11,312-321.
- Datta, S. S., Boratne, A. V., Singh, Z., Senthilvel, V., Natesan, M., & Gajera, V. (2011). Influence of Mothers’ Handwashing Practices and Availability of Water and Sanitary Latrine on Under-Five Morbidity. *Indian Journal of Medical Specialities*, 2(1), 33-37.
- Dünya Sağlık Örgütü (2008) The global burden of disease: 2004 update. World Health Organization

Ejemot, R.I., Ehiri, J.E., Meremikwu, M.M. ve Critchley, J.A. (2008). Hand Washing for Preventing Diarrhoea. *Cochrane Database of Systematic Reviews*, 1(2), (Erişim tarihi: 16 Şubat 2013 <http://www.researchgate.net/publication/223988466>)

Fewtrell L, Colford JM. Water, sanitation and hygiene: interventions and diarrhoea: a systematic review and meta-analysis [Report No 34960]. Washington DC: The International Bank for Reconstruction and Development/The World Bank, 2004

Güler, Ç. (2004). Kişisel Hijyen. *TSK Koruyucu Hekimlik Bülteni*, 3(6) 119-132.

Güler, G. ve Kubilay, G. (2004). Bir ilköğretim Okulu Öğrencilerinin Fiziksel Bakım Sorunlarının Belirlenmesi. *C.Ü. Tıp Fakültesi Dergisi*, 26(2), 60-65

Han, A.M. ve Hlaing, T. (1989). Prevention Of Diarrhoea And Dysentery By Handwashing. *Transactions of the Royal Society of Tropical Medicine and Hygiene* 83(1):128-131

Hassoy, H., Mandiracioğlu, A., Ergin, I., Durusoy, R. ve Davas, A. (2011) Tıp Fakültesi Öğrencilerinin Okul Sağlığı Eğitim Programı: Ege Üniversitesi Örneği. *TAF Preventive Medicine Bulletin*, 10 (6), 649-656

Heit, P., Meeks, L. ve Page, R. (2005). *Comprehensive School Health Education*. Paperback.

Lee, C.Y., Kim, H.S., Ahn, Y.H. ve Cho, Y.H. (2009). Development of A Community Health Promotion Center Based on the World Health Organization's Ottawa Charter Health Promotion Strategies. *Japan Journal of Nursing Science*, 6(2), 83-90.

Luby, S. P., Agboatwalla, M., Feikin, D. R., Painter, J., Billhimer, W., Altamirano, A., & Hoekstra, R. M. (2005). Effect of handwashing on child health: a randomised controlled trial. *The Lancet*, 366(9481), 225-233.

McKenzie, F. D., & Richmond, J. B. (1998). Linking health and learning: An overview of coordinated school health programs. E. Marx, S. F. Wooley & D. Northrop (Eds.), *Health is academic: A guide to coordinated school health programs* (pp. 1-14). New York: Teachers College Press.

Mackert, M., Liang, M. ve Champlin, S. (2013). "Think the sink:" Preliminary Evaluation of a Handwashing Promotion Campaign. *American Journal of Infection Control*, 41, 275-277

Nandrup-Bus, I. (2010). El Yıkama Öğrencilerin Hastalık Nedeniyle Okula Gelmemelerini Engeller. *Sygeplejersken*, 7, 46-50

Okul Aile birliği Yönetmeliği Milli Eğitim Bakanlığı http://mevzuat.meb.gov.tr/html/25831_0.html 24 Aralık 2014 tarihinde erişilmiştir.

Öztek, Z. (1992). *Temel Sağlık Bilimleri*. Ankara: Hacettepe Halk Sağlığı Vakfı.

Öztek, Z., Üner, S. & Eren, N. (2012). *Halk Sağlığı Temel Bilgiler*. Ç. Güler ve L. Akın (Eds.). Halk Sağlığı Kavramı ve Gelişmesi (ss. 2-24). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları.

Pekcan, H. (2012). *Halk Sağlığı Temel Bilgiler*. Ç. Güler ve L. Akın (Eds.). Halk Sağlığı Kavramı ve Gelişmesi (ss. 462). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları.

Poland, B.D., Green, L.W. ve Rootman, I. (2000). *Review of Settings for Health Promotion*. G.S.Parcel, S.H. Kelder, K. Basen-Engquist (Eds.). The School as a Setting for Health Promotion (pp. 86-120). Canada: Sage Publications.

- Porzig-Drummond, R., Stevenson, R., Case, T., & Oaten, M. (2009). Can the emotion of disgust be harnessed to promote hand hygiene? Experimental and field-based tests. *Social science & medicine*, 68(6), 1006-1012.
- Ryan, M. A., Christian, R. S., & Wohlrabe, J. (2001). Handwashing and respiratory illness among young adults in military training. *American journal of preventive medicine*, 21(2), 79-83.
- Rabie, T., & Curtis, V. (2006). Handwashing and risk of respiratory infections: a quantitative systematic review. *Tropical Medicine & International Health*, 11(3), 258-267.
- Robert, D., Matthew, C.F., Leslie, E.G., Shadi, S. & Richard, R. (2014). The Impact Of School Water, Sanitation And Hygiene Interventions On The Health Of Younger Siblings Of Pupils: A Cluster – Randomized Trial in Kenya. *American Journal of Public Health*, 104(1), 91-97.
- Roberts, L., Smith, W., Jorm, L., Patel, M., Douglas, R. M., & McGilchrist, C. (2000). Effect of infection control measures on the frequency of upper respiratory infection in child care: a randomized, controlled trial. *Pediatrics*, 105(4), 738-742.
- White, C., Kolble, R., Carlson, R., Lipson, N., Dolan, M., Ali, Y., & Cline, M. (2003). The effect of hand hygiene on illness rate among students in university residence halls. *American journal of infection control*, 31(6), 364-370.
- Withlaw, S., Baxendale, A., Bryce, C., MacHardy, L., Young, I. & Witney, E. (2001). "Settings" Based Health Promotion: A Review ("Kuruluşlara" Dayalı Sağlığı Geliştirme: Gözden Geçirme). *Health Promotion International*, 16, 339-353.
- WHO-UNICEF (2009). Global action Plan for Prevention and control of Pneumonia (GaPP) World Health Organization/The United Nations Children's Fund (UNICEF).

Extended Summary

Need Assessments about General Hygiene for Elementary Schools Students

Introduction

For children's health and youth development programs, schools are most appropriate settings. Among the school health programs nutrition and general hygiene programs are important programs for all age groups. It is stated by WHO that hygiene education and handwashing are simple and cost-effective practices that can reduce diarrhea cases by 45%. Specifically, there are a number of studies showing that the improvement of handwashing significantly reduced the morbidity of diarrhea. In a collective based study, a 50% reduction in the incidence of pneumonia in children has been achieved with the development of hand washing in the washrooms. In a meta-analysis study of 8 intervention studies evaluating the relationship between handwashing and respiratory tract infections, handwashing was found to reduce the frequency of respiratory infections in all studies. In the global action plan for prevention and control of WHO's pneumonia, objectives are defined under the main headings of protection, prevention and treatment. Listed under the heading of protection aimed at living children in a healthy environment; Full breastfeeding for six months, adequate nutrition, prevention of low birth weight, reduced indoor air pollution and handwashing. In the study conducted in school children, the handwashing development program resulted in a 21% reduction in absenteeism due to respiratory tract infections. The development of handwashing in college students has reduced the incidence of upper respiratory tract infections (40%) and absence (43%). In a study conducted in the military, a 45% reduction in healthcare admission due to respiratory tract infection after handwashing was administered. In studies of hand washing frequency, results indicating that the hand washing frequency

is not at the desired level are encountered. For example, the frequency of washing their hands after the toilet varies between 3% (Ghana) and 42% (India) in 11 countries where underdeveloped and developing countries are included. One of the studies that showed that hand washing behaviors may be less than desirable in developed countries is that 65% of women and 31% of men in the UK wash their hands after the toilet and 43% of their mothers wash their hands after changing the baby's diaper. Although hygiene is associated with diarrhea and respiratory illnesses, two major causes of childhood deaths, the precaution is still a public health issue that is overlooked. Providing physical access to adequate water resources alone is not enough and there is a need for support to improve hygiene behavior in order to increase the effectiveness of these efforts. The development of hygiene behavior does not require the development of new technologies and products; Moreover, hygiene behaviors are easy to implement, low cost, effective practices. Looking at the economic aspect of the matter, it is estimated that each \$ 1 investment to improve hygiene will have a return of about \$ 9.

Purpose of the Study:

The aim of this study was analyse needs on geneal hygiene for elementary school students The schools were located in Çankaya, Ankara.The schools were selected from relatively low socio-economic areas. Low socio economic status means that lives in suburban area, low income and living in very crowded family.

Method

The study was conducted in 2012-2013 academic year in five primary schools in the Çankaya, Ankara. The study group consisted of 199 grade 3 students in five schools. Knowledge of personal hygiene and hand washing skills of students in the study were evaluated. To measure the level of knowledge we use a test consisting of 10 questions and for assessment of hand washing skill we used hand washing guideline consisting of ten steps. If a student gets 7 points or more we accepted that a student is suucesfuul for achivement test. Hand washing guideline that is used in this study has 10 steps. If a student performs all steps in correct order it is accepted as succesfull. While assessing students both knowledge level and hand washing skills we also gave them questionnaires consisting 25 questions to ascertain students' families socio-demographic status. The questionnaires were collected by teachers.The questionnaires were completed by parents. Achivements tests were applied during lessons which were chosen by the teachers in the schools. Achievement test contained 10 questions to be answered and the students were given time to 20 minutes. One lesson takes 40 minutes. After achivement tests were completed students went to lavatory for hand washing skill performances. Female students were evaluated in their own toilet by researcher while male students were evaluated by the researcher in the men's toilet. One week later we gave education about general hygiene and hand washing by using combined two lessons (80 minutes). Training is given by a person who is a teacher at different school. Trainings were conducted using eligible class hours. At the same time we gathered all completed surveys.

Results

In the analysis of SPSS 13.0 statistical software package is used. Frequency tables and cross tables for descriptive and analytical findings have been made. The number of students who participated in the study distribution of students according to gender 105 (52.7%) girl, while the number of male students in 99 (47.3%) were found. The minimum age 8 years and the maximum is 11 years mean age was 8.5 ± 0.65 . Having brother or sister is considered that he/she might be role model for hygiene behaviors. So we researched that birth order of students. We found that 56 students (28.1%) were found to be the first child of the family. 51 students (25.6%) took personal hygiene education at nursery, kindergarden or health care settings. Looking at the educational level of students' mothers in the study group, 25

mothers (12.5%) were illiterate, 132 mothers (66.3%) were primary school graduates and 42 mothers (21.1%) were high school and higher education level. We found that 132 (66,3%) mothers didn't work on the other hand 67 (33,7%) mothers were working regularly. They claimed that (12.5%) fathers never worked, 131 (65.8%) fathers were working in a job with regular income and 43 (21.6%) fathers were working in a job with regular income. Families had been residents in range minimum one year and maximum 52 years in Ankara. The median duration of stay in Ankara for 20 years and an average of 22.02 years. 162 (81,4%) families were nuclear family type, while 37 families (18.6%) were identified as belonging to the extended family group. Presence of health provider in family and relatives is another parameter was searched. 13 students (6.5%) had health providers within their families. 151 (75.8%) students had piped water in their home. Only one student performed all steps in handwashing skills in right order. 127 (63.8%) students got 7 and above scores in achievement tests. There was no statistically significant difference between these variables and other variables in this study, as far as the work done in this area were concerned, the educational status of the mother, previous personal hygiene education, and the presence of household water in the home.

Discussion, Conclusion and Suggestions

In our country, in 2002, in a study on 65 primary school students in Sivas province, deficiencies were found in applications related to general body hygiene of children. It was found that 15.4% of the students in the study had 73.8% of their hair ears, and 92% of their hair was dirty. It was also found that 67.7% of the students were dirty and 21.5% of the students had dirty and long hand nails (Güler and Kubilay 2004). Güler and his colleagues have proved that personal hygiene is not at the desired level with the physical findings. This study also proved that the level of knowledge is not at the desired level. As a result, it is shown that students' knowledge in general hygiene and handwashing skills are low and below expected level. The development of personal hygiene curriculum for students at primary school level should be developed and given appropriately.

Öz-Yeterlik ile Epistemolojik İnançlar İlişkisinin Cinsiyet Açısından İncelenmesi

Muhammet Mustafa ALPASLAN, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye, mustafaalpaslan@mu.edu.tr
Özgür ULUBEY, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye, ozgurulubey@gmail.com

Öz

Cinsiyet öğrencilerin fen alanına yönelik tutumlarını, davranışlarını, başarılarını ve seçimlerini (kariyer vb.) etkileyen en önemli değişkenlerden biridir. Bu çalışmada ortaokul beşinci sınıf kız ve erkek öğrencilerin fen bilgisi dersine yönelik epistemolojik inançlarının öz-yeterlilik algılarını yordama gücünün incelenmesi amaçlanmaktadır. İlişkisel tarama modelinin kullanıldığı bu çalışmaya Bursa ili Osmangazi ilçesindeki dört ilkokulda öğrenim gören 152 kız ve 170 erkek olmak üzere toplam 322 beşinci sınıf öğrencisi katılmıştır. Öğrencilerin fen bilgisine yönelik epistemolojik inançlarının belirlenmesi amacıyla Epistemolojik İnançlar Ölçeği (EİÖ),öz-yeterliliklerin belirlenmesi amacıyla da Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeği'nin öz-yeterlilik alt-boyutu kullanılmıştır. Araştırma sorularına cevap vermek için Mplus 6 programında çoklu regresyon (multiple regression) analizi kullanılmıştır. Öz-yeterlilik algısı ve epistemolojik inanç arasındaki regresyon katsayılarının kız ve erkek öğrenciler arasında değişip değişmediğinin belirlenmesi için Wald ki-kare testi yapılmıştır. Araştırmada, öğrencilerin epistemolojik inançları ile öz-yeterlilik algılarının ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonuçları doğrultusunda, kız öğrencilerin öz-yeterliliğinin artırılması amacıyla bilginin kaynağı ve bilginin yargılanması alt boyutlarını hedefleyen eğitim uygulamaların yapılması önerilmiştir.

Anahtar sözcükler: Cinsiyet, epistemolojik inançlar, fen eğitimi, öz-yeterlilik.

Abstract

Gender is one of the most influential variables affecting students' attitudes, interest, achievement and decision in science education. The purpose of this study is to examine the relationship between epistemological beliefs and self-efficacy in terms of gender. In this correlational investigation model, a total of 322 fifth grade students from four elementary schools in Bursa province in turkey participated. Of these, 152 were female. Epistemological Beliefs Inventory and Motivated Strategies for Learning Questionnaire were used to assess students' epistemological beliefs and self-efficacy in science, respectively. Multiple regression analysis was used to determine the relationship between epistemological beliefs and self-efficacy in gender groups. To test the difference in gender groups if any exists, Wald chi-square test was used. Multiple regression analysis revealed that among female students the dimensions of epistemological beliefs were accounted for 14% of variation in self-efficacy ($p < 0.001$), whereas among males it explained 21% of variance in self-efficacy. It was argued that to increase female students' self-efficacy in science, educational practices should focus on foster female students' ideas on justification and source of knowledge in science.

Keywords: Gender, personal epistemology, science education, self-efficacy.

Giriş

Bir bireyin sahip olduğu inançlar ve algılar davranışlarını, düşüncelerini ve kararlarını etkilemektedir. Öğrencilerin sahip olduğu inançlar ve etkileri eğitim araştırmalarında inceleme konusu olmaktadır. Bireylerin bilgi ve bilme hakkındaki fikirleri olarak tanımlanan epistemolojik inançlar eğilimlerini de etkilemektedir (Hofer ve Pintrich, 1997). Epistemolojik inançlar son yıllarda birçok araştırmaya konu olmuş ve eğitim programlarında öğrencilere kazandırılmak istenen hedeflerinden biri haline gelmiştir. Örneğin, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından hazırlanan ilköğretim programında, öğrencilerden bilimsel bilginin nasıl oluştuğu ve geliştiği konusundaki bilgilerini geliştirmeleri hedeflenmektedir (MEB, 2013). Böylece epistemolojik inançları gelişmiş bireyler yetiştirmek okullardaki programların amaçlarından biri olmuştur.

Bireyin sahip olduğu epistemolojik inançlar ile ilgili ilk çalışma eğitim psikolojisi alanında Perry (1970) tarafından yapılmıştır. 1970'den bugüne epistemolojik inançların tanımı, içeriği, gelişimi ile ilgili

birçok kuramsal modeller geliştirilmiş ve bu kuramlar araştırmacılar tarafından incelenmiştir. Epistemolojik inançlar ile ilgili ilk kuramsal modellerde genellikle epistemolojik inançların bilişsel bir süreç olduğuna işaret edilmiştir. Bunlardan gelişimsel modellerde bireyin sahip olduğu epistemolojik inançların yaşla paralel olarak gelişeceği belirtilmiştir. Örneğin, King ve Kitchener (2004) yansıtıcı değerlendirme modelinde (Reflective Judgment) epistemolojik inancın yansıtma öncesi, yarı yansıtıcı ve yansıtma olarak üç aşamadan oluştuğunu ortaya koymuşlardır.

Son yıllarda ortaya atılan kuramsal modeller ise epistemolojik inançların farklı boyutlardan oluşan bir yapı olduğunu göstermektedir. Bireyler bu modellerde farklı epistemolojik inanç alt boyutlarında farklı seviyede olabilirler. Bazı modellerde alt boyutların birbiriyle ilişkisiz (Schommer, 1990), bazılarında ise ilişkili olduğunu savunulmaktadır. Epistemolojik inançların birbiriyle ilişkili dört farklı boyuttan oluştuğu öne sürülmektedir. Epistemolojik inançlar, bireyin bilginin oluşumu ve değerlendirilmesi üzerine fikirlidir. Epistemolojik inançların dört alt boyutundan iki tanesi bilginin doğasıyla ilgilidir. Bunlar bilginin kesinliği ve bilginin gelişimidir. Diğer iki alt boyut ise bilmenin doğasıyla ilgili olan bilginin kaynağı ve bilginin gerekçelendirilmesidir (Hofer ve Pintrich, 1997).

Bilginin kesinliği: Bireyin bilginin kesin ya da değişken bir olgu olduğuna dair görüşlerini ifade eder.

Bilginin gelişimi: Bireyin bilginin birbirileriyle ilişkili ya da tek bir parça bir olgu olduğuyula ilgili görüşlerini ifade eder.

Bilginin kaynağı: Bireyin bilginin kaynağı olarak kendisinin ya da başkalarının olup olmadığı hakkındaki fikirlerini ifade eder.

Bilginin gerekçelendirilmesi: Bireyin bilginin gerekçelendirmesindeki delillerin ve deneylerin yeri hakkındaki fikirlerini ifade eder.

Schommer-Aikins, Duell ve Hutter'e (2005) göre epistemolojik inançların bazı etkileri dolaylı olabilir. Bireyin bilgiye ve bilmeye ilişkin inançları, öğrenmenin doğasını açıklamak için başlangıç noktası olarak kabul edilmiştir (National Research Council, 2007). Alanyazında yapılan çalışmalarda epistemolojik inançların motivasyondan kariyer seçimine birçok değişkeni etkilediği belirlenmiştir. Bu bağlamda epistemolojik inancı yüksek bireylerin fen bilimleri dersinde daha başarılı oldukları (Muis ve Franco, 2009), fen alanında kariyer seçmek istedikleri (Trautwein ve Lüdtke, 2007) ve yüksek motivasyona sahip oldukları (Paulsen ve Feldman, 2005) görülmüştür.

Epistemolojik inançlarla birlikte, öz-yeterlilik algısı eğitim araştırmalarında son yıllarda ortaya çıkan ve birçok araştırmaya konu olan önemli bir değişkendir. Öz-yeterlilik bireyin belirli bir görevi başarılı şekilde gerçekleştirebilme kapasitesine yönelik algısı olarak tanımlanmaktadır. İlk Bandura (1997) tarafından ortaya koyulan öz-yeterlilik algısı, bireyin bilişsel, duygusal ve seçim yapma gibi önemli süreçlerini etkilemektedir.

Alanyazında yapılan çalışmaların sonuçları epistemolojik inançların öğrencilerin öz-yeterlilik algılarını etkilediğini göstermektedir. Buna göre epistemolojik inançları yüksek olan bireylerin öz-yeterlilik algılarının da yüksek olduğu görülmüştür. Örneğin, Köse ve Dinç (2012) öğretmen adaylarının biyoloji dersine yönelik epistemolojik inançları ile öz-yeterlilik algıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada öğretmen adaylarının bilimsel bilgi üzerine fikirleri ile öz-yeterlilik algıları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Buna göre epistemolojik inancı yüksek olan öğretmen adaylarının biyoloji öğrenme öz-yeterliliklerinin daha yüksek olduğu görülmüştür.

Cinsiyet, öğrencilerin fen alanına yönelik tutumlarını, davranışlarını, başarılarını ve fen alanlarıyla ilgili (kariyer vb.) seçimlerini etkileyen önemli değişkenlerden biridir. Son yıllarda yapılan çalışmalar fen eğitiminde cinsiyet farkının var olduğunu göstermektedir. Bu çalışmalara göre erkek öğrencilerin fen alanına ilişkin motivasyonlarının, ilgilerinin, kariyer planlarının ve öz yeterlilik algılarının kız öğrencilere göre daha iyi düzeyde olduğu söylenilebilir. Köse ve Dinç (2012) araştırmalarında, erkek öğretmen adaylarının biyoloji dersindeki öz-yeterlilik algılarının kız öğretmen adaylarından daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır ($t = -2.11; p < 0.05$).

Kız öğrencilerin fen alanıyla ilgili mesleklere yönlendirilmesi fen eğitiminin önemli sorunlardan biridir. Son yıllarda Türkiye'de de bu sorunun çözülmesine yönelik özel ve resmi kurumlar tarafından adımlar atılmaktadır. Örneğin MEB, kız öğrencileri mühendislik ile ilgili meslek alanlarına teşvik etmek

amacıyla “Bal Arıları Mühendis Oluyor (BAMO)” projesini başlatmıştır (BAMO, 2016). Bu projenin amacı fen alanıyla ilgili kariyer (örneğin mühendislik) yapmayı seçen kız öğrenci sayısını arttırmaktır.

Öz-yeterlilik ve epistemolojik inançlar üzerine yapılan çalışmalar ve ortaya atılan teoriler bireyin erken yaşta geliştirmiş olduğu öz-yeterlilik algısının ve epistemolojik inançlarının daha sonraki okul hayatındaki tutum ve seçimlerini etkilediği ortaya koymaktadır. Bu yüzden bu iki değişkeni erken yaşta öğrencilerde incelemek önemlidir. Ayrıca bu iki önemli değişken arasındaki ilişkinin cinsiyet açısından incelenmesi hem bu iki değişkenin doğasını daha iyi anlamamıza hem de kız öğrencileri fen ile ilgili mesleklere teşvik etmemize yönelik çözümler üretmemize yardımcı olabilir. Bu yüzden çalışmanın amacı beşinci sınıf öğrencilerinin öz-yeterlilikleri ile epistemolojik inançları arasındaki ilişkinin cinsiyet açısından incelenmesidir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Kız öğrencilerin fen eğitimine yönelik epistemolojik inançlarıyla öz-yeterlilikleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?
2. Erkek öğrencilerin fen eğitimine yönelik epistemolojik inançlarıyla öz-yeterlilikleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?
3. Epistemolojik inançlar ile öz-yeterlilik arasında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırma ilişkisel tarama modeli kullanılarak yürütülmüştür. Karasar’a(2008) göre ilişkisel tarama modeli, “iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığını veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir.” Bu çalışmada beşinci sınıf kız ve erkek öğrencilerin epistemolojik inançları ile öz yeterliliklerinin ilişkisinin belirlenmesi için ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

Katılımcılar

Alanyazında erken yaşların öz-yeterlilik algısı ve epistemolojik inançlarının gelişimi için önemli olduğu ve fazla çalışma yapılmadığı için bu çalışma beşinci sınıf öğrencileri odaklanmaktadır. Bu nedenle araştırmanın katılımcılarını Bursa ili Osmangazi ilçesindeki dört ilkokuldan 152 kız ve 170 erkek öğrenci olmak üzere toplam 322 beşinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Öğrencilerin fen bilgisine yönelik epistemolojik inançlarının belirlenmesi amacıyla Conley, Pintrich, Wekiri ve Harrison (2004) tarafından geliştirilen ve Özkan (2008) tarafında Türkçeye uyarlanan Epistemolojik İnançlar Ölçeği (EİÖ) kullanılmıştır. EİÖ öğrencilerin epistemolojik inançlarını belirlemek amacıyla Türkiye’de yapılan daha önceki çalışmalarda da kullanılmıştır. EİÖ toplam 26 maddeden oluşan 5’li Likert tipinde bir ölçektir (1= kesinlikle katılmıyorum, 5= kesinlikle katılıyorum). EİÖ fen öğrencilerin epistemolojik inançlarını Hofer ve Pintrich (1997) tarafından tanımlanan dört alt boyutta ölçmektedir. Bilginin gerekçelendirilme ve gelişmesi alt faktörlerinden alınan yüksek puan gelişmiş inancı ifade etmektedir. Ancak bilginin kaynağı ve kesinliği alt boyutlarında yüksek puan gelişmemiş (naive) epistemolojik inancı ifade etmektedir. Bu yüzden bilginin kaynağı ve kesinliği alt boyutlarında yer alan öğrencilerin puanları ters çevrilmiştir. Yapılan doğrulayıcı faktör analizi (DFA) sonucunda bilginin kaynağı alt boyutundan bir madde silinmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi tekrar yapılmış ve kabul edilir uyum değerleri elde edilmiştir (RMSEA =.057 ve CFI =.90). Güvenirlik analizinde Cronbach Alfa değeri EİÖ için 0,59 ve 0,81 arasındadır (Alpaslan, 2016).

Öğrencilerin fen bilgisi öz-yeterlilik algılarını ölçmek için Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeği’nin (GÖDÖ) öz-yeterlilik alt-boyutu kullanılmıştır. GÖDÖ, Pintrich, Smith, Garcia ve McKeachie (1991) tarafından geliştirilmiş ve Sungur (2004) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. GÖDÖ Türkiye’de birçok çalışmada kullanılmıştır. Öz-yeterlilik alt boyutu 7’li Likert tipi olup toplam sekiz maddeden oluşmaktadır. Öz-yeterlilik ölçeği için yapılan DFA sonuçlarında ise iyi uyum değerleri elde edilmiştir (RMSEA =.025 ve CFI =.99). Güvenirlik analizinde Cronbach Alfa değeri GÖDÖ-öz-yeterlilik için 0,80 olarak hesaplanmıştır (Alpaslan, 2016).

Verilerin analizi

Araştırma sorularından ilk ikisine yanıt vermek için Mplus 6 programında çoklu regresyon (multiple regression) analizi kullanılmıştır. Öz-yeterlilik algısı ve epistemolojik inançlar arasındaki regresyon katsayılarının öğrencilerin cinsiyetlerine göre değişip değişmediğini test etmek içinse Wald ki-kare testi yapılmıştır.

Bulgular

Beşinci sınıf öğrencilerinin öz-yeterlilikleri ile epistemolojik inançları arasındaki ilişkinin cinsiyet açısından incelenmesinin amaçlandığı bu çalışmada aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır. “Kız ve erkek öğrencilerin fen eğitimine yönelik epistemolojik inançlarıyla öz-yeterlilikleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?” sorusu Tablo 1’deki çoklu regresyon sonuçları ile yanıtlanmıştır.

Tablo 1.

Epistemolojik İnanç Alt Boyutlarının Öz-Yeterlilik Algısını Yordamasına İlişkin Standartlaştırılmış Regresyon Katsayıları.

Alt Boyutlar	Kız (n= 152)			Erkek (n= 170)		
	B	SH	β	B	SH	β
Bilginin kaynağı	.40	.14	.21*	.20	.09	.27*
Bilginin kesinliği	.16	.15	.09	.06	.11	.04
Bilginin gerekçelendirilmesi	.34	.13	.20*	.33	.13	.11
Bilginin gelişimi	.13	.16	.07	.25	.12	.16*
Düzeltilmiş R ²	%14,7			%20,8		
F	4,456			8,525		

Not: *p<0.01

Çoklu regresyon sonuçlarına göre, epistemolojik inançlar kız öğrencilerin öz-yeterliliğinin %14,7 varyansını açıklamaktadır (p< .001). Kız öğrencilerin epistemolojik inançlar alt boyutlarından, bilginin kaynağı ($\beta= .21$ ve p< .01) ve bilginin gerekçelendirilmesi ($\beta= .20$ ve p< .01) ile öz-yeterlilik algıları arasında pozitif ve istatistiksel olarak anlamlı ilişkili olduğu gözlenmiştir. Bilginin kesinliği ($\beta= .09$ ve p= .26) ve bilginin gelişimi ($\beta= .07$ ve p= .39) alt boyutları ile öz-yeterlilik algıları arasında ise istatistiksel olarak anlamlı ilişkisi bulunamamıştır.

Epistemolojik inançlar, erkek öğrencilerin öz-yeterliliğinin %20,8 varyansını açıklamaktadır (p< .01). Erkek öğrencilerin epistemolojik inançlar alt boyutlarından, bilginin kaynağı ($\beta= .27$ ve p<.01) ve bilginin gelişimi ($\beta= .16$ ve p<.05) ile öz-yeterlilik algıları arasında pozitif ve istatistiksel olarak anlamlı olarak ilişkili olduğu gözlenmiştir. Bilginin kesinliği ($\beta= .04$ ve p= .59) ve bilginin gerekçelendirilmesi($\beta= .11$ ve p= .15) alt boyutlarının ise öz-yeterlilik algısıyla istatistiksel olarak anlamlı ilişkisi bulunamamıştır.

“Epistemolojik inançlar ile öz-yeterlilik arasında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusu Tablo 2’deki Wald ki-kare testi ile yanıtlanmıştır.

Tablo 2*Regresyon Katsayıları İçin Wald Ki-Kare Testi Sonuçları.*

	Wald χ^2 testi			
	Kız	Erkek	χ^2	p
Bilginin kaynağı	.21*	.27*	8,149	p <.01
Bilginin kesinliği	.09	.04	0,734	p =.391
Bilginin gerekçelendirilmesi	.20*	.11	6,873	p <.01
Bilginin gelişimi	.07	.16*	7,951	p <.01

Regresyon katsayılarının kız ve erkek grupları arasında değişip değişmediğini test etmek amacıyla Wald ki-kare test yapılmıştır. Wald ki-kare testi sonuçlarına göre, kız ve erkek öğrencilerin öz-yeterlilik algıları ile bilginin gerekçelendirilmesi, bilginin kaynağı ve bilginin gelişimi arasındaki regresyon katsayıları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur (Wald_{kaynağı} = 8,149, p<.01; Wald_{gerekçelendirilmesi} = 6,873, p <.01; Wald_{gelişimi} = 7.951, p <.01). Ancak cinsiyet grupları arasında bilginin kesinliğinin öz-yeterlilikle ilişkisinde fark bulunamamıştır (Wald_{kesinliği} = .734, p =.391).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada öğrencilerin epistemolojik inançları ile öz-yeterlilik algılarının ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç alanyazında yapılan diğer çalışmaların sonuçlarını destekler niteliktedir (Köse ve Dinç, 2012; Paulsen ve Feldman. 2005). Bunlara ek olarak bu çalışmada bilginin kaynağı alt boyutunda yüksek puana sahip olan, bilginin kaynağı olarak otoritelerden (öğretmen vb.) ziyade kendisini gören öğrencilerin daha yüksek öz-yeterlilik algısına sahip olduğu bulunmuştur. Ayrıca fen bilimlerinde bilginin gerekçelendirilmesinde deney ve delillerin kullanılması görüşüne sahip olan kız öğrencilerin daha fazla öz-yeterlilik algısına sahip oldukları görülmüştür. Erkek öğrencilerden fen bilimlerinde bilginin sürekli değişim içerisinde olduğu fikrine sahip olanlarında yine yüksek öz-yeterlilik algısına sahip olduğu belirlenmiştir. Bunlara ek olarak öz-yeterlilik ve epistemolojik inançlar arasındaki ilişkinin büyüklüğünün cinsiyete bağlı olarak değiştiği bulunmuştur. Buna göre bilginin yargılanması ve öz-yeterlilik arasındaki ilişki kız öğrenciler arasında daha güçlüyken öz-yeterlilik algısıyla bilginin kaynağı ve bilginin gelişimi arasındaki ilişki erkek öğrenciler arasında daha güçlüdür. Kız öğrencilerin fen bilimlerine yönelik öz-yeterlilik inançlarının geliştirilmesi ve fen alanlarına yönelik kariyerlere yönlendirilmesi amacıyla bu çalışmanın sonuçları önemlidir. Bu çalışmanın sonuçları kız öğrencilerin öz-yeterliliğinin artırılması amacıyla bilginin kaynağı ve bilginin yargılanması alt boyutlarını hedefleyen eğitim uygulamalarının önemini göstermektedir (National Research Council, 2007). Deneysel laboratuvar uygulamalarına fen öğretiminde daha fazla yer verilmesi ve bu deneylerin var olan bilgiyi tekrar bulmak yerine yeni bilgi üretimini amaçlayacak şekilde planlanması, kız öğrencilerin bilginin kaynağı olarak kendilerini görmelerine ve bilginin yargılanmasında deney ve delillerin önemine vurgu yapılması inancına olumlu etki yapabilir (Ryu ve Sandoval, 2012). Dolayısıyla bu etki kız öğrencilerin öz-yeterlilik algılarının gelişimine de katkı yapabilir.

Kaynakça

- Alpaslan, M. M. (2016). Examining the relationship between personal epistemology and self-regulation among Turkish elementary school students. *Journal of Educational Research*. 15 Eylül 2016 tarihinde DOI: 10.1080/00220671.2015.1108277 adresinden alınmıştır.
- Bal Arıları Mühendis Oluyor (2016). *Ülkem için toplumsal cinsiyet eşitliğini destekliyorum: Bal Arıları Mühendis Oluyor Profesi*. 31 Ekim 2016 tarihinde <http://www.balarilarimuhendisuluyor.com/tr/projenin-amaci> adresinden alınmıştır.

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Conley, A. M., Pintrich, P. R., Wekiri, I., & Harrison, D. (2004). Changes in epistemological beliefs in elementary science students. *Contemporary Educational Psychology, 29*, 186–204.
- Hofer, B. K., & Pintrich, P. R. (1997). The development of epistemological theories: Beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning. *Review of Educational Research, 67*, 88–140.
- King, P. M., & Kitchener, K. S. (2004). Reflective judgment: Theory and research on the development of epistemic assumptions through adulthood. *Educational Psychologist, 39*(1), 5-18.
- Köse, S. & Dinç, S. (2012). Fen ve teknoloji öğretmen adaylarının biyoloji özyeterlilik algıları ile epistemolojik inançları arasındaki ilişki. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 18*, 121-141.
- MEB (2013). *İlköğretim kurumları (ilkokullar ve ortaokullar) fen bilimleri dersi (3,4,5,6,7 ve 8. sınıflar) öğretim programı*. 15 Eylül 2016 tarihinde, <http://ttkb.meb.gov.tr/program2.aspx?islem=1&kno=213> adresinden alınmıştır.
- Muis, K. R., & Franco, G. M. (2009). Epistemic beliefs: Setting the standards for self-regulated learning. *Contemporary Educational Psychology, 34*, 306–318.
- National Research Council. (2007). *Taking science to school: Learning and teaching science in grades K-8. Committee on science learning, kindergarten through eighth grade*. Washington, DC: The National Academies Press.
- Özkan, S. (2008). *Modeling elementary students' science achievement: The interrelationships among epistemological beliefs, learning approaches, and self-regulated learning strategies*. Unpublished doctoral dissertation, Middle East Technical University, Ankara, Turkey.
- Paulsen, M. B., & Feldman, K. A. (2005). The conditional and interaction effects of epistemological beliefs on the self-regulated learning of college students: Motivational strategies. *Research in Higher Education, 46*, 731–768.
- Perry, W. G. (1970). *Forms of intellectual and ethical development in the college years: A scheme*. New York City, NY: Holt Rinehart and Winston.
- Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., Garcia, T., & McKeachie, W. J. (1991). *A manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*. Ann Arbor, MI: National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning.
- Ryu, S., & Sandoval, W. A. (2012). Improvements to elementary children's epistemic understanding from sustained argumentation. *Science Education, 96*, 488–526.
- Schommer, M. (1990). Effects of beliefs about the nature of knowledge on comprehension. *Journal of Educational Psychology, 82*, 498–504.
- Schommer-Aikins, M., Duell, O. K., & Hutter, R. (2005). Epistemological beliefs, mathematical problem solving beliefs, and academic performance of middle school students. *Elementary School Journal, 105*, 289–304.
- Sungur, S. (2004). *The implementation of problem-based learning in high school biology courses*. Unpublished doctoral dissertation. Middle East Technical University, Ankara, Turkey.
- Trautwein, U. & Lüdtke, O. (2007). Epistemological beliefs, school achievement, and college major: a large-scale longitudinal study on the impact of certainty beliefs. *Contemporary Educational Psychology, 32*, 348-366.

Extended Summary

Examining the Relations Between Personal Epistemology and Self-Efficacy in Terms of Gender Amongst Fifth Grade Students

Introduction

Gender is one of the important variables that influence students' attitudes, behavior, achievement and choices (career etc.) towards science. Recent studies have reported that male students tend to have more motivation, interest, career choice, and self-efficacy than females do. Increasing the number of female students in science-related careers is one of the important issues in today's science education. Recently, regarding this issue, private and governmental agencies have launched programs that aiming to increase the rate of female students in science-related careers. One example of such a Project can be "Honey Bees are Becoming Engineers", which the Ministry of Turkish National Education have aimed at promoting female middle schools and high school students to engineering careers in their future with the cooperation of private companies.

Personal epistemology and self-efficacy are two recent important variables that many educational researchers have paid great attentions in education in general and in science education in particularly. Self-efficacy refers to a student's beliefs in their ability to successfully accomplish an academic task. Self-efficacy has been reported to influence important learning progresses including motivational, cognitive, affective and choice-related. Like self-efficacy, personal epistemology- an individual's views about knowledge and knowing- has reported to be influential to her motivation, attitudes, interest and choice. Theories and research regarding personal epistemology and self-efficacy have highlighted that a learner's initial ideas about their ability and knowledge and knowing, which has been started developing at early ages, are very important and shape their motivation and choice at high school or college. Therefore, it is important to examine these two variables at early aged students. Furthermore, examining the influence of gender on the relations between these variable is important to better understand the nature of the relations between the two and offer solutions to improve female students' self-efficacy in science and then to promote them to science-related careers.

Purpose of the Study

The purpose of this study is investigate the strength of the relations between the dimensions of personal epistemology (source, certainty, development and justification) and self-efficacy in science among 5th grade students and whether the strength of relations change between female and male students or not.

Method

This study is a correlational investigation model study. Convenience sampling method was used in this study. Fifth grade students from four randomly selected public elementary schools in Bursa Province in Turkey were invited to participate in the study. A total of 322 (152females and 170 male) participated in the study. To map students' personal epistemology in science, Epistemological Beliefs Questionnaire (EBQ), developed by Conley and his colleagues and validated in Turkey by Ozkan, was used. For self-efficacy, a short version of Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ), developed by Pintrich and his friends and validated in Turkey by Sungur, was used. EBQ consists of 26 items from four dimensions defined by Hofer and Pintrich including, source, certainty, development and justification of knowledge. Because high values in source and certainty of knowledge refers to "naive view", the scores of students were reversed in these dimensions. A total of eight items regarding self-efficacy in MSLQ were used. Two questionnaires were prepared for science course and administered in May 2013 under supervisors of students' science teachers. To ensure the validity and reliability of the questionnaires Confirmatory Factor Analysis (CFA) and Cronbach alpha were employed. The initial CFA results for EBQ were not satisfactory and one item from source of knowledge dimension was removed in analysis. The second CFA results showed a good fit (RMSEA =.057, CFI =.90). The CFA results for MSLQ were in good fit (RMSEA =.025, CFI =.99). Cronbach alpha value for EBQ (from 0.59 to 0.81) and MSLQ (0.80) were in

acceptable range. To address research questions, multiple regression analysis and Wald chi-square test were used.

Results

Results showed that personal epistemology explained 11% variance of self-efficacy in science. For females, multiple regression analysis revealed that the dimensions of personal epistemology were accounted for 14.7% of variation in self-efficacy ($p < 0.001$). Amongst dimensions of personal epistemology, for females, source and justification of knowledge dimensions were positively related to self-efficacy ($\beta = 0.21$ and $\beta = 0.20$, respectively), others not. For male students, personal epistemology successfully explained 20.8% variance of self-efficacy ($p < 0.001$). For males, source and development of knowledge dimensions positively predicted self-efficacy ($\beta = 0.27$ and $\beta = 0.16$, respectively), others not. Wald chi-square test revealed that for two groups, there were statistical significant differences between regression coefficients regarding self-efficacy and source, development and justification of knowledge (Wald source = 8,149, $p < 0,01$, Waldjustification = 6,873, $p < 0.01$, Walddevelopment = 7,951, $p < 0.01$), and no statistically significant difference between regression coefficients regarding self-efficacy and certainty (Wald certainty = 0.734, $p = 0,391$).

Discussion, Conclusion and Suggestions

The results of this study showed that students' ideas about knowledge and knowing are important determinant variables in students' views on their ability. Accordingly, the more students believe knowledge in science comes from experiments rather than authorities, the more they believe they can be successful in science. For females, believing evidence and experiment are valuable in justifying hypothesis in science would increase a female student's views on their ability in science. For males, the more they believe knowledge in science is connected with each other, the more they would have a sense of ability in science. Additionally, this study also provides evidence that gender influence the strength of relations between personal epistemology and self-efficacy. Accordingly, on the one hand the relation between justification of knowledge and self-efficacy is stronger among female than it did among males. On the other hand, the relations between source- and development of knowledge and self-efficacy are stronger among male than it did among females. The results of this study are important to promote female students to improve their self-efficacy in science. This study suggests that in classrooms giving more space activities like argumentation, which promote idea that evidence and experiments are important in scientific knowledge, would be beneficial to improve their self-efficacy in science. Furthermore, laboratory activities should focus on discovering new knowledge, rather than testing existing knowledge over and over. Such activities have potential to foster students' ideas on source of knowledge and indirectly their self-efficacy in science.

Kreşlerde Görev Yapan Eğitimcilerin 0-36 Aylık Çocukların Bakım Ve Eğitimine İlişkin Yeterlilikleri

Sibel ATLI, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Türkiye, sibel.atl@gmail.com
Gülen BARAN, Ankara Üniversitesi, Türkiye, barangln@gmail.com

Öz

Kişinin davranışlarında olumlu yönde değişiklikler meydana getirme süreci olan eğitimin ilk basamağını okul öncesi eğitim oluşturmaktadır. Okul öncesi eğitimin fiziksel, bilişsel ve sosyal duygusal gelişimin hızlı olduğu 0-36 ay evresinde çocukların bakım ve eğitim hizmetlerini yürüten kreşler ve kreşlerde çalışan eğitimcilerin yeterlilikleri gelişimde çevresel etkiler bağlamında önemlidir. Bu çalışmanın amacı; "Kreşlerde ve özel gündüz bakım evlerinde görev yapan eğitimcilerin, 0-36 aylık çocukların bakım ve eğitimine ilişkin yeterlilikleri"dir. Nitel verilerin analiz edilmesinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada, Ankara ilinde bulunan yedi farklı kurumda çalışan 14 eğitimci ile görüşme yapılmıştır. Veri analizi sonucunda; Lisans/ön lisans programlarında 0-36 aylık çocukların gelişimine yönelik alınan eğitim, lisans/ön lisans programlarında 0-36 aylık çocukların bakımına/eğitimine yönelik alınan eğitim, 0-36 aylık çocukların eğitimcisi olarak güçlük çekilen konular, 0-36 aylık çocukların gelişim ve eğitimine yönelik yeterlilik durumu, eğitimcilerin kendilerini daha ileriye götürecek planları, Türkiye’de 0-36 aylık çocukların eğitimine yönelik yapılan çalışmaların takip edilme durumu, "0-36 ay çocukların eğitimi programının uygulanması, gelişimsel ve davranışsal problemleri olan çocuklarla ilgili yeterlilik durumu, 0-36 aylık çocukların bakım ve eğitimine yönelik öneriler şeklinde 9 ana tema belirlenmiştir. Çalışmanın sonucunda, kreşlerde çalışan eğitimci görüşlerine göre fiziksel çevre, eğitimcilerin yetiştirilmesi, mevcut eğitimcilerin yeterliliği yetersiz bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Kreş, 0-36 ay, okul öncesi eğitim, eğitimci, gelişim

Abstract

Preschool education forms the first step of education that is a process that brings about positive changes in person’s behaviours. The kindergartens that provide education and nursing services for 0-36 months when physical, cognitive, social and emotional development is fast and the competence of the educators that work at kindergartens are important in terms of environmental impacts. While there are some studies on 0-36 months children and their educators abroad, no study has been found about the educators that carry out the nursing and education services of 0-36 months children in Turkey. The aim of this study is to investigate the competence of the educators that work at the kindergartens and day care centers with regards to 0-36 months children’s nursing and education. In analysing the qualitative data, descriptive analysis methods have been used. 14 educators that work in 7 different institutions in Ankara have been interviewed in the study. After data analysis, nine themes have been stated such as the education on the development of 0-36 months children in undergraduate/associate degree program, education on nursing and education of 0-36 months children in undergraduate/associate degree program, the challenges that the educators of 0-36 months children confront, the competence of 0-36 months children’s development and education, the educators’ plans for furthering themselves, the case of monitoring the studies on education of 0-36 months children in Turkey, implementing 0-36 months children’s education program, the competence state about children that have developmental and behavioural problems, and suggestions about education and nursing of 0-36 months children. As a result of the study, according to the views of the educators working at kindergartens, the competence of physical environment, training of educators, and the competence of present educators have been seen insufficient.

Keywords: Nurse, 0-36 month, pre-school education, pedagogue, development

Giriş

Kişinin davranışlarında olumlu yönde değişiklikler meydana getirme süreci olan eğitimin ilk basamağını okul öncesi eğitim oluşturmaktadır. Okul öncesi eğitim doğumdan ilköğretime kadar olan süreci kapsamaktadır. Okulöncesi eğitimin fiziksel, bilişsel ve sosyal duygusal gelişimin hızlı olduğu 0-36 ay evresinde çocukların bakım ve eğitim hizmetlerini yürüten kreşler ve kreşlerde çalışan eğitimcilerin yeterlilikleri gelişimde çevresel etkiler bağlamında önemlidir.

Bebeklik olarak tanımlanan 0-2 yaş arası çocuğun fiziksel olarak geliştiği en hızlı dönemdir (MEBa, 2013; Bayhan & Artan, 2011). İkinci yılına girdiklerinde pek çok çocuk doğdukları ana göre 4 kat daha ağır en az 12 santimetre daha uzun olurlar. Bebeklik döneminde inanılmaz bir hızla gelişen kemikler ve kaslar çocuğun kas gücü ve koordinasyonunun katlanarak artmasını sağlar (Trawick-Smith, 2014). Yaşamın ilk yıllarında beyin gelişimi ele alındığında iki yaşında snaps sayısı bir yetişkinin snaps sayısı kadar iken üç yaşında 1000 trilyon snaps barındırır bu oran normal gelişim gösteren bir yetişkinin iki katıdır (Paterson, Heimi Friedman, Chooudhury ve Benasich, 2006, akt. Kopp & Lindenberg, 2011). Beyindeki bu hızlı gelişimin desteklenmesi ise bebeklerde algısal, motor ve dil ile ilgili tecrübeleri sağlamaktan geçmektedir (Trawick-Smith, 2014).

Dil gelişimine baktığımızda çocuk psikolojisi ve gelişiminde konuşmayı öğrenme önemli ve heyecan vericidir. 0-36 ay aralığında çocuklar dil gelişimlerini neredeyse tamamlayarak ana dillerini ana hatları ile konuşmakta ve kullanmaktadırlar (Oktay & Unutkan, 2005). Kelime anlamlarını kavramaya ve bu sınırlı kelimeleri mümkün olan her şekilde düşüncelerini aktarmaktadırlar. Dilin gerçek parçalarını kazanırlar. Bu parçalardan hareketle kelime dizileri ve ana dillerinin diğer dilbilgisi kurallarını oluştururlar (Tomesello, 2006 akt. Berk, 2013). Bebeklerle yapılan çalışmalarda nesnelere inceleme stratejileri de dahil bir çok temel algı becerisi sistemin doğuştan gelen özellikleridir ve ilk yıllarda beyin gelişimiyle birlikte çocuğun algı gelişimi de gelişir (Bee & Boyd, 2009). Bebekler çocuklardan ve yetişkinlerden oldukça farklı bir şekilde düşünürler. Piaget doğumdan ikinci yaşa kadar olan dönemi bebekler bu dönemde problemleri ağırlıklı olarak eylem ve algıları yoluyla çözdüklerinden duyuşsal-motor aşama olarak adlandırmıştır. Bellek, dikkat ve oyun gibi diğer bilişsel yetenekler de bebeklik döneminde kazanılır (Trawick-Smith, 2014).

0-36 aylık çocukların psiko-sosyal gelişimlerini Erikson güvene karşı güvensizlik aşamasında doğumdan bir yaşına kadar olan dönem olarak ele almaktadır. Bu dönemde bebeklerin çevrelerindeki dünyaya güvenebilecekleri ya da güvenemeyeceklerine ilişkin temel duygular edinirler. On ikinci aydan üç yaşına kadar süren dönemi bağımsızlığa karşı utanma ve şüphecilik evresi olarak inceleyen Erikson; çocuğun kendi kendini kontrol etme ve saygı'nın özünün bu dönemde oluştuğunu belirtmektedir (Senemoğlu, 2009). Görüldüğü üzere 0-36 aylık çocuklar bütün gelişim alanlarında hızlı ve kritik bir gelişim sürecinden geçmektedirler. Çocukların bu eşsiz gelişim olayları çocuklar için önemli olduğu kadar onların bakım ve eğitiminden sorumlu olanlar için de önemlidir (Morrison, 2007).

Nitekim yetersiz çevre koşulları çocuklar üzerinde telafisi güç etkiler yaratabilmektedir. Bu yüzden erken yaşlarda karmaşık algılama ve fiziksel deneyimler için fırsatlar sağlamak, ileriki yaşlardaki değişik öğrenme becerilerinin gelişimine olumlu yönde etki etmektedir (Sucuka & Şenocak, 1999). Erken çocukluk yılları, yaşamın en kritik dönemlerinden biridir. Bu süreç; kişiliğin temellerinin atılması, temel bilgi, beceri ve alışkanlıkların kazanılması ile bireyin yaşamını doğrudan etkilemektedir. Bu nedenle yaşamın ilk yıllarında çocuğun içinde bulunduğu fiziksel ve sosyal çevrenin onun gelişiminde çok önemli rolü vardır. Bu çevrenin tesadüflere bırakılmayacak kadar ciddi, bilimsel ve sistematik bir organizasyonla yani eğitimle yönlendirilmesi gerekmektedir (MEB, 2013).

Türkiye'de 0- 36 aylık çocukların bakım ve eğitimini üstlenen kurumlar kreş ve gündüz bakım evleridir. Süt çağı (0-36) çocuklarının sağlıklı bakımlarını üstlenen; çalışan annelere hizmet götüren kurumlara kreş denir (Oğuzkan & Oral, 1995). Genelde çalışan anneler için açılan ve günde yaklaşık on saat hizmet veren kurumlardır. Bu kurumlarda 0-36 ay çocuklar için uygulanan programların genel amacı, bu yaş grubundaki çocukların sağlıklı bakım, beslenme ve ruhsal gelişimlerine katkıda bulunmaktır (MEB, 1994).

Eğitim sistemlerinin temelini öğretmenler oluşturmaktadır. Diğer eğitim kademelerinde önemli olmakla birlikte özellikle ilköğretime başlamadan önceki dönemde olan çocukların eğitiminde eğitimci malzeme ve program kadar, hatta bunlardan daha büyük öneme sahiptir (Oktay, 1999). Farklı yaş gruplarındaki çocukların bakımı ve eğitiminden sorumlu kişiler için uygun bakım ve eğitim programlarının olması önemlidir. Fakat herkes 0-3 yaş grubu çocukları için duygusal ve profesyonel bakım ve eğitim hizmetleri sağlama noktasında yeterli değildir. Bu yaş grubu çocukların kendi gelişimsel özellikleri ve özel ihtiyaçlarının farkında olan yetişkinlere ihtiyaçları vardır. Örneğin çocuk ilk bir yaşta özellikle profesyonel bir beslenme desteğine ihtiyaç duyarken iki üç yaş aralığında beslenmenin yanı sıra onun özerkliğine ve bağımsızlığına katlanabilecek bir yetişkine ihtiyaç duymaktadır (Morrison, 2007).

Türkiye’de erken çocukluk eğitimi öğretmenini yetiştirmede önemli gelişmeler katledilmiştir. Önceleri erken çocukluk eğitimi kurumlarındaki öğretmen ihtiyacı, kız meslek lisesi mezunları, ilkokul öğretmenleri kız teknik ve sanat yüksek öğretmen okullarının çocuk gelişimi ve eğitimi bölümü mezunları ile giderilmeye çalışılmıştır. Yüksek öğretim kademesinde, önlisans düzeyinde ilk erken çocukluk eğitimi öğretmenliği programı 1980-1981 öğretim yılında açılmıştır. Bu programlar önce çocuk gelişimi ve eğitimi bulunan yüksek öğretim kurumlarının içinde açılırken daha sonra sınıf öğretmenliği programları bulunan kurumlarda açılmıştır. 1991-1992 yılından itibaren Türkiye’de öğretmen yetiştiren kurumlar, dört yıllık lisans düzeyine çıkarılmıştır (Başal & Taner, 2004).

Erken çocukluk eğitimi öğretmeni yetiştiren kurumlarda yaşanan sorunların yanı sıra üzerinde durulması gereken birkaç önemli durum bulunmaktadır ki bunların başında 0-3 yaş arasındaki çocukların eğitimine yönelik öğretmenlerin henüz yetiştirilmiyor olması gelmektedir. İnsan yaşamının ilk yıllarındaki gelişiminin ne kadar hızlı olduğu ve dönemde destekleyici bir ortam yaratmanın önemi düşünüldüğünde, bu yaşlardaki çocukların eğitimine yönelik öğretmenlerin yetiştirilmesinin gerekliliği de ortaya çıkmaktadır. Bununla birlikte, özel erken çocukluk eğitim kurumlarında, erken çocukluk eğitimi öğretmenlerinin yanı sıra alan dışı üniversite mezunlarının da yada meslek lisesi mezunlarının çalıştığı da bir gerçektir (Köksal-Akyol, 2006).

Araştırmanın Amacı

Çocuk gelişimi açısından önemli bir dönem olan ve kurumda bakım/eğitim alan çocuklar için kritik bir öneme sahip olan eğitimciler açısından yurt dışında 0-36 aylık çocuklar ve eğitimcileriyle ilgili çalışmalar bulunurken Türkiye’de 0-36 aylık çocukların bakım ve eğitimini yürüten eğitimcilerle yapılan hiçbir çalışmaya ulaşılamamıştır. Bu çalışma çeşitli nedenlerle kreş ve gündüz bakım evlerinde bakım ve eğitim hizmeti alan 0-36 aylık çocukların gelişiminden önemli bir yere sahip olan eğitimcilerin yeterliliklerinin incelenmesi, Türkiye’de bulunana mevcut eğitimci yeterliliğinin ortaya konması, bu eğitimcileri yetiştiren lisans ve ön lisans programlarının yeterliliği hususunda fikir edinilmesi ve 0-36 aylık çocukların bakım ve eğitimlerine yönelik yapılan çalışmalar hakkındaki bilgileri ortaya koyacaktır. Eğitimcilerin istenilen nitelikte olabilmeleri de bir takım standartların olmasına bağlıdır. Bu standardı sağlayacak yollardan birisi eğitimci yeterlilikleridir. Bu nedenle bu çalışmanın amacı;

“Kreşlerde ve özel gündüz bakım evlerinde görev yapan eğitimcilerin, 0-36 aylık çocukların bakım ve eğitimine ilişkin yeterlilikleri”dir.

Yöntem

Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden, temel nitel araştırma (basic or generic qualitative research) yöntemi kullanılmıştır. Temel nitel araştırma yöntemi eğitim, yönetim, sağlık, sosyal hizmetler, danışmanlık ve iş çalışmalarına yönelik yapılan araştırmalarda özellikle insanların kendi deneyimlerini yorumlamalarını, dünyayı ve yaşamlarını nasıl anlamlandırdıklarını ortaya koymayı amaçlamaktadır. Temel araştırma yöntemi eğitimde en yaygın kullanılan nitel araştırma yöntemi olup gözlem, görüşme ya da doküman analizlerinin toplanarak bir olgunun anlatılması ve yorumlanmasını sağlamaktadır (Merriam, 2009). Bu araştırma verileri eleştirme, bir teoriye veya kültüre odaklamayı amaçlayan bir çalışma değildir. Yapılan bu çalışmada, Türkiye’de 0-36 aylık çocukların eğitimini yapan özel kreş ve gündüz bakım evlerindeki eğitimcilerin yeterliliklerini kendi görüş ve deneyimleriyle görüşme yoluyla anlamayı hedeflemektedir. Bu nedenle temel nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır.

Katılımcılar

Bu çalışma 0-36 aylık çocukların eğitimini yapan yedi ön lisans yedi lisans mezunu eğitimciyle yürütülmüştür. Çalışmada eğitimciler, amaçlı örnekleme yöntemine göre seçilmiştir. Amaçlı örnekleme; zengin bilgiye sahip olan durumların derinlemesine çalışılmasını sağlamaktadır (Patton, 1997). Eğitimciler 0-36 aylık çocukların bakım ve eğitimini yürüten özel kreş ve bakım evlerinde çalışmaları ve gönüllü olmaları şartlarına göre belirlenmiştir. Eğitimcilerden tamamı Aile Sosyal Politikalar Bakanlığı'na bağlı özel gündüz bakım evi ve kreşlerinde çalışmaktadırlar. Lisans mezunu eğitimci için Ankara'da bulunan 18 kreş ve bakım evi gezilmiş bu kurumlardan yedi tanesinden araştırmaya katılacak lisans mezunu eğitimciye ulaşılmıştır.

Eğitimcilerin 11'i 20-30 yaş aralığı, iki kişi 30-40 yaş aralığı, bir kişi ise 40-50 yaş aralığındadır. Eğitimcilerin mezun oldukları derecelere bakıldığında; lisans, önlisans mezunu oldukları görülmektedir. Lisans mezunları; Gazi Üniversitesi Çocuk Gelişimi (n=2), Karadeniz Teknik Üniversitesi, Anadolu Üniversitesi, Başkent Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği (n=3), Hacettepe Üniversitesi Çocuk Sağlığı ve Eğitimi (n=1), Ankara Üniversitesi Ev Ekonomisi (n=1) bölümlerinden mezun olduklarını belirtmişlerdir. Ön lisans mezunları; Yüzüncü Yıl Üniversitesi (n=2), Gazi Üniversitesi (n=1), Samsun 19 Mayıs Üniversitesi (n=1), Kırşehir Üniversitesi (n=1), Giresun Üniversitesi (n=1), Anadolu Üniversitesi (n=1) Çocuk Gelişimi bölümlerini tamamlamışlardır. Katılımcılardan biri yüksek lisansa devam etmektedir.

Katılımcıların öğretmenlik deneyimleri incelendiğinde; ön lisans mezunu olanlardan dördü 1 yıl, üçü 2 yıl biri ise 10 yıl öğretmenlik yaptıkları belirlenmiştir. Mevcut çalıştıkları kurumlardaki deneyimleri ise 1 yıl (n=4), 11 yıl (n=1), 5 ay (n=1), 6 ay (n=1)'dir. Lisans; 10 yıl (n=2), 2 yıl (n=2), 25 yıl (n=1), 11 yıl (n=1) ve 9 yıl (n=1)'dir. Lisans mezunu eğitimcilerin kendi çalıştıkları kurumlardaki deneyimlerini incelendiğinde; Üçü 9 yıl, biri 11 yıl, biri 4 yıl, biri 2 yıl bir diğerinin ise 1 yıl öğretmenlik deneyimi olduğunu belirtmişlerdir.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Nitel araştırmada görüşme, yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış ya da yapılandırılmamış şekilde yapılabilir (Punch, 2005). Görüşme formu oluşturulurken ilgili literatür (Trawich-Smith, 2014; Önder, 2014; MEBa, 2013) tarandıktan sonra uzman yardımı ile "0-36 aylık çocukların eğitimini yapan eğitimcilerin yeterlilikleri, lisans/ön lisans programlarında bu yaş grubuyla ilgili aldıkları eğitim, mevcut yaptıkları uygulamalara yönelik görüş ve yeterlilikleri" gibi ilgili ana başlıklar oluşturulmuştur. İki öğretim üyesi ve bir öğretmenin de görüşleri alınarak görüşme formundaki sorular üzerinde düzenlemeler yapılmıştır. Son aşamada 9'u kişisel 7'si ise 0-36 aylık çocukların bakım ve eğitimine yönelik yeterlilikleri ölçen 16 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur.

Çalışmanın verileri, 2015 Mart ve Nisan aylarında Ankara ilinde toplanmıştır. Verilerin toplanması için görüşmelerden önce kurumlardan resmi izinler alındı. Veri toplama sürecinde, öncelikle araştırmanın amacına bağlı olarak lisans mezunu öğretmenlerin çalıştığı kurumlar tespit edilmiştir. Araştırmanın amacı hakkında okuldaki bütün öğretmenler bilgilendirilmiş çalışmaya katılmayı isteyen gönüllü öğretmenler belirlenmiştir. Görüşmeye başlamadan önce, yarı yapılandırılmış görüşme formu öğretmenlere verilirken sorulara verilen cevaplar izin alınarak ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Verilerin eksik veya yanlış olma ihtimalini ortadan kaldırmak için ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Gönüllü katılımcıların tümü ses kayıt cihazının kullanılmasını kabul etmiştir. Okulun uygun ve sessiz bir bölümünde 20-40 dakika arasında değişen zaman aralıklarında eğitimcilerle görüşme yapılmıştır.

Veri analizi için ses kaydı yapılan görüşmeler araştırmacı tarafından deşifre edilmiştir. Verilerin analizi için, kelime tekrarı (wordrepetition) tekniği kullanılmıştır. Ana temaların oluşturulmasında görüşme formundaki sorulardan yola çıkılmıştır. Bunun yanı sıra görüşme sırasında katılımcı ve araştırmacı tarafından sorulan ek sorular ve cevaplardan da başlıklara ekleme yapılmıştır. Analiz dokuz ana tema altında yapılmıştır. Bu temalar;

1. Lisans/ön lisans programlarında 0-36 aylık çocukların gelişimine yönelik alınan eğitim
2. Lisans/ön lisans programlarında 0-36 aylık çocukların bakımına/eğitimine yönelik alınan eğitim
3. 0-36 aylık çocukların eğitimcisi olarak güçlük çekilen konular

4. 0-36 aylık çocukların gelişim ve eğitimine yönelik yeterlilik durumu
5. Eğitimcilerin kendilerini daha ileriye götürecek planları
6. Türkiye’de 0-36 aylık çocukların eğitimine yönelik yapılan çalışmaların takip edilme durumu
7. “0-36 ay çocukların eğitimi programının uygulanması
8. Gelişimsel ve davranışsal problemleri olan çocuklarla ilgili yeterlilik durumu
9. 0-36 aylık çocukların bakım ve eğitimine yönelik öneriler

Her ana temaya ait benzer kelime ve kelime grupları listelenmiş, özgün ifadeler not edilerek ne kadar sıklıkla tekrar edildiği belirlenmiştir. Katılımcıların verdikleri tüm cevaplar araştırmaya dahil edilip tüm veriler kullanılmıştır. Araştırmanın güvenilirliği için görüşmeler araştırmacı ve iki uzman tarafından okunmuştur. Çalışmanın geçerliliği için ise öğretmen görüşlerinden birebir alıntılar yapılmıştır. Katılımcılar görüşme sırasına göre K1 (Katılımcı1), K2, K3... şeklinde kodlanıp bulgular kısmında görüşlerine yer verilmiştir.

Bulgular

Kreşlerde ve özel gündüz bakım evlerinde görev yapan eğitimcilerin, 0-36 aylık çocukların bakım ve eğitimine ilişkin yeterlilikleri ne olduğunu amaçlayan bu çalışmada bulgular katılımcıların kendi görüşleri çerçevesinde belirlenmiş, görüşler görüşme formunda yer alan sorular doğrultusunda alt başlıklar altında toplanıp aynı görüşler ortak cümlelerle verilmiştir. Eğitimcilerin bazı görüşleri ise olduğu gibi aktarılmıştır.

Lisans ve Önlisans programlarında 0-36 aylık çocukların gelişimine yönelik alınan eğitim

0-36 aylık çocukların bakım ve eğitimiyle ilgilenen ön lisans mezunu öğretmenlerin tümü (n=7) üniversite programlarında bu yaş grubunun gelişimine yönelik ders aldıklarını belirtmişlerdir. Eğitimciler; Çocuk Gelişimi I-II (n=7), Beslenme (n=3), Anne Çocuk Sağlığı (n=4), Kaynaştırma (n=1), Özel Eğitim (n=2), Oyun (n=1), Yaratıcılık (n=1) derslerinde bu yaş grubunun gelişimine yönelik bilgi edindiklerini ifade etmişlerdir. Eğitimciler özel olarak bu yaş grubuna yönelik gelişim bilgisinden ziyade, genel gelişim bilgisiyle beraber değinildiğini (n=4) ifade etmişlerdir.

Lisans mezunu eğitimcilerin tamamına yakını (n=6) eğitim aldıkları programlarda belirtilen yaş grubuna yönelik gelişimle ilgili eğitim aldıklarını belirtmişlerdir. Gelişim Psikolojisi (n=5), Eğitim Psikolojisi (n=3), Anatomi (n=4), Çocuk Ruh Sağlığı (n=3), Kişisel Gelişim (n=1), Materyal ve Kukla Tasarımı (n=1) derslerinde genel olarak 0-36 yaş çocukların gelişimine yönelik bilgi verildiğini belirtmişlerdir. Eğitimcilerden biri ise lisans programında bu yaş grubunun gelişimine yönelik eğitim almadığını belirtmiştir.

Lisans ve Önlisans programlarında 0-36 ay çocukların bakım ve eğitimine yönelik alınan eğitim

Ön lisans programından mezun eğitimcilerden dördü 0-36 ay çocukların bakım ve eğitimine yönelik teorik olarak eğitim almadıklarını belirtirken, aynı zamanda Eğitimde Planlama ve Programlama (n=1), Anne Çocuk Sağlığı (n=1) derslerinde ilgili alanla bilgi aldıklarını ifade etmişlerdir. Bir öğretmen ise tuvalet eğitimi ve özbakıma yönelik ders aldığını açıklamıştır. Uygulama olarak eğitimcilerden dördü herhangi bir uygulama ortamı sağlanmadığını ifade ederken, eğitimcilerin bir kısmı bu yaş grubuna yönelik okullarda staj çalışmalarını yürüttüklerini (n=3) vurgulamışlardır. Eğitimcilerden K8;

“Bizim mezun olabilmemiz için iki dönemlik zorunlu stajımız vardı. Uygulamadan sorumlu hocamız stajımızın bir dönemini mutlaka küçük yaş grubunun olduğunu kreşlerde yaptırıyordu. Kreşlerde yaptığımız uygulamanın da oldukça verimli geçtiğini düşünüyorum.”

Lisans mezunu eğitimciler; normal gelişim gösteren ve özel gereksinimli çocukların eğitimine yönelik tüm yaş grupları için eğitim aldıklarını (n=1), her dersin içeriğinde yaş gruplarına yönelik uygulamalı olarak (n=1), kısmen satır aralarında değinilerek (n=1) ek bilgi edindiklerini belirtirken, eğitimcilerin bir kısmı 0-36 aylık çocukların bakım ve eğitimine yönelik hiç eğitim almadıklarını (n=4) ifade etmişlerdir. Uygulama boyutunda eğitimcilerin geneli (n=5) stajlarını bu yaş gruplarında yapmadıklarını açıklamışlardır. Eğitimcilerden biri birinci sınıfta yer alan okul deneyimi dersini 10 aylık bebeklerle yaptığını belirtirken bir eğitimci ise okulda bulunan uygulama anaokulundaki deneyimini K1;

“Okul öncesi ve çocuk gelişimi programlarının bulunduğu üniversitelerde uygulama okulları çok önemli. Benim okuduğum dönemde çok küçük yaş grupları olmasa da 3 yaş grubunda uygulama ve deneyim imkanı sağlayan bir okulumuz vardı. Ayrıca uygulama ve gözlem imkanı sağlayan ders sayısı da fazlaydı. Kreşlerde mutlaka zorunlu bir eğitim yaptırılıyordu. Ben 25 yıllık bir öğretmenim şimdiki programlarda bu yaş grubu önemsenmiyor”. Şeklinde bir açıklamada bulunmuştur.

0-36 aylık çocukların eğitimcisi olarak güçlük çekilen konular

Ön lisans mezunu eğitimcilerin tümü (n=7) 0-36 aylık çocukların eğitimi noktasında güçlük çektikleri konuların olduğunu ifade etmişlerdir. Bu konuları davranış yönetimi (n=5), ağlama (n=2), inatlaşma (n=2), dikkat eksikliği (n=3), iletişim kurma (n=3), özbakım ve tuvalet eğitimi (n=3), eğitimci başına düşen çocuk sayısının fazla olması ve grup yönetimi (n=3), aileler ile iletişim (n=1), yemek yeme (n=2), etkinlikleri uygulayamama (n=2), eğitimci ve anne ayırımını yapamama (n=1) şeklinde ifade etmişlerdir. Eğitimcilerden üçü ise karma gruplardan şikayetçi olup bu durumu eğitimcilerden K9;

“0-36 ay çocukların eğitimi oldukça zor. Fakat çalıştığım kurumda ve bir çok kurumda aylara göre bir ayırım söz konusu değil 14 aylık bir bebekle 2 yaşındaki bir bebeğin gelişim ve ihtiyaçları çok farklı olabiliyor. Baktığımızda 12 aylık ve 36 aylık aralığında bulunan 20 çocuğa bir eğitimci düşmektedir. Buda sadece bakım yapıldığının göstergesi” şeklinde açıklamıştır.

Lisans mezunu öğretmenlerimizin de tümü 0-36 aylık çocukların bakım/eğitimine yönelik güçlük çektikleri konuların olduğunu belirtmişlerdir. Bu konuların; dikkat süresinin kısıllığı ve dikkatini toplayamama (n=4), özbakım (n=3), ben merkezilik ve bireysel çalışma isteği (n=2), gelişimin çok hızlı olması (n=2), disiplin, sınıf yönetimi (n=2), uyku (n=2), ailelerle iletişim ve işbirliği (n=3) şeklinde açıklamışlardır. Üç öğretmen ise dil ve dil gelişiminde problem yaşadıklarını belirtmişlerdir. K2 bu durumu;

“Bu yaş grubu özellikle 2 yaşına kadar olan grupta dil gelişimlerini tamamlayamadıkları için nasıl iletişim kuracağımı yönlendireceğimi kestiremiyorum. Çocuklarla bu nedenle iletişim problemi yaşıyorum”. Şeklinde ifade etmiştir.

0-36 aylık çocukların gelişim ve eğitimine yönelik yeterlilik

Ön lisans mezunu eğitimcilerden kendilerini bu alanda yeterli görenler (n=3); çocuklarla olumlu iletişim kurma (n=), davranış yönetimi (n=1) ve zor çocuklar (n=1) noktasında oldukça başarılı olduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bir kısmı 0-36 aylık çocukların eğitimi ile ilgili, kendilerini yeterli gördükleri alanlar olduğu gibi yetersiz buldukları noktalar da olduğunu belirtmişlerdir (n=4) küçük yaş etkinliklerini hazırlama (n=2), özbakım becerilerini verme (n=2), davranış yönetimi (n=1), iletişim destek ve sınıf yönetimi (n=3) başarılı olduklarını belirten öğretmenlerden K8;

“Çocukla iletişim, konuşma ve ortak bir dil bulma konusunda başarılıyım. Fakat asıl önemli olan çocuğun eğitimcisini sevmesidir. Belki de ilk yıl olmasına rağmen benim bu yaş grubuyla bu konularda başarılı olmamın nedeni çocukların beni sevmesidir.”

Öğretmenlerden bu alanda yetersiz olduklarını ifade edenler; uygulama ve yönlendirme (n=1), özbakım (n=2), iletişim (n=2), davranış yönetimi (n=1) hususlarında problem yaşadıklarını belirtmişlerdir. İletişim ve davranış yönetiminde problem yaşadığını belirten K 11;

“Parmak oyunu, şarkı, şiir v.b etkinlikleri nasıl yaptıracağımı, dikkatlerini nasıl toplayacağımı, başlattığım etkinliği nasıl sürdüreceğimi ve yönlendireceğimi bilmiyorum. Hızlı bir gelişim gösteren çocukların aylık gelişimlerine ayak uyduramıyorum”.

Lisans mezunu öğretmenlerin tümü yeterli olduklarını hususları belirtmişlerdir; oyun dramatisasyon (n=2), sınıf yönetimi (n=2), iletişim (n=2), sınıf ve çocuklarda davranış yönetimi (n=3) konularında başarılı olduklarını belirtirken. K1 ve K2 bu alandaki yeterliliklerini;

“0-36 ay yaş grubunun bütün gelişim alanlarına hakim olduğumu düşünüyorum. Bu yaş grubunda gelişim ve öğrenme çok hızlı özellikle dil gelişimi ve dil gelişimi de bütün gelişim alanlarını etkiliyor bu noktada çok fazla deneyimimin olması bu alanlarla daha yeterli olmamı sağlıyor”.

“Çocuk merkezli eğitimin iyi bir yöntem olduğunu düşünüp uyguluyorum. Yönerge ve yönlendirmelerde başarılıyım. Başarımı iyi bir model olmamdan da kaynaklandığını düşünüyorum”. Şeklinde ifade etmişlerdir.

Lisans mezunu öğretmenlerden dördü ise yetersiz oldukları noktaları da belirtmişlerdir. Bu yaş grubuna yönelik yeni bilgi ve gelişmeleri takip etme (n=1), inatçı çocukların sayısının fazla olması (n=1), kitap ve kaynaklardaki bilgileri çocuklarla uygulama (n=1) ve sabırsızlık (n=1) olarak açıklamışlardır.

Eğitimcilerin kendilerini daha ileriye götürecek planları

Ön lisans mezunu eğitimcilerin tümü ilk amaçlarının dikey giriş sınavına girerek lisans eğitimlerini tamamlamak olduğunu belirtmişlerdir. Eğitimcilerden üçü artık bu yaş grubunda çalışmayı düşünmedikleri için bu alanla ilgili ileriye yönelik planlarının olmadıklarını açıklamışlardır. KPSS sınavına girerek memur olmak isteyen eğitimcilerin (n=3) yanı sıra bir öğretmen ise eğer bu işte devam edersem etkinlik noktasında çalışmalar yürütmek istediğini belirtmiştir. Bir öğretmen ise bütün detayı ile bu yaş grubunu tanımak ve kreş eğitimini öğrenmek istediğini vurgulamıştır.

Lisans mezunu eğitimcilerin ikisi ileriye yönelik planları olmadığını belirtmişlerdir. Diğer eğitimciler ise kendi alanlarında yüksek lisans yapmak (n=3), yurt dışına gidip alanla ilgili uygulamaları görmek (n=3). Bu alanda Türkiye’de yapılan çalışmaları takip etmek (n=1), özellikle uygulamalı boyutunda en iyi aşamaya gelmeyi (n=1) planladıklarını ifade etmişlerdir.

Türkiye’de 0-36 aylık çocukların eğitimine yönelik yapılan çalışmaların takip edilmesi

Lisans mezunu eğitimcilerin yarısına yakın (n=3) Türkiye’de 0-36 aylık çocukların eğitimine yönelik çalışmaları takip etmediklerini belirtmişlerdir. Takip eden eğitimciler ise farklı bakış açılarına yönelik hazırlanan programları (n=3), İstanbul ve İzmir’de bulunan kreş ve gündüz bakım evelerinde yapılan çalışmaları (n=3), kreşlerde yapılan aile eğitimi ve katılımı çalışmalarını (n=1) takip ettiklerini belirtirken eğitimcilerden K14;

“Türkiye’de takip ettiğim kadarıyla kırsalda yapılan 0-3 yaş eğitimini yetersiz görüyorum. Kurumlardaki materyal ve fiziksel ortam yetersiz. Eğitimciler kendi alanlarında donanımlı değil daha çok bakıma yönelik çalışmalar söz konusu kreşlerde eğitim yapıldığını düşünmüyorum.”

Önlisans mezunu eğitimcilerin tamamına yakını (n=5) Türkiye de 0-36 aylık çocukların eğitimine yönelik yapılan çalışmaları takip etmediklerini belirtmişlerdir. Bu eğitimcilerden

K10; Bu yaş grubuna yönelik çok az kurum olduğu için yapılan çalışmaları çok fazla takip edemiyorum. Kurum sayısının artırılması gerektiğini düşünüyorum. Şeklinde ifade etmiştir.

Takip eden iki eğitimci ise sadece etkinlik (n=2) ve kendi kurumlarda uygulanabilecek gezi, belirli gün ve haftalara yönelik yapılan çalışmalar ve aile katılım çalışmalarını takip ettiklerini belirtmişlerdir.

Mevcut Kurumlarda 0-36 Aylık Çocuklara Yönelik Yapılan Eğitim ve Bakım Çalışmalarının Yeterliliği

Önlisans mezunu eğitimcilerin tümü (n=7) kurumlarda yapılan eğitim ve bakım hizmetlerini yetersiz gördüklerini ifade etmişlerdir. Bu yaş grubuna yönelik fiziksel ortam, materyal ve oyuncak eksikliği (n=5), çocukların hareket alanlarının sınırlı olması (n=2), işletme sahiplerinin daha çok ücret noktasına takıldıklarını (n=3), çocuk merkezli gelişimsel bakış açısının olmaması (n=2), eğitimcilerin seminer, eğitim v.b. hizmetiçi eğitim çalışmalarından faydalanamaması (n=2), mevcut hizmet içi eğitim ücretlerinin çok yüksek olması (n=1), denetim ve teftiş’in yetersiz olması (n=1) şeklinde yetersizliklerin olduğunu belirtmişlerdir. Eğitimcilerden K13;

“Türkiye’de yapılan eğitim ve bakım çalışmalarını çok yetersiz görüyorum. Bir sınıfa 0-3 yaş arasında 15 öğrencinin alınması örneğin, çünkü bu grupta 3 aylık bebek olabildiği gibi 25 aylık bebekte olabiliyor. Gelişim farklılığın ve hızının olduğu bu bebeklerin bir arada olması yeterli eleman materyal ve çevrenin olmaması önemli problemler. Eğitimci olarak bu kurumlarda köreldiğimi düşünüyorum. Günceli ve dünya standartlarını takip eden bir sistem yok.”

Lisans mezunu eğitimcilerin tümü (n=7) Türkiye’de 0-3 yaş gurubuna yönelik yapılan bakım ve eğitim hizmetlerini yetersiz gördüklerini belirtmişlerdir. Eğitimden ziyade daha çok özbakım çalışmalarının yürütüldüğünü (n=2), eğitimden ziyade daha çok bakı odaklı çalışmalar yapıldığını (n=5), ailelerin de bu yaş grubunun gelişim ve eğitim ihtiyacı hususunda yetersiz oldukları (n=3), materyal ve fiziksel ortamın uygun olmadığı (n=2), denetim noktasında eksikliklerin olduğu ifade edilmiştir. Eğitimcilerden K1 ve K2 ifadelerinde ;

“Türkiye’deki kreş ve bakım evleri yeterli değil. Aileler de aynı zamanda bilinçsiz. Aile gelip çocuğu şikayet edebiliyor. Çocuğunun gelişim ihtiyaçlarından habersiz. Biz eğitimciler de farklı düşünüyoruz. Gelişim ve eğitimden ziyade bakım odaklı çocuklara yaklaşıyoruz. Fırsat eğitimi bebeğin ihtiyaçlarını göz önünde bulundurmuyoruz.”

“Ben Türkiye’de yapılan eğitim çalışmalarını çok fazla görüyorum. Bizim temel olarak aldığımız yoğunlaştığımız bir gelişim alanı var “bilişsel” çocuğu bu noktada yoruyoruz. Kişilik gelişimini göz ardı ediyoruz. Çocukların ilgi alanlarını bireysel ihtiyaçlarını önemsemiyoruz. Kreşlerimiz çocuk merkezli bakım ve eğitim noktasında eksik.” Şeklinde belirtmişlerdir.

0-36 Ay Çocukların Eğitimi Programının Uygulanması

Ön lisans mezunu eğitimcilerin tümü (n=7) 0-36 ay çocukların eğitim programının uygulanmasına yönelik bir eğitim almadıklarını böyle bir programı olduğunu bilmediklerini belirtmişlerdir. Lisans mezunu eğitimcilerin bir kesimi (n=4) bu programa yönelik eğitim almadıklarını ve okumadıklarını belirtirken üç eğitimci bu programdan haberdar olduklarını (n=3), okuduklarını (n=2) ve seminer aldıklarını belirtmişlerdir. Seminer aldığını ifade eden K1;

“Evet bir seminer aldım. Fakat uygulama boyutunda eksikliklerin olduğunu düşünüyorum. Çocukların gelişim seviyelerinin altında bir program, çocukların bireysel gelişimi göz önünde bulundurulmamış. Sorun çözme becerilerine yönelik değil. Bu nedenle uygulayamıyorum.”

Gelişimsel ve Davranışsal Problemleri Olan Çocuklar Buna Yönelik Yeterlilik

Önlisans mezunu eğitimciler gelişimsel ve davranışsal sorunu olan çocuklarla karşılaştıklarını (n=6) belirtmişlerdir. Otizim spektrum sendromu (n=2), Down sendromu (n=1), tırnak yeme (n=2), alt ıslatma (n=2), parmak emme (n=3), saldırganlık (n=2), yemek yeme (n=2), inat (n=3) ve paylaşmama (n=3) gibi gelişimsel/davranışsal problemlerin olduğunu ifade etmişlerdir. Kaynaştırma öğrencisi olan eğitimciler (n=3) okulda psikolog ve özel eğitim uzmanı olmadığı için hem öğrencilerin BEP’leri hem de kendi bilgileri doğrultusunda eğitim çalışmalarını yürüttüklerini fakat bu noktada zorluk çektiklerini belirtmişlerdir.

Gelişimsel/davranışsal sorunları olan çocuklarla ilgili durumlarda eğitimcilerin geneli (n=5) kendilerini yeterli hissettiklerini fakat aile ile iletişim (n=4), yemek yemeyen çocuklar (n=3), çocukla iletişim (n=3), konuşmayan çocukla iletişim ve davranış yönetimi (n=2), inat (n=2) gibi davranışları düzeltmede yetersiz kaldıklarını belirtmişlerdir. İki eğitimci kendilerini yeterli hissetmediklerini belirtmişlerdir. Bu eğitimcilerden K7;

“Kaynaştırma eğitimi noktasında sıkıntı yaşıyorum. Tanısı konan öğrencilerin dışında tanı konulmayan veya aileyi razı edemediğimiz vakalar var. Durum böyle olunca gurupta çok fazla kaynaştırma öğrencisi oluyor. Ben bu noktada hem sıkıntı yaşıyorum hem de yetemiyorum. Ailelerle iletişim noktasında da problem yaşıyorum.”

K8; “Aileler çocuklarının mükemmel olduğunu düşünüyor. Çocukları davranış noktasında yönlendirmede problem yaşıyorum. Buna yönelik aile eğitim programları olmalı. Örneğin konuşma ve dil problemi yaşayan bir çocuğun dil gelişimine yönelik destek alması gerektiğini aileye anlatamıyorum. Ben destek noktasında yetersiz kalıyorum.”

Lisans mezunu eğitimcilerin tamamına yakını (n=6) gelişimsel/davranışsal sorunu olan çocuklarla karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Eğitimciler alt ıslatma (n=3), tırnak yeme (n=3), artikülasyon (n=2), zaman yönetimi ve çocukla uygun iletişimi kurma gibi davranış problemleriyle karşılaştıklarını fakat özel gereksinimli kaynaştırmaya aldıkları çocukların olmadıklarını belirtmişlerdir.

Lisans mezunu eğitimciler gelişimsel/davranışsal sorunları olan çocuklar konusunda genel olarak yeterli hissettiklerini (n=7) fakat çözmekte problem yaşadıkları durumların da olduğunu belirtmişlerdir. Eğitimciler problemlerle baş etmek için ailelerle işbirliği (n=4), gelişimsel eğitim etkinlikleri (n=2), psikolog (uzman desteği) (n=2), jimnastik ve zeka oyunları (n=1) ve ödül panosu (n=1) kullandıklarını belirtmişlerdir. Eğitimcilerden K3;

“Özel eğitim ve özel gereksinimli çocukların eğitimine yönelik aldığım seminer ve notlar karşılaştığım problem durumları çözüme hususunda daha başarılı olmamı sağladı.”

0-36 aylık çocukların eğitimi ve bakımına yönelik öneriler

Lisans ve önlisans mezunu eğitimciler 0-36 aylık çocukların eğitimi için;

- Aile eğitimiyle bütünleştirilmiş programlar uygulanmalı (n=3)
- Uygulama ve eğitim boyutunda çocuk gelişimi destekleyecek güvenli kurumlar sağlanmalı (n=2)
- Eğitimci yetiştirme noktasında eksiklikler var lisans ve önlisans programları daha çok 3-6 yaşa yönelik eğitimci yetiştiriyor programlarında 0-3 yaş çocukların eğitim ve bakımına yönelik düzenleme yapılmalı (n=3).
- Fiziksel ortam ve materyal noktasında kurumlar durumlarını gözden geçirmeli (n=2)
- Özel kurumlarda kurucu ve kurum sahiplerini yanı sıra eğitimcilerin de görüşleri alınarak düzenlemeler yapılmalı (n=2).
- Sorumlu bakanlığın denetimleri sıklaştırması gerekli (n=2)
- Eğitimcilere bu yaş grubuna yönelik programlarla ilgili hizmetçi eğitimler verilmeli (n=3).

Eğitimciler önerilerini K3 ve K1;

“Çok zor bir yaş grubu olduğunu düşünüyorum. İşi ve çocukları sevmek çok önemli eğer çocuklar sevilirse çok keyifli bir yaş grubu, yeter ki çocukların ihtiyaçlarının farkında olunsun”

“Özel kurumlar kreş/gündüz bakımevi demek sadece özbakım çalışmalarının yapıldığı kurumlar demek oluyor. Kreşlerde geçirilen vakit gelişimin desteklenmesi noktasında kullanılmalı.” ifade etmişlerdir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

İyi öğretmen, iyi öğretmen yetiştirme programlarında yetişir. İyi bir öğretmen yetiştirmenin de birinci koşulu öğretmen yetiştirme programında yer alan öğretmenlik meslek bilgisi programlarında birlik ve beraberlik sağlamaktır. Bu birlik ve beraberlik, programların sürelerinde, kredi sisteminde, muhteva kategorilerinin düzen ve ağırlığında, seçimlik derslerinde, staj ve uygulama faaliyetlerinde, değerlendirme süreçlerinde ve benzeri boyutlarında sağlanmalıdır (Küçükahmet, 2007). Eğitimcilerin tamamı Lisans ve Önlisans programlarında 0-36 aylık çocukların gelişimine yönelik bilgilere çeşitli dersler kapsamında değinildiğini belirtmişlerdir. Birlik beraberlik noktasında bu yaş grubuna yönelik sistemli bir yapının olduğu söylenemez. Ayrıca mezun olan öğretmenlerin hatırlama noktasında da problem yaşadıklarını hatırladıkları derslerden yola çıkarak aldıkları eğitimi yorumladıkları görülmüştür. Ön lisans mezunları alan derslerinde bilgi edindiklerini belirtirken lisans mezunlarının eğitim bilimleri derslerinde bu yaş grubunun gelişimine yönelik eğitim aldıklarını belirtmişlerdir. Bu nedenle lisans programlarının öğretmenlik mesleğinin yanı sıra 0-3 yaşın gelişimine kapsayacak şekilde alana özel ders içeriklerinin güncellenmesi 0-36 aylık çocukların gelişimine yönelik daha fazla yeterlilik sağlayabilir. Seferoğlu (2001) çalışmasında; Öğretmenin mesleki açıdan yetişmişlik düzeyi sunacağı eğitimin kalitesinin önemli bir belirleyicisi olarak düşünülebileceğini, öğretmenin iyi olmasının onun hem hizmet öncesinde iyi yetiştirilmesi, hem de hizmet içinde kendisini geliştirecek olanaklardan yararlanmasını sağlamakla olası olduğunu açıklamıştır.

ABD’de çocuk bakım merkezlerinden rastgele seçilen 1300 öğretmenle yapılan araştırmada Bebek ve yürümeye başlayan çocuklarla ilgilenen öğretmenlerin üniversite seviyesinde uzmanlık eğitimi ihtiyacı yüksek bulunmuştur (Howes, Whitebook & Phillips, 1992). Bu araştırma da ise önlisans mezunu eğitimcilerin geneli okudukları programlarda 0-36 aylık çocukların bakım ve eğitimine yönelik hiç eğitim olmadıklarını belirtirken üç öğretmen üç farklı ders belirterek belirtilen derslerde çok az değinildiğini

ifade etmişlerdir. Uygulama olarak ön lisans eğitimcilerden üçü bu yaş grubuna yönelik staj yaptıklarını belirtmişlerdir. Lisans mezunu öğretmenlerin de geneli okudukları programlarda bu yaş grubunun bakım ve eğitimine yönelik hiç eğitim almadıklarını açıklarken sadece bir eğitimci bu yaş grubuna yönelik bilgi edindiğini açıklamıştır. Lisans mezunu öğretmenlerden sadece biri bu yaş grubuyla ilgili uygulama yaptığını geriye kalan öğretmenlerin tümünün hiç uygulamaya yapmadıkları görülmektedir. Uygulama noktasında ön lisans mezunu eğitimcilerin okudukları programlarda uygulamaya yönelik daha fazla deneyim edindikleri görülmektedir. Muhteva ve eğitim açısından 0-72 aylık ve 0-18 yaş çocukların bakım ve eğitimleriyle ilgilenen bireyler yetiştiren okul öncesi eğitim ve çocuk gelişimi lisans programlarında bu yaşa yönelik teori ve uygulama eksikliği olduğu görülmektedir.

Eğitimcilerin 0-36 aylık çocuklarla ilgili güçlük çektikleri konular ile bakım ve eğitimleriyle ilgili yerliklerini tartışmadan önce yeterlilik ve yeterlilik inançlarına baktığımızda; Akbulut (2006) yeterliliği öz yeterlik ve sonuç beklentisi olarak iki basamakta incelemektedir. Öz yeterliliği bir işi ve görevi etkileyen bireysel yeterlilik olarak; sonuç beklentisini ise eylemlerin doğurduğu sonuçlar olarak aktarmıştır. Öğretmenlerin alanla ilgili öz yeterlilikleri güçlü olduğunda öğrencilerin başarıları artmakta ve aynı zamanda öğretmenin öğretim güdüsünü arttırdığına yönelik önemli araştırma bulguları bulunmaktadır (Vural&Hamurcu, 2008). Araştırma sonuçlarını incelediğimizde ön lisans mezunu eğitimcilerin güçlük çektikleri konuların başında davranış yönetimi devamında ise yemek yeme, tuvalet eğitimi ve özbakım gibi bakım hizmetleri ile ilgili durumlarda güçlük çektiklerini belirtmişlerdir. Lisans mezunu eğitimcilerin ise daha çok dikkat, sınıf yönetimi davranışsal ve gelişimsel durumlarla ilgili güçlük yaşadıkları görülmektedir. Ön lisans mezunlarının daha çok bakım ve iletişim boyutunda problemleri olmasına rağmen lisans mezunlarının daha çok eğitim ve gelişim boyutunda yaşadıkları güçlükleri belirttikleri görülmektedir.

0-36 aylık çocukların gelişim ve eğitimine yönelik yeterlilikleri noktasında ön lisans mezunu eğitimcilerden yarısından fazlası kendilerini bu alanda yetersiz görmüştür. Yetersiz oldukları alanları ise bu yaş grubuna yönelik etkinlik hazırlama, öz bakım ve disiplin sınıf yönetimi olarak belirtmişlerdir. Yeterli hissettiklerini belirten eğitimciler ise çocukla iletişim ve sınıf yönetimi alanlarında başarılı olduklarını açıklamışlardır. Lisans mezunu eğitimcilerin tümü bu alanda yeterli hissettiklerini davranış yönetimi, oyun, iletişim konularında yeterli olduklarını belirtmişlerdir. Yeterliliğin yanı sıra inatçı çocuklar, sabır, teoriyi uygulamaya dökme hususunda eksik hissettiklerini de vurgulamışlardır.

Rauth & Bowers (1986) da nitelikli insan gücünde aranan temel özelliklerin, işini iyi yapan, bilgi ile yaşamayı öğrenen, kendisini sürekli geliştiren insan tipi olduğunu belirtmektedir. Eğitimcilerin kendilerini daha ileriye götürecek planlarına yönelik soruya ön lisans mezunu eğitimcilerin genelinin dikey geçiş sınavıyla dört yıllığa ve KPSS ile devlet memurluğuna geçmeyi hedeflediklerini açıklamışlardır. Sadece bir öğretmen çalıştığı alanla ilgili ve kurumlarla ilgili araştırma ve inceleme yapmak istediğini belirtmiştir. Lisans mezunu öğretmenlerin bir kısmı ileriye yönelik hedeflerinin olmadığını hedef belirleyenlerin ise kendi alanlarında yüksek lisans yapmak istediklerini bir öğretmen ise bu yaş grubunun uygulama boyutunda ilerlemek çabalayacağını ifade etmiştir. Genel olarak görülen tabloda eğitimcilerin bu yaş grubuna yönelik gelişim hedefi belirlemedikleri görülmektedir.

Eğitim yoluyla kalkınmış bir Türkiye için ülkenin toplumsal ve ekonomik yapılarından kaynaklanan, uygulanan mevcut sistemler içerisindeki eksik ve boşlukları tespit edip; doğru analiz, doğru planlama ve tavizsiz uygulamalar yapmak gerekmektedir (Taş & Yenilmez, 2009). Eğitimin kalkınma üzerindeki rolünden yola çıkarsak mevcut olan sistemi takip edip güncellenmenin önemi gözler önündedir. Fakat bu çalışmada elde edilen bulgulara göre önlisans mezunu eğitimcilerin geneli lisans mezunu öğretmenlerin ise üçü Türkiye’de 0-36 aylık çocukların eğitimine yönelik çalışmaları takip etmediklerini belirtmişlerdir. Takip eden öğretmenler ise alanın genel kalkınmasından ziyade kendi kurumlarının özelinde etkinlik ve aile katılımı çalışmalarını takip ettiklerini belirtmişlerdir.

Erken çocukluk yılları yaşamın en kritik dönemlerinden biridir. Bu süreç, kişiliğin temellerinin atılması, temel bilgi, beceri ve alışkanlıkların kazanılması ile bireyin doğrudan etki etmektedir. Bu nedenle yaşamın ilk yıllarında, çocuğun içinde bulunduğu fiziksel ve sosyal çevrenin onun gelişiminde çok önemli rolü vardır. Bu çevrenin tesadüflere bırakılmayacak kadar ciddi, bilimsel ve sistematik bir organizasyonla yani eğitim ile yönlendirilmesi gerekir (MEB, 2013). Yapılan çalışmada mevcut kurumlarda 0-36 aylık çocuklara yönelik yapılan bakım ve eğitim çalışmalarının yeterliliği hususunda eğitimcilerin tümü yetersiz olduğunu belirtmiştir. Önlisans mezunu eğitimcilerin geneli fiziksel ortam yetersizliğinin üzerinde

durmuştur. Çocuk merkezli bakış açısının olamadığını alana yönelik hizmet içi eğitim neredeyse hiç olmadığı veya çok sınırlı olduğunu ayrıca özel kreş ve bakımevlerinin yeterince denetlenmediğini belirtmişlerdir. Lisan mezunu öğretmenler ise kurumlarda eğitimin genelde göz ardı edilip bakım odaklı görev gördüklerini ailelerin de çocukların gelişimsel ihtiyaçları noktasında bilinçsiz olduğunu belirtmişlerdir. Aynı şekilde eğitimcilerin bir kısmı fiziksel ortam ve denetim noktasında kurumların problemlili olduklarını ifade etmişlerdir.

0-36 Ay Çocuklar İçin Eğitim Programında bu programın *“0-36 aylık çocukların zengin öğrenme deneyimleri aracılığıyla sağlıklı büyümelerini; motor, sosyal-duygusal, dil ve bilişsel gelişim alanlarında gelişimlerinin en üst düzeye ulaşmalarını, özbakım becerilerini kazanmalarını sağlamak amacı ile geliştirilmiştir. Program, çocukların gelişimlerini desteklemesinin yanı sıra tüm gelişim alanlarında görülebilecek yetersizlikleri önlemeyi amaçladığından destekleyici ve önleyici boyutları olan çok yönlü bir program olma özelliği taşıdığı”* açıklanmıştır. Fakat katılımcılarımızdan sadece ikisi bu programdan haberdar olduğunu söylemiştir. Geriye kalan eğitimcilerin tümü böyle bir programın olduğunu bilmediklerini belirtmişlerdir. Programdan haberdar olan eğitimcilerin de uygulamada kullanmadıklarını görmüştür.

0-36 aylık çocuklarla çalışan öğretmenlerin Çocuğun olumlu davranışlar geliştirmesine ve varsa davranış problemlerinin çözümüne yönelik uygulamaları planlar ve uygulama sürecinde çocuğun ailesi ve en yakın çevresindeki yetişkinlerle işbirliği yapar (MEBa, 2013). Önlisans mezunu eğitimcilerin geneli gelişim ve davranış problemi yaşayan çocuklarla karşılaştıklarını belirtirken, lisans mezunu eğitimciler daha çok davranış problemleriyle karşılaştıklarını ifade etmişlerdir. Eğitimciler kendilerini bu alanda yeterli hissetmelerine rağmen özellikle özel gereksinimli çocukların eğitimi noktasında destek ve rehberliğe ihtiyacı olduklarını vurgulamışlar.

Sonuç olarak; bütün eğitim ve gelişim uzmanları tarafından 0-36 aylık çocukların bakım ve eğitim noktasında kritik bir dönem olduğu belirtilmesine rağmen kurumsal ihtiyacın kaçınılmaz olduğu bu dönemde, kreşlerde çalışan eğitimci görüşlerine göre fiziksel çevre, eğitimcilerin yetiştirilmesi, mevcut eğitimcilerin yeterliliği eğitimci görüşlerine göre yetersiz bulunmuştur. Mevcut çocuk gelişimi ve okul öncesi öğretmenliği lisans ve ön lisans programlarında özellikle çocuğun ilk üç yaşına hizmet verecek eğitimci yetiştirmeye yönelik eksiklikler söz konusudur. Programların tanıtımında 0 yaştan başladığı ifade edilmesine rağmen bakım ve eğitim noktasında yeterli eğitimci yetiştirmeye yönelik eksiklikler gözardı edilmektedir.

Araştırmaya katılan eğitimcilerden yola çıkılacak olursa ön lisans mezunu öğretmenlerin mesleki deneyimlerinin genel olarak bir yıl olması, lisans mezunu öğretmenlerin de genel olarak on yıl ve üzeri mesleki deneyimleri olmalarına rağmen buldukları kurumlardaki hizmet süreleri çok daha kısadır. Alana yönelik kalıcı ve sürekli hizmet veren deneyimli eğitimci noktasında da problem yaşandığı söylenebilir. Bu alanı sahiplenip bu alanda kendini geliştirecek eğitimcilere de ihtiyaç olduğu belirtilebilir. Araştırma bulgu ve sonuçlarına göre öneriler;

- İlgili bakanlık mevcut kurumları personel ve fiziksel çevre açısından gözden geçirmesinde fayda olabilir.
- Okul öncesi eğitim öğretmenliği programı ile çocuk gelişimi lisans ve ön lisans programları 0-36 aylık çocukların bakım veya eğitimi noktasında incelenebilir.
- Geliştirilen programların sahada eğitimcilere tanıtma ve uygulamaya yönelik hizmet içi eğitimler verilmeli
- 0-36 aylık çocuklara yönelik aile destek programlarıyla bu yaş grubuna yönelik toplumsal bilinç uyandırılabilir.
- Türkiye’de 0-36 aylık çocukların sağlık, bakım ve eğitimine yönelik bilimsel çalışmaların yapılması bu alanın daha ileri gitmesini sağlayabilir.

Kaynakça

- Akbulut, E. (2006). *Müzik öğretmeni adaylarının mesleklerine ilişkin öz yeterlik inançları*, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, 2 (2) s. 24-33.
- Oktay, A & Polat-Unutkan, Ö (2005) Okul öncesi eğitimde güncel konular. İstanbul: Morpa Yayıncılık
- Başal, H. A. & Taner, M. (2004). *Okul öncesi eğitimi öğrencilerinin akademik başarıları ile mezun oldukları lise türü ve mezuniyet dereceleri arasındaki ilişki*. OMEP Dünya Konsey Toplantısı ve Konferansı. 8-11 ekim 2003 Kuşadası /Türkiye, bildiri kitabı: 2, s.482-489. Ya-Pa Yayıncılık. İstanbul
- Bayhan-San & P., Artan, İ. (2007). Çocuk gelişimi ve eğitimi. İstanbul: Morpa Yayınları.
- Bingöller, E. (2006). *Bebeklik ve erken çocukluk döneminde gelişimin gözlenmesi ve desteklenmesi programı'nın değerlendirilmesi*, Yüksek lisan tezi, Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Bee, H. & Boyd, D. (2009). *Çocuk gelişim psikolojisi* İstanbul: Kaknüs Yayınları
- Berk, L. (2013). *Bebekler ve çocuklarda doğum öncesinden orta çocukluğa*. (Çev: Işıklıoğlu –Erdoğan, N), Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık
- Howes, C., Whitebook & M., Philips, D. (1992). *Teacher characteristics and effective teaching in child care: Findings from the national child care staffing study* 21(6), pp 399-414.
- Kopp, F. & Lidenberg, U. (2011) *Effects of joint attention on long-term memory in 9-month-old infants: an event-related potentials study*. Developmental Science, 1(4):660-672.
- Köksal-Akyol, A. (2006). *Türkiye'de erken çocukluk eğitimi öğretmen yetiştirme, 0-6 yaş döneminde alternatif eğitim modelleri sempozyumu kitabı*, İstanbul: KAMER Vakfı Yayınları.
- Küçükahmet, L. (2007). 2006-2007 öğretim yılında uygulanmaya başlanan öğretmen yetiştirme lisans programlarının değerlendirilmesi, Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 5(2), 203-218.
- MEBa. (2013) 0-36 Ay Çocuklar için eğitim programı, Ankara. MEB.UNİCEF
- MEBb (2013) 0-36 Ay çocukları için eğitim programı ile bütünleştirilmiş aile destek rehberi (EBADER). Ankara.
- MEB, (1994). *Kreş, anaokulu, anasınıfı programı*, İstanbul: Milli Eğitim Basımevi
- Merriam, S.B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*,
- Morrison G. (2007). *Fundamentals of early childhood education*, United States. Coral Graphic service. Pearson Merrill Prentice Hall.
- Oğuzkan, Ş. & Oral, G. (1995). *Okulöncesi eğitimi*, Ankara: A.Ü Eğitim Fakültesi Yay.
- Oktay, A. (1999). "Türkiye'de Okul Öncesi Eğitimin Tarihsel Gelişimi" *Cumhuriyet ve Çocuk II. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi Bildirileri*. (Edt. Onur, B.) Ankara: Çocuk Kültürü Araştırma Uygulama Merkezi Yayınları No:2
- Patton, Q. M. (1997). *Utilization focused evaluation: The new century text* (3rd Ed.), London: Sage Publications
- Punch, K.F. (2005). *Introduction to Social Research—Quantitative & Qualitative Approaches*. London: Sage
- Rauth, M. & Bowers, G. R. (1986). *Reactions to induction articles*. Journal of Teacher Education, 37(1), 38-41.
- Senemoğlu, N. (2009). *Gelişim öğrenme ve öğretim*, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık

- Sucuka, N. & Şenocak, D. (1999) *7 çok geç : erken çocukluk eğitiminin önemi üzerine düşünceler ve öneriler*, İstanbul: Anne Çocuk Eğitim Vakfı
- Taş, U. & Yenilmez, F. (2009). *Türkiye’de eğitimin kalkınma üzerindeki rolü ve eğitim yatırımlarının geri dönüş oranı*, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 9(1). 155-172.
- Trawich-Swith J. (2013). *Erken çocukluk döneminde gelişim*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Vural, D.&Hamurcu, H. (2008). *Okul öncesi öğretmen adaylarının fen öğretimi dersine yönelik öz-yeterlik inançları ve görüşleri*, Elementary Education Online, 7(2), 456-467.

Extended Summary

Competencies Of The Educators Working Nurseries In Relation To Care And Education Of 0-36 Month Old Children

Introduction

The first step of education, which is defined as the process of making positive changes in the behaviours of an individual, is preschool education. Competencies of the kindergartens, which carry out the care and education services for children in 0-36 months phase in which the physical, cognitive, social and emotional development is fast, and the educators working in these kindergartens are important in the context of environmental impacts in development. While there are studies on 0-36 month old children and their educators abroad, there is no available study on educators who carry out care and education services of 0-36 month old children in Turkey. This study aims to investigate the competencies of the educators who have a significant place in the development of 0-36 month old children who have care and education services in kindergartens and day care centres for various reasons; presenting the existing educator competencies in Turkey; having an idea about the competency of undergraduate and associate programs in which these educators were trained and presenting information about the studies on care and education of 0-36 month old children.

Purpose of the Study

The aim of the study is to determine “*the competencies of the educators working in kindergartens and day care centres in relation to care and education of 0-36 month old children*”.

Method

Basic or generic qualitative research method was used in the study. Basic qualitative research method aims that people interpret their own experiences and present how they explain the meaning of world and their lives in researches on education, management, healthcare, social services, consultancy and business studies. Descriptive analysis method was used to analyse the qualitative data. According to method of sampling for research purposes, the study was conducted with 14 educators with associate degree (n=7) and undergraduate degree (n=7) who are currently working in seven different institutions in Ankara province. Interviews carried out with semi-structured interview form were analysed with word repetition technique.

Results

Opinions of the participants were gathered under subtitles according to the questions in the interview form and same opinions were given with common sentences. Some of the findings are explained below.

Education in associate and undergraduate programs regarding the development of 0-36 month old children

All of the educators with associate or undergraduate degree (n=14) who are involved in care and education of 0-36 month old children stated that they had courses on development of this age group in university programs. Educators stated that these courses mentioned information regarding overall development rather than specific information on this age group (n=4).

Education in associate and undergraduate programs regarding care and education of 0-36 month old children

While four of the educators who graduated from associate program stated that they did not have theoretical education on care and education of 0-36 month old children; four of the educators stated that they were not provided with any practical environment and some of the educators emphasized that they carried out internship studies on this age group (n=3).

Some of the educators with undergraduate degree stated that they did not have any training on care and education of 0-36 month old children (n=4). In terms of practice, most of the students (n=5) declared that they did not fulfilled their internship on this age group.

The matters that educators find difficult as educators of 0-36 month old children

All of the educators with associate and undergraduate degree (n=7) stated that there are matters they find difficult in education of 0-36 month old children. Educators with associate degree stated that these matters are behaviour management (n=5), crying (n=2), opposition (n=2), attention deficit (n=3), communication (n=3), self-care and potty training (n=3), high number of children per educator and group management (n=3), communication with parents (n=1), eating (n=2), inability to carry out activities (n=2), inability to distinguish educator and mother (n=1).

Educators with undergraduate degree stated that these matters are short term attention and lack of attention (n=4), self-care (n=3), egocentrism and desire to work individually (n=2), fast development (n=2), discipline, classroom management (n=2), sleep (n=2), communication and cooperation with parents (n=3).

Competency in relation to development and education of 0-36 month old children

While all of the teachers with undergraduate degree (n=7) stated that there were competent in various fields related to this age group, the number of educators with associate degree who consider themselves competent in various fields is three.

While educators with associate degree stated that the fields in which they are incompetent are practice and guidance (n=1), self-care (n=2), communication (n=2), behaviour management (n=1); educators with undergraduate degree stated that they were incompetent in following new information and developments regarding this age group (n=1), high number of stubborn children (n=1), implementing the information in books and resources with children (n=1) and impatience (n=1).

Adequacy of education and care studies towards 0-36 month old children in existing institutions

All of the educators with associate and undergraduate degree (n=14) stated that they find the education and care services in the institutions inadequate.

Implementation of education program of 0-36 month old children

All of the educators with associate degree (n=7) stated that they did not have any training on implementing education program on 0-36 month old children and they did not know that such program existed. While some of the educators with undergraduate degree (n=4) stated that they did not have any training on or read such programme, three educators stated that they were aware of this program (n=3), they read (n=2) and had seminars on it.

Recommendations on education and care of 0-36 month old children

For education of 0-36 month old children, educators with associate and undergraduate degree make various recommendations such as implementing programs integrated with family training (n=3), providing safe institutions which will support child development (n=2), making arrangements regarding the education and care of 0-3 year old children in the associate and undergraduate degree programs which train educators for 3-6 ages (n=3) and providing in-service training to the educators in relation to this age group (n=3).

Discussion, Conclusion and Suggestions

Although experts on education and development state that 0-36 months is a critical period in care and education of children, the current situation is not adequate in terms of physical environment, education of educators and competence of current educators according to the opinions of the educators who participated in the study.

In current associate and undergraduate programs on child development and preschool teaching, there are deficiencies in relation to education of educators who will serve in the first three years of the children. Although advertisements of these programs emphasize the importance of education since age 0, the deficiencies regarding the education of educators for 0-36 months are neglected.

Starting from the educators who participated in the study; although the professional experience of the teachers with associate degree is generally one year and the teachers with undergraduate degree generally have ten years or higher professional experience, their service time in their current institutions is shorter. It can be said that there is also a problem in terms of experienced educators who provide permanent and continuous service in the field. It can also be stated that there is a need for educators who will own this field and improve themselves in this field. Recommendations according to the findings and conclusions of the study are;

- Related ministry had better review the existing institutions in terms of personnel and physical environment.
- Preschool teaching program and associate and undergraduate programs of child development should be examined in terms of care and education of 0-36 month old children.
- In-service trainings should be provided for introducing and implementing the developed programs to the educators on the field.
- Social awareness towards this age group should be raised with family support programs towards 0-36 month old children.
- Carrying out scientific studies on healthcare, care and education of 0-36 month old children in Turkey might provide progress in this field.

Pedagojik Formasyon Eğitimi Alan Öğretmen Adaylarının Pedagojik Formasyona Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi

Birsel AYBEK, Çukurova Üniversitesi, Türkiye, baybek@cu.edu.tr
Tuğçe KARATAŞ, Çukurova Üniversitesi, Türkiye, tkaratas@cu.edu.tr

Öz

Eğitim denildiğinde akla ilk gelen öğelerden birisi öğretmendir. Öğretmenler, farklı öğrenme ortamlarında farklı materyallerle etkili öğrenmenin gerçekleşmesi için belli başlı yeterliklere sahip olmalıdır. Bu yeterlikler, pedagojik formasyon (öğretmenlik meslek bilgisi ve becerisi), alan eğitimi ve genel kültürdür. Öğretmenlerin belli bir yeterliğe ulaşmasında öğretmen yetiştiren kurumlara büyük görev ve sorumluluklar düşmektedir. Bu durumda öğretmenlik mesleğine adım atan adaylar için mesleğe hazırlık aşamasında verilen pedagojik formasyon eğitimi ayrı bir önem kazanmaktadır. Öğretmen adaylarının çeşitli açılardan pedagojik formasyona yönelik görüşlerini belirlemeyi amaçlayan bu araştırma kapsamında Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde 2015-2016 eğitim-öğretim döneminde pedagojik formasyon sertifika eğitim programına kayıtlı olan öğretmen adayları araştırmanın katılımcılarını oluşturmaktadır. Araştırmaya fizik alanında 21, kimya alanında 22, Türk dili ve edebiyatı alanında 23, din kültürü ve ahlak bilgisi alanında 18 ve sağlık/sağlık hizmetleri alanında 30 olmak üzere toplam 114 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırma daha detaylı veri toplanmasını sağlamak amacıyla nitel bir çalışma olarak tasarlanmıştır. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından oluşturulan yazılı görüş formu kullanılmıştır. Verilerin analizinde Nvivo programı aracılığıyla içerik analizi yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmen adaylarının pedagojik formasyonu mesleğe hazırlık, belge, zorunluluk, hayata hazırlık, az zaman-çok para ve öğretmeyi öğrenmek olarak algıladıkları belirlenmiştir. Eğitime kişisel gelişime, öğrenmeye ve programa yönelik beklentiler ile başlayan öğretmen adayları beklentilerinin çoğunluğunun karşılandığını belirtmişlerdir. Eğitim süreci içerisinde sorun yaşadığını belirten öğretmen adayları zaman sıkıntısı, öğretim elemanı, ders çakışması, eğitim kurumunun fiziksel koşulları, bireysel sorunlar ve ulaşım kaynaklı sorunlar üzerinde durmuşlardır. Öğretmen adayları yaşadıkları bu sorunlara paralel doğrultuda öneriler sunmuşlardır.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, öğretmen adayı, pedagojik formasyon.

Abstract

Teachers must have certain competencies so as to realize effective learning through different materials in different learning settings. These are pedagogical formation (teaching profession and skill), field education and general culture. On this point, the pedagogical formation education provided for the prospective teachers who proceed in the teaching profession becomes crucial. This research aims to determine prospective teachers' views on pedagogical formation from different angles. The research group consists of prospective teachers who enrolled in pedagogical formation certificate program at Çukurova University Faculty of Education during the academic year of 2015 and 2016. The sample consisted of 114 prospective teachers in total. Among the prospective teachers, 21 were in physics, 22 were in chemistry, 23 were in Turkish language and literature, 18 were in religion and ethics while 30 were in health/health services. The research was designed as a qualitative study. A written opinion form developed by researchers was used as a data collection tool. Content analysis was carried out in data analysis. The research results reveal that prospective teachers perceive the pedagogical formation as readiness to profession, certificate, necessity, life preparedness, less time-more money and learning to teach. The majority of prospective teachers' expectations have been met in accordance with those towards education, personal development, learning and program. Having indicated the problems they have experienced during the education process, prospective teachers mostly concentrated on time constraint, faculty members, course overlaps, physical conditions of the educational institution, individual problems and transportation-related problems.

Keywords: Teacher, prospective teacher, pedagogical formation.

Giriş

Bir ülkenin gelişmesi ve kalkınmasında şüphesiz ki en önemli unsur insandır (Ertürk, 1997, Akt. Kartal & Afacan, 2012). İnsanların ise üretken ve kendini geliştiren bireyler olmasında aldıkları eğitimin rolü yadsınamaz. Eğitim denildiğinde ise akla ilk gelen öğelerden birisi öğretmendir (Şişman, 2007). Çünkü öğretmen bir ülkedeki eğitimin kalitesini belirleyen, öğretimin niteliğini yükselten önemli unsurlardandır. Bu nedenle de tarihimizde Selçuklu ve Osmanlı dönemlerinden itibaren günümüze kadar öğretmenlik çok değer verilen bir meslek olmuştur (Karamustafaoglu & Özmen, 2004).

Öğretmenlik mesleği, yeni nesillerin her alanda gelişmesine katkı sağlayacak öncü bir meslektir. Çünkü öğretmen bilgi, beceri ve deneyimleri açısından öğrenciler için bir rol modelidir. Bu nedenle yoğun emek ve fedakârlık mesleği olan öğretmenlik için, öğretmen adaylarının ilk önce öz değerlendirme yapmaları gereklidir. "Neden öğretmenlik?" sorusunun cevabını bulabilmek oldukça önemlidir (Nayır & Taneri, 2013).

Bu sorunun cevabı tam olarak verildikten sonra daha nitelikli bireylerin yetişmesi için bu mesleğin bir üyesi olan öğretmenlerin yeterliklerini daha yakından incelemekte fayda görülmektedir. Öğretmenler, farklı öğrenme ortamlarında farklı materyallerle etkili öğrenmenin gerçekleşmesi (Şahin, 2004) ve öğrencinin başarısının artırılabilmesi (Özkan, 2012) için belli başlı yeterliklere sahip olmalıdır. Bu yeterlikler, pedagojik formasyon (öğretmenlik meslek bilgisi ve becerisi), alan eğitimi ve genel kültürdür (Özkan, 2012) ve hepsi birbirini tamamlayıcı özelliktedir (Seferoğlu, 2004a). Bu alanlarda yeterli olan bir öğretmen öğrencilerin başarısı üzerinde olumlu etkiye sahip olacaktır. Çünkü yeterlik düzeyi yüksek olan öğretmenler, öğrencilerin daha kalıcı bir öğrenmeye sahip olmasını sağlamaktadır (Karacaoğlu, 2008). Alanyazında bulunan pek çok çalışma da öğretmenlerin yeterlik düzeylerinin öğrenci başarısı üzerindeki etkilerini destekler niteliktedir.

Mili Eğitim Temel Kanunu'nun 28. maddesinde yetişecek nesillerin ortalama bir genel kültür bilgi düzeyine sahip olması, içinde bulunduğu toplumu tanınması, hayata hazırlanması ve belli bir iş alanına girebilmesi için pedagojik formasyon (öğretmenlik meslek bilgisi ve becerisi), alan eğitimi ve genel kültür alanlarında yeterli öğretmenlere ihtiyaç duyulduğu belirtilmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2016).

Yeterlik sahibi öğretmen ihtiyacının karşılanması için 1848 yılında ilk öğretmen okulunun açılmasıyla başlayıp günümüze kadar devam eden süreçte, öğretmen yeterlikleri ve yetiştirilmesi süreci çeşitli değişiklikler ve yenilikler geçirmiştir. 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ile öğretmenlik mesleğine başlama süreci yükseköğretim kurumlarında öğretmen eğitimi programlarıyla başlamaktadır (Yüksel, 2009). Bu nedenle öğretmenlerin belli bir yeterliğe ulaşmasında öğretmen yetiştiren kurumlara da büyük görev ve sorumlulukların düştüğünü söylemek mümkündür (Türkoğlu, 1991, Akt. Seferoğlu, 2004b).

Yüksek Öğretim Kurulu'nun (YÖK) 28.01.2010 tarihinde aldığı karar doğrultusunda pedagojik formasyon sertifika eğitim programı uygulaması kapsamında mezun olunan fakülte veya bölüme bakılmadan öğrenci iken ya da mezuniyet sonrasında gerekli olan tüm koşulları sağlayan herkesin öğretmenlik mesleğine adım atabileceği belirtilmiştir (<http://www.yok.gov.tr>).

2010 yılından itibaren Fen-Edebiyat Fakültesi öğrencileri veya mezunları pedagojik formasyon eğitimi almaktadırlar (Azar, 2011). Ancak o zamandan günümüze kadar pedagojik formasyon eğitimi sürekli olarak tartışılan konulardan biri olmuştur (İnal, 2011). Çünkü birçok öğretmen adayının öğretmen yetiştirme amacı gütmeyen bir eğitim kurumundan mezun olması adayların mesleki gelişimini etkilemektedir (Seferoğlu, 2004a). Bir yandan da öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini daha yakından tanımaları gerekmektedir (Nayır & Taneri, 2013).

Bu sebeple araştırmacılar eğitim fakültesinde okuyan veya mezun olan öğretmen adayları ile eğitim fakültesi dışındaki fakültelerde okuyan veya mezun olup pedagojik formasyon sertifika eğitimi programı alan öğretmen adaylarını öğretmenlik mesleğine yönelik yeterlikler ve tutumlar açısından incelemişlerdir.

Yapılan çalışmalar sonucunda eğitim fakültesi dışındaki fakültelerin son sınıf öğrencisi veya mezunlarının öğretmenlik mesleğine yönelik olarak pedagojik formasyondan olumlu yönde yararlandıkları söylenebilir. Yani pedagojik formasyon eğitiminin farklı fakülte öğrencilerinin öğretmenlik

mesleğine ilişkin tutumlarının gelişmesinde olumlu bir etkiye sahip olduğu görülmektedir. Hatta bazı çalışmalarda pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının tutumları eğitim fakültesindeki son sınıf öğretmen adaylarından daha yüksek bulunmuştur (Bağçeci, Yıldırım, Kara, & Keskinpalta, 2015; Polat, 2013). Kartal ve Afacan'ın (2012) çalışmasında da pedagojik formasyon eğitimine katılan öğretmen adaylarının mesleğe ilişkin tutum düzeylerinin yüksek olduğu bulunmuştur. Ayrıca bu çalışmaya göre öğretmen adaylarının %60'ı kendisini mesleki alanda yeterli görmektedir. Öğretmen adaylarının öğretmenliği seçmelerinin nedenleri ise öğretmeyi sevmeleridir.

Pedagojik formasyon eğitiminin öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumlarının dışında mesleğe yönelik motivasyonlarının artmasında da olumlu etkisi bulunmaktadır (Altinkurt, Yılmaz & Erol, 2014).

Eğitim fakültesini kazanan veya başka fakülteleri kazanıp sonradan pedagojik formasyon eğitimi alan bireylerin hepsinin öğretmenlik mesleği hakkındaki düşünceleri geçmiş yaşantılarından edindikleri informal gözlemlerle sınırlıdır. Bireylerin mesleğe yönelik bakış açılarındaki farklılıkların olması ve yeni tutumların geliştirilmesi pedagojik formasyon eğitimi süresince alınan derslerden ve kazanılan tecrübelerden sonra mümkün olabilmektedir (Ocak & Gündüz, 2006). Bu durumda öğretmenlik mesleğine adım atan adaylar için mesleğe hazırlık aşamasında verilen pedagojik formasyon eğitimi ayrı bir önem kazanmaktadır. Bu eğitimi almayı düşünen öğretmen adaylarının hem mesleğe yönelik hem de alacakları/aldıkları pedagojik formasyon eğitimine yönelik çeşitli beklentileri olabilir. Ayrıca beklentilerini karşılayabilme umudunu taşıyan adaylar süreç içerisinde adaptasyon kaynaklı sorunlar yaşayabilirler. Bu nedenle böyle bir araştırmanın yapılmasına gerek duyulmuştur. İlgili alanyazında yer alan çalışmaların daha çok nicel yöntemlerle yapılmış olması nedeniyle de bu çalışmada nitel araştırma yöntemi tercih edilmiştir.

Araştırmanın genel amacı öğretmen adaylarının çeşitli açılardan pedagojik formasyona yönelik görüşlerini belirlemektir. Bu genel amaç doğrultusunda da aşağıdaki alt amaçlar belirlenmiştir.

1. Pedagojik formasyon denilince öğretmen adaylarının aklına ne gelmektedir?
2. Öğretmen adaylarının pedagojik formasyon eğitimine yönelik beklentileri nelerdir?
3. Öğretmen adayları pedagojik formasyon eğitimi sonucunda beklentilerinin karşılanması hakkında ne düşünmektedirler?
4. Öğretmen adaylarının pedagojik formasyon eğitimi sırasında yaşamış olduğu sorunlar nelerdir?
5. Öğretmen adaylarının pedagojik formasyon eğitimi sırasında yaşamış olduğu sorunlara yönelik çözüm önerileri nelerdir?

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, katılımcılar, veri toplama aracı ve verilerin analizi hakkında bilgiler sunulmuştur.

Öğretmen adaylarının pedagojik formasyona yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla yapılan bu araştırma nitel araştırma desenlerinden biri olan olgubilim deseni ile gerçekleştirilmiştir. Farkettiğimiz fakat hakkında detaylı bilgi sahibi olmadığımız ve tam olarak anlamlandıramadığımız olguların daha derinlemesine araştırılması olgubilim deseni ile mümkün olabilmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2013).

Katılımcılar

Bu araştırmanın katılımcılarını 2015-2016 eğitim-öğretim döneminde pedagojik formasyon sertifika eğitim programına kayıtlı olan farklı bölümlerden mezun veya son sınıf öğrencisi öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırmada uygun örnekleme yolu ile belirlenen katılımcılar öğretmenlik atamasına esas olan alanlar içerisinde fizik (f:21), kimya (f:22), Türk dili ve edebiyatı (f:23), din kültürü ve ahlak bilgisi (f:18) ve sağlık/sağlık hizmetleri (f:30) alanlarındandır. Araştırmaya katılan toplam 114 katılımcıya ait demografik özelliklere ilişkin veriler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1.
Katılımcıların Demografik Özellikleri.

Değişkenler	Alt Değişkenler	Frekans (f)	Yüzde (%)
Yaş	21-25	67	58.77
	26-30	28	24.56
	31-35	12	10.52
	36-40	7	6.14
Cinsiyet	Kadın	75	65.79
	Erkek	39	34.21
Öğrenim durumu	Yüksekokul	3	2.63
	Lisans	99	86.84
	Yüksek lisans	12	10.53
	Doktora	-	-
Branş	Fizik	21	18.42
	Kimya	22	19.30
	Türk Dili ve Edebiyatı	23	20.18
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	18	15.79
	Sağlık/Sağlık Hizmetleri	30	26.32
	Çalışma durumu	Evet	41
	Hayır	73	64.04
Toplam		114	100

Tablo 1’den de görüldüğü üzere araştırmaya katılan katılımcılar en çok (f:67) 21-25 yaş aralığında olup, en az (f:7) 36-40 yaş aralığındadır. Katılımcıların cinsiyetleri ele alındığında kadın katılımcıların erkek katılımcıların yaklaşık iki katı olduğu görülmektedir. Öğrenim düzeyleri açısından katılımcılar daha çok (f:99) lisans düzeyindedir. Araştırmaya katılan katılımcıların en çok (f:30) sağlık/sağlık hizmetleri alanından olduğu görülmektedir. Katılımcılar arasında 19 kişi kamu sektöründe, 22 kişi özel sektörde olmak üzere toplam 41 kişi çalışmaktadır. Çalışan katılımcılar ise farklı meslek grupları içerisinde (infaz koruma memuru, polis, mühendis, tıbbi laboratuvar teknikeri, ebe, hemşire, depo sevk amiri, iş güvenliği uzmanı, müşteri temsilcisi, memur) yer almaktadır. Katılımcıların 73’ü ise herhangi bir yerde çalışmadığını belirtmiştir.

Veri Toplama Araçları

Nitel bir çalışma olan bu araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından oluşturulan yazılı görüş formundan yararlanılmıştır. Yazılı görüş formu iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde araştırmanın katılımcıları olan öğretmen adaylarının demografik bilgilerini içeren sorular yer almaktadır. İkinci bölümde ise amaca uygun olarak hazırlanmış araştırma soruları bulunmaktadır. Yazılı görüş formunda öğretmen adaylarının görüşlerini rahatça ifade edebilmelerini sağlamak ve öğretmen adaylarının doğru, yanlış veya standart cevap verme olasılığını en aza indirmek amacıyla açık uçlu sorulara yer verilmiştir.

Yazılı görüş formlarının hazırlanması sürecinde ilgili alanyazın incelemesi yapılmış ve bu araştırmanın alt amaçlarına uygun nitelikte sorular oluşturulmuştur. Uzman görüşüne sunulan sorular üzerinde değişiklikler yapılarak yazılı görüş formuna son hali verilmiştir.

Araştırmanın verileri 2015-2016 akademik yılı içerisinde toplanmıştır. Araştırma öncesinde araştırma hakkında bilgilendirilen öğretmen adaylarına gönüllülük esasına uygun olarak araştırmaya katılmaları belirtilmiştir. Öğretmen adaylarına formu doldurmaları için yeterli süre tanınmış olup, veri toplama işlemi ardından yetersiz veya geçersiz olacak şekilde doldurulmuş olan formlar elenerek verilerin analiz aşamasına geçilmiştir.

Veri analizi

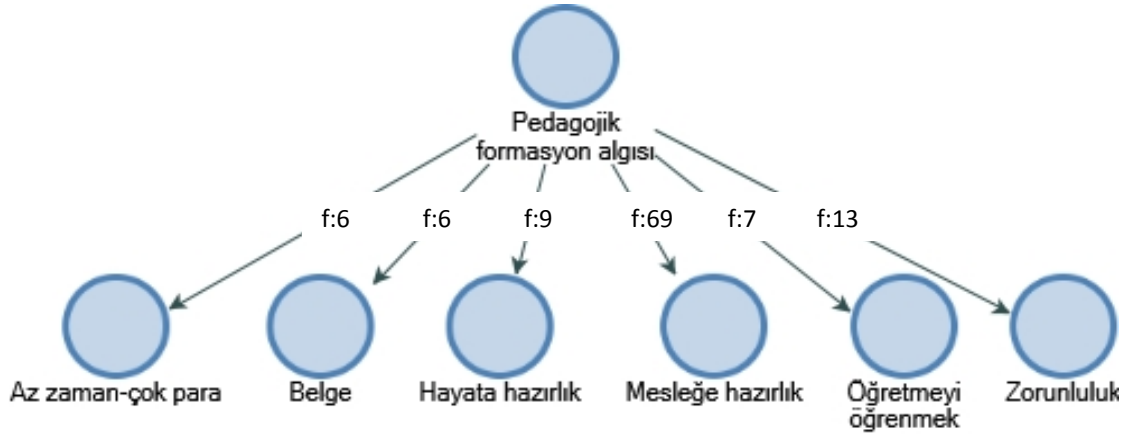
Her bir öğretmen adayına ait yazılı görüş formları K1,K2, ... olarak kodlanarak, herhangi bir veri kaybı olmadan bilgisayar ortamında yazılı hale getirilmiştir. Verilerin analizinde Nvivo programından yararlanılarak nitel veri analiz yöntemi olan içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinde önce alt kategoriler, ardından kategoriler oluşturulmuştur. Araştırmanın analizleri diğer araştırmacı tarafından da yeniden gözden geçirilmiştir. Son halini alan kategori ve alt kategoriler şekiller aracılığıyla ve öğretmen adaylarına ait birebir alıntılarla birlikte bulgular başlığı içerisinde sunulmuştur.

Bulgular

Bu başlık içerisinde öğretmen adaylarının pedagojik formasyon algıları, pedagojik formasyon eğitimine başlamadan önce eğitimden beklentileri, eğitim sonunda beklentilerinin karşılanması hakkında görüşleri, pedagojik formasyon eğitimi süresince yaşamış oldukları sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri üzerine elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Öğretmen Adaylarının Pedagojik Formasyon Algıları

Bu bölümde öğretmen adaylarının pedagojik formasyon hakkındaki görüşlerinden elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Oluşturulan kategorilere ilişkin frekans değerleri Şekil 1’de sunulmuştur. (Alıntılarda katılımcıların branşlarında “TDE: Türk Dili ve Edebiyatı, DKAB: Din kültürü ve ahlak bilgisi” şeklinde kısaltmalar kullanılmıştır.)



Şekil 1. Öğretmen adaylarının pedagojik formasyon algıları.

Şekil 1’de görüldüğü üzere öğretmen adayları pedagojik formasyonu az zaman-çok para, belge, hayata hazırlık, mesleğe hazırlık, öğretmeyi öğrenmek ve zorunluluk olarak düşünmektedirler. Öğretmen adaylarının yarısı pedagojik formasyonu mesleğe hazırlık süreci olarak değerlendirmektedir. 13 öğretmen adayı ise pedagojik formasyonu bir zorunluluk olarak görmektedir. Diğer görüşlerde olan öğretmen adaylarının ise frekansları hemen hemen aynıdır.

Mesleğe hazırlık kategorisi içerisinde öğretmen adayları öğretmenlik mesleğini alacakları eğitim sayesinde tanıyacaklarını ve böylece kendilerini mesleğe hazırlayacaklarını dile getirmektedirler. Bu kategoride bazı öğretmen adaylarının görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

Sınıf yönetimi ve eğitim ortamını etkili bir şekilde düzenleyerek; sağlıklı, verimli, güvenli ve faydalı bir öğretim ortamı sağlayarak topluma yararlı bireyler yetiştirmeyi öğrenip uygulamak için gerekli olan psikolojik ve sosyal yetilerin kazanılacağı bir eğitim öğretim programı (K54, Kimya).

Eğitim ve öğretimin ne gibi zorlukları olduğunu ve öğrenci öğretmen arasında kurulacak olan bağın ne gibi zorlukları olduğunu öğrenip uygulamak. Öğretmenlik mesleğini en iyi şekilde öğrenciye verimli olabilmek amacıyla alınan eğitimidir. Kişinin biraz da olsa nasıl bir eğitim sunacağını öğrenciye olan hal ve hareketlerini, hangi yaştaki öğrenciye nasıl davranacağını öğrenmek (K113, Fizik).

Öğretmen adaylarının bazıları (f:13) pedagojik formasyonu mesleğe girebilmek ve Kamu Personeli Seçme Sınavı'nda (KPSS) başarılı olabilmek için bir zorunluluk olarak görmektedir. Bu konuda görüşünü dile getiren öğretmen adaylarından birinin ifadesi şu şekildedir:

KPSS'ye girmek için önümüzdeki en büyük ve aşılması gereken engel olarak aklıma geliyor (K11, TDE).

Öğretmen adaylarından bazıları (f:9) ise pedagojik formasyonun kendilerini sadece mesleğe değil, hayata da hazırladığını da düşünmektedir. Bir öğretmen adayı görüşünü şu şekilde belirtmiştir:

Ben sekiz yıllık evliyim, iki çocuğum var. Pedagojik formasyon derslerinin bir kaçında çocuklarıma nasıl davranacağım konusunda yeni yaklaşımlar elde ettim. Sadece öğretmen olduğumda öğrencilerime yönelik değil kendi çocuklarıma yönelik de hareket edeceğim kanısına varıp daha duyarlı hale gelmemi sağladığını düşünüyorum (K24, DKAB).

Teorik olarak kendi alanlarından bilgi sahibi olmalarına rağmen bu bilgileri başkalarıyla nasıl paylaşacağını bilmeyen öğretmen adayları pedagojik formasyon eğitimi sayesinde öğretmeyi öğreneceklerini dile getirmişlerdir. Pedagojik formasyon ile öğretmeyi öğrenme sürecini ilişkilendiren öğretmen adaylarından birinin görüşü şu şekildedir:

"Pedagojik formasyon" ifadesi benim için en etkili ve iyi öğretimin nasıl yapılacağı, öğrenmenin nasıl sağlanacağı konusunda eğitim veren bir program niteliği taşır. Kısaca öğretmeyi öğrenmek diyebilirim (K18, TDE).

Pedagojik formasyonu sadece bir belgeden ibaret olarak algılayan öğretmen adaylarından bazılarının görüşleri de aşağıdadır:

Pedagojik formasyon çocukların eğitiminde ve öğretiminde katkı sağlayan kişilere bir belge (K87, Sağlık).

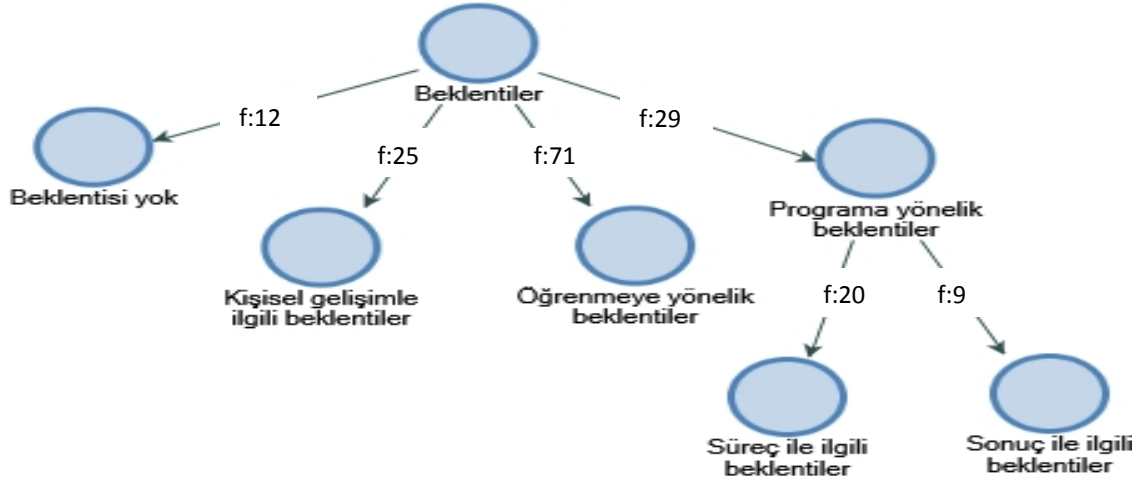
Her yıl verilecek mi verilmeyecek mi diye kaygıyla beklenen öğretmenlik için pek de yeterli olmayan sıkıştırılmış bir sertifika programı (K26, DKAB).

Kısıtlı zaman içerisinde yüksek maliyetler nedeniyle pedagojik formasyon ile az zaman-çok para kategorisini ilişkilendiren öğretmen adaylarından birinin görüşüne aşağıda yer verilmiştir:

Pedagojik formasyon denilince aklıma kısa zamanda çok para kazanmak gelmekte, formalite icabı yapılmış işler gelmekte. Kesinlikle verimsiz olduğunu düşünüyorum kısa zamanda yapılacak bir şey değil (K37, DKAB).

Öğretmen Adaylarının Pedagojik Formasyon Eğitimine Yönelik Beklentileri

Öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun pedagojik formasyon eğitimine yönelik beklentileri bulunmaktadır. Sadece 12 öğretmen adayı beklentisinin olmadığını dile getirmiştir. Pedagojik formasyon eğitimine yönelik beklentileri olan öğretmen adayları ise beklentilerinin kişisel gelişimle ilgili, öğrenmeye ve programa yönelik olduğunu dile getirmişlerdir. Öğretmen adaylarının beklentilerine ilişkin kategorilerin frekansı Şekil 2'de sunulmuştur.



Şekil 2. Öğretmen adaylarının pedagojik formasyon eğitimine yönelik beklentileri.

Şekil 2’den de görüldüğü üzere öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğu pedagojik formasyon eğitimine başlamadan önce çeşitli beklentilere sahiptir. Sadece 12 öğretmen adayı pedagojik formasyon eğitimine yönelik olarak hiçbir beklentisinin olmadığını dile getirmiştir. Bu öğretmen adaylarından ikisinin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

Ekonomik temelli olduğu için fazla bir beklentim yoktu diyebiliriz (K11, TDE).

Pek yararlı olacağını düşünmüyordum. Sadece formalite icabı olacağını düşünüyordum. Ama formasyon başladıktan sonra da meslekle ilgili eksik olduğum konuların var olduğunu gördüm. Zamanla düzeleceğini düşünüyorum (K61, Kimya).

Öğretmen adayları pedagojik formasyon eğitimine en çok (f:71) öğrenmeye yönelik beklentiler içerisinde başlamışlardır. Ayrıca programa yönelik beklentileri (f: 29) ve kişisel gelişimle ilgili (f:25) beklentileri olduğunu belirten öğretmen adayları da bulunmaktadır. Öğrenmeye yönelik olarak beklentilerini dile getiren bir öğretmen adayının görüşü şu şekildedir:

Bu eğitimden beklentilerim öğretmenlik mesleğinin ayrıntılı bir biçimde aktarılması, rehberlik, sınıf yönetimi ve bunlarla birlikte eğitim bilimi/psikolojisi gibi konulardan istifade edebilmektir. Tüm bu ders veya bilgiler ile öğretmenlik mesleğini yapabilmeyi öğrenme gibi bir beklentim vardı (K10, TDE).

Pedagojik formasyon eğitimine başlamadan önce öğretmen adayları alacakları eğitim programına yönelik beklentilere de sahiptir. Bu beklentiler içerisinde en çok (f:20) payı eğitim süreci almaktadır. Eğitim süreci bittikten sonra da adaylar (f:9) programın sonucu ile ilgili beklentilere sahiptirler. Pedagojik formasyon eğitim sürecine ilişkin olarak görüşlerini açıklayan bir öğretmen adayının ifadesi şu şekildedir:

Eğitim süresi olarak daha uzun bir dönemde eğitim alabileceğimi düşünmüştüm. Derslerin belirli bir düzen dâhilinde ve yeterli derecede ihtiyacı karşılamaya yetecek kadar öğretileceğini bekliyordum. Ancak yoğunlaştırılmış bir eğitim süreci şart koşulduğu için de önce şaşırıp şimdi ise alışmaya çalışıyorum (K22, DKAB).

Pedagojik formasyon eğitimi sonucunda ise çeşitli beklentileri olan öğretmen adaylarından ikisinin görüşleri aşağıdadır:

...Tabi bir de KPSS yardımcı olması açısından beklentilerim vardı (K29, DKAB).

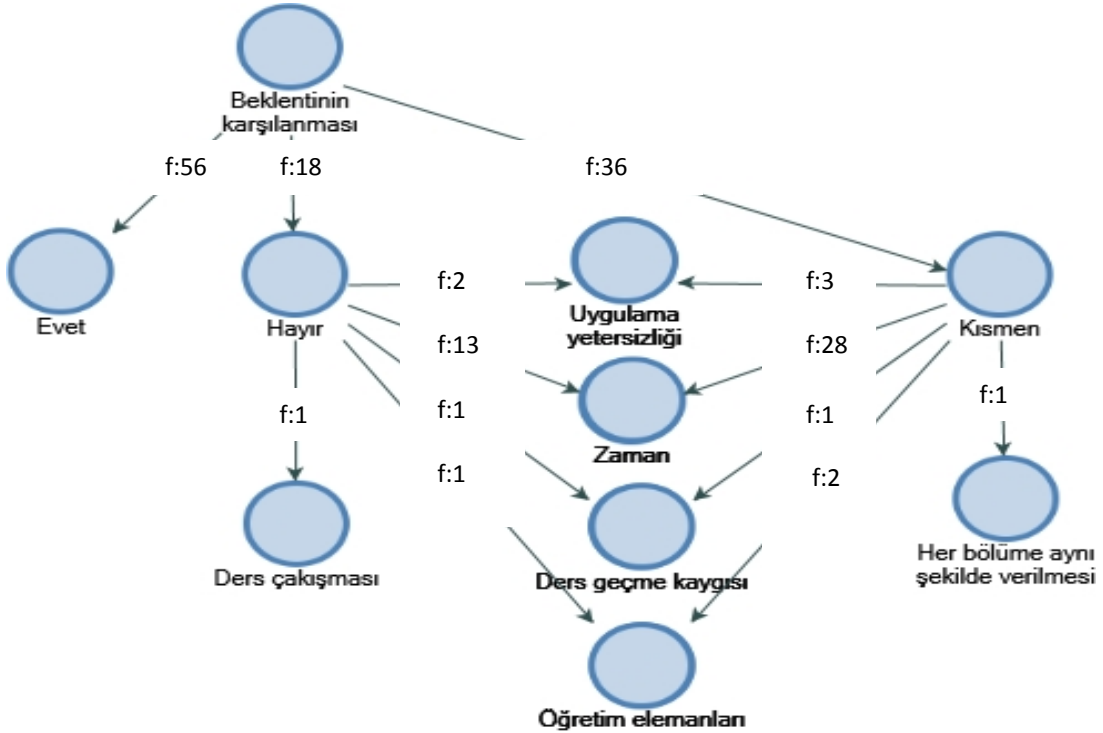
Standart bir sertifika alarak öğretmenlikte yapabiliyor olmak. İş sahibi olmak, para kazanmak vs. basit düşüncelerim vardı (K100, Fizik).

Bazı (f:25) öğretmen adayları ise pedagojik formasyon eğitimine kişisel gelişimleri açısından katkılar sağlayabileceği beklentileri ile başlamışlardır. Bu doğrultuda öğretmen adaylarından birisine ait görüşe aşağıda yer verilmiştir:

...Öğretmen olursam okulda, yoksa hayatta bilgi düzeyimin artacağı beklentim vardı. İsteyerek geldim. Şuan için öğretmenliğe geçiş yapmayı düşünmüyorum. KPSS'ye girmeyeceğim. Okulda, evde, işte mutlaka beni daha şuurlu yapacak çok güzel bilgiler öğrenmeyi bekliyordum (K31, DKAB).

Öğretmen Adaylarının Pedagojik Formasyon Eğitimi Sonunda Beklentilerinin Karşılanması Hakkında Düşünceleri

Bu bölümde çeşitli beklentiler ile pedagojik formasyon eğitimine başlayan öğretmen adayları eğitim sonunda beklentilerinin karşılanıp karşılanmadığına yönelik görüşlerini belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının 38'i beklentilerinin karşılandığını belirtirken, 18 öğretmen adayı beklentilerinin karşılanmadığını, 36 öğretmen adayı ise kısmen karşılandığını dile getirmiştir. Bu duruma ilişkin frekans değerleri Şekil 3'te sunulmuştur.



Şekil 3. Öğretmen adaylarının pedagojik formasyon eğitimi sonucunda beklentilerinin karşılanması.

Beklentilerinin karşılandığını dile getiren bir öğretmen adayının görüşü şu şekildedir:

Beklentilerimin karşıladığından fazlasını aldığımı düşünüyorum. Şu an öğrencilik sürecinde görmüş olduğum öğretmenlerin nasıl bir öğretmen olduğuna karar verebiliyorum. Onların davranışlarını daha iyi anlamlandırabiliyorum. Her şeyden önemlisi kendimi bir öğretmen gibi hissediyorum. Eksiklerim mutlaka var ama kendimi öğretmenliğe hazır hissediyorum (K28, DKAB).

Beklentilerinin kısmen veya hiç karşılanmadığını dile getiren öğretmen adaylarının görüşlerinin büyük bir kısmı aynı kategoriler içerisinde yer almıştır. Bu ortak kategoriler: zaman, öğretim elemanları, uygulama yetersizliği ve ders geçme kaygısıdır. En çok dile getirilen durum ise zaman kaynaklı olarak beklentilerin karşılanmamasıdır. Buna ilişkin bir öğretmen adayının görüşü şu şekildedir:

Bu süreçte yetişen konular bazında, gördüğüm konuları en azından duymuş oldum. Fakat zaman kısıtlılığı sebebiyle çoğu neredeyse bitmedi. Hiçbir şey öğrenmedim diyemem... Sıkıntının zaman kaynaklı olduğu kanaatindeyim (K26, DKAB).

Öğretmen adaylarından birisi ise ders çakaşması yüzünden karşılanmayan beklentisini şu şekilde dile getirmiştir:

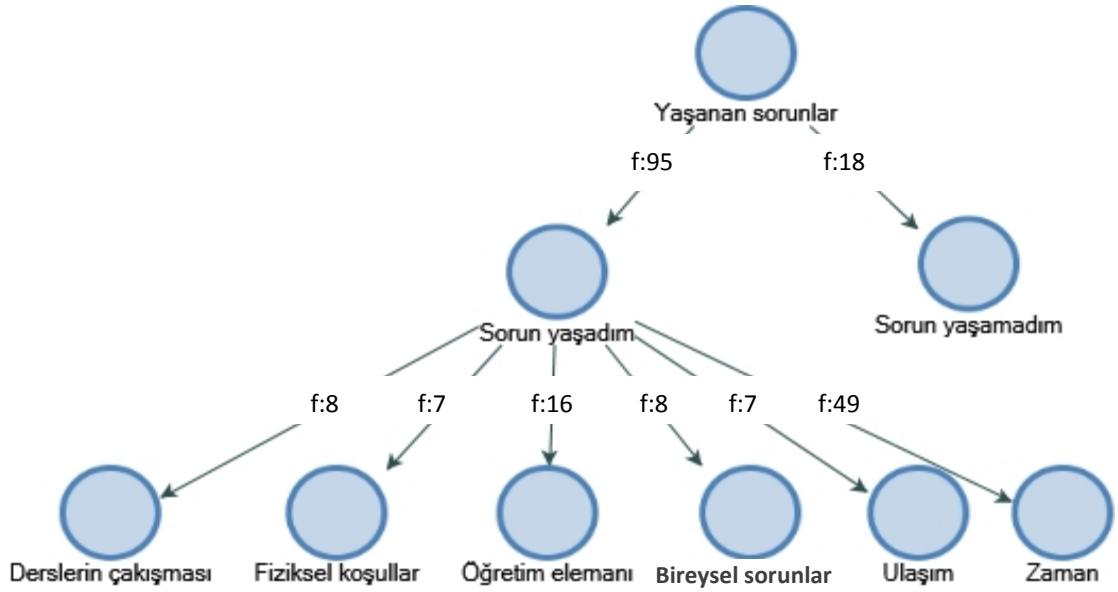
Karşılığını düşünmüyorum. Sebep olarak da... Kendi derslerimizle çıktığı için fazla katılım gösteremeyip istediğimiz verimi alamadık (K11, TDE).

Beklentilerinin kısmen karşılandığını dile getiren bir katılımcının sebebi ise her bölüme aynı şekilde eğitimin verilmesi olmuştur:

Kısmen tamamen yeterli hissettiğimi söyleyemem... Bir diğer sebepte her bölüme aynı şekilde verilmesidir (K80, Sağlık).

Öğretmen Adaylarının Pedagojik Formasyon Eğitimi sırasında Yaşamış Olduğu Sorunlar

Öğretmen adaylarına pedagojik formasyon eğitimi sırasında yaşamış oldukları sorunlar sorulmuş ve alınan cevaplar doğrultusunda oluşturulan kategoriler ve alt kategorilere ait frekans değerleri Şekil 4'te sunulmuştur.



Şekil 4. Öğretmen adaylarının pedagojik formasyon sırasında yaşamış oldukları sorunlar.

Şekil 4'e göre öğretmen adaylarının büyük bir kısmının (f:95) eğitim sırasında sorun yaşadıkları görülmektedir. Yaşanan sorunlar içerisinde öğretmen adayları, derslerin çakışması, fiziksel koşullar, öğretim elemanı, bireysel sorunlar ulaşım ve zaman kaynaklı sorunların olduğunu dile getirmişlerdir. Bu sorunlar içerisinde ise en çok (f:49) zaman kaynaklı sorunlarla karşılaştığı görülmektedir. Bu konuda sıkıntısını dile getiren bir öğretmen adayının görüşü şu şekildedir:

Derslerin akşam saatlerinde olması benim için biraz sıkıntılıydı. Formasyon derslerinin lisans dersleriyle birlikte verilmesi de bir sorun (K13, TDE).

En az (f:7) yaşanan sorunların ise fiziksel koşullar ve ulaşım nedeniyle olduğu görülmektedir. Fiziksel koşullara yönelik yaşadığı sorunu dile getiren öğretmen adayının ifadesi aşağıdadır:

Sınıf çok kalabalık (K77, Sağlık).

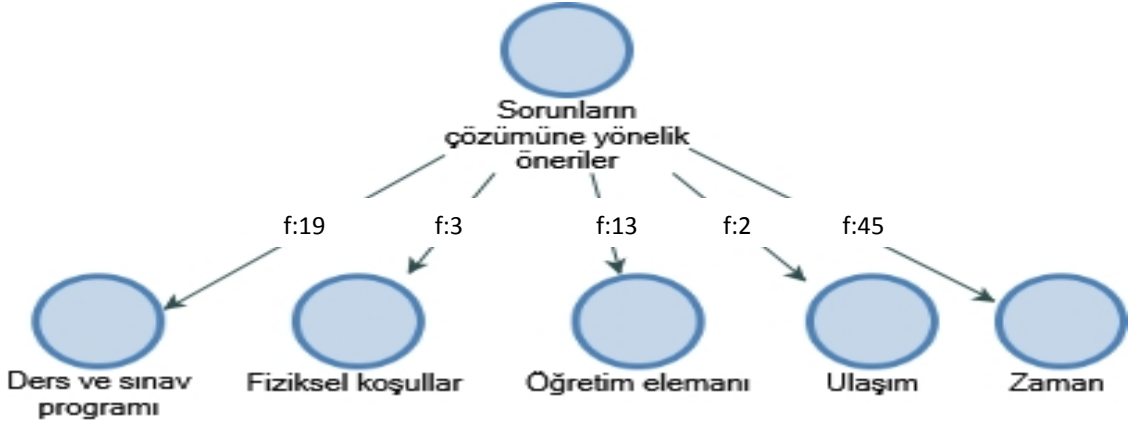
Ulaşım nedeniyle yaşanan sorunlar ise iki öğretmen adayının ifadeleri ile aşağıda sunulmuştur:

Ulaşım. İlçeden geldiğim için ciddi sıkıntılar yaşadım... (K14, TDE).

Otobüs 1 saatte gelmesi (ulaşım) (K105, Fizik).

Öğretmen Adaylarının Pedagojik Formasyon Eğitimi Sırasında Yaşamış Olduğu Sorunlara Yönelik Çözüm Önerileri

Öğretmen adaylarından aldıkları eğitim sırasında yaşamış oldukları sorunlara yönelik öneriler sunulmaları istenmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda oluşturulan kategoriler ise Şekil 5'te sunulmuştur.



Şekil 5. Öğretmen adaylarının pedagojik formasyon sırasında yaşamış oldukları sorunlara yönelik çözüm önerileri.

Şekil 5'e göre öğretmen adaylarının ders ve sınav programı, fiziksel koşullar, öğretim elemanı, ulaşım ve zaman kaynaklı önerilerde bulunduğu görülmektedir. Bu öneriler içerisinde ise en sık (f:45) vurgulanan zaman kaynaklı öneriler iken, en az (f:2) vurgulanan ulaşım kaynaklı önerilerdir. Zaman kaynaklı önerisini dile getiren iki öğretmen adayının görüşü şu şekildedir:

Bu eğitim bu şekilde verilmemeli. Madem İNSAN yetiştireceğiz eğitimi yılların içerisinde uzun vadede uygulamalı olarak almalıyım. Nasıl öğreteceğimi sınavlara çalışıp, test çözerek değil; bizzat öğrenci üzerinde uygulayıp gözlemleyerek görmeliyim (K38, DKAB).

Bence pedagojik eğitim aya değil yıla dağıtılarak verilmelidir. Hatta 4 yıl içinde sistemli olarak bu eğitim verilmelidir (K9, TDE).

En az öneride bulunan konu ise ulaşım kaynaklıdır. Bu konuda bir öğretmen adayının görüşüne aşağıda yer verilmiştir:

Dersin olduğu günler için ulaşım konusunda iş birliğine gidilmesi (K67, Sağlık).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Öğretmen adaylarının pedagojik formasyona yönelik görüşlerinin değişik açılardan incelenmesini amaçlayan bu çalışmada öğretmen adaylarına pedagojik formasyon sertifika eğitim programı ile ilgili yazılı olarak açık uçlu sorular sorulmuştur. Verilen cevaplar doğrultusunda öğretmen adaylarının pedagojik formasyon algılarının en çok mesleğe hazırlık şeklinde olduğu bulunmuştur. Farklı bölüm mezunu veya son sınıf öğrencisi olan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik deneyim ve bilgi eksikliklerinden dolayı pedagojik formasyonu mesleğe hazırlık olarak tanımladıkları düşünülmektedir. Çünkü pedagojik formasyon eğitimi alınmadan öğretmenlik mesleğinin yapılması veya öğrenilmesi kolay olmayabilir. Ayrıca öğretmen adaylarının bazılarının bu eğitimi zorunluluk olarak adlandırmaları da bu düşünceyi destekler niteliktedir. Ancak bazı öğretmen adayları pedagojik formasyonu sadece öğretmenlik mesleğine yönelik olarak düşünmemekte, sosyal hayattaki ilişkilerinde ve kişisel gelişimlerinin olgunlaşmasında da önemli bir adım olarak görmektedirler. Bazı öğretmen adaylarının öğretmen olmak istememelerine rağmen çocukları ile iyi ilişkiler geliştirmek istediklerini ifade etmeleri bu eğitimin öneminin çok boyutluluğunu göstermektedir. Ancak pedagojik formasyon her ne kadar önemli bir eğitim süreci olsa da bazı öğretmen adaylarına göre sadece bir belge niteliğindedir.

Altinkurt, Yılmaz ve Erol'un (2014) çalışmasında araştırmaya katılan 347 öğretmen adayı da pedagojik formasyonun belgeden ibaret olduğunu ve mesleklerini yapabilmek için belgeyi zorunlu olarak alma kaygısı taşıdıklarını dile getirmiştir.

Az zaman içerisinde çok maliyetli bir süreç olması da öğretmen adayları tarafından eleştirilen diğer konulardan birisidir. Bu durum da eğitimde içerik ve kaliteden ziyade ekonominin ön plana çıkmasına sebep olmaktadır.

Öğretmen adaylarının algıları, pedagojik formasyon eğitimine başlamadan önceki beklentilerini de etkilemektedir. Adayların eğitime yönelik en büyük beklentileri mesleğe yönelik bilgiler öğrenmeye yönelik olmuştur. Bu durum farklı bölümlerden gelen adayların mesleği tanımamaları ile açıklanabilir. Genellikle de öğretmen adayları bu beklentilerinin karşılandığını dile getirmişlerdir. Ancak zamanın kısıtlı olması ve pedagojik formasyon eğitiminde bile ders geçme kaygısının olması nedeniyle bu beklentisinin kısmen veya hiç karşılanmadığını dile getiren öğretmen adayları da mevcuttur. Bu sebeple kişisel gelişimle ilgili beklentiler arka planda kalmıştır. Altinkurt, Yılmaz ve Erol (2014) tarafından yapılan bir araştırmada da bu çalışmaya paralel doğrultuda öğrenmeye yönelik beklentilerin çok olduğu ancak kişisel gelişimle ilgili beklentilerin düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bazı adayların program hakkında gerek süreç gerekse de sonuca yönelik olarak bazı beklentilerinin olması çevrelerinde görmüş oldukları örneklerden kaynaklanabilir. Özellikle eğitim süreci hakkında daha fazla beklentiye sahip olan öğretmen adayları eğitim sürecinin kısa olması nedeniyle daha pratik ve özet ders içeriklerinin somut ve pratik olarak kendilerine sunulacağını düşünmektedirler. Yani bir nevi dersane sisteminin söz konusu olacağı beklenmektedir. Bu durumun kısıtlı zamanın olması, çok sayıda kişinin eğitime başvuruda bulunması ve para ödenmesi neticesinde bir dersane sistemi algısının oluşmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Öğretmen adaylarının büyük bir kısmı (f:95) pedagojik formasyona başladıktan sonra süreç içerisinde bazı sorunlar yaşadığını dile getirmiştir. Çok fazla kişinin sorun yaşadığını dile getirmesi sürece başlamadan önce sahip olan beklentilerden de kaynaklanabilir. Çünkü olumsuz beklentilerin bazı önyargılara neden olması ve bu önyargılardan dolayı her yaşanan olayın içinde bir sorun atmosferinin oluşması mümkündür. Sorun yaşadığını belirten öğretmen adayları zaman sıkıntısı, öğretim elemanı, ders çakışması, eğitim kurumunun fiziksel koşulları, bireysel sorunlar ve ulaşım kaynaklı sorunlar üzerinde durmuşlardır. İnal (2011) da pedagojik formasyon eğitimi sürecinde karşılaşılan sorunlardan bazılarının kısıtlı zaman ve uygulamadaki yetersizlikler nedeniyle olduğunu belirtmiştir. En çok dile getirilen zaman sıkıntısı ise pedagojik formasyon sertifika programının sıkıştırılmış olmasından kaynaklanmaktadır.

Bu süreci öğretmen yetiştirmek ve bazı derslerin pratiğinin yapılması için yeterli bulmayan öğretmen adaylarının yanında derslerin akşam saatlerinde yapılmasını eleştiren öğretmen adayları da bulunmaktadır. Derslerin akşam yapılması son sınıf öğrencileri için lisans dersleri ile pedagojik formasyon derslerinin çakışması sorununu yaratırken; çalışan, KPSS için dershaneye giden ve hastanede staj uygulamalarına giden son sınıf öğrencileri için ise bireysel sorunları yaratmaktadır. Düzenli olarak derslere katılmayan öğretmen adayları ise yoğun geçirdikleri günler içerisinde derslere odaklanamamaktadır. Bu durumun geleceğin öğretmenlerinin daha mesleğe başlamadan aidiyet duygularının gelişmemesine ve derslerin hem teorik hem de pratik olarak eksik öğrenilmesine yol açabilir. Yoğun bir dönemde bulunan öğretmen adayında bu süreci atlattığı çalışırken ders geçme kaygısı oluşmaya başlar ve sadece eğitim sonunda sertifika almaya odaklanır ki bu durum bir kısır döngü olarak düşünülmektedir. Çünkü geleceğin öğretmenlerinin bedenlen ve ruhen sağlıklı bireyler olması, sorumluluk sahibi olması ve kendilerini mesleğe hazır ve ait hissetmeleri gerekmektedir. Böyle bir döngü içerisindeki öğretmen adayının ilerideki meslek hayatında başarılı olacağı konusunda şüpheler oluşmaktadır. Öğretmen adayları üzerinde durulan diğer sorunlar ise öğretim elemanı, fiziksel koşullar ve ulaşım kaynaklı sorunlardır. Pedagojik formasyon eğitimine başvuruda bulunan çok sayıda öğretmen adayının olması sebebiyle bu sorunların yaşanabileceği düşünülmektedir. Ancak öğretmen adaylarının bazı öğretim elemanlarının kendilerine karşı önyargılı ve ilgisiz olduklarını dile getirmeleri üzücü bir durum olarak görülmektedir. Bu nedenle nitelikli öğretmen adaylarının yetiştirilmesi için üniversitelerdeki öğretim elemanlarının nitelik ve nicelik açısından ele alınması gerekmektedir (Işık, Çiltaş & Baş, 2010).

Yaşanan sorunların çözülmesinde idari yöneticilerin ve eğitimcilerin söz hakkı olduğu gibi bu eğitime tabi olan öğretmen adaylarının da söz hakkının olması gerekmektedir. Bu nedenle açık bir sistem olan eğitimin en önemli boyutlarından olan dönüt sağlama kısmına önem verilmelidir. Sorun yaşadığını dile getiren öğretmen adaylarının yaşadıkları sorunlara paralel doğrultuda çözüm önerileri de sunduğu görülmektedir. Öğretmen adayları ders ve sınav programının düzenine, öğretim elemanlarına, fiziksel koşullara ve ulaşım sorunlarına yönelik öneriler sunmuşlardır. Daha rahat koşulların sağlanması adına önerilerde bulunan öğretmen adaylarının önerilerinin ciddiye alınması gerekmektedir.

Öğretmen adayları en çok zaman sorunu yaşadıkları için en çok da zamana yönelik önerilerde bulunmuşlardır. Derslerin akşam ve sıkıştırılmış bir şekilde verilmesi yerine hafta sonlarına veya gündüz saatlerine kaydırılması, lisans dersleri gibi pedagojik formasyon derslerinin de dört yıla yayılması, ders ve sınav sürelerinin uygun şekilde ayarlanması önerileri mevcuttur. Ortak olarak ortaya çıkan fikir kısa bir sürede öğretmen yetiştirilemeyeceği ve bu sürenin uzatılması yönündedir. Dalgıç, Doyran ve Vatanartıran'ın (2012) yaptığı çalışmada da öğretmen adayları benzer şekilde zaman kaynaklı eleştirilerde bulunmuş, zamanın uzatılmasına yönelik öneriler sunmuşlardır. Ancak bu önerilerin uygulamaya geçirilmesi de zaman alacaktır. Bu nedenle öğretmen yetiştirme süreci ile ilgili zamanlama odaklı yeni düzenlemelerin yapılması gerekmektedir.

Sonuç olarak yapılan bu çalışma sonucunda mesleği tanıma ve öğrenme adına beklentilerle gelen öğretmen adaylarının beklentilerinin karşılanması olumlu olarak değerlendirilmektedir. Ancak sürece yönelik olan sıkıntılar ve sorunların alanyazın desteğinden de anlaşıldığı üzere 2010 yılından beri düzenli olarak uygulanan pedagojik formasyon eğitiminde halen sistemli bir şekilde çözüme kavuşturulamaması üzücü bir durumdur. Bu nedenle iyi bir öğretmen yetiştirilmesi için fiziksel koşulların sağlanmasına önem gösterilmesi gerekmektedir. Sürecin sağlıklı işleyebilmesi için takip ve değerlendirme sistemi olmalıdır. Sadece yetiyecek öğretmen adayının değil diğer faktörlerin (fiziksel koşullar, öğretim elemanları, yöneticiler, vs.) de inceleme ve değerlendirmesi yapılmalıdır. Pedagojik formasyon eğitiminin ise öğretmen adaylarının da belirttiği gibi uzun zaman dilimlerinde yapılması sağlanabilir. Öğretmen adaylarının pedagojik formasyon eğitim sürecine başlamadan önce başvuru koşullarında daha seçici davranılabilir. Lisans mezuniyet notu yanında ilave olarak mesleğe uygun kriterlerin getirilmesi önerilebilir. Her bölümden oldukça fazla sayıda öğretmen adayına pedagojik formasyon eğitimi verilmesi umut tacirliği olarak düşünülmektedir. Bu durum eğitimde kalitenin azalmasına, nitelikten çok niceliğin ön plana çıkmasına sebep olmaktadır. Bu nedenle ilgili branşlarda ihtiyaçlar göz önünde bulundurularak kontenjanlar belirlenmelidir.

Kaynakça

- Altınkurt, Y., Yılmaz, K. & Erol, E. (2014). Pedagojik formasyon programı öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonları. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 48–62.
- Azar, A. (2011). Quality or quantity: A statement for teacher training in Turkey. *Journal of Higher Education and Science*, 1(1), 36–38.
- Bağçeci, B., Yıldırım, İ., Kara, K. & Keskinpalta, D. (2015). Pedagojik formasyon ve eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının karşılaştırılması. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 307–324.
- Dalgıç, G., Doyran, F. & Vatanartıran, S. (2012). Ücretli öğretmenlerin , katıldıkları pedagojik formasyon programına ilişkin deneyimleri. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 11, 39–54.
- İnal, K. (2011). Pedagojik formasyon sertifika programı. *Akademik Bülten*, 9(1), 17–24. 23.08.2016 tarihinde http://www.gaziuniversiteli.org/bulten/2011-1/akademik_bulten_2011_sayi_1.pdf adresinden alınmıştır.
- İşık, A., Çiltaş, A. & Baş, F. (2010). Öğretmen yetiştirme ve öğretmenlik mesleği. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(1), 53–62.

- Karacaoğlu, Ö. C. (2008). Öğretmenlerin yeterlilik algıları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 70–97.
- Karamustafaoğlu, O. & Özmen, H. (2004). Toplumumuzda ve öğretmen adayları arasında öğretmenlik mesleğine verilen değer üzerine bir araştırma. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 2(6), 35–49.
- Kartal, T. & Afacan, Ö. (2012). Pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(24), 76–96.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2016). Mevzuat. 19.08.2016 tarihinde http://mevzuat.meb.gov.tr/html/temkanun_0/temelkanun_0.html adresinden alınmıştır.
- Nayır, K. F. & Taneri, P. O. (2013). Karatekin Üniversitesi pedagojik formasyon öğrencilerinin öğretmenlik mesleğini seçme nedenlerine ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre incelenmesi. *Karatekin Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 2(1), 1–12.
- Ocak, G. & Gündüz, M. (2006). Eğitim fakültesini yeni kazanan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine giriş dersini almadan önce ve aldıktan sonra öğretmenlik mesleği hakkındaki metaforlarının karşılaştırılması. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 293–309.
- Özkan, H. H. (2012). Öğretmenlik formasyon programındaki öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının incelenmesi (SDÜ örneği). *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 13(2), 29–48.
- Polat, S. (2013). Pedagojik formasyon sertifika programı ve eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının incelenmesi. *E-International Journal of Educational Research*, 4(2), 48–60.
- Seferoğlu, S. S. (2004a). Öğretmen adaylarının öğretmen yeterlilikleri açısından kendilerini değerlendirmeleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 131–140.
- Seferoğlu, S. S. (2004b). Öğretmen yeterlikleri ve mesleki gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 58, 40–45.
- Şahin, A. E. (2004). Öğretmen yeterliklerinin belirlenmesi. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 5, 58.
- Şişman, M. (2007). *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yüksek Öğretim Kurulu. 10 Ağustos 2016 tarihinde <http://www.yok.gov.tr/> adresinden alınmıştır.
- Yüksel, S. (2009). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik meslek bilgisi derslerine ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(1), 435–455.

Extended Summary

An Investigation Into Views On Pedagogical Formation Expressed By Prospective Teachers Who Have Pedagogical Formation Training

Introduction

The most important factor is the human beings for the growth and development of a country without any doubt. The role of education in bringing up individuals who are productive and willing to improve themselves cannot be denied. As for education again, one of the first things that comes to mind is the teacher because teachers are one of the important stakeholders who define and increase the quality of education in a country; therefore, in our history, teaching profession has been an honorable job since Ottoman and Seljuq times. However, in order to educate more qualified individuals, it would be beneficial to examine competencies of teachers who are a member of this profession. Teachers should have some certain competencies in teaching with different materials in different learning environments in order for an effective learning to occur. These competencies are pedagogical formation (knowledge and skills in relation to teaching), field knowledge and general world knowledge. According to the Art. 28 of National Education Basic Law, competent teachers in these three areas of knowledge are needed in order for future generations to have an optimal level of general world knowledge, to be familiar with the society in which they live, to be prepared for the life and to be employed in a certain work place. A teacher who is competent in these areas will have a positive effect on the success of his/her students. It is possible to say that teacher training institutions have many duties and responsibilities for helping teachers to reach a certain level of competence. In higher education institutions, a career in teaching profession begins with teacher training programs. In accordance with the decision taken by The Council of Higher Education in 28.01.2010, within the application of pedagogical formation certification program and without taking into account the faculty or department that is graduated from, it is stated that everyone who provides all the necessary requirements can be a teacher while either they are students or after graduation. In such a situation, there is a need to compare competencies and attitudes towards teaching profession of prospective teachers who are studying at or are graduated from an Education Faculty and of prospective teachers who are studying at other faculties or are enrolled in a pedagogical formation certification program after graduation. All individuals entitled to study at an Education Faculty or who have pedagogical formation training after entitled to study at other faculties have opinions about teaching profession which are limited to informal observations based on their past experiences. To develop new attitudes and to have different point of views about teaching profession depend on experiences gained and lessons took during pedagogical formation program. Under these circumstances, pedagogical formation training in the process of preparation for teaching profession has a particular importance for prospective teachers who start to be involved in teaching profession. Prospective teachers who would like to take part in pedagogical formation training programs can have various expectations regarding both teaching profession and pedagogical formation training program that they will take or took. Besides, candidates who have hope for meeting their expectations can have adaptation problems within the process. Thus, such a study has been needed to be conducted.

Purpose of the Study

The general aim of the study is to define prospective teachers' point of views upon pedagogical formation from various perspectives. In the light of this general aim, the specific aims are described below:

1. What comes to prospective teachers' minds when they hear about pedagogical formation?
2. What are the expectations of prospective teachers from pedagogical formation programs?
3. What do prospective teachers think about meeting their expectations after pedagogical formation training?
4. What are the problems experienced by prospective teachers during the pedagogical formation program?
5. What are the suggestions to solve these problems experienced by prospective teachers during the pedagogical formation program?

Method

Within the scope of this study, the target population was defined as prospective teachers enrolled in the certification program of pedagogical formation at Faculty of Education in Çukurova University in the academic year 2015-2016. The participants of the study were senior year students or graduates, who had or were having a BA (Bachelor's Degree) in physics, chemistry, Turkish language and literature, religious culture and moral knowledge, health/health services. 114 prospective teachers participated in the study in total. Among these participants, there were 21 prospective teachers from physics, 22 prospective teachers from chemistry, 23 prospective teachers from Turkish language and literature, 18 prospective teachers from religious culture and moral knowledge and 30 prospective teachers from health/health services. The study was designed as a qualitative study in order to collect more detailed data. As a data collection tool, written opinion forms were prepared to minimize the possibility of giving true, wrong or standard responses and to make prospective teachers explain their views freely. At the beginning of these written opinion forms, there was demographic information section which included questions in relation to age, gender, educational background, employment status (If they are employed, then they have to respond to questions about in which status, in which field and how long they are employed in their current work place). Before conducting written opinion forms, participants were all informed about the present research and they were given sufficient time to fill in the written opinion forms. After the collection of the data, the content analysis method is used via Nvivo programme.

Results

The findings show that prospective teachers perceive the pedagogical formation as less time-more money, document, life preparedness, readiness to profession, learning to teach and necessity. While the vast majority of prospective teachers have various expectations for pedagogical formation training, only 12 of whom are free from any expectation. Those who have expectations from pedagogical formation education have emphasized that they are mostly related to personal development, learning and program. The majority of prospective teachers' expectations have been met, in this regard. Prospective teachers' views who expressed that their expectations were partially or never met have been collected under these following categories: time, faculty members, lack of practice and anxiety of course passing. With regard to the solutions to these problems, prospective teachers have presented several recommendations. These; prospective teachers' course and exam schedule, physical conditions, faculty members, transportation and time.

Discussion, Conclusion and Suggestions

Prospective teachers mostly consider pedagogical formation education as a readiness to profession process. For this reason, they are thought to have lots of expectations towards learning before the training starts. A small number of prospective teachers have stated that no expectation exists regarding education. However, it is hopeful that most of the prospective teachers' expectations have been met. It is not unsurprising that prospective teachers have experienced so many problems during the education process despite the small number of prospective teachers starting with negative expectations. The problems that mostly result from time-constraint are due to the accelerated design of the program in a short period of time. Prospective teachers offered solutions in parallel to the problems they have experienced. It may be wise to emphasize the fact that prospective teachers attach great importance to pedagogical formation education. The researchers have also presented several recommendations related to improving the program and new researches.

Eisner'in Güncellenmiş Program Planlama Modeli

Fatih AYGÖREN, Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye, faygoren@hotmail.com

Öz

Araştırma Elliot Eisner'in Program Planlama Modelini sunmak ve güncellemek amacıyla hazırlanmıştır. Eğitim programları alanında Taba'nın, Tyler'in ve Skillbeck'in program geliştirme modelleri gibi bir çok model bulunmaktadır. Ne var ki Eisner'in program geliştirme modeli çok fazla bilinmemektedir. Eisner'in program değerlendirmeye ait düşünceleri daha ön plana çıkmaktadır. Bu araştırma Eisner'in eğitim programları hakkındaki programı planlama gibi daha az bilinen düşüncelerine odaklanmaktadır. Araştırmanın yöntemi kapsamında betimsel analiz yürütülmüştür. Literatür tarama tekniği kullanılmıştır. Bulgulara göre Eisner sistem yaklaşımını kabul etmekle birlikte, programı planlama sürecinde öğretme işine daha fazla odaklanmaktadır. Ayrıca, değerli ancak önceden tahmin edilemez olan anlamlı hedeflere dikkat çekmektedir. Anlamlı hedefler tanımlanamaz ancak çağrışımsaldır. Bir problem durumunda ya da dersin hedefleri dışında oluşabilir. Lunenburg ve Ornstein, söz konusu bulgular ışığında Eisner'in Program Planlama Modelini oluşturmuştur. Model anlamlı hedefleri ve öğretme boyutunu barındırmaktadır. Araştırma bu modeli sunmaktadır. Ek olarak, araştırmacının görüşlerine dayanarak, modele eklemeler yapılabileceği düşünülmüştür. Araştırmacı Eisner'in görüşlerine dayanarak modeli yeni bir aşama ekleyerek güncellemiştir. Sonuç olarak Eisner'in Program Planlama Modeli araştırmacı tarafından tekrar şekillendirilmiş ve güncellenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Program planlama modeli, eğitim programı geliştirme, anlamlı hedefler

Abstract

The aim of this research is, to present and also update the Curriculum Planning Model of Elliot Eisner. There are too many curriculum development models like Taba's, Tyler's, Skillbeck's and so on in the curriculum field. But Eisner's curriculum development model is not so much known in the field. Eisner's curriculum evaluation thoughts are much more famous. The research is focusing to the less unknown part of Eisner's Curriculum thoughts like curriculum planning. The methodology of this research depends on descriptive research. Literature review technique was used. Eisner accepts system approach and in addition, much more focused on teaching in curriculum planning progress. Eisner criticize ignoring the teacher and teaching while planning the curriculum. Also, Eisner points expressive objectives that are valuable but unpredictable. Expressive objectives are associative, not definable. They can occur in a problem situation or apart from lesson objectives. In the light of these thoughts, Lunenburg and Ornstein filtered and constructed the Curriculum Planning Model of Eisner. The model has expressive objectives and teaching dimensions. The research presents this model. Additionally, by the view of the researcher, some adding can be done to the model. On the basis of Eisner's thoughts, researcher updated the model with one more phase. As a result, Eisner's Curriculum Planning Model is updated and formed again by the researcher.

Keywords: Curriculum planning model, curriculum development, expressive objectives

Giriş

Eğitim programı kavramını tanımlamak esasında oldukça zor ve bakış açısına göre değişkenlik gösteren bir konudur. Türk dil kurumundaki karşılığı olarak bakıldığında eğitim programı, eğitimi düzenleyen ve yönlendiren sistem olarak açıklanmaktadır (TDK, 2010). Ne var ki eğitim programı kavramının tarihin akışından ve dünyadaki gelişmelerden etkilenecek zamanla farklı anlamlar kazandığı, hatta bakış açılarına göre aynı dönemlerde bile farklı tanımlandığı görülmektedir. Bilimsel açıdan bakanlar somut bir eğitim programı kavramı üzerinde çalışmak eğiliminde olurken, eğitim bilimciler tarafından eğitim programı kavramı farklı şekillerde tanımlanmakta ve soyut kalmaktadır (Oliva, 1982).

Yapılan eğitim programları açıklamalarının ışığında eğitim programının aslında çok boyutlu ve kapsamlı olduğu anlaşılmaktadır. Tanımlamayı içerdiği kategorilerden sadece birine indirgemek, eğitim programı kavramını ders ya da faaliyet listesine konu eklemek ya da çıkarmak gibi basit ve dar bir çerçeveye sokmak anlamına gelmektedir (Varış, 1976).

Programlara teknik ve bilimsel olmayan açılardan yaklaşan programcılar, programı basitleştirerek rasyonel bir mantığa oturtmaya çalışan isimleri eleştirmektedir. Örnek olarak, program alanına teknik ve bilimsel yaklaşan, alanın en önemli isimlerinden Tyler ve takipçisi olan isimler, programa bir yemek kitabı mantığı ile bakmaları nedeniyle eleştirilmektedir (Ornstein & Hunkins, 1988). Ancak bunun yanında, Tyler'ın düşüncelerinin ve modelinin bugün dahi işlevselliği geçerli kabul edilmektedir. Ayrıca Tyler'ın, aralarında Hilda Taba, Ben Bloom, Lee Cronbach, John Goodlad, Ken Rehg, Ole Sand ve Herbert Thelen gibi isimlerin yer aldığı, öğrencileri ve birlikte çalıştığı meslektaşları, Tyler'ın görüşlerini destekleyen ve yolundan giden çalışmalar yaparak Tyler'ın alandaki etkisini yaymışlardır (Ornstein & Hunkins, 1988). Bununla birlikte programa farklı açıdan bakan, programın farklı açılarını vurgulayan isimler de bulunmaktadır. Çünkü Tyler ve arkadaşları program bilimini ana hatlarıyla belirtse de alandaki temel ilkeler ve kavramlar net olarak tanımlanamamış ve tartışmaya açık kalmıştır. Genel olarak programcılar hala kendi doğrularını yapmaktadırlar. Her program akademisyeni kendi anlayışına uygun tanımlamaları tercih edebilmektedir. Eisner (1979, s. 39: Akt. Aygören, 2016) eğitim programını bir ya da daha fazla öğrencinin, bir okulda, kursta ya da sınıfta, eğitsel sonuçlara ulaşması için tasarlanmış planlı durumlar dizisi olarak tanımlamaktadır. Ne var ki, yine Eisner (1979, s. 39: Akt. Aygören, 2016) yaptığı tanımın mutlak olmadığını, eğitim programının bir tane tanımı olamayacağını belirterek, sadece yararlı olacağına inandığı bir tanım yaptığının altını çizmektedir.

Program alanını Tyler mantığından farklı görenler arasında ön plana çıkan isimlerden biri Elliot W. Eisner'dir. Eisner, program alanının, sosyal bilimcilerle sağlanan, temelleri yönetim ve kontrole dayalı, standartlaştırılabilen, ölçülebilir öğrenme çıktıları üzerine kurulu bir yapı olduğunu kabul etmektedir. Bununla birlikte, bu teknik ve yansız yönlerin dışında programın duygusal ve anlatılmayan yönleri de olduğuna dikkat çekmektedir (Eisner, 1979).

Bu analiz özellikle programa davranışçı ve yönetsel yaklaşımlar sergileyenler tarafından biraz abartı olarak görülse de bugün bir çok programcı –Mike Apple, Herb Kliebard, Vincent Rogers vb.- programın problemlerini çözmek için bilimsel ilkelerin ve teknik modellerin işlevlerine şüpheyle yaklaşmaktadır. Eisner gibi, onlar da programı tekrar organize etmek için kişisel, estetik ve linguistik gibi birçok kavrama dikkat etmek gerektiğini vurgulamaktadır (Ornstein & Hunkins, 1988).

Eisner'in program alanına getirdiği bu bakış açısı ve üzerinde durduğu noktalara dayalı Program Planlama Modelini ortaya çıkarmak program geliştirme alanına farklı bir soluk kazandırabilir gözükmektedir. Araştırmacı bu görüşten hareketle Lunenburg ve Ornstein tarafından ortaya çıkarılan Eisner'in Program Planlama Modelini güncelleyerek eğitim programları alan yazınına kazandırmayı amaçlamaktadır.

Yöntem

Çalışma nitel araştırma tekniklerinden literatür tarama ile hazırlanmıştır. Betimsel bir çalışmadır. Literatür tarama süreci, program planlama alanında ön plana çıkan yayınların, özellikle Elliot W. Eisner'in yayınların, Lunenburg ve Ornstein'in yine Eisner'in görüşlerine dayanarak yaptığı çalışmaların araştırmacı tarafından incelenmesi sonucu şekillendirilmiştir.

Araştırma betimsel ve nitel boyutlu bir çalışma olması nedeniyle genelleme kaygısı taşımadan yapılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın veri toplama sürecinde, ulaşılabilen yazılı, basılı ve dijital kaynaklardan yararlanılmıştır. Özellikle Eisner'in 'Educational Imagination: On the Design and Evaluation of School Programs' ile Lunenburg ve Ornstein'in 'Curriculum: Foundations, Principles and Issues' ve 'Educational Administration: Concepts and Practices' adlı kitapları araştırmanın odak noktalarını oluşturmuştur.

Bulgular

Stanford üniversitesinde eğitim ve sanat profesörü olan Eisner, sanat eğitimi, eğitim programı çalışmaları ve nitel araştırma yöntemleri üzerinde çalışmaktadır. Özellikle Amerikan eğitim sistemi üzerinde sanatın rolünü arttırmak ve diğer alanlarda da eğitimin kalitesini arttırmak için sanatı kullanma üzerine eğilim göstermektedir (arteducators, 2010). Eisner'in bu bakış açısını aktardığı en önemli eserlerinden biri '*The Educational Imagination : On the Design and Evaluation of School Programs.*' adlı kitabıdır (Education.Miami.edu, 2010).

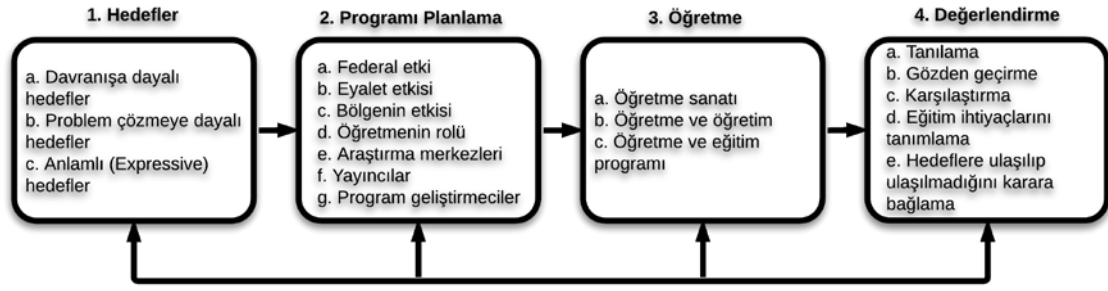
Eisner kitabında Amerikan eğitim sistemindeki sınavlara ve konulara bağlı anlayışın eğitimde geriye gitme anlamına geldiğini vurgulamaktadır. Thorndike ve Dewey'le başlayan bilime önem verme anlayışının doğru olabileceğini kabul etmekle birlikte, eğitimde eğitsel amaçların kullanılabilirliği ve değerinin de önemli olduğunu vurgulamaktadır. Hedeflerin, konuların yapısı ve karakteristiği, dinamik ve yerine göre farklı değerdedir. Bu nedenle öğretme, değerlendirme ya da program planlama gibi çalışmalar aynı tablo üzerinde çalışan sanatçıların yaptığı artistik etkinliklere benzer. Sanatçı bazı durumları ancak tuval üzerinde çalışırken görebilir ve üstesinden gelebilir (Eisner, 1979).

Eisner programın nasıl geliştirileceği ile ilgili açıklamalara gitmekten ziyade program çalışmalarında dikkat edilmesi, üzerinde durulması ve yansıtılması gereken noktaları ortaya koymayı amaçladığını ve bunların tartışmaya açık olduğunu ifade etmektedir (Eisner, 1979).

Eisner aynı kitabında program alanında yer alan önemli beş program anlayışından bahsetmektedir. Bu beş anlayış; bilişsel süreçlere önem veren, akademik rasyonalizmi savunan, programlara bireysel açıdan yaklaşan, sosyal yeniden kurmacı ve program geliştirmeye teknik açıdan bakan program anlayışlarıdır. Eisner'e göre program alanında baskın olan bu beş program anlayışı yerine göre değerlidir. Bu nedenle program anlayışı operasyonlara açık bir yapıda olmalıdır. Bu beş anlayış, programları analiz ederken ve gelecekteki programları hazırlarken dikkate alınmalı ve yerine göre kullanılmalıdır (Eisner, 1979). Ne var ki, Amerika'daki eğitim anlayışlarına bakıldığında program anlayışlarının sınav odaklı yapısı, programlarda bu geniş perspektiften bakma ihtiyacını görmezden gelmeye neden olmaktadır. Hatta SAT gibi akademik başarıyı ölçen sınavlar önemli yayınlarda (Newsweek, Times gibi) yer bularak ülke çapında okul sıralamalarına dahi gidilmektedir (Eisner, 1994). Bu durum eğitim anlayışlarında bir standardizasyona ve tekeli eğitim anlayışlarına olan eğilimi körüklemektedir.

Eisner sanat alanındaki altyapısını eğitim ve program alanına taşıyarak program çalışmaları için farklı bakış açıları ortaya koymaktadır. Programa estetik açıdan yaklaşılması gerektiğini ve öğretme işinin bir bilimden ziyade sanat olduğunu ifade etmektedir. Eisner bu görüşleri ile eğitimde baskın olan sistematik, geleneksel bilim anlayışlarına körü körüne bağlı program geliştirme yaklaşımlarına, öğretime ve değerlendirme anlayışlarına alternatifler sunmaktadır. Eisner'in alternatif anlayışının, yani estetik anlayışın önemli parçaları; hayal gücü, küçük detaylar ve programın yapısına göre içeriktir. Buna göre Eisner'in program anlayışında tahmin edilemeyecek çıktılar, programın hayata geçemeyecek yönleri, öğretme işini bir sanat olarak görme ve eğitim uzmanlığı (Educational Connoisseurship) yoluyla yapılacak eğitsel eleştiriye dayalı değerlendirme bulunmaktadır (Kridel, 2010).

Eisner'in program üzerine getirdiği bu düşünceler ve bakış açıları üzerinden, Lunenburg ve Ornstein '*Educational Administration: Concepts and Practices*' adlı kitaplarında Eisner'in '*The Educational Imagination*' adlı kitabının 6-7 ve 9-10. bölümlerinden yola çıkarak Eisner'in program planlama modelini ortaya koymaktadır (Lunenburg & Ornstein, 2007). Model şekil 1.'de verilmektedir.

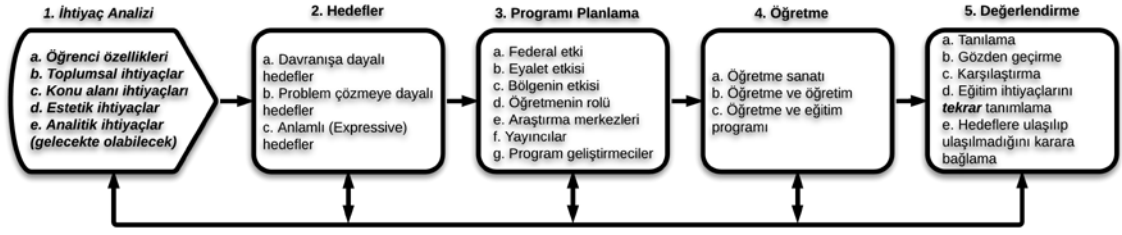


Şekil 1. Eisner'in Program Planlama Modeli. Lunenburg, F. C. ve Ornstein, A. C. (2007) *Educational Administration: Concepts and Practices*, 5th ed., Belmont, CA: Thompson Higher Education. s. 417. (Şekil, Elliot W. Eisner, *The Educational Imagination*, 3rd ed. (Columbus, OH: Merrill, 2002), adlı kitabın 6-7 ve 9-10. bölümlerinden yola çıkılarak, Lunenburg ve Ornstein tarafından oluşturulmuştur.)

Şekil dikkatle incelendiğinde sistem yaklaşımının göz ardı edilmediği görülmektedir. Bununla birlikte, Tyler gibi sistem yaklaşımlarını ve rasyonel yaklaşımları benimseyen birçok programcının üzerinde fazla durmadığı öğretim işinin program planlamada önemli bir boyut olarak ele alındığı göze çarpmaktadır. Lunenburg ve Ornstein'in bu tespitini destekler şekilde Eisner, program planlama sürecinde öğretmenin ve öğretim işinin göz ardı edilmesini eleştirmekte, öğretmenin bir sanatçı olduğunu ve öğretim işinin de bir sanat olduğunu herkesin yapamayacağını ifade etmektedir (Profitt, 2003).

Şekil 1'de dikkat çeken noktalardan bir diğeri Eisner'in hedefler boyutunda anlamli (expressive) hedeflere yer vermesidir. Eisner programın hedeflerini öğretimsel hedefler ve anlamli hedefler olarak ikiye ayırmaktadır. Eisner'e göre öğretimsel hedefler, önceden belirlenmiş, sonucu büyük oranda öngörülen hedeflerdir (Eisner, 2005: s. 34). Eisner'in özellikle vurgu yaptığı anlamli hedefler ise, istenen ancak tahmin edilemeyen, değerli hedeflerdir. Ders hedefleri dışında –örneğin bir etkinlik sırasında, bir problem durumunda- ortaya çıkabilir. Hem öğretmen hem de öğrenci açısından yaşanabilir. Anlatılabilecek, tanımlanabilecek bir yapıdan ziyade çağrışımsaldır (Lipsitz, 1973). Yani hissedilebilir ancak somut olarak ortaya koymak zordur. Anlamli hedefler sonucu baştan öngörülen değil çağrışıma dayalı hedeflerdir. Öğrencinin ne kazanacağını ne öğretmen ne de öğrenci önceden kestiremez. Bu yönüyle öğretimsel hedeflerden ayrılmaktadır (TETRS, 1973: s. 72). Bir etkinlik sırasında, homojen sonuçlar yerine her öğrencide farklı etkiler yaratabilir. Öğrencilerin geçmişten gelen birikimleriyle birlikte ortaya çıkabilen, derinleşebilen, acayip şeyler (idiosyncratic) olabilir (Eisner, 2005: s. 34). Örneğin: *Kayıp Cennet* adlı kitabın anlamını yorumlamak; *Yaşlı Adam ve Deniz* adlı kitabın önemini sorgulamak ve yargıya varmak; tel ve tahta kullanarak üç boyutlu bir şekil oluşturmak; hayvanat bahçesini ziyaret edip, orada ilginç bulunan şeyleri tartışmak gibi durumlar anlamli hedefler olarak yorumlanabilir (Eisner, 2005: s. 34-35). Bu örneklerden yola çıkarak, öğretimsel hedeflerin sınırları önceden belirlenmiş durumları işaret ederken, anlamli hedeflerin etkinlik sürecinde ortamda yarattığı etkiler üzerinde durduğu düşünülebilir. Hayvanat bahçesine gidilmesi ve hayvan çeşitliliğini öğrenciye kazandırma öngörülen öğretimsel hedeflere örnek olurken, öğrencilerin hayvanat bahçesinde hissettikleri, öğrencilerde oluşan ilgiler, zevkler ya da hayvanların orada kalması hakkındaki duyguları gibi beklenmeyen etkilerin anlamli hedefler olarak düşünülmesi örnek olarak kabul edilebilir. Bu durumda anlamli hedeflerin planlama sürecinde ortaya çıkması daha beklenen bir durum olarak düşünülebilir.

Lunenburg ve Ornstein'in ortaya koyduğu Eisner'in program planlama modeli her ne kadar genel anlamda iyi uyarlanmış gözükse de, Eisner'in program planlarken öğrenci özelliklerini, toplumun ihtiyaçlarını, gelecekte ortaya çıkabilecek istekleri ve konu alanlarının özelliklerini dikkate almak gerektiğini belirttiği ve toplum, öğrenen, konu alanı ya da disiplinlerin etkinlik belirlemede kaynak olabileceğini ifade ettiği dikkate alınarak geliştirilebilir gözükmektedir (Saylan, 1995). Bu bağlamda, araştırmacı tarafından Lunenburg ve Ornstein'in geliştirdiği Eisner'in Program Planlama Modeli güncellenerek Şekil 2'de gösterilen program planlama süreci ortaya çıkarılmıştır. Buna göre Eisner'in Program Planlama Modeli şöyledir:



Şekil 2. Eisner'in Güncellenmiş Program Planlama Modeli

Şekil 2 dikkatlice incelendiğinde Lunenburg ve Ornstein'in Şekil 1'de işaret ettiği dört boyuta ek olarak ihtiyaç analizi boyutunun modelin başına konduğu görülebilir. Buna göre programı planlama ihtiyaç analizi ile başlatılabilir. İhtiyaç analizi sürecinde öğrenci özelliklerinin, toplumsal ihtiyaçların, konu alanı ihtiyaçlarının, estetik ihtiyaçların (sanatsal ihtiyaçlar, müzik, resim, vb.) ve ortaya çıkabilecek ihtiyaçların (Analitik olarak belirlenecek ihtiyaçların) dikkate alındığı görülebilir. Ek olarak modelin ok yönleri incelendiğinde Lunenburg ve Ornstein'in sadece programın boyutlarına doğru yön gösteren geri bildirim oklarının çift yönlü olarak değiştirdiği fark edilebilir. Bu değişiklik program geliştirme sürecinin dinamikliğine, bütün boyutların etkileşimine ve bütünlüğüne uygun olarak düşünülebilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Birçok tanımlamanın ve yaklaşımın ortaya konduğu program alanında, Eisner, sanat alanından geliyor olmanın getirdiği birikimi, eğitime ve program alanına aktarmaya çalışmaktadır. Eisner'e göre programlara sistem mantığıyla yaklaşmak tek başına yeterli olmamakta, estetik açıdan da yaklaşmak gerekmektedir.

Öğretme işi ve öğretmenlik, sanatla benzerlik göstermektedir. Programlarda daha kapsamlı ihtiyaç analizine ve etkili bir öğretim boyutuna da önem verilmesi gerekmektedir.

Tüm planlananların dışında, programlarda hesaplanması zor ancak dikkat edilmesi gereken değerler, anlamlı hedefler, -yerine göre önemli- dinamik konular, kısaca estetik yönler bulunmaktadır.

Programlar baştan planlanamayacak noktalara sahip olabilir. Bu nedenle programların operasyonel ve etkileşimli yapıda bulunması gerekmektedir. Bilimsel bilgilerin yanında estetik değerlere, sanat derslerine, kültür derslerine de programda yer verilmesi, derin ve anlamlı hedeflere ulaşmak için kullanılabilir.

Kaynakça

- Aygören, F. (2016) *Eğitim Programlarını Değerlendirmede ICODE Modelinin Geliştirilmesi*, (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- EducationMiami.edu, (2010) 23.12.2010 tarihinde <http://www.arteducators.org/learning/learning-in-a-visual-age/summit-participants/elliott-eisner> adresinden alınmıştır.
- Eisner, E. W. (1979) *The Educational Imagination*, New York; London: Macmillan Publishing Co.
- Eisner, E. W. (1994) *Cognition and Curriculum Reconsidered* (2nd ed.), New York; London: Teachers College Press.
- Eisner, E. W. (2005) *Reimagining Schools: The Selected Works of Elliot W. Eisner*, London, New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Kridel, C. A. (2010) *Encyclopedia of Curriculum Studies 2.*, Thousand Oaks, California: SAGE Publications.
- Lipsitz, L. (1973) *Performance Objectives in Education 7*, Englewood Cliffs: New Jersey: Educational Technology Publications.

Lunenburg, F. C. ve Ornstein, A. C. (2007) *Educational Administration: Concepts and Practices*, 5th ed., Belmont, CA: Thompson Higher Education.

Oliva, P. F. (1982) *Developing Curriculum*. Boston, Toronto: Little, Brown and Company.

Ornstein, A. C. & Hunkins, F. P. (1988) *Curriculum: Foundations, Principles and Issues*, New Jersey, United States of America: Prentice-Hall, Inc.

Profitt, D. (2003) Curriculum and Instruction for Diverse Learners (EDC 541), <http://www.sch-psych.net/archives/000598.php> adresinden 21.12.2010 tarihinde alınmıştır.

Saylan, N. (1995) *Eğitimde Program Tasarısı: Temeller-Prensip-Kriterler*, Balıkesir: İnce Ofset.

TDK (2010) Genel Türkçe Sözlük, 09.10.2010 tarihinde <http://www.tdk.gov.tr> adresinden alınmıştır.

TETRS (1973) Number Seven: Performance Objectives in Education, Englewood Cliffs, New Jersey: Educational Technology Publications.

Varış, F. (1976) *Eğitimde Program Geliştirme: Teori ve Teknikler*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.

Extended Abstract

Updated Curriculum Planning Model of Elliot Eisner

Introduction

Defining the Curriculum term is quite difficult indeed and varies from perspective to perspective. Curriculum is explained by Türk Dil Kurumu (Turkish Language Society) as the system that arranges and governs the education. However there could be seen the curriculum term has different meanings by affecting from historical run and developments in the world, even could be seen it was defined differently because of several perspectives in same period. People who look from academic aspects are in tendency to study on a concrete curriculum term while pedagogues define this term differently and remain intangible. It is understood that the curriculum is multidimensional and extensive actually in the light of education programs explanations. Degrading the definition into only one category from its all; means to insert the curriculum term into an ordinary and narrow frame like adding or ejecting topics into/from lesson or activity list. Eisner accepts that the curriculum area is a structure that is provided by social scientists, based on management and control, build upon measurable learning outcomes. Besides, he remarks the program has emotional and speechless properties as well except these technical and neutral sides. Even if this analysis is seen as a little exaggeration by people who show behaviorist and managerial approaches, a lot of curriculum specialists –Mike Apple, Herb Kliebard, Vincent Rogers etc.- act with suspicion towards function of scientific norms and technical models for solving the problems of curriculum. They emphasize just like Eisner that there are need to pay attention for several terms like personal, esthetics and linguistic for reorganizing the curriculum. It is seen that the perspective of Eisner for curriculum area and creating the Curriculum Planning Model based on the points he remarked, could add a different dimension to curriculum development area. From this point of view, the researcher aims to contribute for literature by updating the Eisner's Curriculum Planning Model what is found by Lunenburg and Ornstein.

The research's purpose is to update the Curriculum Planning Model again based on Eisner's opinions.

Method

Study is prepared with literature review from qualitative research methods. It is a descriptive study. Eisner's works were shaped by the researcher's studies by evaluating Lunenburg and Ornstein's works which based upon Eisner's.

The research has not any generalizing worry because of its being a descriptive and qualitative work.

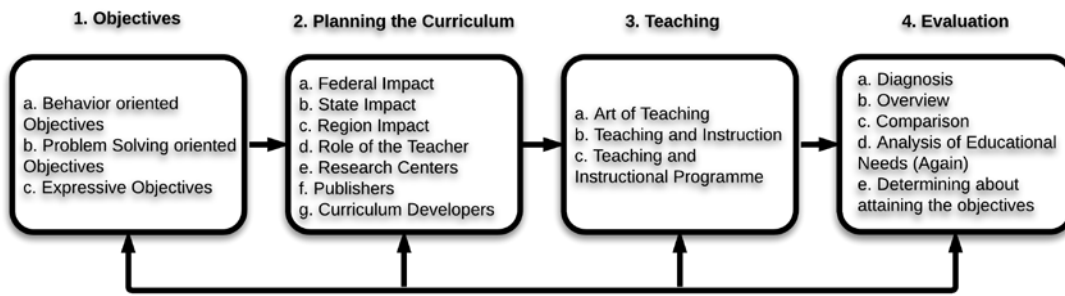
Results

Eisner, who is a professor of education and art, works on curriculum studies, art education and qualitative research methods. Especially he shows a tendency to increase the role of art on American education system and increase the quality of education but using art in other areas as well. Eisner's one of the most important work the book of 'The Educational Imagination: On the Design and Evaluation of School Programs' to express his perspective.

Eisner tells in his book about the understanding in American education system depends on exams and topics means retrocession in education. He emphasizes that the importance of usefulness of educational purposes and valuable also while accepting the understanding of place importance on science could be correct which starts with Thorndike and Dewey. The structure and characteristic of purposes and issues are dynamic and differently valuable conditionally. That's why the studies like teaching, evaluating or curriculum planning look like artistic activities that artists work on same painting. The artist could only see some situations while he is working on toile and handles then. Eisner mentions that he aims to find the points that are needed to evaluate and reflected and also arguable rather than explaining about how to develop the curriculum. Eisner tells in his same book about five important curriculum understandings in curriculum area. These five understandings are; cares for cognitive processes, defends academic rationalism, approaches from personally to programs, social re-constructer and looks technically to curriculum developing. According to Eisner, these five programs that are dominant in their field are valuable conditionally. Therefore, the program understanding must be in an open form for operations. These five understandings are needed being cared and used conditionally by analyzing the curriculums and preparing new ones for future. However, exam oriented structure of curriculum understandings in America causes to ignore the necessity of looking from this large perspective. Even the exams, which test the academic success like SAT, are published on important broadcasts (Newsweek, Times). This situation rushes the tendency up for standardization and monopolist education understandings.

Eisner reveals different perspectives for curriculum studies by carrying his art substructure to education and curriculum fields. He mentions that there is need to approach the program esthetically and the teaching is an art rather than a science. Eisner offers alternatives for curriculum development understandings, which are tied blindly to systematic, traditional science understandings and for teaching, evaluating understandings as well. The important parts of Eisner's alternative understanding, namely esthetic understanding are; imagination, small details, content fits curriculum structure. According to all, there are considerations in Eisner's curriculum understanding based on educational criticism will be done by unpredictable outcomes, curriculum's non realistic sides, seeing the teaching as an art and educational connoisseurship.

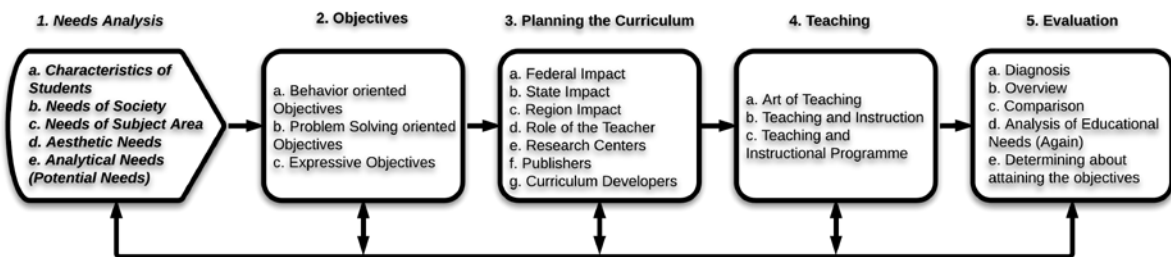
With the help of Eisner's opinions and perspectives on curriculum, Lunenburg and Ornstein reveal the curriculum planning model of Eisner by looking at Eisner's "The Educational Imagination" book's 6-7 and 9-10 parts in their own book called "Educational Administration: Concepts and Practices". The model is shown on figure 1.



It could be seen that any system approaches are not ignored when scrutinizing the figure 1. In addition to this, it attracts the attention about teaching work is evaluated as an important dimension in curriculum planning which is not cared much on by curriculum specialists adopt the system approaches and rational approaches like Tyler. Eisner supports Lunenburg and Ornstein’s this finding and mentions that teacher is an artist and teaching work is an art which everybody can not make.

One another remarkable point on Figure 1 is giving place for expressive targets on target dimension by Eisner. These expressive targets are wanted but unpredictable, valuable targets, which Eisner elaborates. It could be revealed during an activity, a problem situation except lesson targets. It could be lived in terms of both teacher and student. It is associative rather than a definable structure. In other words, it is perceivable but hard to show as tangible.

Despite the fact that curriculum planning model of Eisner which is shown by Lunenburg and Ornstein seems well adapted, still thought as developable by considering Eisner statements like need to give importance about student characteristics, society requirements, wishes could be occur in future while curriculum planning and society, learner, topic area or disciplines could be sources for activity detection. Within this context, Curriculum Planning Model of Eisner, which is developed, by Lunenburg and Ornstein is updated and this curriculum planning process is created shown on Figure 2. Hereunder, Updated Curriculum Planning Model of Eisner is as follows:



When scrutinizing the figure 2, there could be seen needs analysis dimension is put on first of the model as addition four dimensions which Lunenburg and Ornstein remarks on figure 1. According to this, curriculum planning could be started with needs analysis. There is seen that the student properties, social requirements, subject area requirements, esthetics requirements (artistic requirements, music, painting, etc.) and possible ones are considered. As an extra, it could be distinguished that Lunenburg and Ornstein changed the feedback darts as bilateral, which normally show towards only dimensions of curriculum. This changing could be evaluated as suitable for dynamism of curriculum development process, interaction of all dimensions and integrity.

Discussion, Conclusion and Suggestions

Eisner works for transferring his savings due to his art background to education and curriculum area. According to Eisner, there is need to approach to programs esthetically either instead of only system rational. Teaching work and teachership are similar with art. There must be given importance for more extensive needs analysis and effective teaching dimension. Except of all planned, there are hard calculated but important values, conditionally important dynamic subjects, briefly esthetic sides in curriculums. Curriculums could have points that cannot be planned at first. Thus, curriculum planning must be operational and interactive structure. Giving place for esthetical values, art and culture lessons in programs besides being scientific could be used for reaching deep and meaningful targets.

Ortaokul Matematik Öğretim Programı Veri İşleme Öğrenme Alanının Webb'in Bilginin Derinliği Seviyeleri Modeline Göre İncelenmesi

Hasan Güner BERKANT, KSÜ Eğitim Fakültesi, Türkiye, hgberkant@gmail.com
Mustafa KANDIRMAZ, Dilek Ortaokulu, Türkiye, mustafakandirmaz1985@gmail.com

Öz

Öğretim programları ve ders kitaplarındaki kazanımların ve ölçme-değerlendirme işlemlerinin seviyelerinin öğretimin tasarlanmasında etkisi bulunmaktadır. Bu nedenle, öğrencilerde oluşturulacak kazanımların ve bu kazanımları ölçen araçların seviyelerinin tespiti, öğretim etkinliklerinin düzenlenmesi ve değerlendirilmesi açısından önemli görülmektedir. Bu çalışmanın genel amacı, ortaokul matematik öğretim programındaki veri işleme öğrenme alanına ait kazanımların ve izleme testlerinde yer alan soruların Webb'in Bilginin Derinliği Seviyeleri (BDS) modeline göre sınıflandırmaktır. Çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın materyali olarak 5, 6, 7 ve 8. sınıfa ait ortaokul matematik öğretim programı kazanımları ve ders kitaplarında yer alan izleme testi soruları kullanılmıştır. Araştırmada Webb'in BDS modelinin seviyelerinde yer alan anahtar ifadeler ölçüt kabul edilmiştir. Bu ölçütler doğrultusunda kazanımlar ve izleme testi sorularının betimsel analizle BDS'ye göre seviyeleri belirlenmiştir. Araştırma sonucunda ortaokul matematik öğretim programları veri işleme öğrenme alanında yer alan kazanımlar ve bu öğrenme alanına ait izleme testi soruları incelenmiş ve kazanımların ve izleme testi sorularının çoğunlukla BDS modelinin hatırlama-yeniden üretme ve beceri-kavramlar seviyelerinde olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Ortaokul matematik öğretim programı, Webb'in bilginin derinliği seviyeleri modeli, veri işleme öğrenme alanı.

Abstract

The levels of learning outcomes and measuring-evaluation dimension of curriculum and coursebooks have effects on designing the teaching. Thus, description of the level of learning outcomes and measuring-evaluation techniques which measures the acquisition of learning outcomes is considered as important for designing and evaluation of teaching activities. The main purpose of this research is to investigate the learning domain of data processing in secondary school math curriculum in terms of Webb's depth of knowledge (DOK) model. The study was realized by using document analysis method in a qualitative methodology. The material of the study consists of the learning outcomes of curriculum and follow-up test questions of coursebooks of learning domain of data processing in secondary school math curriculum at 5th, 6th, 7th, and 8th grades. The key concepts which indicate the level of the learning outcomes and follow-up questions were considered as criteria. The levels of the learning outcomes and follow-up questions were determined in terms of Webb's DOK model by using descriptive analysis via the criteria. At the end of the study is is determined that most of the learning outcomes and follow-up questions are at the recall-reproduction and skills-concepts levels.

Keywords: Secondary school math curriculum, Weeb's depth of knowledge model, learning domain of data processing.

Giriş

Matematik eğitimi ve öğretimine, insan hayatı için öneminden ve bilimsel yaşamın ilerlemesine katkısından ötürü, okul öncesi öğretim kademesinden başlayarak sonraki kademelerde de geniş bir kapsam ve zaman ayrılmaktadır. Matematik öğretiminin genel amacının, bireye gerçek yaşamda gerekli olan matematik bilgi ve becerilerini kazandırmak ve problem çözmeyi öğretip, sorunlara problem çözmeye becerileri kapsamında bakabilme düşüncesine ulaştırmak (Altun, 2013) olduğu ifade edilebilir.

Ortaokul matematik dersi öğretim programı, öğrencilerin yaşamlarında ve sonraki eğitim kademelerinde gereksinim duyabilecekleri matematiğe özgü bilgi, beceri ve tutumların kazandırılmasını

amaçlamaktadır. Bu program kavramsal öğrenmeyi, işlemlerde akıcı olmayı, matematik bilgileriyle iletişim kurmayı teşvik ederken, öğrencilerin matematiğe değer vermelerine ve problem çözme becerilerinin gelişimine vurgu yapmaktadır. Ayrıca öğrencilerin somut deneyimler yardımıyla matematiksel anlamlar oluşturmalarına, soyutlama ve ilişkilendirme yapmalarına önem vermektedir. Diğer yandan matematiği öğrenmek; temel kavram ve becerilerin kazanılmasının yanı sıra matematikle ilgili düşünmeyi, problem çözme stratejilerini kavramayı ve matematiğin gerçek yaşamda önemli bir araç olduğunu fark etmeyi de içerir (MEB, 2013).

Ortaokul matematik dersi öğretim programında sayılar ve işlemler, cebir, geometri ve ölçme, veri işleme ve olasılık olmak üzere beş öğrenme alanı bulunmaktadır. Bazı sınıf seviyelerinde bu öğrenme alanlarından tümü yer alırken, bazılarında hepsine yer verilmemiştir. Olasılık öğrenme alanı sadece sekizinci sınıfta yer alırken, cebir öğrenme alanı beşinci sınıf hariç tüm sınıflarda yer almaktadır. Sayılar ve işlemler, geometri ve ölçme ve veri işleme öğrenme alanları tüm sınıf düzeylerinde mevcuttur. Programda yer alan öğrenme alanlarından veri işleme tüm sınıf seviyelerinde yer almaktadır. Beşinci sınıf seviyesinde veri işleme öğrenme alanına ilişkin öğrencilerden veri toplamayı gerektiren araştırma soruları oluşturmaları, bu sorulara uygun veriyi tablo, sıklık tablosu, ağaç şeması ve sütun grafiğinden uygun olanları ile göstermeleri ve yorumlamaları beklenmektedir. Altıncı sınıf seviyesinde ise iki veri grubuna ilişkin veri elde etmeleri, bu verileri düzenlemeleri ve analiz etmeleri beklenmektedir. Öğrencilerin iki gruba ait verileri karşılaştırmada ve yorumlamada aritmetik ortalama ve açıklık kullanması bu seviyede hedeflenen kazanımlar arasındadır. Yedinci sınıfta daire ve çizgi grafiği kavramları ele alınmakta ve öğrencilerin bu grafikleri yorumlamaları beklenmektedir. Bunların yanısıra ortalama, ortanca ve tepe değer kavramlarının öğrenciler tarafından anlaşılması, hesaplanması ve yorumlanması beklenmektedir. Ayrıca verileri uygun olan gösterimler ile sunmaları istenmektedir. Sekizinci sınıfta ise histogram ile verilerin gösterimi ve yorumlanması programda yer almaktadır (MEB, 2013).

Araştırmaya konu olan veri işleme öğrenme alanına konu olan ve genel olarak istatistik ve olasılık adıyla yer alan konular, fen bilimlerinde deneylerden elde edilen verilerin işlenmesinde, soyut kavramların açıklanmasında, örneklemin evreni temsil edip etmediği konusunda bilgi edinme gibi hususlarda bütün bilim dallarının vazgeçilmez aracıdır (Baykul, 2014). Matematiğin gerçek yaşama uygulanmasındaki karşılığı istatistik ve olasılıktaki kadar başka hiçbir yerde karşımıza çıkmaz. Bugün ulaşılan bilgi toplumundan ötürü, verilerin işlenmesi, anlamlılığının ve değerinin test edilmesi oldukça önem kazanmaktadır. İnsan yaşamında bilgiyi somut hale getirmek, sınıflamak, özetlemek, grafiklerle göstermek ve verileri işlemek önemlidir. Bundan dolayı günümüzdeki ilköğretim matematik öğretim programlarında veri işleme ve yorumlama, istatistik, olasılık ve grafiklerle gösterme konuları önceki programlara kıyasla daha fazla yer almaktadır (Altun, 2013).

Bilinçli bir toplum olabilmek için, tüm yayın organlarının duyularımıza sunduğu verilerin işlenmesi ve istatistiksel temsil biçimleriyle gösterilmesi konusunda bilgi sahibi olmamız gerekmektedir. Ancak matematik eğitimi alanında yapılan araştırmalar, bireylerin verilerin işlenmesi, grafiklerle gösterilmesi ve yorumlanması gibi farklı konularda öğrenme güçlükleri yaşadıklarını ortaya koymuştur (Özgün-Koca, 2015). Eğitimde uygulanan öğretim programlarının sağlıklı olup olmadığı hakkında bilgi sahibi olmak için bireye sunulan öğretimin etkililiğinin belirlenmesinde ve değerlendirme ögesinin istenilen şekli ile işleyip işlenmediğinin ortaya konulmasında ölçme ve değerlendirme işleminin ne kadar önemli olduğu ortaya çıkmaktadır (Yaşar, 2008). İyi test maddesi hazırlayabilmek için hem konu alanını iyi bilmek hem de ölçme değerlendirme teknikleri hakkında yeterli donanıma sahip olmak gerekmektedir (Tan, 2008). Bu bağlamda öğretim programlarında yer alan kazanımlara yönelik hazırlanan izleme testleri sorularının kazanımlarla tutarlı olması önem kazanmaktadır.

Matematik öğretim programlarında yer alan kazanımlara ulaşma seviyelerinin niteliği hakkında bilgi sahibi olmak için izleme testleri büyük önem taşımaktadır. Bu niteliklerin başında soruların bilişsel düzey farklılıkları gelmektedir (Kardeş-Birinci, 2014). Bilişsel düzey belirlemek için Bloom Taksonomisi, Solo Taksonomisi, MATH taksonomisi, Yenilenen Bloom Taksonomisi, Fink Taksonomisi, Dettmer Taksonomisi, Webb'in Bilginin Derinliği Seviyeleri (BDS) (Webb, 2009) gibi birçok model ve ölçütleri kullanılmaktadır. Norman Webb tarafından geliştirilen BDS modeli, standart bilgileri, düzeyleri ve yargılarıyla birlikte sistematiğe koymayı amaçlar (Üregen, Oral, Özkirişçi ve Ünal, 2011). BDS modeli, öğrenenlerin bilişsel ihtiyaçlarını karşılayacak eğitim ortamlarının düzenlenmesini incelemek ve ölçütler

ile değerlendirme arasındaki ilişkiyi ve tutarlılığı analiz etmek için geliştirilen bir çerçeve niteliğindedir. Model; matematik, fen bilimleri, yabancı dil ve sosyal bilimler olmak üzere dört önemli alanda kullanılmakta olup bireyin ihtiyacı olduğu en üst bilişsel gelişim seviyesine ulaştırmayı hedefler (Birinci, 2014). Webb'in yapmış olduğu bu çalışmanın bir taksonomiden çok bir tanımlayıcı formatında bir tür sınıflandırma olduğu ifade edilebilir (Üregen ve diğerleri, 2011). Bu sınıflandırmaya göre kazanımlar ve sorular dört seviyeye ayrılmaktadır. Bunlar, hatırlama-yeniden üretme, beceri-kavramlar, stratejik düşünme ve kapsamlı/geniş/derinlemesine düşünmedir. Bu seviyelerde öğrencilerden beklenen performanslar şunlardır (Birinci, 2014; Özden ve diğerleri, 2014; Şengül ve Işık, 2014):

Seviye 1: Hatırlama-Yeniden Üretme: Bir bilgi, gerçek veya yöntemi geri çağırma yeteneğini içerir. Matematikte bu en alt seviyede tek adımlı, iyi tanımlanmış ve çok iyi bilinen algoritmik prosedürler olmalıdır. Basit hesaplar yapma, ölçme, grafikten bilgi okuma, tek adımlı sözel problemleri çözme, alışlagelmiş bir yöntem kullanma, bir formülü uygulama gibi matematiksel becerileri kapsar. Her zaman tek doğru cevap bulunur. Belirli veya sıradan prosedürü uygulama ve tek aşamalı problemi çözme bu seviyenin göstergelerindedir

Seviye 2: Beceri-Kavramlar: Doğrudan cevap vermektense daha ileri bazı zihinsel işlemleri gerektirir. Alışılmış cevapların ötesinde bazı zihinsel süreçlerin kullanımını kapsar. Bu seviyede öğrenciler probleme ya da aktiviteye nasıl yaklaşacaklarını düşünmeleri gerekmektedir. Bu seviyedeki davranışlar birden fazla adımda işlem yapmayı gerektirmektedir. Bu seviye, öğrencilerden yerleri, olayları ve kavramları karşılaştırmasını, bilgiyi birbirine dönüştürmesini, maddeleri sınıflara anlamlı bir şekilde ayırmasını, gelişmelerin ilişkilerini, önemini veya etkisini ve nedenlerini, örnekleri, konuları ve problemleri tanımlamasını ya da kendi cümleleriyle açıklamasını gerektirir.

Seviye 3: Stratejik Düşünme: Planlamanın yapılarak akıl yürütme gerektiren ve ispatların kullanıldığı seviyedir. Varsayımlar oluşturmayı, karmaşık ve soyut düşünmeyi gerektirir. Bu seviye, öngörülen sonuçlarla analitik düşünüp değerlendirme yapmayı gerektiren gerçek yaşam problemlerini kısa sürede çözmeyi hedefler. Çok adımda çözüm bulmayı gerektiren ve sıradan olmayan çözümler isteyen işlemler kullanılmasını ister. Ayrıca bu seviye çözüm stratejilerini açıklama, karşılaştırma ve aralarındaki farkı göstermeyi gerektirir.

Seviye 4: Geniş Düşünme: Genellikle on dakikadan daha fazla işlem yapmayı gerektiren ve gerçek yaşam problemleri için araştırma yapılarak çok adımlı işlemler gerektiren davranışlar bu seviyededir. Daha çok disiplinler arası çalışmalar gerektirip proje merkezli etkinlikleri kapsar. Öğrenciler öngörülemeyen sonuçlarla gerçek yaşam problemlerini çözmek için araştırmaları özdenetim becerilerini kullanarak sürdürmesi gerekir. Bu seviye ilişkilendirme yapmayı ve problemlere farklı açılardan yaklaşmayı ister.

Alanyazında konu ile ilgili bazı çalışmalara rastlanabilmektedir: Köğçe ve Baki (2009) matematik öğretmenlerinin yazılı sınav soruları ile ÖSS'de sorulan matematik sorularını Bloom taksonomisine göre karşılaştırmışlardır. Ayvacı ve Türkdöğün (2010) tarafından yapılan çalışmada, yeniden yapılandırılan Bloom taksonomisine göre fen ve teknoloji dersi yazılı soruları incelenmiştir. Güler, Özdemir ve Dikici'nin (2012) araştırmalarında, ilköğretim matematik öğretmenlerinin sınav soruları ile 2010 yılı altı, yedi ve sekizinci sınıf SBS matematik sorularının karşılaştırmalı analizi yapılmıştır. Uğurel, Morali ve Kesgin (2012), OKS, SBS ve TIMSS matematik sorularının 'MATH Taksonomi' çerçevesinde karşılaştırmalı analizini yapmışlardır. İskenderoğlu, Erkan ve Serbest (2013) tarafından yapılan çalışmada 2008-2011 yılları arasında yapılan SBS'de yer alan matematik sorularının PISA matematik düzeylerine göre sınıflandırılması yapılmıştır. Şengül ve Işık (2014) tarafından yapılan çalışmada sekizinci sınıf öğrencilerinin üst bilişsel becerilerinin BDS modeline ait problemleri çözme süreci incelenmiştir. Özden ve diğerleri (2014), Merkezi Sistem Ortak Sınav fen bilimleri sorularının BDS modeline göre analizini yapmıştır. 2013-2014 öğretim yılında ilk defa uygulanan Merkezi Sistem Ortak Sınav matematik soruları Birinci (2014) tarafından BDS modeli çerçevesinde incelenmiştir. Delil ve Tetik (2015), sekizinci sınıf merkezi sınavlardaki matematik sorularının TIMSS-2015 bilişsel alanlarına göre analizini yapmışlardır. Aygün, Baran-Bulut ve İpek (2015) ilköğretim matematik dersi sınav sorularının MATH taksonomisine göre analizini gerçekleştirmişlerdir.

İlgili alanyazında BDS modeli ile kazanımların ve ders kitaplarındaki izleme testlerinde yer alan soruların ve veri işleme öğrenme alanının incelenmesine yönelik araştırmaların sınırlı olduğu

görülmektedir. Bu nedenle, bu araştırmada matematik öğretim programının veri işleme öğrenme alanına ait kazanımların ve izleme testlerinin incelenmesinin ilgili alanyazına katkı getirebileceği düşünülmektedir. Bu bağlamda çalışmanın problemi “Ortaokul matematik öğretim programlarında yer alan öğrenme alanlarına ait kazanımların ve izleme testlerinde yer alan soruların Webb’in BDS modeline göre dağılımı nasıldır?” şeklinde ifade edilebilir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, ortaokul matematik öğretim programlarında yer alan veri işleme öğrenme alanına ait kazanımların ve izleme testlerinde yer alan soruların BDS modeline göre sınıflandırmaktır. Bu doğrultuda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Ortaokul matematik öğretim programlarında yer alan veri işleme öğrenme alanına ait kazanımların göre Webb’in Bilginin Derinliği seviyelerine göre dağılımı nedir?

2. Ortaokul matematik öğretim programlarında yer alan veri işleme öğrenme alanına ait izleme testlerinde yer alan soruların Webb’in Bilginin Derinliği seviyelerine göre dağılımı nedir?

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, materyali, verilerin toplanması ve çözümlenmesine yönelik bilgiler yer almaktadır.

Araştırmanın Modeli

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Nitel araştırmalar, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmalardır (Yıldırım ve Şimşek, 2015). Araştırmada ortaokul matematik öğretim programlarında yer alan öğrenme alanlarına ait kazanımların ve izleme testlerinde yer alan soruların Webb’in BDS modeline göre sınıflandırması doküman incelemesi yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2015).

Çalışma Materyali

Çalışma materyali olarak ortaokul matematik dersi öğretim programının veri işleme öğrenme alanı kazanımları ve ortaokul 5, 6, 7 ve 8. sınıf ders kitaplarının veri işleme öğrenme alanına yönelik izleme testleri kullanılmıştır. Bu kapsamda veri işleme alanıyla ilgili 15 kazanım ve 98 izleme testi sorusu çalışmanın materyali kapsamına girmektedir.

Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

Veriler, çalışmanın materyalinde yer alan kazanımların ve izleme testlerinin BDS modeline göre seviyelerinin tespitini sağlayan bir form ile toplanmıştır. Araştırmada BDS modelinin seviyelerinde yer alan anahtar ifadeler ölçüt kabul edilmiştir. Her seviye için belirlenen ölçütler şöyledir:

Seviye 1: Hatırlama-Yeniden Üretme:

- Bir tanımı, terimi veya durumu hatırlama, açıklama
- İyi bilinen bir algoritmayı uygulama
- Rutin prosedürü uygulama
- Tek aşamalı problemi çözme

Seviye 2: Beceri-Kavramlar:

- Çok aşama gerektiren rutin problemleri çözme ya da çoklu kavramların uygulamasını yapma
- Şekil ve durumları karşılaştırma
- Şekilleri karşılaştırma ve aralarındaki farklılıkları gösterme

- Kriterlere uygun yöntemi belirleme ve uygulama

Seviye 3: Stratejik Düşünme:

- Bir kavram için mantıksal dayanaklar oluşturma
- Çok basamaklı ve karar alma durumları olan yöntemleri uygulama
- Çözümü matematiksel olarak desteleyen çok aşamalı problem çözme

Seviye 4: Geniş Düşünme:

- Matematiksel kavramları diğer disiplinler ile ilişkilendirme
- Matematiksel kavramları gerçek hayat problemleri ile ilişkilendirme
- Proje yürütme

Araştırmaya konu olan veri işleme öğrenme alanıyla ilgili ortaokul matematik öğretim programı kazanımlarının ve ders kitaplarındaki izleme testi sorularının, belirlenen ölçütlere göre BDS'nin hangi seviyesinde olduğu belirlenmiştir. Bu noktada verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Betimsel analizde elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Bu tür analizde amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış olarak sunmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2015). BDS modeline göre seviyeleri belirlenen kazanımlar ve izleme testi soruları frekans tablosunda gösterilmiş ve yorumlanmıştır.

Bulgular

Veri İşleme Öğrenme Alanı Kazanımlarının BDS'ye Göre Dağılımına Yönelik Bulgular

Beşinci sınıf kazanımlarının BDS'ye göre dağılımına yönelik bulgular Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1.

Beşinci Sınıf Kazanımlarının BDS'ye Göre Dağılımına Yönelik Bulgular.

Seviyeler	f
S1 Hatırlama-Yeniden Üretme	1
S2 Beceri-Kavramlar	2
S3 Stratejik Düşünme	1
S4 Geniş Düşünme	0
Toplam	4

Tablo 1' de görüldüğü gibi beşinci sınıf veri işleme öğrenme alanına ait kazanımların çoğunun BDS modelinin hatırlama-yeniden üretme ve beceri ve kavramlar düzeyinde olduğu görülmektedir. Stratejik düşünme düzeyinde sadece bir kazanıma yer verilirken, geniş düşünme seviyesinde kazanıma yer verilmemiştir. Beşinci sınıf kazanımlarından bazıları aşağıdaki gibidir:

Hatırlama ve yeniden üretme seviyesi (S1) kazanım örneği:

- *"Veri toplamayı gerektiren araştırma soruları oluşturur."*

Stratejik düşünme seviyesi (S3) kazanım örneği:

- *"Araştırma sorularına ilişkin ilgili verileri seçer; veriyi uygunluğuna göre sıklık tablosu ve sütun grafiğiyle gösterir."*

Altıncı sınıf kazanımlarının BDS'ye göre dağılımına yönelik bulgular Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2.*Altıncı Sınıf Kazanımlarının BDS'ye Göre Dağılımına Yönelik Bulgular.*

Seviyeler	f
S1 Hatırlama-Yeniden Üretme	0
S2 Beceri-Kavramlar	4
S3 Stratejik Düşünme	0
S4 Geniş Düşünme	1
Toplam	5

Tablo 2'de görüldüğü gibi altıncı sınıf veri işleme öğrenme alanına ait kazanımların çoğunun beceri-kavramlar düzeyinde olduğu görülmektedir. Geniş düşünme seviyesinde sadece bir kazanıma yer verilmiştir. Hatırlama-yeniden üretme ve stratejik düşünme düzeyinde kazanıma yer verilmemiştir. Altıncı sınıf kazanımlarından bazıları aşağıdaki gibidir:

Beceri ve kavramlar seviyesi (S2) kazanım örneği:

- *“Bir veri grubuna ait aritmetik ortalamayı hesaplar ve yorumlar.”*

Geniş düşünme seviyesi (S4) kazanım örneği:

- *“Araştırma sorularına ilişkin verileri elde eder.”*

Yedinci sınıf kazanımlarının BDS'ye göre dağılımına yönelik bulgular Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3.*Yedinci Sınıf Kazanımlarının BDS'ye Göre Dağılımına Yönelik Bulgular.*

Seviyeler	f
S1 Hatırlama-Yeniden Üretme	0
S2 Beceri-Kavramlar	4
S3 Stratejik Düşünme	0
S4 Geniş Düşünme	0
Toplam	4

Tablo 3'de görüldüğü gibi yedinci sınıf veri işleme öğrenme alanına ait kazanımların tamamının beceri-kavramlar düzeyinde olduğu görülmektedir. Hatırlama-yeniden üretme, stratejik düşünme ve geniş düşünme düzeyinde kazanıma yer verilmemiştir. Yedinci sınıf kazanımlarından biri aşağıdaki gibidir:

Beceri ve kavramlar seviyesi (S2) kazanım örneği:

- *“Verilere ilişkin çizgi grafiği oluşturur ve yorumlar.”*

Sekizinci sınıf kazanımlarının BDS'ye göre dağılımına yönelik bulgular Tablo 4'de verilmiştir.

Tablo 4.*Sekizinci Sınıf Kazanımlarının BDS'ye Göre Dağılımına Yönelik Bulgular.*

Seviyeler	f
S1 Hatırlama-Yeniden Üretme	0
S2 Beceri-Kavramlar	2
S3 Stratejik Düşünme	0
S4 Geniş Düşünme	0
Toplam	2

Tablo 4’de görüldüğü gibi sekizinci sınıf veri işleme öğrenme alanına ait kazanımların tamamının beceri-kavramlar düzeyinde olduğu görülmektedir. Hatırlama-yeniden üretme, stratejik düşünme ve geniş düşünme düzeyinde kazanıma yer verilmemiştir. Sekizinci sınıf kazanımlarından biri aşağıdaki gibidir:

Beceri ve kavramlar seviyesi (S2) kazanım örneği:

- “ Bir veri grubuna ilişkin histogram oluşturur ve yorumlar.”

Veri İşleme Öğrenme Alanı İzleme Testlerinde Yer Alan Soruların BDS’ye Göre Dağılımına Yönelik Bulgular

Beşinci sınıf izleme testi sorularının BDS’ye göre dağılımına yönelik bulgular Tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5.

Beşinci Sınıf Ders Kitaplarındaki İzleme Testi Sorularının BDS’ye Göre Dağılımına Yönelik Bulgular.

Seviyeler	f
S1 Hatırlama-Yeniden Üretme	16
S2 Beceri-Kavramlar	7
S3 Stratejik Düşünme	3
S4 Geniş Düşünme	1
Toplam	27

Tablo 5’de görüldüğü gibi beşinci sınıf veri işleme öğrenme alanı izleme testi sorularının yarısından fazlasının (16/27) hatırlama-yeniden üretme düzeyinde, yarısından azının (7/27) beceri-kavramlar düzeyinde olduğu görülmektedir. Ayrıca soruların birkaçının (3/27) stratejik düşünme düzeyinde ve sadece birinin geniş düşünme düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Beşinci sınıf izleme testi sorularından bazıları aşağıdaki gibidir:

- Hatırlama-Yeniden Üretme seviyesi (S1) soru örneği:

Aşağıda verilenlerin araştırma sorusu olup olmadığını belirleyiniz.

- Okulumuzdaki öğrenciler ne kadar sıklıkla *İnternet* kullanmaktadır?
- En sevdiğin ders hangisidir?
- Sınıfımızdaki öğrencilerin en çok sevdiği içecek nedir?
- Okulumuzdaki öğrenciler en çok hangi hayvanı seviyor?

- Beceri ve kavramlar seviyesi (S2) soru örneği:

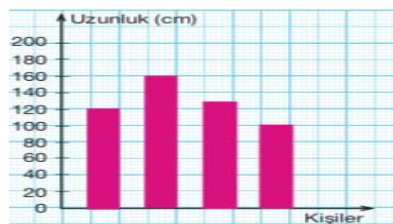
Ayşe sınıfındaki arkadaşlarının en sevdiği çizgi film karakterini belirlemek için bir araştırma yapmıştır. Araştırma verilerinin sıklık tablosu yanda verilmiştir. Sıklık tablosundaki verilerin sütun grafiğini çiziniz.

Tablo: Sevilen Çizgi Film Karakterleri

Çizgi Film Karakteri	Öğrenci Sayısı
Tom ve Jerry	12
Pepe	8
Benten	6
Keloğlan	14

- Stratejik düşünme seviyesi (S3) soru örneği:

1. Aşağıdaki grafikte Sibel, Ali, Pınar ve Oğuz’un boy uzunlukları verilmiştir. Grafikte isimler yazılmamıştır. Ali en uzun boyludur. Pınar ise en kısa boyludur. Oğuz, Sibel’den daha uzun olduğuna göre Sibel, Ali, Pınar ve Oğuz’un boylarını bulunuz.



- Geniş düşünme seviyesi (S4) kazanım örneği:

Okulunuzdaki öğrencilerin tatil tercihlerini belirlemek istiyorsunuz. Bu konuda bir araştırma planlayınız. Araştırma sürecinde,

- Araştırma sorularını belirleyiniz.
- Araştırmayı uygulayarak araştırmadan elde ettiğiniz verileri, sıklık tablosu ve sütun grafiği şeklinde gösteriniz.
- Yaptığınız araştırmanın sonuçlarının nerelerde kullanılabileceğini ve insanların tatilde gitmeyi tercih ettikleri yerleri bilmemizin bize ne gibi yararlar sağlayacağını belirleyiniz.

Altıncı sınıf izleme testi sorularının BDS'ye göre dağılımına yönelik bulgular Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6.

Altıncı Sınıf Ders Kitaplarındaki İzleme Testi Sorularının BDS'ye Göre Dağılımına Yönelik Bulgular.

Seviler	f
S1 Hatırlama-Yeniden Üretme	14
S2 Beceri-Kavramlar	13
S3 Stratejik Düşünme	6
S4 Geniş Düşünme	2
Toplam	35

Tablo 6'da görüldüğü gibi altıncı sınıf veri işleme öğrenme alanı izleme testi sorularının yarısından azının (14/36) hatırlama-yeniden üretme düzeyinde ve yine yarısından azının (13/36) beceri-kavramlar düzeyinde olduğu görülmektedir. Ayrıca soruların bazılarının stratejik düşünme (6/36) düzeyinde olduğu ve sadece ikisinin geniş düşünme düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Altıncı sınıf izleme testi sorularından bazıları aşağıdaki gibidir:

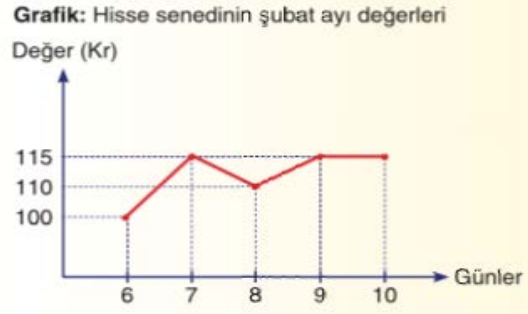
- Hatırlama-Yeniden Üretme seviyesi (S1) soru örneği:

Murat, hazır gıdalarla beslenen insanların kilo artışı üzerine bir istatistik yapmak istiyor. Bu konuda anket yaparak veri toplamak isteyen Murat'ın örneklem alanı neresi olabilir?

- Aile çevresi
- Okullarındaki 6. sınıf öğrencileri
- Mahallesindeki tanıdıkları
- Hazır gıdaların satıldığı bir lokantada devamlı yemek yiyen müşteriler

- Beceri ve kavramlar seviyesi (S2) soru örneği:

Yandaki çizgi grafiğinin tablosunu yaparak hisse senedinin ortalama değerini bulunuz.



- Stratejik düşünme seviyesi (S3) soru örneği:

Ayşe ve Fatma teyze farklı zamanlarda beş kez büyük tansiyon ölçtürüyor. Tansiyon değerlerine ait veriler aşağıda verilmiştir. Büyük tansiyon değerlerine ait aritmetik ortalamaları ve açıklıkları bulunuz. İdeal tansiyon değerini araştırarak Ayşe ve Fatma teyzenin tansiyon değerlerini karşılaştırınız.

Ayşe teyze → 12,11,12,13,12; Fatma teyze → 12,10,12,14,12

- Geniş düşünme seviyesi (S4) kazanım örneği:

Ev yangınlarının sebeplerini araştırmak için ilçenizdeki itfaiye müdürlüğünden bilgi alarak veri toplayınız.

Yedinci sınıf izleme testi sorularının BDS'ye göre dağılımına yönelik bulgular Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7.

Yedinci Sınıf Ders Kitaplarındaki İzleme Testi Sorularının BDS'ye Göre Dağılımına Yönelik Bulgular.

Seviyeler	f
S1 Hatırlama-Yeniden Üretme	10
S2 Beceri-Kavramlar	10
S3 Stratejik Düşünme	4
S4 Geniş Düşünme	0
Toplam	24

Tablo 7'de görüldüğü gibi yedinci sınıf veri işleme öğrenme alanı izleme testi sorularının yarısından azının (10/24) hatırlama-yeniden üretme düzeyinde ve yine yarısından azının (10/20) beceri-kavramlar düzeyinde olduğu görülmektedir. Ayrıca soruların bazılarının (4/24) stratejik düşünme düzeyinde olduğu ve geniş düşünme düzeyinde soruya yer verilmediği belirlenmiştir. Yedinci sınıf izleme testi sorularından bazıları aşağıdaki gibidir:

- Hatırlama-Yeniden Üretme seviyesi (S1) soru örneği:

5, 9, 7, 6, 3, 7, 5 verilerine ait aritmetik ortalama kaçtır?

A) 5

B) 6

C) 7

D) 8

- Beceri ve kavramlar seviyesi (S2) soru örneği:

. Antalya'da herhangi bir haftadaki en yüksek sıcaklık dereceleri aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo: Sıcaklık dereceleri

Sıcaklık (°C)	37	40	42	40	38	39	40
Günler	pazartesi	salı	çarşamba	perşembe	cuma	cumartesi	pazar

Tabloya ait çizgi grafiği oluşturunuz. Sıcaklık derecelerinin ait olduğu haftanın hangi aydaki bir hafta olduğunu düşünüyorsunuz? Açıklayınız.

- Stratejik düşünme seviyesi (S3) soru örneği:

Aşağıdaki tabloda A,B,C ve D marka kamyonların taşıyabildikleri yük miktarları (ton) belirtilmiştir.

Tablo: Taşınan yük miktarları

Yük miktarı (ton)	3	1	5	7
Kamyon markası	A	B	C	D

Tabloya ait çizgi ve sütun grafiği oluşturunuz. Hangi grafiğin anlaşılır bilgi verdiğini açıklayınız.

Sekizinci sınıf izleme testi sorularının BDS'ye göre dağılımına yönelik bulgular Tablo 8' de verilmiştir.

Tablo 8.

Sekizinci Sınıf Ders Kitaplarındaki İzleme Testi Sorularının BDS'ye Göre Dağılımına Yönelik Bulgular.

Seviyeler	f
S1 Hatırlama-Yeniden Üretme	3
S2 Beceri-Kavramlar	2
S3 Stratejik Düşünme	7
S4 Geniş Düşünme	0
Toplam	12

Tablo 8'de görüldüğü gibi sekizinci sınıf veri işleme öğrenme alanı izleme testi sorularının yarısından fazlasının (7/12) stratejik düşünme düzeyinde olduğu görülmektedir. Ayrıca soruların bazılarının (3/12) hatırlama-yeniden üretme düzeyinde, ikisinin beceri-kavramlar düzeyinde olduğu ve geniş düşünme düzeyinde soruya yer verilmediği tespit edilmiştir. Sekizinci sınıf izleme testi sorularından bazıları aşağıdaki gibidir:

- Hatırlama-Yeniden Üretme seviyesi (S1) soru örneği:

2. Bir sınıftaki 11 öğrencinin kütlelerine ilişkin veriler aşağıda yer almaktadır. Bu verilerin;

- a) Modunu b) Medyanını c) Aritmetik ortalamasını
ç) Standart sapmasını d) Çeyrekler açıklığını e) Açıklığını bulunuz.

55, 70, 59, 70, 70, 84, 58, 58, 82, 81, 83

- Beceri ve kavramlar seviyesi (S2) soru örneği:

6. Bir dil kursuna 2000-2005 yıllarında sırasıyla 200, 400, 600, 400, 600 ve 800 kişi devam etmiştir. Bu kursa devam eden öğrenci sayılarıyla ilgili tablo yapıp çizgi ve sütun grafikleri ile gösteriniz.

- Stratejik düşünme seviyesi (S3) soru örneği:

3. Sınıfınızdaki öğrencilerin matematik dersindeki 1. dönem not ortalamalarına ait tablo oluşturunuz. Bu ortalamaları çizgi ve sütun grafiği ile gösteriniz.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmada ortaokul matematik öğretim programları veri işleme öğrenme alanında yer alan kazanımlar ve bu öğrenme alanına ait izleme testi soruları incelenmiş ve kazanımların yoğunlukla BDS modelinin hatırlama-yeniden üretme ve beceri-kavramlar seviyesinde olduğu belirlenmiştir. Az sayıda da olsa stratejik düşünme ve geniş düşünme seviyelerinde kazanıma yer verildiği tespit edilmiştir. Bu bakımdan, BDS modelinin sınıflama ölçütleri dikkate alındığında kazanımların alt düzey bilişsel seviyede yoğunlaştığı sonucuna varılmıştır.

Araştırmada incelenen izleme testi sorularının BDS'ye göre sınıflanması sonucunda ise soruların, kazanımlarda olduğu gibi genel olarak BDS modelinin hatırlama-yeniden üretme ve beceri-kavramlar seviyesinde yoğunlaştığı belirlenmiştir. Ayrıca soruların ilk iki seviyeden sonra stratejik düşünme seviyesinde yoğunlaştığı ve az sayıda da olsa en üst seviye olan geniş düşünme düzeyinde sorular olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda ortaokul matematik öğretim programı veri işleme öğrenme alanına yönelik ders kitaplarında hazırlanan izleme testi sorularının yoğunluğunun alt düzey bilişsel seviyeyi ölçmeye yönelik olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kazanımların düzeyleri ile izleme testi sorularının ölçtüğü düzeyler karşılaştırıldığında ise; kazanımların ve soruların yoğunlukla hatırlama-yeniden üretme ve beceri kavramlara yönelik olduğu görüldüğünden, yoğunlukla kazanım-izleme testi uyumunun olduğu sonucuna varılsa da, beşinci sınıfta geniş düşünme düzeyinde kazanım olmamasına rağmen test sorusu bulunması, yedinci ve sekizinci sınıflarda ise stratejik düşünme düzeyinde kazanım bulunmamasına rağmen bu düzeyde test sorusunun bulunması, beşinci, yedinci ve sekizinci sınıflardaki üst düzey öğrenme düzeyleri açısından kazanım-izleme testi uyumsuzluğu olduğu sonucuna varılmıştır. Bu durumun, BDS modeli seviyeleri dikkate alındığında, öğrenciler üst düzey kazanımlara ulaşmasalar da bu düzeyde ölçümlerine yönelik bir ölçme hatasını beraberinde getirebileceği düşünülmektedir.

Bu araştırmadan elde edilen sonuçların ilgili alanyazındaki farklı ders ve sınıf seviyelerine göre yapılan birçok araştırmanın sonucunu destekler nitelikte olduğu görülmektedir. 2013-2014 öğretim yılında ilk defa uygulanan Merkezi Sistem Ortak Sınav matematik soruları Birinci (2014) tarafından BDS modeli çerçevesinde incelenmiş ve çalışmada matematik sınav sorularının hatırlama-yeniden üretme seviyesinde yoğunlaştığı belirlenmiştir. Özden ve diğerlerinin (2014), Merkezi Sistem Ortak Sınav fen bilimleri sorularının BDS modeline göre analizini yaptıkları çalışmada fen bilimleri sınav soruları bilişsel seviyelerine göre değerlendirildiğinde, soruların yarısının beceri-kavramlar kapsamında, %35'inin ise hatırlama-yeniden üretme seviyelerinde yoğunlaştığı ortaya konmuştur. Daha üst bilişsel becerileri ölçen stratejik düşünme ve geniş düşünme seviyelerinde çok az sorunun sorulduğu tespit edilmiştir. Uğurel, Morali ve Kesgin'in (2012), OKS, SBS ve TIMSS matematik sorularının 'MATH Taksonomi' çerçevesinde karşılaştırmalı analizini yaptıkları çalışma da diğer çalışmaları destekler nitelikte olup, Türkiye'de yapılan sınavlarda sorulan soruların daha çok alt düzey bilişsel seviyede olduğu sonucuna ulaşımlardır. Güler, Özdemir ve Dikici (2012), ilköğretim matematik öğretmenlerinin sınav soruları ile 2010 yılı altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf SBS matematik sorularının karşılaştırmalı analizi yapmışlar ve soruların genel olarak alt düzey bilişsel seviyede olduğu sonucuna ulaşımlardır. İskenderoğlu, Erkan ve Serbest (2013) tarafından yapılan çalışmada 2008-2011 yılları arasında yapılan SBS sınavlarında yer alan matematik sorularının PISA matematik düzeylerine göre sınıflandırılması yapılmış ve araştırmaya konu olan sınav sorularının alt düzey bilişsel seviyede oldukları ve PISA matematik seviyeleriyle tutarsız olduğu sonucuna varılmıştır. Ayvaci ve Türkoğan (2010) tarafından yapılan çalışmada, yeniden yapılandırılan Bloom taksonomisine göre fen ve teknoloji dersi yazılı soruları incelenmiş ve sorulan soruların yoğunluğunun öğrenciyi ezberle yönlendiren alt düzey bilişsel seviyeden oluştuğu belirlenmiştir. Delil ve Tetik (2015), sekizinci sınıf merkezi sınavlardaki matematik sorularının TIMSS-2015 bilişsel alanlarına göre analizini yapmışlar ve araştırmada üst düzey düşünme becerilerini ölçmeye yönelik daha az soru sorulduğu, alt düzey düşünme becerilerini ölçmeye yönelik soruların daha çok olduğu sonucuna ulaşımlardır.

Ulaşılan sonuçlar dikkate alındığında şu öneriler ileri sürülebilir:

- Çalışmada ortaokul matematik dersi veri işleme öğrenme alanı kazanımlarının BDS modeline göre çoğunlukla alt düzey bilişsel özelliklere yönelik olduğu sonucuna varıldığından, ortaokul matematik öğretim programı çalışmalarında kazanımlar geliştirilirken Webb'in BDS modelinin sınıflama ölçütlerine göre daha üst düzey bilişsel beceriler gerektiren kazanımlara daha fazla yer verilmesi önerilebilir.
- Çalışmada özellikle üst düzey bilişsel öğrenmeler açısından kazanım-izleme testi uyumsuzluğu belirmediğinden, ders kitabı komisyonunun ve sınıf içi değerlendirme yapmak için izleme testi uygulayacak öğretmenlerin yapacakları çalışmalarında soruların kazanımlarla tutarlı olmasını sağlamaları önerilebilir.
- Bu çalışmada ortaokul matematik öğretim programının kazanımları ve ders kitabının izleme testi soruları Webb'in BDS modeline göre değerlendirilmiştir. Başka bir çalışmada Webb'in BDS modelinin Türkiye'deki matematik öğretim programlarının tamamının geliştirilmesinde kullanılabilirliğine yönelik çalışmalar yapılabilir.
- Bu çalışmadaki sonuçlar ortaokul matematik dersi veri öğrenme alanı ile sınırlı olduğundan, başka çalışmalarda diğer kademeler ve öğrenme alanları incelenebilir.

Kaynakça

- Altun, M. (2013). *Matematik öğretimi*. Bursa: Aktüel Yayıncılık.
- Aygün, B., Baran-Bulut D. ve İpek A.S. (2016). İlköğretim matematik dersi sınav sorularının MATH taksonomisine göre analizi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 7(1), 62-88.
- Ayvacı, H. Ş. ve Türkoğan, A. (2010). Yeniden yapılandırılan Bloom taksonomisine Göre fen ve teknoloji dersi yazılı sorularının incelenmesi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 7(1), 13-25.
- Baykul, Y. (2014). *Ortaokulda matematik öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Delil, A. ve Tetik, B. (2015). Sekizinci sınıf merkezi sınavlardaki matematik sorularının TIMSS-2015 bilişsel alanlarına göre analizi. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(4), 165-184.
- Güler, G., Özdemir, E. ve Dikici, R. (2012). İlköğretim matematik öğretmenlerinin sınav soruları ile SBS matematik sorularının Bloom Taksonomisi'ne göre karşılaştırmalı analizi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 41-60.
- İskenderoğlu, Ö. Erkan, İ. ve Serbest, A. (2013) 2008-2013 yılları arasındaki SBS matematik sorularının PISA matematik yeterlilik düzeyine göre sınıflandırılması. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 4(2), 147-168.
- Kardeş-Birinci, D. (2014). Merkezi sistem ortak sınavlarında ilk deneyim: Matematik dersi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 8-16.
- Köğçe, D. ve Baki, A. (2009). Matematik öğretmenlerinin yazılı sınav soruları ile ÖSS sınavlarında sorulan matematik sorularının Bloom taksonomisine göre karşılaştırılması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 70-80.
- MEB. (2013). Ortaokul matematik dersi 5-8 sınıflar öğretim programı ve kılavuzu. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Özden, M., Akgün, A., Çinicı, A, Sezer, B., Yıldız, S. ve Taş, M. M. (2014). Merkezi sistem ortak sınav fen bilimleri sorularının Webb'in Bilgi Derinliği Seviyeleri'ne göre analizi. *Adıyaman Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi*, 4(2), 91-108.
- Özgün-Koca, S. A. (2015). Öğrencilerin grafik okuma, yorumlama ve oluşturma hakkındaki kavram yanılgıları. M. F. Özmantar, E. Bingölbali ve H. Koç (Ed.), *Matematiksel Kavram Yanılgıları ve Çözüm Önerileri* (61-86). Ankara: Pegem Akademi.
- Şengül, S. ve Işık, S. (2014). Sekizinci sınıf öğrencilerinin üst bilişsel becerilerinin Webb bilgi derinliği seviyelerine ait problemleri çözme süreçlerindeki rolü. *International Journal of Social Science*, 24, 93-127.

- Tan, Ş. (2008). *Öğretimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Uğurel, I., Morali, H. S. ve Kesgin, Ş. (2012). OKS, SBS ve TIMSS matematik sorularının 'MATH Taksonomi' çerçevesinde karşılaştırmalı analizi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2), 423-444.
- Üregen, R. N., Oral, K. H., Özkirişçi, N. ve Ünal, H. (2011). 2008 OKS matematik sorularının Webb'in taksonomisine göre karşılaştırmalı analizi. *Eğitim Araştırmaları Birliği Kongre Kitabı*.
- Webb, N.L. (2009). *Webb's depth of knowledge guide, career and technical education definitions*. http://www.aps.edu/rda/documents/resources/Webbs_DOK_Guide.pdf adresinden 21.05.2016 tarihinde erişilmiştir.
- Yaşar, M. (2008). Eğitimde ölçme ve değerlendirmenin önemi. S. Tekindal (Ed.), *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme (1-8)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.

Extended Summary

Investigation of Learning Domain of Data Processing in Secondary School Math Curriculum in Terms of Webb's Depth of Knowledge Model

Introduction

There are five learning domains in secondary school math class curriculum, which are numbers, operations, algebra, geometry, assessment, data processing, and probability. While all of these learning domains exist in some class levels, data processing learning domain exists in all class levels. It can be said that the subject of statistics and probability provides the adaptation of mathematics into real-life situations. In today's society, data processing and testing of its significance are highly important.

It may be argued that statistics and probability, which are mentioned in data processing learning domain and discussed in the scope of this research, have a significant place in the processing of data obtained from science experiments, in finding out whether sample represents the population as well as in all disciplines. Considering relevant literature, it is stated that assessment and evaluation are among the basic components of revealing the effectiveness of assessment item and learning experience presented to the learner in order to be acknowledged about the quality of curriculum.

In this respect, follow-up tests are of great importance in seeing the extent to which learning outcomes are achieved. At this point, cognitive level differences are the most important specification. In order to determine cognitive level differences, many different models and criteria, such as Bloom Taxonomy, Solo Taxonomy, MATH Taxonomy, Renewed Bloom Taxonomy, Fink Taxonomy, Dettmer Taxonomy and Webb's Depth of Knowledge (DOK) are used.

Purpose of the Study

The main aim of this research is to classify learning outcomes in secondary school math class curriculum and questions in follow-up tests in terms of Webb's DOK levels. The research questions of the present study are as follows:

1. What is the distribution of learning outcomes of data processing learning domain, existent in secondary school math class curriculum in terms of Webb's DOK levels?
2. What is the distribution of questions in follow-up tests of data processing learning domain, existent in secondary school math class curriculum in terms of Webb's DOK levels?

Method

The study has investigated learning outcomes of data processing learning domain in secondary school math class curriculum and questions in follow-up tests considering cognitive level classification criteria of Webb's DOK levels. Document analysis as a qualitative research method has been used in this study. Secondary school math curriculum, prepared by Ministry of National Education Head Council of

Education and Morality, and follow-up tests of 5th, 6th, 7th, and 8th grades coursebooks, devoted to data processing learning domain, have been used as study materials. Learning outcomes of data processing learning domain in secondary school math curriculum and questions of follow-up tests as the study material have been analyzed via descriptive analysis method, and their place among Webb's DOK levels have been determined. The keywords which indicate Webb's DOK levels have been accepted as criteria during the analysis.

Results

Findings have been obtained after examining the research questions. The findings of this study are as follows:

- Upon analyzing the distribution of learning outcomes of 5th grade data processing learning domain in terms of Webb's DOK levels, most of the learning outcomes have been observed to be at the level of recall-reproduction and skills-concepts. Only one learning outcome at the level of strategic thinking is determined, but extended thinking, the ultimate learning outcome, is non-existent.
- When the distribution of learning outcomes of 6th grade data processing learning domain depending on Webb's DOK levels is analyzed, it has been observed that most of the learning outcomes are at the level of skills-concepts. Extended thinking, the topmost level, is defined, but any learning outcome at the level of recall-reproduction and strategic thinking is not determined.
- Given the distribution of learning outcomes of 7th grade data processing learning domain according to Webb's DOK levels, it may be wise to state that all of the learning outcomes are at the level of skills-concepts. No learning outcomes at the level of recall-reproduction, strategic thinking and extended thinking are seen.
- Considering the distribution of learning outcomes of 8th grade data processing learning domain in terms of Webb's DOK levels, all of the learning outcomes have been determined to be at the level of skills-concepts. No learning outcomes at the level of recall-reproduction, strategic thinking and extended thinking are defined.
- When the distribution of 5th grade data processing learning domain follow-up test questions according to Webb's DOK levels is analyzed, it has been found that more than half of the questions (16/27) are at the level of recall-reproduction, while less than half of them (7/27) are at the level of skills-concepts. Moreover, a few of them (3/27) are at the level of strategic thinking and only one is at the level of extended thinking.
- When the distribution of 6th grade data processing learning domain follow-up test questions in terms of Webb's DOK levels is analyzed, it has been found that less than half of the questions (14/36) are at the level of recall-reproduction, and again less than half of them (13/36) are at the level of skills-concepts. Furthermore, six questions are at the level of strategic thinking and only two are at the level of extended thinking.
- The investigation of the distribution of 7th grade data processing learning domain follow-up test questions according to Webb's DOK levels shows that less than half of the questions (10/24) are at the level of recall-reproduction, and again less than half of them (10/24) are at the level of skills-concepts. In addition, a few questions (4/24) are at the level of strategic thinking and no question is determined at the level of extended thinking.
- With the analysis of the distribution of 8th grade data processing learning domain follow-up test questions in terms of Webb's DOK levels, it has been found that more than half of the questions (7/12) are at the level of strategic thinking. Also, some questions (3/12) are at the level of recall-reproduction, two questions are at the level of skills and concepts, and no question is at the level of broad thinking.

Discussion, Conclusion and Suggestions

Evaluating the overall results of the study, it can be stated that learning outcomes are concentrated on low cognitive levels. However, few of them are at strategic thinking and broad thinking levels. Furthermore, as a result of the classification of follow-up test questions in terms of Webb's DOK

levels, as in the learning outcomes, test questions have also been observed to concentrate on the levels of recall-reproduction and skills-concepts. Besides, it has been concluded that questions concentrate on the level of strategic thinking after the first two levels. A few questions at the level of broad thinking are also seen. Although the compatibilities between the levels of learning outcomes and the levels of follow-up questions in lower levels of DOK model can be seen, especially at the higher level cognitive skills, some incompatibilities between the learning outcomes and follow-up questions are determined. These results are mostly compatible with the results of some studies in related literature (Birinci, 2004; Özden et al., 2014; Uğurel, Morali & Kesgin, 2012). Because of the determination of some incompatibilities of learning outcomes and follow-up questions, the commission of coursebooks and curriculum and the teachers as the implementers of follow-up tests should be careful about the compatibility of learning outcomes and test questions. The curriculum developers may adapt higher level skills of DOK model to the math curriculum. Another study may be realized on another learning domains of various curricula.

Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Dönütün İşlevsel Kullanımına İlişkin Görüşleri*

Hacı Ömer BEYDOĞAN, Ahi Evran Üniversitesi, Türkiye, hobeydogan@gmail.com

Cahit AYTEKİN, Ahi Evran Üniversitesi, Türkiye, caytekin1@gmail.com

Muhammet ARICAN, Ahi Evran Üniversitesi, Türkiye, muhammetarican@gmail.com

G. Şebnem BEYDOĞAN, Gazi Üniversitesi, Türkiye, sgizbeydogan@gmail.com

Öz

Öğretim sürecinde dönüt, hem öğrencilerin akademik başarısını arttırmakta hem de derse motive etmektedir. Bu bağlamda matematik öğretmenlerinin dönüt verme konusundaki görüşleri incelenmiştir. Çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Çalışmanın verileri araştırmacılar tarafından oluşturulan yarı yapılandırılmış sorular ile yapılan görüşmelerden elde edilmiştir. Görüşme sorularına öğretmenlerin verdikleri yanıtlar kaydedilip, içerik analizi yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2015–2016 öğretim yılında merkez ilçede 12 ayrı okulda görev yapan 12 matematik öğretmeni oluşturmuştur. Veriler araştırmacılar tarafından matematik öğretmenleriyle yüz yüze görüşülerek elde edilmiştir. Tematik olarak incelenen öğretmen görüşleri, dönütte tarz, dönütte kapsam, dönütte ilke, dönüt verirken yaşanan güçlükler, verilen dönütte yetersizliğin kaynakları, dönütün faydaları, dönütün öğrenmedeki yeri başlıkları altında toplanmıştır. Elde edilen sonuçlar alan yazındaki verilerle ilişkilendirilerek sunulmuştur. Elde edilen bulgular çerçevesinde bazı öneriler getirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Dönüt, kapsamlı dönüt, öğrenme süreci, matematiksel kavramlaştırma, matematiksel işlemler

Abstract

During instruction, providing feedbacks improves students' academic achievements as well as motivates them to actively engage in lesson activities. Therefore, it is important to analyze in-service mathematics teachers' opinions on feedback. This work is conceptualized as a qualitative study. The data of this study included in-service teachers' responses to a semi-structured questionnaire, which created by the researchers. In-service teachers' responses to the interview questions were audio taped and later transcribed verbatim to conduct a content analysis. Twelve mathematics teachers working in 12 different schools in a central district of Kırşehir voluntarily participated in the study during the 2015-2016 academic year. The data of the study were obtained conducting face-to-face interviews with the mathematics teachers. Teachers' responses to the questionnaire items were analyzed thematically and classified under the following seven headings: style of the feedback, scope of the feedback, principles of providing the feedback, difficulties experienced when providing the feedback, reasons for providing insufficient feedback, the benefits of the feedback, and the significance of the feedback in learning. The results are presented in relation to the literature in the area. Based on the findings some suggestions about the usage of feedback were provided.

Keywords: Comprehensive feedback, feedback, learning process, mathematical conceptualization, mathematical operations

Giriş

Öğrenme-öğretme sürecinde öğretmenlerinin dönütleri işlevsel kullanmaları, öğrenmenin niteliğini artıran önemli dışsal uyarılardan biridir. Bu uyarılara, yüklenen anlamlar sayesinde, öğretmen-öğrenci etkileşimi gerçekleşmektedir. Matematik öğretiminde öğrencinin başarısı, matematiksel

* Bu çalışma Ahi Evran Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimince desteklenmiştir. Proje numarası: EGT. A3.16.15.

sembolleri okuma, anlama ve uygulama yeterliğine bağlıdır. Öğretmenler, öğrencilerle bilişsel etkileşimi sağlamak, onları öğrenme sürecinde sebep ve sonuca yönlendirmek için dönütler vererek, onların öğrenme becerilerini iyileştirmelerine katkı sağlarlar. Böyle bir süreci ancak öğrencilerle aralarında etkileşimi en üst düzeye çıkardıklarında işletebilirler. Bunu yaparken öğrencilerin öğrenme seviyeleri ve ön bilgileri üzerine temellenen öğretim metotları geliştirip, öğrencilere farklı sorular sorarak diyalogu artırıp, onların tahmin etme, analiz etme ve yorumlama yeterliklerini teşvik etmek suretiyle gerçekleştirme (Akyol, 2007) yoluna gidebilirler. Öğrencinin öğrenme sürecine etkin katılımını sağlamada dönütler bir araç işlevi görür. Çünkü dönütler öğrencinin sadece akademik başarısını değil (Brookhart, 2011), aynı zamanda motivasyonunu (Wigfield, Klauda, ve Cambria, 2010) ve öğrenmeyi düzenleme yeterliğini de etkilemektedir. Dönüt, öğrencinin doğrulamak, reddetmek veya önbilgisini değiştirmek amacıyla kullanmış olduğu performansı ve anlayışı hakkındaki bilgisidir (Mory, 2004). Klasik anlamda dönüt öğrenciye dışarıdan sağlanan düzeltme bilgisi olarak tanımlansa da, çağdaş anlamda dönüt öğrencinin ne yapacağı ile ilgili bilginin (Labuhn et al., 2010) yanında, çalışmasını adım adım iyileştirebileceği adımları ve iyileşmesi için gereksinim duyduğu her şeyi içermektedir (Black ve William, 1998; Hattie ve Timperley, 2007; Sadler, 1998).

Öğretmenlerin sınıf içi dönüt düzeltme davranışları üzerine Türkiye’de birçok araştırma yapılmıştır. Araştırmalar yapıldığı yılları itibarıyla şöyle sıralanabilir: Yunt, 1992; Peker, 1992; Erişen, 1997; Saracaloğlu, Evin-Gencil ve Çengel, 2011; Köğce ve Baki, 2012; Eraz ve Öksüz, 2015; Şahin, 2015 dir. Matematik öğretimi ile ilgili Köğce ve Baki, (2012) tarafından ilköğretim matematik öğretmenlerinin davranışları üzerine bir araştırma yapılmıştır. Araştırmalarda öğretmenlerin dönüte yükledikleri anlam ve uygulamada bu anlama uygun davranma düzeyleri yoklanmamıştır.

Clark ve Dwyer (1998), Foote (1999), Warden (2000), Zimmerman ve Martinez-Pons (1992) dönütün öğrencilerin kavram yanlışlarını düzeltmeleri, bilgiyi oluşturmaları, üst-bilişsel süreçlerini desteklemeleri, akademik performanslarını geliştirmeleri ve motivasyonlarını artırmaları noktasında yardım eden en önemli bilgi kaynağı olduğunu ifade etmektedir (Aktaran Wang ve Wub, 2008, p. 1591). Hattie ve Timberley (2007) geri-dönütün esas amacını hali hazırdaki anlayış ve performans ile öğrenme hedefi arasındaki uyumsuzluğun vurgulayan ve bu uyumsuzluğun azaltılması için öğrencileri cesaretlendirdiğini belirtmiştir (Rakoczy et al, 2013, p. 64). Öğretmen ve akran dönütleri dış kaynaklı dönütlerdir, öğrencilere performanslarını nasıl geliştirecekleri (Butler ve Winne, 1995), sorumlu oldukları görevi nasıl yerine getirecekleri, gelişmelerini nasıl gözleyip değerlendirecekleri konusunda (Stone, 2000) bilgi verir.

Öğrenciler tarafından soyut ve öğrenilmesi zor olarak algılanan matematik ders içeriği, öğretmenin öğrenme sürecinin başında öğrencileriyle çok yönlü etkileşimle ve uygun dönütlerle, matematiksel kavramların doğru anlaşılması, sembolleştirmelerin adım adım kazandırılmasını kolaylaştırabilir. Bu bağlamda yapılanlar her öğrencinin matematiksel sembolleri okuma yeterliğinin iyileştirilmesine ortam hazırlayabilir. Çünkü matematiksel düşünme, matematiksel sembollerle ifade edip dışarıya yansıtmayı gerektiren bir gerçekliktir.

Araştırmanın Amacı

Matematik öğrenen her öğrencinin, matematiği anlaması onun matematiksel sembolleri okuma yeterliğine bağlıdır. Matematik öğretiminin temelini teşkil eden kavramlaştırma sürecinin etkin kılınmasına doğrudan etki eden öğretmenin verdiği dönütlerin incelenmesi oldukça önemlidir. Bu öngörüden hareketle bu çalışmada öğretmenlerin dönütü nasıl algıladığını belirleyerek, yapılan görüşmeler sonucu dönüte yönelik tematik yapıyı belirlenerek alan yazında yer alan görüşler çerçevesinde değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Çalışmada "matematik öğretmenlerinin sınıf içinde verdikleri dönütlere ilişkin görüşleri nelerdir?" sorusuna yanıt aranmıştır.

Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Çalışmanın verileri araştırmacılar tarafından oluşturulan yarı yapılandırılmış sorular ile yapılan görüşmelerden elde edilmiştir. Görüşme sorularına öğretmenlerin verdikleri yanıtlar kaydedilip, yapılan kayıtlar yazıya geçirilerek içerik analizi yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubuna 2015–2016 öğretim yılında merkez ilçede 12 ayrı okulda görev yapan 12

matematik öğretmeni gönüllü katılmıştır. Görüşmelerde veriler, araştırmacılar tarafından matematik öğretmenleriyle yüz yüze görüşülerek elde edilmiştir. Elde edilen sonuçlar alan yazındaki verilerle ilişkilendirilerek sunulmuştur.

Bulgular

Dönütün Öğretimdeki Yeri

Matematik Öğretmenlerinin açık uçlu sorulara verdikleri yanıtlar gruplandırıldığında, şu alt kategorilerde sonuçlar yapılandırılmıştır. Dönütün öğretimdeki yerine ilişkin öğretmen görüşlerini şöyle dile getirmiştir.

K12- Dönüt, öğrencilerin önemli konuları daha iyi anlaması için verilir. Kafasını karıştıran herhangi bir soru olduğu zaman öğrenci öğretmen sormalı ve yanıtını almalı. Dönüt, öğrencinin kafasındaki soru işaretlerini kaldırmaya yarıyor. Verilmediği zaman öğrenci konuyu tam olarak anlamıyor, bir sonraki sene konu anlatıldığında bence öğrencinin aklında hiç bir şey kalmıyor. Öğretmenin o öğrenciyi toparlaması gittikçe zorlaşıyor.

K11 -Dönütü özellikle sınavlardan sonra veriyoruz, çocuk eski bilgisi ile yeni bilgisini harmanlayabilsin diye. O yüzden dönüt vermek gerçekten eğitimin olmazsa olmazıdır. Davranışların kalıcı olup olmadığını yeni davranışları edinip edinmediğini görmemiz açısından çok önemlidir

K1-Öğrenci yanlışta yapsa, doğruya yapsa ancak uğraştığında bir şeyler kalıyor. Kalan şeylerin daha değerli olduğunu hissediyor.

K4 Dönüt verdiğinizde çok faydasını görüyorsun. Çocuk bir defa aynı hatayı tekrar yapmıyor.

Öğretmenler, öğretme-öğrenme sürecinde öğretmen ve öğrencilerin karşılıklı verdikleri mesajların içeriğinin iyi anlaşılması noktasında, dönütün önceki bilgi ile mevcut bilginin harmanlanması, yaşayarak öğrenme sonucu bir öğrenme yaşantısına dönüştüğünde anlam kazandığında hem fikirler. Hatanın azaltılması, doğru ve çabuk sonuca ulaşmak açısından dönütün önemine inanmaktadırlar.

Dönütte Tarz

Etkili bir iletişim sürecinde mesajların etkin paylaşılması için hem öğrencinin hem de öğretmenin kazanmasının yolu dönütün verilme tarzıyla ilişkili olduğu ortaya çıkmaktadır. Dönütün verilme tarzına ilişkin öğretmen görüşleri şu şekilde yansımıştır.

K5-Öğrenciye cevap verirken yanlış yapmışsın şeklinde değil de, burasını böyle çözdüğünde yanlış sonuca ulaşıyorsun, bunu o şekilde değil de, şu şekilde çözersen istenilen sonuca ulaşabilirsin şeklinde sonuç odaklı dönüt veriyorum.

K8-Burası olmamış nasıl yaptın böyle demek yerine şurası doğru ama şuradan sonrası yanlış, buradan sonra böyle gitmen gerekiyordu diye söylediğimiz zaman daha faydalı olmaktadır

K11-Çocuklara bireysel dönüt vermek önemlidir. Her öğrenci çözümün tek tek getiriyor ve o sırada takıldığı noktayı gördüğüm için ha bak, şuraya tekrar dikkatli bak dediğim zaman hani direkt onun hatasına yönelik konuştuğum için o çocukta daha çok yararlı oluyor

K12- Öğrenciyi kırmamak gerekir. Mesela bazı öğrenciye üç sefer anlatıyorsunuz öğrenci artık ben bu işi yapamam, diyemiyor, ha gayret evladım, aferin güzel olmuş diyorsun ondan sonra bu çocuğun üzerindeki yapamam baskısı da azalıyor. Başka bir seferinde diyorsun evladım bak bunu gerçekten böyle yapman gerektiğini görüyorsun diyorum. Ondan sonra biraz daha ilgisi artıyor. Kısacası dönütün verildiği hava çok önemli.

K2-Dönüt verirken, yani çocuğu aşağılayarak, bağırarak uyarmak var. bir de tatlı dille uyarmak var. Ne kadar tatlı dille uyarırsam o kadar iyi sonuç aldığımı düşünüyorum. Ne demişler tatlı dil, yılanı deliğinden çıkarır.

K2-Şimdi burada birinci amaç çocuğu güdülemek, güdüleme derken çocuk ne kadar şevkli istekli olursa, dersi ve konuyu o kadar iyi alır. Benim için önemli olan o dersi sevdirmeden önce öğretmen olarak kendimi sevdirmem gerekir diye düşünüyorum.

K2- Çocuklar problemleri farklı yollardan da çözüyorlar. Mesela, oran orantı sorusunda bugün yaşadım, çocuk farklı yerlere yazmış ama sonuç aynı çıkıyor değişen bir şey yok yani. Öğretmenim ben farklı yoldan buldum bakabilir misiniz? diyor. Hemen gitmek gerekir.

K1-Etkinlik yaparken sürekli öğrencilerin yanına giderek dönüt veririm, çünkü ben onların yanına gittiğimde ilgilendiğimi iliklerine kadar hissederler.

K2 Vücut dilimi kullanırım. Ben çok bağırmam, mesela şu el hareketini yaptığım zaman hepsi yaslanır eller arkada. Kızmam da bakın.

K5 Mesela u masası düzeni. Yani çocukların u şeklinde oturmaları, bütün sınıflarda öğrenciler bu şekilde oturuyorsa, ... çocuk anlar.

K5 Sınıf içinde öğrencilerin problemin çözümüyle ilgili pek soruları olmuyor. Göz ucuyla alıştırmalarını kontrol ediyorum ancak sınıfta öğrenciyi tahtaya kaldırarak soruları çözdürdüğümde öğrencilerden dönüt alabiliyorum.

K1-Sınav sisteminin mutlaka değişmesi gerekir, sınava yönelik değil, öğrencilerin temel bilgilere ulaşması için etkinliklerin arttırılması lazım. Matematik Öğretmeni derslerde sadece soru çözen bir insan haline geliyor maalesef.

Öğretmenler, dönüt verirken öğrencilerin kişiliğinden çok soruna odaklanılması gerektiğinde hem fikirler. Verilen dönütün öğrenciyi doğrudan eksikliğine, yanlışına ve yetersizliğine yöneltmesi halinde öğrencinin bu etkileşimden daha fazla faydalandığı bilinciyle hareket etmektedirler. Matematiksel dönütlerde dönütün öğrenciyi açık seçik iletilmesi, çoklu etkileşimin sağlanması için grubun oturma şeklinin önemine dikkate çekmektedirler. Matematik derslerinin sadece öğretmenin aktif olduğu, problem çözen kişi olması yerine, öğrenci merkezli etkinliklere dayalı matematik öğretime gereksinim duydukları anlaşılmaktadır

Dönütte Kapsam

K-7 Öğrencinin kafasında hiç soru işareti kalmaması için ne gerekiyorsa söylerim. Gerekirse ekstra fazladan örnekler çözerim ya da çözdürürüm.

K2-Toplamayı çıkarmayı ve matematiği ezberletirseniz çocuk biter. Matematik ezberletilmez, biraz soyut düşünmesi lazım. Matematiksel kavramların, içselleştirilmesi çok önemlidir.

K3-Öğrencinin seviyesi çok düşük olduğunda, yani temelde eksiklikleri olduğu zaman onun üzerinde ne kadar da açıklarsanız, açıklayın, çocuğun anlayacağı seviyede olmadığı için anlayamıyor. Aynı zamanda bizde çok da böyle üzerinde duramıyoruz. Çünkü üzerinde durduğunuz zaman dersin belki yarım saati bir saatini o çocuğa ayırmak zorunda kalıyoruz.

K11-Bu sene ben 5. Sınıf matematik derslerine giriyorum. Derslerde, bütün etkinliklerin çözümlerini tek tek irdeleyerek cevap veriyorum her öğrenciyeye. Zaman problemim yok, çünkü 5 saat dersim var 2 saat seçmelim var ve 4 saatte kursum var bu kadar sürede her öğrenciyeye ayrıntılı tek tek cevap verebiliyorum.

Matematik dersinin soyut tarafı baskın olan bir muhakeme, bir çıkarım dersi olduğu, bu dersin basmakalıp olarak ezbere dayalı öğretilemeyeceği, öğrencinin etkinliklerden hareketle eksiklerini giderici dönüte gereksinim duyulduğu açıkça ortaya konulmaktadır. Matematik öğretiminin kavramlardan, işlemlere doğru ilerleyen iki aşamalı bir süreci içerdiği dile getirilmektedir. Öğrencinin zihninde hem kavramsal açıdan, hem de çözümlemede işlemsel eksik olmayacak şekilde dönütlerin kapsamlı verilmesi.

Dönütte İlkeli Hareket Etme

Günümüze kadar yapılan araştırmalardan ve edinilen gözlemlerden hareketle bir takım genel doğrulara ve çıkarımlara dayalı dönütün kullanılması noktasında öğretmen görüşleri incelendiğinde, ortaya çıkan görüşler şöyle yapılandırılmıştır.

K8-Öğrencinin küçük bir doğrusu varsa bile, onu ön plana çıkarıp aferin, bak burayı doğru yapmışsın ama devamında buralar böyle olmayacak, şöyle olacak şeklinde söylemek, çocuğun özgüvenini arttırıyor

K11-Yaptığım açıklamaların açık anlaşılır olmasına ve sakin sakin, kızmadan yavaş yavaş anlayacağı şekilde sunmaya dikkat ederim. Seviyesi düşük olan öğrencilere daha basit örneklerle biraz daha açık olarak sunmaya gayret ederim.

K1- Sert bir şekilde sen niye yanlış yaptın, Öyle değil, bu şekilde, şu şekilde... işte o cümleleri kurduğumuz zaman zaten öğrenci üzerindeki başarı giderek düşüyor yani.

K7-Öğrenci yanlış yaptığında, anlamadığı yer varsa onu tahtaya kaldırmak, yanlışlarını göstermek, bak bunu böyle yaptığında yanlış, ama şöyle yaptığında doğru sonuca ulaşıyorsun. Bir daha yanlış yapma demek gerekir.

K3-Doğruları varsa şuralar doğru dediğiniz zaman çocuğun kendine güveni geliyor ve faydalı oluyor.onun için onları söylemeliyiz.

K12-Yanlış davranışların düzeltilmesinde veyahut da doğru davranışların pekiştirilmesinde öğretmenin ilk yapması gereken şey öğrencisini adıyla, soyadıyla, kişiliğiyle, yapabilecekleriyle ve yapamayacaklarıyla tanımalı. Eğer bunları, öğretmen gerçekten öğrencisini tanıyorsa, öğrencisine her zaman değerli bir insan olduğunu hissettirebiliyorsa başarır; yoksa dönütleriniz, boş konuşulan boşa çekilen kürek misali, anlamsızdır.Bildiklerinizi anlatırsınız. Siz o öğrenciyi tanımadığınız için şişt... oğlum kızım diyerek, maalesef yardımcı olamazsınız. Ama ailesini tanıyorsanız, ailesinin telefonu sizde kayıtlıdır. Mesela öyle bir durumda hemen aileyi işin içine katabilirsiniz aileyle diyalog halinde olursunuz ki o zaman öğrenci benim kaçacak yerim yok der.

K5- Öğrenciye dönüt verirken zamanlamanın çok uygun olması gerekir.

K4-Önce öğrencinin konu hakkında bir ön bilgisini ölçmek lazım, aslında. Yoksa da öğretmen olarak senin o ön bilgiyi çocuğa vermen lazım

Öğretmenler önce öğrenciye kendisini yüreklendirici yeterliklerini, sonra eksiğine yer vermenin, bunu gerçekleştirirken de suçlayıcı sen dili kullanmaktan kaçınmayı, sert üslup yerine yumuşak üslubun benimsenmesinin gerektiği noktasında ortak görüşe sahipler. Öğrencinin önce verilenleri almaya hazır hale getirilmesi, verilen dönütlerin düzeyine uygun somut örneklerle sunulmasıyla ilgili ilkelere sadık kaldıkları anlaşılmaktadır.

Dönütte Yaşanan Güçlükler

Öğretme-öğrenme sürecinde öğrenciye matematikle ilgili dönüt verirken zorlandıkları noktalara ilişkin görüşleri şöyle ifade edilebilir

K5-Öğrencinin ön bilgileri eksiklik olduğu zaman onlara cevap vermekte güçlük çekiyorum.

K9-Dönüt, öğrenci seviyesine bağlı bir şey, verilen dönütü, seviyesi iyi olan öğrenci alıyor, orta seviyedeki öğrencilerde dönüt alma verme karşılık oluyor. Seviyesi düşük öğrencilerde o bağlantıyı kurmak çok zor oluyor.

K10 Sınıfta her öğrenciye dönüt vermek çok zor çünkü sınıflarımızda öğrenci sayısı çok fazla, bazı öğrencilerimizde ilgi çok düşük. Her çocuğun önce soruyu algılayıp sonra çözüme geçmesi gerekir. Biz çözümleyemediği noktada ona yardımcı olmamız gerekiyor. Ama çocuk zaten soruyu çözmek istemiyor. Şimdi burada dönüt vermek mümkün değil. Dönüt nedir bir şeyi atarsın o da atılanın karşılığında sana atar. Yani karşılıklı etkileşime girersin. Tek yönlü etkileşimden sonuç alınmıyor.

K1-Öğrenciler hareketli, içeride dışarıda sürekli birbirleri ile itişip, didişme halindedir. Yani bu kavga olsun bu konuşma olsun, arkadaşlık olsun. Grup içinde verilen bir dönüt fırsata çeviriyorlar. Böyle bir fırsat eline geçtiği anda onu hemen değerlendirmeye başlıyor“baksana yapamamış” falan diye.

K11-Öğrencilerin temeli zayıfsa ben ne anlatırsam anlatayım ne kadar basitte indirgersem indirgeyeyim yine de anlamadığı oluyor. Bu şekildeki öğrenciler için belki 3 sene 4 sene geriye gitmek gerekiyor. Ama bunu yapmak çokta kolay değil, işte bu çok zor maalesef. Mesela 5. sınıftan birkaç çocuk daha 1. 2. sınıf seviyesinde. Farkındayım onlar da çok zorluk çıkıyor... Onlarla problemi ancak şöyle aşmaya çalışıyorum. Sınıftan çalışkan birisine arkadaşına bu konuyu anlatabilir misin diyorum. Verilen görev, çalışkan öğrenci içinde yararlı oluyor anlatınca iyice pekişiyor. Diğeri içinde çünkü ben hepsine bu kadar geniş bir zaman ayıramıyorum. Eğer ailede abi varsa abla varsa o şekilde görevlendirerek yada veliyle konuşarak.

K12-Öğrencilere yeteri kadar dönüt vermede zorlanıyoruz. Çünkü işlememiz gereken konular var, müfredatı yetiştirmek durumundayız. Deneme sınavları geldiği zaman konuları tekrar etmek durumundayız. Büyük bir yarış ortamında çalıştığım okul şehrin derece yapan okulu. Müdür bey benim sınıfın başarı ortalaması % 94olduğunu biliyor. Sınıfımın başarı ortalaması % 94 ten % 92 ye düşse,sınıfınızın başarısı düşmüş hocam diyor, sınıfın sorumlusu sizsiniz diyor. Her öğrenciye ayrıntılı dönüt vermek yerine toplu bir şekilde dönüt vererek hem zaman kazanmaya çalışıyorum hem de öğrencilere bazı yanlış davranışlarını gösteriyorum. Çocuk yanlışını fark ederek, doğrusunu sizden görerek sonuca ulaşabiliyor.

K8-Verici ve alıcı arasındaki ilişkinin sağlıklı olabilmesi alıcının nerde ne kadar alabileceğini iyi bilmemize bağlı. Bir çocuğun altsınıflarda öğrenmesi gereken temel bilgileri öğrenmeden yeni bilgileri kavraması mümkün değil. Bundan dolayı dönüt verirken bazen düzeyi aşağılara kadar çektiğimiz oluyor. Bu seferde sınıftaki diğer öğrenciler, o öğrenciyle dalga geçiyor veyahut da o sınıfta iletişim o noktada kopuyor. Mesela sınıfın bir tarafına basit, temel bir bilgiyi sunuyorsunuz ama diğer tarafta bir çocuk almamışsa alan çocuklar, bu sefer almayan çocuklara karşı tepki veriyorlar. Ya bunu da mı almadın diyor, bu sefer anlamayan öğrenci daha çok içine kapanıyor. Bu sefer o öğrenciden geriye dönüt almakta iyice zorlaşıyor.

K1-Seviyesi düşük öğrencinin üzerinde çok durmak ders ortamında bu pek mümkün olmuyor. Dışarıda teneffüste veya boş zamanlarımızda onun üzerinde durulabiliyoruz.

Öğretmenler, dönüt verirken öğrencilerin matematikle ilgili hazır bulunuşluk düzeylerinin zayıf olması, konuya ilişkin ön-yaşantı eksikliği, öğrenme seviyesinin düşük olması, öğrencilerde matematik derslerinin soyutluğuna bağlı olarak başaramama korkusu ve özgüven eksikliği, sınıfların kalabalık olması, her öğrenciye yeteri kadar zaman ayıramama noktasında güçlük çektikleri anlaşılmaktadır.

Dönütün Faydaları

K9-Öğrencilere dönüt vermek önemli, çünkü öğrenci yaptığı işlemin sonucunun doğruluğunu veya yanlışlığını bireysel olarak anlarsa, şunu fark ediyor, öğretmen benimle ilgileniyor. Öğrencinin derse ilgisi artıyor.

K2-Öğrencilere bireysel dönüt vermek önemlidir. Çocuğun sorduğu veya takıldığı bir şeyi gördüğümde ha bak şuraya dikkatli bak dediğim zaman direk onun hatasına yönelik, konuştuğum için o çocuk için bu yanıt, daha yararlı oluyor.

K8-Dönüt, öğrencinin diğer derslere katılması açısından, kendine özgüveni açısından derse ve öğretmene yaklaşımı açısından bence çok faydalıdır. Öğrenciye fırsat bulduğumuz ölçüde yanlış yaptığı zaman doğrularını görecektir şekilde dönüt vermemiz gerekir.

K5-Öğrencilere dönüt verirken her şeyden önce kendimizi kontrol ediyoruz. Yani derslerde neyi ne kadar verdik, bu öğrenci ne kadar anladı, anlaşılmayan yerleri görme ve tekrar üzerinde durma şansı elde ediyoruz.

K7-Dönüt, öğrencinin tam olarak konuyu anlamasına yardımcı oluyor. Kafasında kalan soru işaretlerini gideriyor.

K2-Nerede hata yapmış. Acaba bu hatanın kaynağı ne? Acaba matematiksel toplama çıkarma çarpma bölme işlemini bilmiyor mu? Formülü mü bilmiyor? Konuyu mu hiç anlamamış? Bunlar bizim için çok önemli. Çünkü dönüt bizim için bir anahtardır.

Öğretmenlerin dönütün kendilerini değerlendirme, öğrencilerde özgüven oluşturma, katılımı sağlama öğrencileri öğrenmeye odaklamasını sağlama noktasında faydalı olduğu hem fikir oldukları görülmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Tematik olarak ele alınıp incelenen öğretmen görüşleri, dönütün öğretimdeki yeri, dönütte tarz, dönütte kapsam, dönütte ilkeli davranma, dönüt vermede yaşanan güçlüklerle dönütün faydaları başlıkları altında toplanmıştır.

Matematik dersinin soyut olması, anlatılmak istenen konuların yeteri kadar somutlaştırılmaması öğretmenleri açık, anlaşılır, kapsamlı ve açıklayıcı dönüt verme noktasında zorlamaktadır. Matematik tamamen semboller üzerine kurulan kavramsal ve işlemsel süreçler gerektiren bir alan olduğundan, öğretmenlerin öncelikli olarak konuların öğretimine başlarken sembolere temel teşkil eden kavramları anlamlı kılmak için çaba harcamaları gerekmektedir. Çalışmada elde edilen bulgular, öğretmenlerin dönütün işlevine yönelik hassasiyetlerinin yüksek ve aynı zamanda olumlu yönde olduğunu göstermektedir. Ancak öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyi, öğrenmeye hazır olma, gelmiş olduğu sosyo-kültürel çevreyi tanıma, sınıf içi etkileşim kurma, öğrenciyi motive etme noktasında güçlükler yaşadıklarını, bu sürecin, öğrenciyi, yeterli düzeyde dönüt verme, kapsamlı dönüt verme, dönüt verirken öğrencinin performansını esas alma, dönütte ilkeli davranma noktasında, onları hem sınırlamakta hem de yetersiz kılmaktadır.

Öğretmenin etkin olduğu ve öğrencilerin kendilerini ifade edemediği ortamlarda öğrencilerde ortaya çıkan öğrenme eksikliklerini tespit etmek zordur. Kavramsal bilgi eksikliği olan öğrencilere sözlü olarak işlem kurallarını hatırlatmaya yönelik dönütler, etkili bir dönüt verme şekli olamaz. Benzer şekilde işlem bilgisi eksikliği olan öğrenciler için kavramın günlük yaşamda nerede ve nasıl ele alındığına yönelik dönütlerde bu eksikliği kapatmasına yetmez. Öğretmenler verecekleri dönütleri öğrencilerin gereksinim duyduğu bilgi türüne, işlem şekline, zamana, somut yaşantı eksenine göre kesitirmesi gerekir. Bu durum matematik öğretmenlerinin dönüt vermeden önce öğrencilerini hazırbulunuşluk düzeyini, motivasyonunu, kişilik yapısını, beklentilerini, alışkanlıklarını ve tutumları noktasında iyi tanımları ile mümkündür.

Eksiğinin farkında olmayan bir öğrencinin eksiğini tamamlaması oldukça zordur. Öğrencilerin eksiklerinin yanlışlarının ve yetersizliklerinin farkına varması için öğretmenlerin öğretme-öğrenme sürecinde öğrencileri verecekleri dönütlerle onlarda öz-farkındalık yaratabilirler. Bunun için verdikleri dönütün kapsamlı, belli ilkelere dayalı, etkileşimi artıracak tarzda, verilmesi dönütün öğretim sürecine katkısını artıracaktır. Bu bağlamda matematik öğretmenlerinin,

-Öğrencilerini tanımalı, onların bireysel farklılıklarına uygun dönüt verme yollarını deneyebilirler

-Öğrencilerinin öğrenme sürecinde yakından takip ederek, hangi noktalarda ne tür eksikliklerinin olduğu belirleyip tamamlayıcı dönütler verebilirler.

-Öğrencilere öğrettikleri her yeni konuyla ilgili öncelikli olarak konuya temel teşkil eden matematiksel kavramları anlayıp içselleştirebilecekleri somut örneklerle dayalı etkinlikler yaptırabilirler.

Öğrencilerin daha etkin katıldığı ve fikirlerini daha iyi ifade edebileceği öğrenme ortamlarında pekiştirici, destekleyici, yönlendirici dönütler kullanabilirler. Öğretmenler için öğrencinin etkin olduğu ve fikirlerini açıkladığı bir öğrenme ortamında öğrencinin zihnindengeçenleri belirlemek ve buna uygun dönütler vermek daha kolaydır.

Kaynakça

- Akyol, H. (2007). Vygotsky, Piaget ve yapılandırmacı okuma eğitimi. *VI. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi Bildiri Kitabı*, Eskişehir.
- Black, P. and William, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment Education*, 5 (1), 7-74.
- Brookhart, S. M. (2011). Educational assessment knowledge and skills for teachers. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 3(1), 3-12.
- Clark, K., & Dwyer, F. M. (1998). Effect of different types of computer-assisted feedback strategies on achievement and response confidence. *International Journal of Instructional Media*, 25(1), 55-63.
- Dempsey, J. V., Driscoll, M. P., & Litchfield, B. C. (1993). Feedback, retention, discrimination error, and feedback study time. *Journal of Research on Computing in Education*, 25(3), 303-326.
- Eraz, G., & Öksüz, C. (2015). Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin ders dışı matematik etkinliklerine ilişkin uyguladıkları geribildirimlerin etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36, 105-119.

- Erişen, Y. (1997). Öğretim elemanlarının dönüt ve düzeltme Davranışlarını yerine getirme dereceleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 3(1), 45-62.
- Foote, C. J. (1999). Attribution feedback in the elementary classroom. *Journal of Research in Childhood Education*, 13(2), 155-166.
- Hattie, J. ve Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77 (1), 81-112.
- Kluger, A. N. ve Denisi, A.(1996). The Effects of Feedback Interventions on Performance: A Historical Review , a Meta-Analysis , and a Preliminary Feedback Intervention Theory. *Psychological Bulletin*, 2(2), 254-284.
- Köğçe, D. ve Baki, A. (2012). İlköğretim Matematik Öğretmenlerinin Geribildirim Kavramına İlişkin İnanışları, *X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*, 27-30 Haziran, Niğde
- Labuhn, A. S., Zimmerman, B. J., & Hasselhorn, M. (2010). Enhancing students' self-regulation and mathematics performance: The influence of feedback and self-evaluative standards. *Metacognition and Learning*, 5(2), 173-194.
- Mory, E. H. (2004). Feedback research revisited. In D. Jonassen, *Handbook of research on education communications and technology: A project for the Association for Education Communications and Technology* (2nd. pp. 745-783). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates
- Manouchehri, A. (2007). Inquiry-discourse mathematics instruction. *Mathematics Teacher*, 101(4), 290-300.
- Manouchehri, A. & St. John, D. (2006). From classroom discussions to group discourse. *Mathematics Teacher*, 99(8), 544-551
- Peker, R. (1992). Geri Bildirimin Üniversite Öğrencilerinin Ölçme ve Değerlendirme Dersindeki Başarısına Etkisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 31-39.
- Rakoczy, K., Klieme, E., Bürgermeister, A., & Harks, B. (2008). The interplay between student evaluation and instruction. Grading and feedback in mathematics classrooms. *Zeitschrift für Psychologie*, 216, 110-123.
- Sadler, D. R. (1998). Formative assessment: revisiting the territory. *Assessment in Education*, 5(1), 77-84.
- Saracaloğlu, A. S., Gencil İ.E. ve Çengel M. (2011). Öğrenci ve Öğretmen Görüşleri Açısından Lise Öğretmenlerinin Öğretme Sürecindeki Yeterlikleri, *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, Aralık, 2 (2), 77-99.
- Stevenson, C. E., Heiser, W. J. and Resing, W. C. M. (2013). Working memory as a moderator of training and transfer of analogical reasoning in children. *Contemporary Educational Psychology*, 38(3) 159-169.
- Stone, N. J. (2000). Exploring the relationship between calibration and self-regulated learning. *Educational Psychology Review*, 12, 437-475.
- Şahin, M.,(2015). Öğrenme ve öğretme sürecinde uygulanan dönüt etkinliği ile ilgili öğretmen adaylarının görüşlerinin incelenmesi, *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 247-264.
- .Warden, C. A. (2000). EFL business writing behaviors in differing feedback environments. *Language Learning*, 50 (4), 573-616.
- Wigfield, A., Klauda, S. L., & Cambria, J. (2011). Influences on the development of academic self-regulatory processes. In B. J. Zimmerman, & D. H. Schunk (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp.33-48). New York: Routledge

Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1992). Perceptions of efficacy and strategy use in the self-regulation of learning. In D. H. Schuck & J. L. Meece (Eds.), *Student perceptions in the classroom*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Extended Summary

Middle School Mathematics Teachers' Opinions about the Operational Usage of the Feedback

Introduction

Students' successes in mathematics are tied to their abilities in making sense of the mathematical concepts, understanding mathematical symbols, and using these symbols during a mathematical operation. In order for mathematics teachers to maintain coordination between these three steps, they need to communicate with their students. The quality of this communication is depended upon providing sufficient feedback on time. Provided feedbacks could be examined based on their purposes, scopes, contents, and styles. Feedbacks that satisfy these characteristics can improve students' competences in learning. Teachers use feedbacks in order to form a cognitive interaction with students in which feedbacks help students to improve their learning skills. Teachers may improve their students' learnings only if they maximize their interactions with students.

Operational usage of the feedback is one of the factors that determine the effectiveness of this learning process. Feedback is a functional tool to provide active involvement of the students to the learning process because feedbacks not only affect the academic success of the student (Brookhart, 2011) but also their motivation (Wigfield, Klauda and Cambria, 2010). Feedback is student's knowledge about his understanding and performance that he uses to confirm, reject, or change his preliminary understanding (Mory, 2004). Although feedback is classically defined as the correction of externally provided information, in modern sense, it includes the information about what a student need to do (Labuhn et al., 2010), steps that help students to improve their understandings, and all the necessary things that they need to improve their understandings (Black and William, 1998; Hattie and Timperley, 2007; Sadler, 1998). While teaching mathematics, enabling students to share their thoughts may develop new insights and understandings in them, so teachers can find opportunities to analyze students' competency in mathematics topics (Manouchehri, 2007; Manouchehri & St. John, 2006).

Although feedback is frequently used during the learning and teaching processes, teachers attribute different meanings to the feedback concept. Kogçe and Baki (20012) noted that primary school mathematics teachers attributed different meanings to the feedback. Some teachers gave feedback not only on students' performances but also their personality traits, and some others performed wrong behaviors while giving feedbacks. Eraz and Oksuz (2015) investigated the effects of feedbacks, which were given by teachers during out-of-class activities, to students' performances and attitudes. They found out that in comparison to the students who did not receive feedback, there was a meaningful increase at students', who received feedback, performances and positive attitudes.

Because teachers' feedbacks directly affect students' conceptualization processes, which is the core of learning mathematics, it is very important to investigate how teachers perceive feedbacks that they provide in classrooms. Therefore, it is important to investigate teachers' opinions on providing feedback in classrooms. In this study, we examined the following research question: What are the middle school mathematics teachers' opinions on the feedbacks that they provide in classrooms?

Method

This work is conceptualized as a qualitative study. The data of this study included in-service teachers' responses to a semi-structured questionnaire, which created by the researchers. In-service teachers' responses to the interview questions were audio taped and later transcribed verbatim to conduct a content analysis. Twelve mathematics teachers working in 12 different schools in a central district of Kırşehir voluntarily participated in the study during the 2015-2016 academic year. The data of the study were obtained conducting face-to-face interviews with the mathematics teachers.

In this study, we thematically analyzed teachers' responses to the questionnaire items. The participants were directly informed by the researchers about the aim and scope of the assessment instruments. Each teacher was interviewed approximately 10 to 15 minutes to understand their opinions on the operational usage of the feedback in classrooms.

Results

We thematically analyzed teachers' responses to the questionnaire items and determined the following seven themes: style of the feedback, scope of the feedback, principles of providing the feedback, difficulties experienced when providing the feedback, reasons for providing insufficient feedback, the benefits of the feedback, and the significance of the feedback in learning.

From the teachers' responses, it is understood that they cared about process based learning in mathematics. They used expressions focusing on the problem rather than the personality of the students. The problems such as the lack of experience and self-esteem and the overcrowded classrooms caused teachers not to find enough time for each student in order to provide feedback. The responses also showed that the teachers had the opinion that feedback helped them to check themselves, increased students' self-esteem, provided active participation in the classroom and urged students to focus on learning.

Discussion, Conclusion and Suggestions

When teachers' opinions were thematically examined, teachers' feedbacks classified as general feedbacks because mathematics classrooms are overcrowded, the field of mathematics composed of abstract and tightly linked contents, and teachers communicate with students in the group. However, the feedbacks provided in mathematics classrooms should be unique for each student. It is understood that the feedbacks, which complies with the principles of inclusion, openness, and inclusion, provided after students are recognized in terms of both personality and academic competence will contribute more to the learning process. The fact that the mathematical topics to be explained are not concrete pushes teachers at the point of providing clear, comprehensible, comprehensive and explanatory feedback. Since mathematics is a field that requires conceptual and procedural processes that are based entirely on symbols, it is necessary for teachers to make efforts to make sense of the concepts, which are fundamental to symbols, before they begin to teach important subjects. The fact that mathematics teaching in the collective education system prevents each student from taking individual feedback which need to be based on learning differences and the necessity of completing each subject within the determined periods of time and the fact that the students go through an upper class without learning as much as their competence in the previous learning processes creates big gaps in the learning of mathematics. Teachers agree that it is not possible to complete these gaps with the courses offered in the collective education system.

Findings of this study indicate that teachers' sensitivities towards to the functioning of the feedback were high and at the same time they had positive attitudes. However, teachers stated that because they had difficulty understanding students' levels of readiness, their readiness to learn, interactions in the classroom, recognizing their socio-cultural environment, and motivating students, these difficulties limited them in providing sufficient and comprehensive feedbacks and providing feedback on the basis of the learners' performances. We provide some suggestions in the below based on our findings:

- Teachers must first recognize their students in many different ways and seek opportunities to provide feedbacks that fit with students' individual differences and learning styles.
- They should closely follow students during the learning-teaching process, fix their deficiencies in the right place and provide immediate and complementary feedbacks.
- Before starting a new topic, it is important to remind the basics to the students and then to teach the new subject after achieving a level of preparedness.

- For each topic, students should be provided with sample problems, which need to be appropriate to the level of learners, and so to help them in comprehending these topics.
- By providing learning environments in which learners can express their ideas better, teachers should uncover students' opinions, and they should give incentives to increase students' reasoning.
- They should provide feedback that reinforces, supports, and directs efforts to deepen thought rather than acquire knowledge based on superficial memorization in all events.
- Every feedback teachers provide must be clear, comprehensible, comprehensive, and must be in accordance with the principles of providing feedback.

Yaz Tatili Süresinin Öğrenme Üzerindeki Etkisi (Ankara İli Örneği)

Pınar BİLASA, Gazi Üniversitesi, Türkiye, pinarbilasa@gmail.com

Öz

Son zamanlarda üzerinde önemle durulan konulardan biri haline gelen uzun yaz tatili uygulamasının akademik öğrenme kayıplarına yol açtığı yönünde araştırmalara sıklıkla rastlanmaktadır. Alan yazın tarandığında yaz tatilinin uzunluğu akademik öğrenme açısından öğrencileri dezavantajlı kıldığı yönündedir. Bu araştırmanın amacı, üç aylık yaz tatilinin ilkökul öğrencilerinin derslerde öğrendiklerini etkileyip etkilemediğini öğretmen görüşleri doğrultusunda tespit etmektir. Araştırma 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Ankara il merkezinde bulunan iki özel ilkökul ile bu okullarda görev yapan ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf yirmi beş sınıf öğretmeni ve bu öğretmenlerden elde edilen görüşlerle sınırlıdır. Araştırma nitel araştırma modeline göre tasarlanmış ve olgubilim (fenomenoloji) yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada odaklanılan olgu, “yaz tatilinin öğrenme üzerindeki etkileri” dir. Araştırma bulguları doğrultusunda elde edilen bazı sonuçlar şöyledir; öğretmenlere göre en çok Türkçe ve matematik derslerinde öğrenme kayıpları meydana gelmektedir. Öğretmenlere göre ailelerin sosyo-ekonomik düzeyi ve eğitim durumları yükseldikçe öğrenme kayıpları azalmaktadır. Öğretmenler yaz tatilinde olası öğrenme kayıplarıyla ilgili olarak velilerle okul dönemi bitmeden önce görüşme yaparak yaz tatilini nasıl değerlendirecekleri ve tekrarın önemi üzerinde durmaktadırlar. Öğretmenler yaz tatilinde olası öğrenme kayıplarıyla ilgili olarak okul yönetimiyle ve/veya diğer öğretmenlerle görüşme yapmaktadırlar.

Anahtar Kelimeler: Yaz tatili öğrenme kayıpları, okul dönemi, öğretmen görüşleri.

Abstract

In recent years, the amount of research reporting that long summer holiday brings about losses in terms of academic learning has multiplied. When the relevant literature is reviewed, it is seen that in general there is an agreement that the length of summer holiday makes students disadvantaged in terms of academic learning. The purpose of the current study is to determine whether the three-month summer holiday affects what students have learned in their classes on the basis of teachers' opinions. The study was limited to two private schools in the city of Ankara, 25 classroom teachers teaching 2nd, 3rd and 4th grades of these schools and the data collected from these teachers in 2016-2017 school year. The study was designed according to qualitative research model and employed phenomenological method. The phenomenon on which the study focused is “the effect of summer holiday on learning”. Some findings obtained from the research data are as follows; the teachers are of the opinion that the most learning losses occur in Turkish language and mathematics courses. According to the teachers, with increasing socio-economic level, the learning losses decrease. The teachers emphasized the importance of revision and organizing meetings with parents to inform them about how their children should spend their summer holidays before the closure of the school to prevent potential learning losses. The teachers stated that during the summer holiday, they talk to their colleagues and administrators about the prevention of potential learning losses during the summer holiday.

Keywords: Summer holiday learning loss, school year, teacher opinions.

Giriş

Uzun yaz tatili dönemlerinde öğrenciler okuldaki planlı öğrenmelerden uzaklaşarak daha plansız bir öğrenme ortamında kalırlar. Bu süre içinde, geçirilen eğitim-öğretim dönemi boyunca edinilen bilgiler yeteri kadar kullanılmaz ve tekrar edilmezse zamanla unutmalar ve beraberinde de öğrenme kayıpları meydana gelebilir. Buradaki öğrenme kaybı, edinilen bilgilerin tamamen unutulması şeklinde değil, görüldüğünde tekrar hatırlanması şeklindedir. Uzun tatil döneminin öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde olumlu etki yapabilmesi ve öğrenme kayıplarının önlenmesi için bir takım önlemler almak oldukça yerinde ve gerekli bir tedbirdir. Böylece yaz tatili süresi daha etkin kullanılacak ve öğrenme kayıpları önlenerek ya da daha aza indirilerek emekten ve zamandan tasarruf edilebilir.

Problem Durumu

Uzun yaz tatili uygulamasının akademik öğrenme kayıplarına yol açtığı yönünde araştırmalara son zamanlarda daha sık rastlansa da Fairchild ve Boulay'e göre (2002), "Yaz tatilinin öğrenci öğrenmesi üzerindeki etkileri, 1906'dan beri araştırma konusu olmuştur" (Akt: Arı, 2005). Yaz tatili öğrenme kaybı, öğrencilerin bir ders yılı sonuna kadar öğrendiği bilgilerin, üç aylık yaz tatili sonunda hatırlamakta güçlük çekmesi ve bir kısmını hatırlamamasıdır. Yani, uzun süreli belleğe kaydedilmiş olan bilgilerin ilerleyen zaman içerisinde istenildiği zaman geri getirilmesindeki başarısızlıktır (Arı, 2005).

En uzun tatil döneminin yaz tatili olması bütün ülkelerde ortak iken yaz tatilinin uzunlukları farklılaşmaktadır. Örneğin Avrupa Birliği ülkeleri ve ortak ülkelerde tatil dönemleri ve uzunluklarına ilişkin uygulamalar büyük farklılıklar göstermektedir. Almanya, Hollanda ve İngiltere gibi ülkeler altı haftalık kısa bir yaz tatiline yer verirken Türkiye, Litvanya ve İtalya gibi ülkeler on üç haftalık, diğer ülkelere kıyasla uzun yaz tatili sürelerine yer vermektedirler. Türkiye ise yaz tatili süresi en uzun olan ülkelerin başında gelmektedir (Tedmem, 2016).

Bu konu üzerinde gerek yurtiçi gerekse yurtdışında yapılan çalışmalar okul takviminin tarım toplumuna göre düzenlenmesinden dolayı meydana gelen yaz tatili süresinin akademik öğrenme açısından öğrencileri dezavantajlı kıldığı yönündedir. Bu sebepten ötürü birçok ülkede yaz tatilinin uzunluğu tartışılmakta ve yaz tatilini öğrencilerin en verimli şekilde geçirmelerini sağlayabilmek için araştırmalar yapılmaktadır. Daha çok okul takvimine vurgu yapan bu araştırmaların birçoğu çağın gereksinimleri doğrultusunda okul takvimlerinin yenilenmesi hususunda öneriler getirmektedir (Şen, 2009). Kerry ve Davies (1998), tarımsal toplumdan kentsel topluma ve teknolojik alana geçilmesine rağmen ders yılı takvimlerinin hala eski tarımsal takvim üzerinden yapılmasını eleştirmektedirler. Borman (2000), Amerika'da bir yüzyıldır devam eden okul takvimindeki dokuz aylık eğitim-öğretim süresinin ve üç aylık tatilin kaynağının, buradaki halkın %85'inin geçmişini tarım ile sürdürmesi olduğunu belirterek, artık günümüzde bu oranın %3'lere düştüğünü ve bu kadar uzun tatil süresine gerek olmadığını ifade etmektedir. Sharp (2000)'e göre; modern ve teknolojik toplum içerisinde eski tarımsal takvimin hiçbir mantığı yoktur. Şu anki problemlerin üstesinden gelmek için yeniden yapılanma gereksinimi, ders yılı takviminin değiştirme ihtiyacını destekler. Bu problemlerden bazıları; uzun dönemlerin sonuna doğru öğrenci sıkılması, müfredat esnekliğinin eksikliği, düşük başarılı öğrencilerin yetişmeleri için fırsat eksikliği, öğretmenlerin sıkılması gösterebilir.

Küçükahmet'e göre (2003) tüm yıl boyunca eğitim-öğretim etkinliklerinin aksamadan ve amaçlara uygun şekilde gerçekleştirilebilmesi, öğretim yılı başında okulu, öğretmenleri, aileleri ve çocukları kapsayan pek çok kesimin farklı hazırlıklar yapmasını gerekli kıldığından bu etkinliklerin boşa gitmemesi ve kalıcı hale gelmesi için yaz döneminin uzun olması öğrenme kayıplarına yol açmakta ve akademik başarıyı düşürerek öğrenme süresi azaltabilmektedir (Akt: Arı, 2004). Cooper ve Charlton (2000), "yaz tatili öğrenme kaybı, en azından bir aylık öğretimle eşleştirilir. Çocuklar sonbaharda okula döndükleri zaman aldıkları test puanları, ilkbaharda yaz tatiline ayrılırken aldıkları test puanlarından ortalama olarak en az bir ay daha düşüktür" demektedir. Bunun yanı sıra hangi derslerde öğrenme kayıplarının daha çok yaşandığını ortaya koyan bir araştırmada en yüksek kaybın Matematik daha sonra Hayat Bilgisi ve Türkçe derslerinde yaşandığı ortaya çıkmıştır (Şen, 2009).

Yukarıda da görüldüğü gibi bu konuyla ilgili dünyada ve Türkiye'de pek çok çalışma yapılmış ve en çok yaz tatili süresinin uzunluğuna ve hangi derslerde öğrenme kayıplarına daha fazla rastlandığına ilişkin araştırmalar göze çarpmaktadır. Bu araştırma da yaz tatilinde öğrenme kayıplarıyla ilgili öğretmenlerin görüşlerinin alınması önemli görülmüş, ilkökul öğretmenleriyle birebir görüşme yapılarak konuya ilişkin düşünceler ve alınan tedbirlere ilişkin tespit edilmiş ve bulunmaya çalışılmıştır. Araştırma öğretmenlerle görüşme yapılarak durumun tespit edilmeye çalışılması açısından diğer araştırmalardan farklılık göstermektedir.

Amaç

Bu araştırmanın genel amacı, üç aylık yaz tatilinin ilkökul öğrencilerinin derslerde öğrendiklerini etkileyip etkilemediğini öğretmen görüşleri doğrultusunda tespit etmektir. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Yaz tatili süresine yönelik olarak öğrenme kayıpları konusunda öğretmenlerin görüşleri nelerdir?
2. Öğretmen görüşlerine göre yaz tatilinden kaynaklı öğrenme kayıpları nasıl önlenabilir?

Sınırlılıklar

Bu araştırma 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Ankara il merkezinde bulunan iki özel ilkokul ile bu okullarda görev yapan ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf yirmi beş sınıf öğretmeni ve bu öğretmenlerden elde edilen görüşlerle sınırlıdır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırma nitel araştırma modeliyle yapılmıştır. Nitel araştırma; sosyal olguları bağlı buldukları çevre içerisinde araştırmayı ve anlamayı ön plana alan bir yaklaşımdır. Gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemleri yoluyla toplanan verilerden yola çıkarak daha önceden bilinmeyen birtakım sonuçları birbirleri ile ilişkisi içinde açıklamaya yardımcı olma özelliklerinden dolayı araştırmada nitel araştırma modeli tercih edilmiştir. Buna göre nitel araştırma modeline göre tasarlanan bu araştırmada olgubilim (fenomenoloji) yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada odaklanılan olgu, "yaz tatilinin öğrenme üzerindeki etkileri"dir. Bu konuyla ilgili yapılan çalışmalar alan yazın taraması ve öğretmen görüşleri doğrultusunda betimlenmeye çalışılmıştır.

Katılımcılar

Görüşme yapılacak okullar, olasılık temelli olmayan örneklem yöntemlerinden (amaçlı örneklem yöntemlerinden) maksimum çeşitlilik örneklemesi ile belirlenmiştir. Burada amaç, görece olarak küçük bir örneklem oluşturmak ve bu örneklemde araştırılan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmaktır. Burada amaç; genelleme yapmak için çeşitliliği sağlamak yerine çeşitlilik gösteren durumlar arasında ortak ya da paylaşılan olguların, ayrılıkların olup olmadığını bulmaya çalışmak ve çeşitliliğe göre problemin farklı boyutlarını ortaya koymaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Örneklem için Ankara il merkezinde bulunan iki özel okul alınmıştır. Bu okullar araştırmaya destek verme açısından gönüllü oldukları için araştırmaya dâhil edilmişlerdir. Belirlenen her okuldan 25 öğretmenlerle görüşülmüştür.

Veri Toplama Araçları

Verilerin toplanmasında öncelikle literatür taraması yapılmıştır. Daha sonra araştırmada öğretmenlerin yaz tatili süresinin öğrenme üzerindeki etkilerine ilişkin görüşlerini elde etmek amacıyla geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. İlgili alan yazın taranarak araştırmacı tarafından oluşturulan bu form, üç alan uzmanının görüşlerine sunulmuş ve tüm soruların araştırmanın amaçlarına uygun veri toplayabileceği sonucuna ulaşıncaya kadar form üzerinde gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Böylece formun kapsam geçerliliği sağlanmaya çalışılmıştır. Hazırlanan form uygulama öncesinde çalışma grubu dışında tutulan ancak çalışma grubundaki öğretmenler ile benzer özellikler taşıyan iki sınıf öğretmenine deneme amacıyla uygulanmış ve uygulama öncesi formun kontrolü sağlanarak uygulamada karşılaşılabilecek sorunların önüne geçilmeye çalışılmıştır.

Görüşmelerden elde edilen verilerin güvenilirlik hesaplaması ise Miles ve Huberman'ın (1994) güvenilirlik formülüne ($Güvenirlik = \frac{Görüş\ Birliği}{Görüş\ Birliği + Görüş\ Ayrılığı}$) göre test edilmiştir. Buna göre elde edilen veriler iki uzmanın görüşüne sunulmuş, analizlerin araştırma amaçlarına uygunluğu konusunda görüş birliği test edilmiştir. Uzmanlar bütünüyle görüş birliği içinde buldukları için güvenilirlik % 100 sağlanmıştır.

Verilerin Analizi

Çalışma grubunda yer alan yirmi beş sınıf öğretmenin görüşleri araştırmacı tarafından önceden randevu alınarak yüz yüze görüşmeler yoluyla boş bir sınıfta gerçekleştirilmiş, ses kaydı kabul edilmediği için yazılı kayıt tutulmuştur. Veri kaybını önlemek için tutulan yazılı kayıtlar görüşülen öğretmenlerin onayına sunulmuş ve eksik notlar var ise tamamlanmıştır. Böylelikle verilerin güvenilirliği için gerekli özen gösterilmiştir. Görüşmelerden elde edilen veriler de betimsel analiz yöntemi ile çözümlenmiştir. Bunun

için veriler araştırmanın amaçları çerçevesinde öğretmenlerin açıklamalarından aynen alıntılarla birlikte verilmiştir. Öğretmenlerin görüşleri kodlanarak (Ö1 gibi) belirtilmiştir.

Bulgular

Yapılan literatür taraması sonucunda; öğretmenlerin yaz tatilini çok uzun bulduğu, öğrencilerin sosyoekonomik düzeyi üstten alta doğru indikçe öğrenme kayıplarının artmakta olduğu, bununla birlikte özel okullarda velilerin, yaz tatilini çocuklarının en verimli şekilde değerlendirmelerini sağlamada bilinçli olmalarının sosyo-ekonomik durumla bağlantılı olduğu, öğretmenlerin tatilde öğrencilerin tatil kitabı veya benzeri kitapları okuyup çalışmalarını tavsiye ettikleri, öğretmenlerin çoğunlukla tatilde, öğrencilerinin dershaneye gitme ve/veya özel ders almalarını tavsiye etmedikleri yönünde çeşitli bulgular elde edilmiştir. Bununla beraber öğretmenlerle görüşmeler eylül ayında okulların açılmasıyla birlikte yapılmıştır. Öğretmen görüşlerine yönelik bulgular belirlenmiş temalara göre başlıklandırılmış ve aşağıda ayrıntısına yer verilmiştir.

Temalar Çerçevesinde Elde Edilen Öğretmen Görüşleri

1. Yaz tatili süresinin öğrenilen kazanımlar üzerindeki etkisi

Öğretmenlere “Yaz tatili süresinin öğrencilerinizin eğitim-öğretim dönemi boyunca öğrendiği kazanımları üzerinde nasıl bir etkisi olduğunu düşünüyorsunuz?” sorusu yöneltilmiş ve öğretmenlerin yarısından fazlası (on dört öğretmen) yaz tatili süresinin uzun olmasından kaynaklı olarak öğrenilen kazanımlar üzerinde unutmalarına neden olduğunu, kitaplarla desteklenmediği sürece unutmaların çok fazla yaşandığını, özellikle okuma yazma çalışmalarında gerileme ve unutma ile ilgili sorunlara yol açtığını, yaz boyu yazı yazmayan öğrencilerin harf yazılışlarını unuttuklarını hatta harf atladıklarını belirtmişlerdir.

Bu konuda iki öğretmen yaz tatili süresinin unutmalara yol açmaması için velilerin desteğinin önemli vurgulamıştır. Bu konuda bir öğretmenin görüşü şöyledir:

“Kazanımları kazanmış öğrenciler yaz tatilinde ailelerinde desteği ile bu kazanımları uygulamada kullanabiliyor. Ailelerinin desteğini alamayan, tekrarlamayan öğrenciler unutarak geriliyor (Ö11).”

Yarıya yakın öğretmen (dokuz öğretmen) ise kazanımların tam olarak oturması durumunda yaz tatili süresinin hiçbir olumsuz etkisinin olmadığını, tatilde dinlenmenin, eğlenmenin sonraki yıla zemin hazırladığını, tatil süresinin öğrencilerin bilmedikleri şeyleri öğrenmelerine fırsat verdiğini, böylece daha mutlu ve bilinçli olduklarını vurgulamışlardır. Bu konuda bir öğretmenin görüşü şöyledir.

“Gezip görme, deneme, dinlenme, okuma, iletişim kurma, sevdikleriyle daha fazla zaman geçirme gibi olumlu etkileri olduğunu düşünüyorum (Ö2).”

İki öğretmen yine aile desteğinin önemine vurgu yapmıştır. Bu konuda bir öğretmenlerin görüşü şöyledir.

“Eğitim-öğretim yılı boyunca tam öğrenme modelini uyguladıkça yaz tatili süresinin çocuk üzerinde olumsuz etkiler yaptığını düşünmüyorum. Önemli olan çocuğa o tatili geçirirken ailenin katkısı (Ö22).”

Yukarıda elde edilen bulgular doğrultusunda yaz tatilinin kitaplarla desteklenmesi gerektiği, bu noktada ailelerin katkısının çok önemli olduğu söylenebilir. Bunun yanı sıra yaz tatilinin öğrencilerin dinlenmesi ve okul dışında da farklı şeyler öğrenebilmesi için büyük bir fırsat olduğu da görülmektedir. Bu durumda yaz tatili süresinin aile kontrolünde ve çeşitli öğrenme etkinlikleriyle desteklenerek geçirilmesinin öğrenme kayıplarını önleyebileceği söylenebilir.

2. Yaz tatili süresinin öğrenme kaybına etkisi

Öğretmenlere “Sizce yaz tatilinin süresi öğrencileriniz üzerinde öğrenme kayıplarına yol açıyor mu? Cevabınız evet ise bunu nasıl tespit ediyorsunuz? Ve en çok hangi derste öğrenme kayıpları olduğunu düşünüyorsunuz?” Soruları yöneltilmiş ve öğretmenlerin hepsi (yirmi beş öğretmen) yaz tatili süresinin öğrenme kayıplarına yol açtığını ifade etmişlerdir.

Bunu ön bilgileri yoklama çalışmaları, konu tekrarı, hazır bulunuşluk sınavları, konu testleri, seviye belirleme sınavları ve yaz dönüşünde yapılan ders uygulamaları ile tespit ettiklerini belirtmişlerdir. Bu konuda bir öğretmenin görüşü şöyledir:

“Tatil dönüşü öğrenilen konuların çoğunlukla unutulduğunu ve hatırlama sürecinde çok zaman kaybı yaşandığını söyleyebilirim. Tatil sonunda yapılan ön bilgileri yoklama çalışmaları ve hazır bulunuşluk sınavları ile bu kayıpları tespit edebiliyoruz(Ö4).”

Öğretmenlerin çoğunluğu Türkçe (dört öğretmen) ve matematik (yedi öğretmen) derslerinde, hem Türkçe hem de Matematik dersinde (beş öğretmen), öğrenme kayıplarının yaşandığını ifade etmişlerdir. Bazı öğretmenler ise ezbere dayalı sözel derslerin (dört öğretmen), bir öğretmen okuma, bir öğretmen yazmalarında bozulmaya, bir öğretmen de fen derslerinde öğrenme kayıplarının olduğunu, üç öğretmende belli bir derste değil, tüm derslerde belli oranlarda öğrenme kayıplarının olduğunu, ilgi ve yeteneklerine göre çocukların bazı dersleri daha az unuttuklarını ifade etmişlerdir. Bu konuda bir öğretmen görüşü şöyledir:

“En çok unutmama Türkçe ve matematik dersinde oluyor. Yazılarında ve okuma hızlarında bozulma oluyor. Tatilde fazla yazı yazma ihtiyacı hissetmiyorlar. O da yazılarının yapısını bozuyor. Ayrıca dil bilgisi konuları unutulabiliyor. Matematikte ise pratik yapılmadığı için unutmalar çok oluyor(Ö20).”

Cooper, (2003)'ın yaptığı çalışma da bu bulguyu destekler niteliktedir. Cooper yaptıkları çalışmaların, yaz tatili dönüşünde matematik ve okuma üzerine öğrencilerde gerileme olduğunu, matematikte bu gerilemenin daha fazla yaşandığını gösterdiğini ifade etmektedir. Ayrıca Matematikte gerilemenin, okumaya oranla daha fazla olmasında, öğrencilerin günlük yaşantısında ve ev ortamlarında okuma üzerine daha fazla pratik yapma imkânına sahip olmalarının etkisi büyük olduğunu ileri sürmektedir.

Aybike Şahin'in 2004 yılında yaptığı çalışmada yine bu araştırma bulgusuyla paralellik göstermektedir. Afyon il merkezinde ilkokul ikinci ve üçüncü sınıfta okuyan 580 öğrenciyle yaptığı “İlköğretimde Tatil Sonrası Öğrenme Kayıpları” adlı yüksek lisans tez çalışmasında Şahin; öğrencilerin üç aylık tatil öncesi ve sonrası öğrenme düzeylerinin birbirinden farklı olduğunu, tatil sonrası öğrenme kaybının oluştuğunu ve ikinci ve üçüncü sınıf Matematik dersinde, Türkçe dersinden daha fazla öğrenme kaybının olduğunu tespit etmiştir.

Yine Asım Arı tarafından 2005 yılında Ankara il Merkez ilçelerindeki dördü özel on biri devlet toplam on beş ilkokuldaki 704 dördüncü sınıf öğrencisi üzerinde yapmış olduğu “İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Yaz tatilindeki Öğrenme Kayıpları” adlı doktora tez çalışmasında da öğrencilerin yaz tatili öğrenme kaybı, matematik dersinde Türkçe dersinden daha fazla (yaklaşık üç katı) gerçekleştiği ortaya çıkmıştır. Bu bulguda yine araştırma bulgusuyla örtüşmektedir.

3. Kazanımların unutulmaması için öğrencilere öneriler

Öğretmenlere “Öğrencilerinize öğrendiği kazanımları unutmaması adına yaz tatillerini nasıl değerlendirmelerini öneriyorsunuz?” sorusu yöneltilmiş ve öğretmenlerin yarısına yakını (on iki öğretmen), bol bol tekrar yapmaları üzerinde durmuş, bütün derslere yönelik eğlenceli ve aktiviteli kitaplarla planlı şekilde sık sık tekrar yapmalarını önerdiklerini ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin yine yarıya yakını (on iki öğretmen) tatilde öğrencilerine bol bol okumalarını tavsiye ettiklerini, kitap, dergi, gazete okumalarını, günlük tutmalarını, merak ettikleri konuları araştırmalarını, kazanımları günlük hayatın içinde kullanmalarını (atasözleri ve deyimler, toplama-çıkarma-bölme-çarpma gibi) tavsiye ettiklerini belirtmişlerdir. Bu konuda bir öğretmenin görüşü şöyledir.

“Velilerime mutlaka çalışma programını kendi düzenlerine uygun yapmaları gerektiğini açıklıyorum. Mutlaka kitap okumaları okudukları kitaplarla ilgili kısa sorularla tekrarlar yapmaları, kazanımları günlük hayatın içinde kullanmalarını istiyorum (Ö25).”

Bir öğretmen ise bu görüşlerden farklı olarak yaz tatili süresine yönelik bir görüş bildirmiş şöyle söylemiştir:

“Tatillerin bu kadar uzun değil de dönem dönem (mesela öğrenim yılı içinde dört defa on beş günlük) olması öğrenme kaybını engeller düşüncesindeyim(Ö9).”

Yukarıdaki bulgulara dayalı olarak öğretmenlerin kazanımların unutulmaması adına kendince önlemler aldıkları söylenebilir. Öğrencilerine daha çok tekrar yapmalarına yönelik önerilerde buldukları görülmektedir. Ayrıca tatil süresinin yeniden gözden geçirilmesi de önemli görülmektedir. Buradan hareketle elde edilen kazanımların unutulmaması için yaz tatili aktivitelerinin artırılmasıyla ve yaz tatili süresinin yeniden gözden geçirilmesiyle öğrenme kayıplarının azalabileceği söylenebilir.

4. Velilerin sosyo-ekonomik düzeyinin öğrenme kaybına etkisi

Öğretmenlere “Sizce velilerin eğitimi, sosyo-ekonomik düzeyi öğrencilerinizin yaz tatili öğrenme kayıplarını etkiliyor mu?” sorusu yöneltilmiş ve öğretmenlerin çoğunluğu (on sekiz öğretmen) etkilediğini, eğitim ve sosyo-ekonomik düzeyi yüksek velilerin çocuğunun bir sonraki yıla hazır gelmesini, önemsediklerini, düzenli kitap okuttuklarını, tekrar yaptırdıklarını bu sayede öğrenme kayıplarının daha az olduğunu belirtmişlerdir. Bu bulgu Borman (2000) tarafından yapılan çalışmayla da benzerlik göstermektedir. Borman, öğrencilerin okuma başarılarında yaz tatilinin olumsuz etkisinin, özellikle alt sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerin çocuklarında görüldüğünü belirtmekte ve bunun nedeni olarak, bu öğrencilerin orta ve üst sosyo-ekonomik düzey aile çocuklarından daha az kitaba ve yaz tatilinde kendilerini geliştirebilecek okul dışı fırsatlara daha az sahip olmalarına bağlamaktadır.

Beş öğretmen velilerin eğitimini sosyo-ekonomik düzeyinin çocuklarının öğrenme kayıplarını etkilemediğini iki öğretmen ise sosyo-ekonomik düzeyden ziyade eğitimlerinin daha çok etkilediğini belirtmişlerdir. Bu görüşe sahip öğretmenlerden birinin görüşü şöyledir:

“Sosyo-ekonomik durum etkilemezken eğitim durumu etkiliyor. Eğitimli veliler daha ilgili oluyor. Bence velilerimizin maalesef eğitime ihtiyacı var. Kendilerini pedagoğ olarak görüyorlar. Eğitime önem verdiklerini düşünmüyorum çünkü perşembeden ya da istiklal marşında çocukları alarak onlara değer katmamıza izin vermiyorlar, mucize yaratmamız için özgür davranmamız gerekiyor (55 yaş, 36 yıl deneyim)(Ö3).”

Yukarıdaki bulgulardan hareketle yaz tatili öğrenme kayıpları üzerinde ailelerin sosyo-ekonomik düzeylerinin ve eğitim durumlarının etkili olduğu, her iki değişkendirdeki iyileşmenin öğrenme kayıplarını azaltabileceğini söylemek mümkündür. Asım Arı'nın 2004 yılında yaptığı makale çalışması da bu bulguyla paralellik göstermektedir. Milli Eğitim Dergisinde yayınladığı "Yaz Tatili Öğrenme Kaybı Konusunda Öğretmen Görüşleri" adlı makalesinde Arı; Ankara ilinin dört merkez ilçesinden beşi özel, on ikisi devlet okulu toplam on yedi ilkokul ve bu okullarda görev yapan 276 öğretmenin anket aracılığıyla görüşlerini almıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyinin üstten alta doğru indikçe öğrenme kaybının arttığını, dolayısıyla da sosyo-ekonomik düzeyin, öğrencilerin yaz tatili öğrenme kayıplarını etkilediğini ortaya koymuştur. Bununla birlikte özel okullarda devlet okullarına kıyasla yaz tatilinde daha fazla öğrenme kaybı olduğu da belirtmektedir.

5. Yaz tatili olası öğrenme kayıplarına ilişkin öneriler

Öğretmenlere “Sizce yaz tatilinde olası öğrenme kayıplarına ilişkin ne gibi önlemler alınabilir?” sorusu yöneltilmiş ve öğretmenlerin yarısından fazlası (on dört öğretmen) aralıklı tekrar yapılması, tatil kitaplarının verilmesi, plan dâhilinde hem eğlenip hem de öğrenilmesi, bol bol kitap okunması, yaz kamplarına gönderilmesi (bir öğretmen) şeklinde görüş bildirmişlerdir.

Beş öğretmen ise bu konuda velilere okul kapanmadan önce seminer şeklinde bilgilendirme toplantılarının düzenlenmesi (iki öğretmen), internet üzerinden veli takip programı ile öğretmenlerin veliler aracılığıyla neler yapıp yapılmadığını takip edebilecek sistemin olması gerektiği (iki öğretmen), velilerin bu süreçte çok etkin olması şeklinde öneriler sunmuşlardır.

Beş öğretmen ise uzun yaz tatili yerine kısa süreli, belirli aralıklı tatillerin yapılmasını (üç öğretmen), dört dönem planlayıp dönem aralıklarında on beş-yirmi günlük tatillerin olması gerektiğini, üç aylık yaz tatilinin dönem içine yayılmasını önermişlerdir. Bu soruya ilişkin bir öğretmenin görüşü şöyledir:

“Velilerin öğrencilere, öğrenilen bilgi ve kazanımlarda kayıp yaşanmaması için bir program çerçevesinde takipte olmaları gerekmektedir. Yaz tatilinde öğrencilerin takibi tamamen veli inisiyatifindedir. Velilerde bu konuda farklılık gösteriyor. Belki internet üzerinde kullanılan bir eğitim programı aracılığıyla bir öğretmen takibi söz konusu olabilir. Öğrenciler öğretmenin takip ettiğini bilirlerse öğretmen sistem üzerinde yapılıp yapılmayacağına göre belki gerekli önlemleri almış olur (Ö7).”

Elde edilen bulgular ışığında öğretmen görüşlerine göre tekrar, çeşitli öğrenme aktiviteleri, veli bilgilendirme toplantıları, veli takip sistemi, üç aylık yaz tatili süresinin yıl içerisine yayılması şeklindeki önlemlerle yaz tatili öğrenme kayıplarının önlenilebileceği söylenebilir.

6. Öğrenme kayıplarıyla ilgili velilerle görüşme

Öğretmenlere “Yaz tatilinde olası öğrenme kayıplarıyla ilgili olarak velilerle okul dönemi bitmeden önce görüşme yapıyor musunuz?” sorusu yöneltilmiş ve öğretmenlerin tümü velilerle görüşme yaptıklarını belirtmişlerdir. Ancak tam olarak uygulanmadığını, farkındalık yaratmaya çalıştıklarını, yaz tatilini nasıl değerlendireceklerine ilişkin planlar yapıp verdiklerini, tekrarın önemi üzerinde durduklarını belirtmişlerdir. Bir öğretmenin görüşü şöyledir:

“Elbette yapıyoruz. Fakat ne kadar etkili bir konuşma olursa olsun yine de tatil dönemi öğrenciler ve veliler açısından en esnek dönem. Bu yüzden yapılması istenilen şeylere tam olarak riayet edilmiyor (Ö14).”

Yukarıdaki öğretmen görüşleri doğrultusunda öğretmenlerin yaz tatili öğrenme kayıplarıyla ilişkili olarak etkili olup olmadığı konusunda şüpheleri olmasına rağmen veli görüşmelerini önemsediklerini, bunu farkındalık yaratmak amacıyla yaptıklarını söylemek mümkündür.

7. Öğrenme kayıplarıyla ilgili okul yönetimiyle ve/veya diğer öğretmenlerle görüşme

Öğretmenlere “Yaz tatilinde olası öğrenme kayıplarıyla ilgili olarak okul yönetimiyle ve/veya diğer öğretmenlerle görüşme yapıyor musunuz?” sorusu yöneltilmiş ve öğretmenlerin tamamına yakını (yirmi üç öğretmen) diğer öğretmenlerle görüşme yaptıklarını, üç öğretmen ise yapmadıklarını ifade etmişlerdir. Bir öğretmenin görüşü şöyledir:

“Bu öğrenme kayıplarıyla ilgili olarak zümre öğretmenleriyle bir araya gelip çözüm yolları üretiyoruz. Eksikleri belirliyor ve ona göre ilk hafta telafi, hatırlatma, pekiştirme çalışmaları yapıyoruz. İdare ile paylaşmıyoruz çünkü bu her sınıf atladığında yaşanan kronik bir problem. Bunu zümre içerisinde çözüyoruz (Ö24).”

Yukarıdaki bulgular ışığında öğretmenlerin yaz tatili öğrenme kayıplarına ilişkin okul yönetiminden ziyade diğer öğretmenlerle görüşme yaptıkları görülmektedir. Öğretmenlerin yaz tatili öğrenme kayıplarına ilişkin yöneticilerden ziyade diğer öğretmenlerin görüşlerine daha fazla önem verdikleri ve öğrenme kayıplarına ilişkin önlemler konusunda daha fazla bilgi alış verişini yaptıkları söylenebilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Görüldüğü gibi yaz tatilinin öğrenci öğrenmesi üzerindeki etkileri, 1906’dan beri araştırma konusu ve hala üzerinde önemle durulan konulardan biri haline gelmiştir. Tarımsal toplumdaki kentsel topluma ve teknolojik alana geçişine rağmen ders yılı takvimleri hala eski tarımsal takvim üzerinden yapılandırılmaktadır. Çocuklar sonbaharda okula döndükleri zaman aldıkları test puanları, ilkbaharda yaz tatiline ayrılırken aldıkları test puanlarından ortalama olarak en az bir ay daha düşüktür. Bunun yanı sıra alt sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerin çocukları orta ve üst sosyo-ekonomik düzey aile çocuklarından daha az kitaba ve yaz tatilinde kendilerini geliştirebilecek okul dışı fırsatlara daha az sahip olduklarından daha fazla öğrenme kaybına maruz kalmaktadırlar. Ayrıca yaz tatili dönüşünde daha çok matematik ve okuma üzerine öğrencilerde gerileme olmaktadır. Matematikte bu gerileme daha fazla yaşanmaktadır. Matematikte gerilemenin, okumaya oranla daha fazla olmasında, öğrencilerin günlük yaşantısında ve ev ortamlarında okuma üzerine daha fazla pratik yapma imkânına sahip olmalarının etkisi büyüktür.

Elde edilen bulgular doğrultusunda araştırma sonuçları şöyle ifade edilebilir. Yaz tatili süresinin uzun olmasından kaynaklı olarak öğrenilen kazanımlar üzerinde kayıplar meydana gelmektedir. Yaz tatili süresinde öğrenciler kitaplarla desteklenmediği sürece öğrenme kayıpları olmakta özellikle okuma yazma çalışmalarında gerileme olmaktadır. Yaz tatili süresinde meydana gelen öğrenme kayıplarında

ailenin desteği/katkısı önemlidir. Öğretmenlere göre yaz tatili süresi öğrenme kayıplarına yol açmaktadır. Meydana gelen öğrenme kayıpları dönem başında; ön bilgileri yoklama çalışmaları, konu tekrarı, hazır bulunuşluk sınavları, konu testleri, seviye belirleme sınavları ve yaz dönüşünde yapılan ders uygulamaları ile tespit etmektedirler. Öğretmenlere göre en çok Türkçe ve matematik derslerinde öğrenme kayıpları meydana gelmektedir. Öğretmenler yaz tatili süresince kazanımların unutulmaması için bol bol tekrar yapma, kitap, dergi, gazete okuma, bütün derslere yönelik eğlenceli ve aktiviteli kitaplarla planlı şekilde sık sık tekrar yapma, günlük tutma, merak edilen konuları araştırma, kazanımları günlük hayatın içinde kullanma (atasözleri ve deyimler, toplama-çıkarma-bölme-çarpma gibi) önerdiklerde bulunmaktadır. Öğretmenlere göre öğrenme kayıplarını önlemede; aralıklı tekrar yapılması, tatil kitaplarının verilmesi, plan dahilinde hem eğlenip hem de öğrenilmesi, bol bol kitap okunması, yaz kamplarına gönderilmesi, velilere okul kapanmadan önce seminer şeklinde bilgilendirme toplantılarının düzenlenmesi, internet üzerinden veli takip programı ile öğretmenlerin veliler aracılığıyla neler yapıp yapılmadığını takip edebilecek sistemin olması, velilerin bu süreçte çok etkin olması, uzun yaz tatili yerine kısa süreli, belirli aralıklı tatillerin yapılması, dört dönem planlayıp dönem aralıklarında 15-20 günlük tatillerin olması etkili olacaktır. Öğretmenlere göre ailelerin sosyo-ekonomik düzeyi ve eğitim durumları yükseldikçe öğrenme kayıpları azalmaktadır. Öğretmenler yaz tatilinde olası öğrenme kayıplarıyla ilgili olarak velilerle okul dönemi bitmeden önce görüşme yaparak yaz tatilini nasıl değerlendirecekleri ve tekrarın önemi üzerinde durmaktadırlar. Öğretmenlerin yaz tatilinde olası öğrenme kayıplarıyla ilgili olarak okul yönetimiyle ve/veya diğer öğretmenlerle görüşme yapmaktadırlar.

Elde edilen bulgular doğrultusunda araştırma önerileri şöyledir: Öğrenme kayıplarını azaltmak için öğrenciler yaz tatilinde; oyun, eğlence, spor içerikli ve/veya eğitici kampa veya kursa katılabilirler. Öğrenciler kitap, dergi, gazete vb. okumak için düzenli olarak günlük/haftalık belirli bir süre ayırabilirler. Öğrenciler tatil kitabı veya benzeri kitaplar okuyup çalışabilirler. Yaz tatilinin süresi indirilerek öğrenme kayıpları önenebilir.

Kaynakça

- Arı, A. (2004). Yaz tatili öğrenme kaybı konusunda öğretmen görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*. 163. Yaz 2004. 20.07.2016 tarihinde, http://dhgm.meb.gov.tr/yayimler/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/163/ari.htm adresinden alınmıştır.
- Arı, A. (2005). *İlköğretim okulu öğrencilerinin yaz tatilindeki öğrenme kayıpları*. Yayınlanmış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Programları Enstitüsü, Ankara.
- Borman, G. D. (2000). The effects of summer school: questions answered, questions raised. *Monographs of The Society for Research in Child Development*. 65 (1), 119-127. 01.08.2016 tarihinde, <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/1540-5834.00069/abstract> adresinden alınmıştır.
- Cooper, H. & Charlton, K. (2000). Introduction. *Monographs of The Society for Research in Child Development*. 65 (1), 1-17. 01.08.2016 tarihinde, http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/1540834.00059/epdf?r3_referer=wol&tracking_action=preview_click&show_checkout=1&purchase_referrer=onlinelibrary.wiley.com&purchase_site_license=LICENSE_DENIED adresinden alınmıştır.
- Fairchild, R. A. & Boulay, M. (2002). *What if Summer Learning Loss Were an Education Policy Priority?*. Presentation for the 24. Annual APPAM Research Conference, (November 9, 2002): APPAM Conference Paper, 1-22. 20.07.2016 tarihinde, <http://www.whatkidscando.org/archives/whatslearned/WhatIfSummerLearning.pdf> adresinden alınmıştır.
- Kerry, T.&Davies, B. (1998). Summer learning loss: the evidence and a possible solution. *Support for Learning*. 13 (3), 118-122. 01.08.2016 tarihinde, http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/1467-9604.00072/epdf?r3_referer=wol&tracking_action=preview_click&show_checkout=1&purchase_referrer=www.google.com.tr&purchase_site_license=LICENSE_DENIED adresinden alınmıştır.
- Küçükahmet, L. (Ed.). (2003). *Sınıf yönetiminde yeni yaklaşımlar*. (Üçüncü Baskı), Ankara: Nobel Yayınları.

- Şahin, A. (2004). *İlköğretimde tatil sonrası öğrenme kayıpları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Şen, E. U. (2009). *Yapılandırmacı yaklaşım temelli yeni ilköğretim programı kılavuzluğunda gerçekleştirilen öğretmen etkinlikleri sonrası yaz tatili öğrenme kayıpları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ondokuzmayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Tedmem (2016). *Okul çalışma takvimi ve yaz ayları öğrenme kayıpları*. 30 Temmuz 2016 tarihinde, <https://tedmem.org/mem-notlari/yorumlarimiz/okul-calisma-takvimi-yaz-aylari-ogrenme-kayıplari> adresinden alınmıştır.
- Yıldırım, A.& Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (Sekizinci Baskı), Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Extended Summary
The Effect of the Summer Holiday Period on Learning
(The Case of Ankara)

Introduction

In recent years, there is a great increase in research focusing on learning losses caused by long summer holidays. When the related literature is reviewed, it is seen that there is an agreement that the length of summer holiday makes students disadvantaged in terms of academic learning. In many countries, the length of summer holiday is disputed and research has been conducted to explore how it can be efficiently spent by students.

Purpose of the Study

The general purpose of the current study is to determine whether the three-month summer holiday affects what elementary school students have learned in their classes on the basis of the teachers' opinions. To this end, answers to the following questions were sought:

1. What are the teachers' opinions about the length of summer holiday?
2. How can be learning losses reduced according to the teachers?

Though there is a great deal of research on this topic in the world, there is a very small amount of research looking at this issue in Turkey. When the research conducted in Turkey is examined, it is seen that such research has been mostly conducted with the participation of elementary school students by using achievement tests developed by researchers as pretest and posttest or by eliciting teachers' opinions through questionnaires. In this regard, in the related literature, it is seen that more emphasis is put on issues such as the length of summer holiday, socio-economic situation and type of the course (Turkish, mathematics etc.). The current study; on the other hand, is different from the other studies as it makes it possible to see all the international and national studies looking at the learning losses occurring during the summer holiday in a single work and the teachers' opinions were collected by means of face-to-face interviews.

Method

The current study was designed according to qualitative research model. Qualitative research gives priority to the investigation and understanding of social phenomena in their respective environments. The current study preferred qualitative method as it allows explaining previously unknown results in relation to each other on the basis of the data collected through qualitative data collection methods such as observation, interview and document analysis. Thus, the current study was designed according to qualitative research model and employed phenomenological method. The phenomenon on which the current study focuses is "the effect of summer holiday on learning". The studies conducted to investigate this issue were attempted to be described through document analysis and the teachers' opinions.

The schools where the interviews would be conducted were selected by using maximum variation sampling method; one of the non-probabilistic sampling methods (purposive sampling methods). Here the purpose was to create a relatively small sampling and to reflect the diversity of the individuals who

can be a side of the problem under investigation. Thus, it was intended to determine whether there are similarities or differences between various cases and to reveal the different dimensions of the problem according to this variation rather than creating a variation to reach a generalization. Thus, a total of 25 classroom teachers teaching 2nd, 3rd and 4th grades of two private elementary schools in Ankara were selected on a volunteer basis to conduct face-to-face interviews.

For the collection of the data, first a literature review was conducted. Then, the semi-structured interview form developed by the researcher to elicit the teachers' opinions about the effect of summer holiday on learning was administered.

The opinions of the 25 teachers were collected by the researcher through face-to-face interviews conducted in an empty classroom in times set in advance. As tape-recording was not accepted, the interviews were recorded in writing. In order to prevent the loss of data, the written records were submitted to the approval of the teachers and if there was anything missing, it was completed. Thus, necessary attention was paid for the reliability of the data. The data collected during the interviews were analyzed through descriptive analysis method. Hence, the data are presented together with the relevant quotations from the teachers' statements within the context of the purpose of the study.

Results

The interviews were conducted with the teachers at the beginning of the fall term in September. The analysis of the collected interview data revealed that the teachers find the summer holiday very long, with decreasing socio-economic level, learning losses increase, in private schools because of the high socio-economic level of parents, the parents behave very consciously for their children to spend their summer holiday efficiently, the teachers recommend their students to read and study books and they do not recommend their students to go to a private course or to hire a private tutor in their summer holidays.

Discussion, Conclusion and Suggestions

Due to the length of summer holiday, some losses in academic learning of students occur. Families may play an important role in the prevention of these losses occurring during summer holiday. According to the teachers, long summer holiday causes learning losses. The teachers determine the extent of these losses through revision works, readiness tests, topic tests, proficiency tests and class applications performed at the beginning of the term. The teachers think that the greatest losses are experienced in Turkish and mathematics courses. The teachers make some suggestions not to forget what has been learned by students such as a lot of revision, reading books, newspapers, magazines, studying workbooks for all the courses in a planned manner, keeping journal, exploring the issue they wonder and using what they have learned in their daily lives (proverbs and idioms, adding-subtracting-division-multiplication). The teachers think that for the prevention of learning losses, during the holiday period, regular revisions should be made by students, holiday workbooks should be given to students, some planning should be done for students to learn while having fun, students should do a lot of reading, they should be sent to summer camps, meetings should be organized to inform parents about what should be done during the holiday period, a system should be established to enable teachers to follow what students are doing on the internet with the help of parents, parents should be promoted to be effective partners during this process, instead of a long summer holiday, shorter holidays at more frequent intervals should be taken; thus, a school year can be planned as four terms with fifteen to twenty-day holidays between each. According to the teachers, with increasing socio-economic and education levels of parents, learning losses decrease. The teachers also emphasize the importance of revision and teachers' meeting with parents immediately before the initiation of summer holiday to inform them about what should be done during the holiday. During summer holiday, teachers can discuss possible learning losses with other teachers and/or school directors about the possible learning losses.

In order to reduce learning losses, students can take part in instructional camps with sports and fun activities. Students can regularly spare certain time for reading books, newspapers, and magazines. Students can be encouraged to read holiday workbooks or similar books. By reducing the length of summer holiday, learning losses can be also decreased.

Endüstri Meslek Lisesi Öğrencilerinin Kimya Dersi Öğrenme Ortamı Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi

Duygu BİLEN KAYA, Dicle Üniversitesi, Türkiye, dbk1976@gmail.com

Öz

Bu araştırmanın amacı, endüstri meslek lisesi öğrencilerinin kimya dersi öğrenme ortamına ilişkin algılarını değerlendirmeye yöneliktir. Bu amaç çerçevesinde çalışmada kullanılmak üzere 37 maddeden oluşan, 4'lü Likert tipi Endüstriyel Kimya Dersi Öğrenme Ortamı Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma örneklemini Diyarbakır ilinde bulunan Diyarbakır Anadolu Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi ve Vali Gökhan Aydın Endüstri Meslek Lisesi Kimya Bölümü'nde okuyan 169'u 9., 64'ü 10. ve 61'i 11. sınıf olmak üzere toplam 294 öğrenci oluşturmaktadır. Verilerin analizinde, aritmetik ortalama, tek yönlü varyans analizi ve Scheffe testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin kimya dersi öğrenme ortamına karşı algılarının olumlu yönde olduğu ve öğrencilerin, kimya dersi öğrenme ortamına karşı algılarının sınıf düzeyi açısından anlamlı bir farklılık gösterdiği saptanmıştır. Belirlenen bu anlamlı farkın 9-10 ve 9-11 sınıfları arasında olduğu tespit edilmiştir. 10 ile 11. sınıfların ortalamaları arasındaki farkın ise istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Endüstriyel, Kimya, öğrenme, ortam.

Abstract

The aim of this research is to evaluate vocational high school students' views about the learning environment in the course of chemistry. In the frame of this aim, A 4 point Likert type scale comprising 37 attitude sentences used in the research. The sample of the research composes of the total 294 secondary school students attending the Department of Chemistry in Diyarbakır Technical and Vocational High School and Vali Gökhan Aydın Vocational High School in the city of Diyarbakır. The distribution of the students respect to their class grades was as follows: 169 students in 9th grade, 64 students in 10th grade and 61 students in the 11th grade. For the analyses of the data collected within the scope of the study descriptive statics, one-way analyses of variance (One-Way Anova) and Scheffe test were applied. The findings obtained in the study demonstrated that the students had positive perceptions regarding the learning environment in the course of chemistry. Also, in the study a significant difference was found between the students' perceptions regarding the learning environment in the course of chemistry with respect to their class grades. The significant difference was found to be between 9-10 and 9-11 class grades. As for the difference between the mean scores of the 10th and 11th class grades, it was found to be statistically insignificant.

Keywords: Industrial, Chemistry, learning, environment.

Giriş

İnsanoğlu dünyaya geldiği andan itibaren öğrenmeye başlamakta ve her geçen gün kazandığı bilgi, beceri ve tecrübeler artmaktadır (Çepni, Akdeniz & Ayas, 1994). Toplumsal değişimin hızlı yol alışı ile birlikte, bilgi ve bilgilerin uygulanmasında görülen dinamik gelişmeler eğitim sistemlerinin de etkilenmesine yol açmıştır (Kayatürk, Geban & Önal, 1995). Bugün eğitimden ne fayda beklenildiği, eğitim politikasını tayin eden hususlar arasındadır. Eğitimden beklenen faydalar arasında ekonomik hayatla ilgili olanlar önemli bir yer tutar (Ertürk, 1979). İnsanlığın dünyayı anlama gayretlerinin temelinde kimya bilgisi yer almaktadır. Uygulamalı bir bilim olması ve felsefi temelleri sayesinde kimya, bilim dalları içerisinde merkezi bir konuma sahiptir. Bu sayede kimya bilimi dünyanın ve evrenin anlaşılmasında en temel katkıları sunmaktadır. Kimyanın bir bilim olarak gelişmesi beraberinde onunla birlikte üretilen bilginin gelecek nesillere öğretilmesi ve bu bilgilerin kullanılabilir olması ihtiyacını da getirmiştir. Bu ihtiyaca cevap verebilmek amacıyla başlangıçta usta-çırak ilişkileri yoluyla birebir edinilen bilgi ve becerilerin gelecek nesillere aktarımı yoluna gidilmiş, fakat özellikle sanayi devrimiyle birlikte hızlı

bir şekilde artan yetişmiş insan gücü ihtiyacı her alanda olduğu gibi kimyanın da daha profesyonelce öğretimini zorunlu kılmıştır (Sözbilir, 2013).

Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2013 yılında güncellenen ortaöğretim kimya dersi öğretim programında belirtildiği gibi kimya öğretim programının etkililiği; amaç, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme boyutlarındaki yeterliliğe bağlıdır. Öğrenme-öğretme sürecinin yönetiminde ise öğrenme ortamları önem oluşturmaktadır. Bu bağlamda öğrenme ortamı, öğrenmeyi sağlayacak öğretim yaklaşımının seçilmesini, buna uygun öğretim çevrelerinin tasarlanarak planlanan etkinliklerin yürütülmesini ve ilgili sürecin değerlendirilmesini içine alan oldukça yeni bir kavramdır (Keser & Akdeniz, 2002). Araştırmalar, sağlıklı iletişimin (öğretmen-öğrenci; öğrenci-öğrenci) kurulduğu, birlikteliğin egemen olduğu, düşünselliğin öne çıktığı, başarının teşvik edildiği ve ödüllendirildiği ortamdaki öğrencilerin; katı kuralların egemen olduğu soğuk ve heyecandan yoksun ortamlara göre daha başarılı olduklarını ortaya koymuştur (Özden, 2009). Öğrenme ortamında oluşturulan iletişim ne kadar etkiliyse, elde edilen öğrenme ürünleri de o kadar istenilen düzeyde ve çeşitlilikte olacaktır. Çok değişik iletişim şekilleri olmakla birlikte, insanlar en çok konuşarak ve birbirlerine soru sorarak iletişim kurarlar. Öğretim ortamı içinde öğretmenin kullandığı en önemli iletişim araçları, sözel ifadeler ve sorulardır. Sorular, öğrenme-öğretme sürecinde öğretmenler tarafından derse ilgiyi çekme, öğrencilerin ön bilgilerini, konunun öğrenilme düzeyini ortaya çıkarma gibi çok çeşitli amaçlarla kullanıldığı gibi; öğrenciler de soru sorarak bazen anlamadıkları konuların tekrarını istemekte, bazen daha fazla bilgiye öğretmenlerine yönelttikleri sorular aracılığıyla ulaşmaktadırlar. Bir iletişim ortamı olan derslerde soruların kullanılması kaçınılmaz olduğu gibi, öğrencilerin anlama ve akıl yürütme becerileriyle soruların bilişsel seviyeleri arasında ilişki olduğu da tespit edilmiştir. Bu konuda yapılan bir çalışmada hedef davranışların düzeyiyle akıl yürütme süreçleri arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu ortaya konulmuştur (Sönmez, 2001).

Kimyanın doğası gereği kimya derslerinde öğretmen-öğrenci iletişimi çok önemlidir ve öğretmen-öğrenci ve öğrencilerin kendi arasındaki diyalogların, öğrencilerin öğrenmeleri üzerindeki etkisi büyüktür (Lemke, 1990; Mortimer & Scott, 2003). Bilimsel yöntemlerle gerçekleşen öğrenme sürecinde, kimya konuları işlenirken, bir yandan bilgi ve beceriler edinen öğrencilerin, bir yandan da bilimin yöntemini sezerek kavrayıp kullanması ve yine bu süreçte, bilim insanlarına yakışır değerlendirme itiyadı, tutum ve değerleri edinmesi beklenir. Yager'e (1993) göre fen, teknoloji ve toplumsal konuların birleştirildiği öğrenme üniteleriyle ders işleyen öğrenciler, geleneksel yöntemlerle ders işleyen öğrencilere oranla fennin doğası, fenne ve bilim adamlarına bakış açıları ve bu yöndeki bir takım yetenekleri kazanma noktasında daha önemli hedeflere ulaşmış olurlar.

Fraser (1998) sınıf içi öğrenme ortamının kalitesiyle ilgili geliştirilen ve birçok çalışmada kullanılan, ölçme araçlarının derlendiği geniş bir alan yazın taraması yapmıştır. Bu çalışmada sınıf içi öğrenme ortamının kalitesinin ölçülmesinde en sık kullanılan ölçme araçları; Öğrenme Ortamı Envanteri (Learning Environment Inventory - LEI), Sınıf Ortamı Ölçeği (Classroom Environment Scale-CES), Bireyselleştirilmiş Sınıf Ortamı Anketi (Individualised Classroom Environment Questionnaire-ICEQ), Benim Sınıfın Envanteri (My Class Inventory-MCI), Üniversite Sınıf Ortamı Envanteri (College and University Classroom Environment Inventory-CUCEI), Öğretmenle Etkileşim Anketi (Questionnaire on Teacher Interaction-QTI), Fen Laboratuvar Ortamı Envanteri (Science Laboratory Environment Inventory-SLEI), Yapısalcı Öğrenme Ortamı Anketi (Constructivist Learning Environment Survey -CLES), Bu Sınıfta Neler Oluyor Anketi (What Is Happening in This Class-WIHC) olarak ortaya konmuştur (Akt. Tosun, Şenocak & Taşkesengil, 2009).

Aynı sınıfa paylaştan öğrencilerin sınıf ortamını algılama biçimlerinin farklı olacağı ve bireylerin çevre ile iletişiminden ve kendi algılamalarından oluşturdukları anlamlara göre öğrenme ortamını anlamak için geliştirilen ölçeklere farklı tepkiler vermelerine neden olacağı belirtilmektedir (Wallace, Venville & Chou, 2001). Bireylerin bu öznel tecrübelerinden dolayı araştırmacılar, öğrenme ortamını belirlemek için geliştirilen ölçeklerin kullanımının yanında mülakatlar, günlük ve gözlem gibi araçları da veri toplamak amacıyla kullanmaktadırlar (McRobbie & Tobin, 1997; She & Fisher, 2000; Waldrip & Fisher 2000).

Öğrenme ortamlarının değerlendirilmesi öğretimin geliştirilmesi açısından önemli görülmektedir. Öğrencilerin öğrenme ortamı olarak sınıf ortamını algılama düzeyi, müfredatın geliştirilmesi, öğretmenlerin mesleki gelişimleri ve öğrenme-öğretme metotlarının geliştirilerek kullanılması öğrenme ortamını etkiler. Burada temel amaç öğrencilerin fiziksel ve entelektüel olarak, yapma ve araştırma yoluyla öğretim materyalleriyle etkileşim halinde olmalarını sağlamaktır (Efe et al., 2007).

Öğrenme ortamındaki olumsuzluklar ve eksiklikler öğrenci başarısını etkileyen en önemli unsurlardan bir tanesidir örneğin sınıflarda tartışma ortamını destekleyen diyaloglara yer verilmemesi soyut kavramların çokça yer aldığı kimya derslerinde öğrenci başarısını düşürebilmektedir. Buradan hareketle bu çalışmada, öğrencilerin, farklı öğretim yöntemlerinin kullanıldığı kimya derslerinde, bu yöntemlerin etkinliğini ve öğrencilerin öğrenme ortamlarına bakış açılarını belirlemek amacıyla Hofstein et al., (2000) tarafından geliştirilen ve Tosun, Şenocak & Taşkesengil (2009) tarafından Türkçe' ye uyarlanan "Endüstriyel Kimya Dersi Öğrenme Ortamı Ölçeği" kullanılmıştır.

Yöntem

Araştırma tarama (betimsel-survey) modeline göre yürütülmüştür. Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlamaktadır (Karasar, 2012).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın örneklemini, 2015-2016 Eğitim-Öğretim Yılı Bahar Yarıyılında Diyarbakır ilinde bulunan Diyarbakır Anadolu Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi ve Vali Gökhan Aydın Endüstri Meslek Lisesi Kimya Bölümü'nde okuyan 169'u 9. 64'ü 10. ve 61'i 11. sınıf olmak üzere toplam 294 öğrenci oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak Hofstein et al. (2000) tarafından geliştirilmiş daha sonra Tosun, Şenocak & Taşkesengil (2009) tarafından Türkçe' ye uyarlanmış çalışması yapılmış "Endüstriyel Kimya Dersi Öğrenme Ortamı Ölçeği" kullanılmıştır. Bu ölçek hem genel kimya hem de endüstriyel kimya dersi öğrenme ortamı hakkında öğrenci görüşlerinin tespit edilmesi amacıyla geliştirilmiştir. 37 maddeden oluşan bu ölçek, 4'lü Likert tipi bir ölçektir ve "tamamen katılıyorum", "katılıyorum", "katılmıyorum" ve "hiç katılmıyorum" ifadeleri ile derecelendirilmiştir. Türkçeye uyarlanma çalışması yapılan bu ölçeğin 416 lise öğrencisine uygulanması sonucunda Cronbach alpha güvenilirlik katsayısı (0.78), Spearman Brown korelasyon katsayısı (0.68) ve Guttman split-half güvenilirlik katsayısı (0.64) hesaplanmıştır. Bu araştırma kapsamında elde edilen ölçümlerin güvenilirlik katsayısı ise 0.83 olarak bulunmuştur. Tüm veriler, ölçeğin ilgili derslerde kullanılabilen derecede geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu ortaya koymuştur.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde betimleyici istatistikler ve tek yönlü varyans analizinden (One-Way ANOVA) yararlanılmıştır. Öğrencilerin kimya dersi öğrenme ortamına ilişkin algılarının nasıl olduğunu belirlemek amacıyla aritmetik ortalama değeri hesaplanmıştır. Sınıf düzeyine göre öğrencilerin kimya dersi öğrenme ortamına ilişkin algılarında bir farklılık olup olmadığı ise tek yönlü varyans analizi ile test edilmiştir. Varyans analizi sonucunda tespit edilen anlamlı farklılıkların kaynağını tespit etmek amacıyla Scheffe testine başvurulmuştur. Aritmetik ortalamaların yorumlanmasında; 1.00-1.75 arasındaki ortalama değerlerin "hiç katılmıyorum", 1.76-2.50 arasında bulunanların "katılmıyorum", 2.51-3.25

arasındakilerin “katılıyorum”, 3.26-4.00 arasında yer alanların ise “tamamen katılıyorum” derecesinde değer taşıdığı kabul edilmiştir. Araştırma kapsamında uygulanan tüm istatistiksel analizlerde SPSS paket programı kullanılmıştır.

Bulgular

Bu ölçeğin, endüstri meslek lisesi öğrencilerine uygulanmasıyla sağlanan verilerin analizi sonucunda hesaplanan betimsel istatistikler Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1.

Endüstri Meslek Lisesi Öğrencilerinin Kimya Dersi Öğrenme Ortamlarına İlişkin Algılarına Ait Betimsel İstatistikler.

N	Ortalama	Std. sapma
294	2.62	0.448

Tablo 1’deki bulgulara göre, endüstri meslek lisesi öğrencilerinin kimya dersi öğrenme ortamına ilişkin algılarının “katılıyorum” düzeyinde ve olumlu yönde olduğu yorumu yapılabilir.

Endüstri meslek lisesi öğrencilerinin öğrenme ortamına ilişkin algılarının sınıf düzeyine göre karşılaştırılmasına ilişkin bulgular ise Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2.

Endüstri Meslek Lisasi Öğrencilerinin kimya Dersi Öğrenme Ortamına İlişkin Algılarının Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonuçları.

Sınıf	N	Ortalama	Std. sapma	F	p
9	169	2.50	0.477	18.47	0.00
10	64	2.79	0.330		
11	61	2.80	0.344		
Toplam	294	2.62	0.448		

Tablo 2’deki bulgulara göre, öğrencilerin kimya dersi öğrenme ortamlarına ilişkin algıları sınıf düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir ($F=18.47$, $p<0.05$). Bunun üzerine farkın kaynağını bulmak için Scheffe testi yapılmıştır.

Tablo 3.

Endüstri Meslek Lisesi Öğrencilerinin Kimya Dersi Öğrenme Ortamına İlişkin Algılarının Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Karşılaştırılmaları.

(I)Sınıf	(J) Sınıf	Ortalama Fark(I-J)	p
9	10	-0.29723*	.00
	11	-0.31084*	
10	9	0.29723*	
	11	-0.01360	
11	9	0.31084*	
	10	0.01360	

Tablo 3 incelendiğinde öğrencilerin kimya dersi öğrenme ortamına ilişkin algıları arasında anlamlı fark bulunduğu görülmüştür. Belirlenen bu anlamlı farkın 9-10 ve 9-11 sınıfları arasında olduğu tespit edilmiştir. 10 ile 11. sınıfların ortalamaları arasındaki farkın ise istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı saptanmıştır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Eğitimde duyuşsal özelliklerin önemi göz önünde bulundurulduğunda bu özelliklerin doğru olarak ölçülmesi ve yorumlanması büyük önem taşımaktadır. Kimya dersi işlenirken, öğrencilerin kendi aralarında ve öğretmenle olan iletişimi bilimsel okur-yazar olmaları açısından oldukça önemlidir çünkü ders işlenirken öğrencilerin görüşlerini ifade edebildikleri, anlamadıkları konuları sorabildikleri, tartışmalara katılabildikleri, bilgileri gündelik hayatla ilişkilendirebildikleri öğrenme ortamlarında kalıcı ve anlamlı öğrenmeler sağlanabilir. Milli Eğitim ders müfredatına göre endüstri meslek lisesi öğrencilerinin 9. sınıfta 2 saat mesleki gelişim dersi aldığı, 10. sınıf öğrencilerinin 14 saat temel kimya dersi aldığı ve 11. sınıf öğrencilerinin ise 22 saat dal dersi aldığı görülmektedir. Sınıf düzeylerine göre artan alan ders sayıları göz önünde bulundurulduğunda öğrencilerin, ilerleyen yıllara bağlı olarak kimya öğrenme ortamını daha çok benimsediği ve ders motivasyonlarının arttığı bir ortama sahip oldukları yorumu yapılabilir. Araştırma bulgularına dayanarak, endüstri meslek liselerine kayıt yaptıran öğrencilerin zaman içerisinde öğrenim gördükleri bölümü daha çok içselleştirdikleri ve bunun beraberinde sınıf düzeyine paralel olarak öğrenme ortamına ilişkin algıların daha olumlu hale gelmesini sağladığı şeklinde bir çıkarıma varılabilir.

Kimya dersi öğrenme ortamına ilişkin çalışmalarda çeşitliliği sağlamak amacıyla öğrenme ortamlarına yönelik ölçekler, farklı bölgelerde öğrenim gören 12. sınıfların da dahil edildiği endüstri ve anadolu meslek lisesi öğrencilerine uygulanabilir. Kimya dersi laboratuvarla desteklenen bir ders olduğundan dolayı sınıf ortamına ek olarak öğrencilerin, laboratuvar ve atölyelerde de öğrenim görmelerinin öğrenme ortamı algılarına etkisi incelenebilir. Öğrenme ortamına ilişkin algıların öğrenme sürecine ilişkin farklı değişkenler ile ilişkisini konu edinen korelasyonel çalışmalar yapılabilir. Ayrıca öğrencilerin, nasıl bir öğrenme ortamı arzuladıklarına dair görüşleri alınıp bu doğrultuda uygun öğrenme ortamları hazırlanabilir.

Kaynakça

- Çepni, S., Akdeniz, A. R. & Ayas, A. (1994). Fen bilimleri eğitiminde laboratuvarın yeri ve önemi-III. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 206, pp. 24-28.
- Efe R., Hevedanlı M., Ketani Ş., İnce Ş., ve Efe, A.H. (2007). Nasıl bir öğrenme ortamı? Biyoloji sınıflarında öğrenme ortamı yapısının belirlenmesi. *D.Ü.Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9, pp. 69-83.
- Ertürk, S. (1979): *Eğitimde program geliştirme*. Ankara. *Yelken Tepe Yayınları*, Meteksan Limited şirketi.
- Fraser, B. J. (1998). Classroom environment instruments: development, validity and applications *Learning Environments Research*, 1, 7-33.
- Hofstein, A., Kesner, M. and Ben-Zvi, R. (2000). Student perceptions of industrial chemistry classroom learning environments, *Learning Environments Research*, 2, 291-306.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi* (24. baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kayatürk, N., Geban, Ö. & Önal, A. (1995). Genel lise programında yer alan kimya konularıyla ilgili derslerin müfredatlarının incelenmesi ve ders geçme sisteminin değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, pp.9-13.
- Lemke, J. L. (1990). *Talking science: Language, learning, and values*. Norwood, NJ:Ablex.
- McRobbie, C. & Tobin, K. (1997). A social constructivist perspective on learning environments, *International Journal of Science Education*, 19, pp.193-207.
- Mortimer, E. F., & Scott, P. H. (2003). *Meaning making in secondary science classrooms*. Maidenhead, UK: Open University Press.
- Özden, Y. (2009). Sınıf içinde öğrenme öğretme ortamının düzenlenmesi. Karip, E. (Ed), *Sınıf Yönetimi* (8. baskı). 38. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- She, H. C. & Fisher, D. (2000). The development of a questionnaire to describe science teacher communication behavior in Taiwan and Australia, *Science Education*, 84, pp.706-726
- Sönmez, V. (2001), *Program geliştirmede öğretmen el kitabı* (genişletilmiş 9. baskı), Ankara, Anı Yayıncılık.
- Sözbilir, M. ((2013). Türkiye' de kimya eğitimi. (Ed.)*Türkiye Kimya Derneği Yayınları*, No: 22. Önsöz. İstanbul
- Tosun, C., Şenocak, E. & Taşkesengil, Y. (2009). Endüstriyel kimya dersi öğrenme ortamı ölçeğinin Türkçe' ye uyarlanması çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), pp. 111-117.
- Waldrup, J. & Fisher, D.L (2000). The development and validation of a learning environment questionnaire using both quantitative and qualitative methods, *Journal of Classroom Interaction*, 35, pp. 25-37.
- Wallace, J., Venville, G. & Chou, C. (2001). "Cooperate is when you don't fight": Students' understanding of their classroom, *Learning Environment*, 5, pp. 133-153.
- Yager, R. E. (1993). Science-Technology-Society as reform. *School Science and Mathematics*. 93, 145-151.

Extended Summary

Examining Vocational High School Students' Views about the Learning Environment in the Course of Chemistry

Introduction

Human being starts learning starting from birth and increases his or her knowledge and skills. With the rapid changes in society, dynamic developments in information and its application have influenced education systems as well. Today, expectations from education are among the factors determining the education policy. The benefits expected from education include those regarding the economic life. The basis of human beings' efforts to understand the world constitutes knowledge of chemistry. Thanks to its philosophical grounds and because it is an applied science, chemistry has a central place among other sciences. Therefore, the science of chemistry helps understand the world and the universe to a great extent. Chemistry is an experimental branch of science. Teaching by doing and living in a laboratory environment allows using all the sense organs and helps combine performance and thinking skills due to the obligation to make cause-effect interpretations. For this reason, it could be defined as a type of permanent education. Besides laboratories, the course of chemistry is taught practically, students interact with each other as well as with their teachers in class environment, which is the basic element of an education system. These environments include application of curricula, and the purpose is to help students develop terminal behavior. Studies show that students in environments which include establishing a healthy communication (student-student; student-teacher) and cooperation, encouraging intellectuality and achievement, and giving awards for achievements become more successful than those in environments which include harsh rules and lack excitement. While teaching chemistry subjects, students who develop their knowledge and skills and are expected to understand and use the method of science and to acquire the values, attitudes and habits of making scientific evaluations. In the learning process executed with scientific methods, the class learning environment has become another concept that attracts attention. In this respect, the learning environment is quite a recent concept which includes selecting the teaching approach to facilitate learning; conducting activities planned by designing appropriate instructional environments; and evaluating the related process. In related literature, with the use of different curricula in science courses, there are several studies involving the use of learning environment scales appropriate to these methods to reveal the effectiveness of the methods. In these studies, with the in-class learning environment, consistent relationships were found between the students' cognitive and affective learning products. In addition, it was found that students' success increased in cases where there were big similarities between the current class environment and the class environment that students were willing to join.

Purpose of the Study

The purpose of the present study was to determine vocational high school students' perceptions regarding the learning environment in the course of chemistry and to reveal whether the class grade was a variable influential on students' related perceptions.

Method

In the study, since the purpose was to reveal the current situation without making any related intervention, the study was conducted with the survey model. The study group included a total of 294 secondary school students attending the Department of Chemistry in Diyarbakır Technical and Vocational High School and Vali Gökhan Aydıner Vocational High School in the city of Diyarbakır. The

distribution of the students with respect to their class grades was as follows: 169 students in 9th grade; 64 students in the 10th grade; and 61 students in the 11th grade. In the study, as the data collection tool, "Learning Environment Scale for the Industrial Chemistry Course" developed by Hofstein and colleagues was used. This scale was developed for the purpose of determining students' views about the learning environment both in the course of general chemistry and in the course of industrial chemistry. In this 4-point Likert-type scale (I Completely Disagree, I Disagree, I Agree and I Completely Agree), there were 37 items. The reliability and validity studies of the Turkish version of the scale were conducted with a group of 416 secondary school students. In the study carried out to adapt the scale into Turkish, the Cronbach alpha reliability coefficient was calculated as 0.78; Spearman Brown correlation coefficient as 0.68; and Guttman split-half reliability coefficient was calculated as 0.64. All the data revealed that the scale was a valid and reliable measurement tool. For the analysis of the data collected within the scope of the study, descriptive statistics and one-way analysis of variance (One-Way ANOVA) were applied. In order to determine the students' perceptions regarding the learning environment in the course of chemistry, mean scores were used. In the study, one-way analysis of variance was conducted to determine whether the students' perceptions regarding the learning environment in the course of chemistry differed depending on their class grades. For the purpose of determining the cause of the significant differences determined as a result of the analysis of variance, Scheffe test was run. For all the statistical analysis applied in the present study, SPSS package software was used.

Results

The findings obtained in the study demonstrated that the students had positive perceptions regarding the learning environment in the course of chemistry. Also, in the study, a significant difference was found between the students' perceptions regarding the learning environment in the course of chemistry with respect to their class grades. This significant difference was found to be between 9-10 and 9-11 class grades. As for the difference between the mean scores of the 10th and 11th class grades, it was found to be statistically insignificant. In addition, the mean scores generally increased parallel to the class grades. In other words, in higher class grades, the students had more positive perceptions regarding the learning environment in the course of chemistry.

Discussion, Conclusion and Suggestions

Depending on the results obtained in the study, it could be stated that if, in this modern era, chemistry is taught in association with the industrial, economic and environmental facts in life rather than teaching it in an easy way to provide students with basic information about chemistry, then students are more likely to have positive perceptions regarding the learning environment in the course of chemistry. In addition, the results also revealed that industrial chemistry studies have an important place in chemistry cycle and make the course of chemistry more interesting when associated with chemistry.

Ortaokul Branş Öğretmenlerinin Bitişik Eğik Yazı Hakkındaki Görüşleri

Özgün ÇAKIR, Devetaş Menşure İdris Erdoğan İlkokulu, Türkiye, ozguncakir@gmail.com
Nihat UYANGÖR, Balıkesir Üniversitesi, Türkiye, uyangor@gmail.com

Öz

Türkiye’de 2005-2006 eğitim öğretim yılından itibaren bitişik eğik yazı okullarda okutulmaya başlanmış ve ilköğretim 8. Sınıfa kadar zorunlu kılınmıştır. Fakat ilköğretim ikinci kademedeki öğrencilerin çoğu bitişik eğik yazıyı terk edip dik temel harflerle yazmaya başlamaktadır. Dik temel harflerle yazı yazma eğitimi almamış olan öğrencilerin yazılarında büyük hatalar görülmektedir. Bu araştırmada bitişik eğik yazı eğitimi almamış olan ortaokul branş öğretmenlerinin okullarda bitişik eğik yazı kullanımına karşı görüşlerinin ve yaşanan sorunların belirlenmesi ve bu sorunların çözüme ulaştırılması amaçlanmıştır. Bu araştırma, ortaokul branş öğretmenlerinin ders anlatımı esnasında bitişik eğik yazı kullanımı ile ilgili görüşlerini, bu konudaki algılarını ve deneyimlerini betimlemeye yönelik bir araştırma olduğu için nitel çalışmalarda kullanılan olgubilim deseni kullanılmıştır. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden birisi olan ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenler, Balıkesir ve Van illerinde çalışmakta olan ortaokul branş öğretmenlerinden lisans eğitimlerinde bitişik eğik yazı eğitimi almamış olma kriterine göre seçilmiş ve toplamda 25 öğretmenle çalışılmıştır. Bu araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yapılan görüşmelerden elde edilen veriler betimsel olarak analiz edilmiştir. Lisans eğitimleri sırasında bitişik eğik yazı ile yazma dersi almamış olan ortaokul branş öğretmenleri derslerde bitişik eğik yazı ile yazamadığı için bu yazı tipini kullanmadan dik temel harfler ile ders anlatmakta ve bitişik eğik yazı ile yazma kuralını ihlal etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Bitişik eğik yazı, ortaokul bitişik eğik yazı, bitişik eğik yazı öğretmen görüşleri.

Abstract

In Turkey, since 2005-2006 academic year cursive handwriting has been taught and it has become compulsory till eighth grade. However, secondary school students give up cursive handwriting and begin to use vertical basic letters. There can be seen big mistakes in writings of students who haven't got education of vertical handwriting. This research aims to identify the views of middle-school branch teachers who haven't got cursive handwriting education about using cursive handwriting in schools and the encountered problems and to find solutions for these problems. This research aims at describing the secondary school teachers' views about using handwriting during lessons and their feelings and experiences about this subject, so phenomenology pattern which is used in qualitative studies was used in this study. Criterion sampling method which is one of the purposeful sampling methods was used to determine the working group. 25 teachers were studied in total. The teachers who participated in this research were chosen according to criteria which were that they work in secondary schools in Balıkesir and Van and they didn't take cursive handwriting education during their undergraduate education. In this research, semi-structured interview form developed by the researcher was used as data collection tool. The results obtained from interviews were analyzed descriptively. The middle school branch teachers who haven't got cursive writing education during undergraduate education teach lesson by using vertical basic letters because of the fact that they can't use cursive handwriting, thus they break the writing rules.

Keywords: Cursive handwriting, middle-school handwriting, cursive handwriting views of teachers.

Giriş

İnsanlar ilkçağlardan günümüze kadar, duygularını, düşündüklerini, yaşadıklarını çevresindeki, uzaktaki ve gelecekteki insanlara anlatma isteği ve gereği duymuştur. Bu duygu ve düşüncelerini buldukları yüzeylerin üzerine ilkel resimler yaparak anlatmaya çalışmışlardır. İlk yazı yazma biçimi, bu ve

benzeri resim ve şekillerin yan yana getirilmesi ile doğmuş ve yıllar içinde geliştirilmiştir (Kılıçkan, 2004, s.8; Aktaran: Kadioğlu Ateş, 2015).

El yazısı denildiğinde akla yaygın olarak kullanılan iki yazı tipi gelmektedir. Bunlardan biri dik temel harfler ile yazmak, diğeri ise bitişik eğik yazıdır. Türkiye’de 2005-2006 eğitim öğretim yılından itibaren bitişik eğik yazı okullarda okutulmaya başlanmış ve ilköğretim 8. Sınıfa kadar zorunlu kılınmıştır. Fakat ilköğretim ikinci kademedeki öğrencilerin çoğu bitişik eğik yazıyı terk edip dik temel harflerle yazmaya başlamaktadır. Özellikle 8. sınıf öğrencilerinin neredeyse tamamı dik temel harfler ile yazmaktadır.

Bitişik eğik yazı, 70 derece sağa eğik şekilde olan harflerin birbirine bağlanıp kelimeler oluşturulması ile yazılan bir yazı türüdür. Bitişik eğik yazı ile yazı yazabilmek için hangi harfin nasıl yazıldığı ve kendinden önceki ve sonraki harfe nasıl bağlandığı gibi yazma kurallarını ayrıntılı bir şekilde bilmek gerekmektedir. Her harfin kendine özgü bir yazım biçimi, başlama ve bitiş noktası vardır. Her harfi tek tek öğrenmek gerekmektedir. Bu nedenle öğrenme işlemi dik temel harflere göre daha uzun sürmektedir. Ancak dik temel harflere göre pek çok yararı vardır.

Yazı üzerine yapılan eski araştırmaların birçoğu dik temel harfler ile yazmayı, günümüzde yapılan araştırmalar ise bitişik eğik yazı ile yazmayı önermektedir. Günümüzde yapılan araştırmalarda, bitişik eğik yazının öğrencinin beden gelişimine daha uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmalar doğrultusunda birçok ülkede okul öncesi eğitimden üniversiteye kadar tüm öğrencilere bitişik eğik yazı ile okuma yazma öğretilmektedir (Güneş, 2007; Aktaran: Durmuşçelebi & Avcı, 2014).

Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığı tarafından bitişik eğik yazının tercih edilme sebepleri arasında öncelikle yazım kolaylığı gelmektedir. Bitişik eğik yazı, dik temel harfler ile yazılan yazıya göre göze daha estetik görünmektedir. Tüm çocuklar kalemi ellerine ilk aldıklarında dairesel hareketler ile çizimler yapmaktadır. Bu nedenle bitişik eğik yazıyı yazmaları çok daha kolay olmaktadır. Küçük kas gelişimlerine daha uygun bir yazı türüdür. Dik temel harflerde yazımı karıştırılan “b” ve “d” gibi harflerin yazımları bitişik eğik yazıda birbirinden çok farklı oldukları için karıştırılmamaktadır. Solak öğrenciler dik temel harflerle yazdıklarında sıkıntılar yaşarken bitişik eğik yazı yazarken bu sıkıntıları yaşamadığı görülmüştür. Bu nedenle bitişik eğik yazı solak öğrencilere de daha uygun bir yazı türüdür (Milli Eğitim Bakanlığı, 2009).

Bitişik eğik yazı çalışmaları okulöncesi eğitim ve ilköğretim birinci kademedeki yapılmaktadır. Öğrencileri bu yazı tipine hazırlayanlar okulöncesi öğretmenleri, bu yazı tipi ile okuma yazmayı öğretenler ise ilköğretim sınıf öğretmenleridir. Üniversitelerin okulöncesi öğretmenliği ve ilköğretim sınıf öğretmenliği bölümlerinde “ilk okuma ve yazma eğitimi” dersi okutularak öğretmen adaylarına bu eğitim verilmektedir. Ortaokullarda ders vermekte olan fen bilimleri, matematik, sosyal bilimler ve benzeri branş öğretmenleri lisans eğitimleri süresince bitişik eğik yazı eğitimi almadıkları için ve günlük hayatlarında dik temel harfler ile yazı yazdıkları için bitişik eğik yazı ile yazmayı bilmemektedir. Bu nedenle ders anlatırken bitişik eğik yazı yerine dik temel harfleri kullanmaktadırlar. Bu da birçok öğrencinin de zamanla dik temel harflere geçmesine neden olmakta, ancak geçişler sırasında sorunlar yaşanmaktadır. Dik temel harflerle yazı yazma eğitimi almamış olan öğrencilerin yazılarında büyük hatalar görülmektedir.

Yapılan araştırmalarda birçok velinin ve ortaokul branş öğretmenin bitişik eğik yazı ile ilgili sorunlar yaşadığı belirlenmiştir. Bazı veliler bitişik eğik yazı ile okuma yazma öğretiminin tamamen kaldırılması ile ilgili imza kampanyaları düzenlemiştir. Gerekçe olarak ise çocuklarının okuma yazmayı normal süreçten çok daha geç öğrendiğini ve yazılarının bozuk olduğunu göstermişlerdir.

Bu araştırmada bitişik eğik yazı eğitimi almamış olan ortaokul branş öğretmenlerinin okullarda bitişik eğik yazı kullanımına karşı görüşlerinin ve yaşanan sorunların belirlenmesi ve bu sorunların çözüme ulaştırılması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki problemlere cevap aranmaktadır.

Ortaokul branş öğretmenlerinin;

1. Bitişik eğik yazı hakkındaki düşünceleri nelerdir?
2. Derslerde bitişik eğik yazının kullanımı ile ilgili uygulamada yaşanan eksiklikler ve sorunlar nelerdir?
3. Derslerde bitişik eğik yazının kullanımı ile ilgili yaşadıkları sorunların nedenleri nelerdir?

4. Derslerde bitişik eğik yazının kullanımı ile ilgili yaşadıkları sorunlar karşısında önerebilecekleri çözümler nelerdir?

Yöntem

Bu araştırma, ortaokul branş öğretmenlerinin ders anlatımı esnasında bitişik eğik yazı kullanımı ile ilgili görüşlerini, bu konudaki algılarını ve deneyimlerini betimlemeye yönelik bir araştırma olduğu için nitel çalışmalarda kullanılan olgubilim deseni kullanılmıştır.

Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden birisi olan ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu örnekleme yönteminin kullanılmasının nedeni ise üniversite eğitimi sırasında bitişik eğik yazı ile ilgili bir eğitim almamış olan öğretmenler ile bu çalışmanın yürütülmesinin amaçlanmış olmasıdır.

Katılımcılar

Araştırmaya katılan öğretmenler, Balıkesir ve Van illerinde çalışmakta olan ortaokul branş öğretmenlerinden lisans eğitimlerinde bitişik eğik yazı eğitimi almamış olma kriterine göre seçilmiş ve toplamda 25 öğretmenle çalışılmıştır. Öğretmenlerin seçilmesinde kıdem yılı ve cinsiyet gibi faktörler dikkate alınmamıştır.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunun geliştirilmesi sürecinde, araştırmanın problemine ve alt problemlerine yanıt arayıcı nitelikte dört adet soru oluşturulmuş, soruların geçerlik ve güvenilirlik düzeyleri için ise uzmanların görüşlerine başvurulmuştur. Yapılan görüşmeler ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmış ve sonrasında yazıya geçirilmiştir. Yapılan görüşmelerden elde edilen veriler betimsel olarak analiz edilmiştir.

Veri toplama aracı

Sorular

1. Bitişik eğik yazı hakkında düşüncelerinizi öğrenebilir miyim?
2. Ders esnasında bitişik eğik yazının kullanımı ile ilgili yaşadığınız sorunlardan örnekler vererek bahsedebilir misiniz?
3. Ders esnasında bitişik eğik yazının kullanımı ile ilgili sizce uygulamada yaşamış olduğunuz sorunların nedenleri hakkında ne söyleyebilirsiniz?
4. Ders anlatımı esnasında bitişik eğik yazının kullanımı ile ilgili yaşadığınız sorunlar karşısında önerebileceğiniz çözümler nelerdir?

Bulgular

Yapılan görüşmelerde ortaokul branş öğretmenlerinin çoğunluğu ortak görüş bildirmiştir. Bitişik eğik yazı hakkındaki düşünceleri sorulduğunda birçoğu okullarda bu yazı tipinin kullanımına gerek olmadığını, günlük hayatımızda ve kitaplarda karşılaştığımız bir yazı tipi olmadığını ve bitişik eğik yazı ile yazmanın oldukça zor olduğunu düşündüklerini belirtmişlerdir. Örneğin bir öğretmen "bitişik eğik yazı ile yazan öğrenciler dik temel harflerle yazan öğrencilere göre daha yavaş yazıyor." diyerek bitişik eğik yazının daha zor yazılan bir yazı tipi olduğunu söylemiştir.

Öğretmenlere yaşadıkları sorunlar sorulduğunda lisans eğitimleri esnasında bitişik eğik yazı ile ilgili bir eğitim almadıkları için yazamadıklarını söylemişlerdir. Bu nedenle derslerde dik temel harflerle yazarak ders anlatımı gerçekleştirdiklerini, öğrencileri de bitişik eğik yazı yazmaları için zorunlu tutmadıklarını belirtmişlerdir. Ders esnasında herhangi bir sorunla karşılaşmadıklarını dile getirmişlerdir.

Örneğin bir öğretmen “eğer öğrencileri bitişik eğik yazı ile yazmaları için zorunlu tutsaydık, bizim de tahtaya bitişik eğik yazı ile yazmamız gerekirdi ve biz yazamadığımız için sıkıntı yaşayabilirdik.” diyerek ortada görmezden gelinen bir sorun olduğunu belirtmiştir. Öğrencilere istedikleri gibi yazabilme imkanı tanıyan öğretmenler, öğrencilerin bir süre sonra çoğunluğunun dik temel harflerle yazmaya başladığını dile getirmişlerdir.

Başka bir öğretmen, akıllı tahta uygulaması sayesinde artık neredeyse hiç yazmadığını tüm dersi akıllı tahta sistemi üzerinden işlediğini belirtmiştir. Öğrencilerin de istediği gibi yazmalarına izin veren bu öğretmen bu durumdan dolayı bir rahatsızlık yaşamadığını belirtmiştir. Diğer bir öğretmen ise “hem öğrenciler bu yazı tipiyle okuma yazmayı daha geç öğreniyor ve ortaokulda dahi oldukça yavaş yazıyor hem de biz branş öğretmenleri yazım kurallarını bilmediğimiz için hata yapan öğrencilere hatalarını düzeltmeleri konusunda yardımcı olamıyoruz.” diyerek yaşadığı sorunu dile getirmiştir.

Yaşanılan sorunların nedenleri sorulduğunda öğretmenlerin neredeyse tamamı lisans eğitimlerinde ya da hizmet içi eğitimlerde bitişik eğik yazı ile ilgili bir eğitim almadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler bu yazı tipinin kendi başına yapılan çalışmalarla öğrenilemeyeceğini savunmuşlardır. Ayrıca bu yazı tipiyle yazmanın ve okumanın oldukça zor olduğunu ve öğrenmenin de uygulamanın da yavaş olacağını düşündüklerini söylemişlerdir.

Örneğin bir öğretmen “sadece ilkokuldayken bitişik eğik yazı eğitimi almıştık ama şuanda kullanılan yazı tipinden daha farklıydı. Lisans eğitimim sırasında da bu eğitimi almadığım için nasıl yazacağımı bilmiyorum. Öğrenmenin de oldukça uzun süreceğini ve zahmetli olacağını düşünüyorum.” diyerek sıkıntısı dile getirmiştir.

Öğretmenlerin ders esnasında yaşadıkları sorunların ortadan kalkması için verilen öneriler ise çoğunlukla lisans eğitimlerinde bu dersin konulması ve hizmet içi eğitimle desteklenmesi olmuştur. Bazı öğretmenler ise bitişik eğik yazıdan vazgeçilip tekrardan dik temel harflere dönülmesi gerektiğini savunmuşlardır.

Örneğin bir öğretmen “günlük yaşamda her yerde dik temel harflerle yazıyı görüyoruz, kitaplar bile dik temel harflerle yazılmış durumda. Bu nedenle bitişik eğik yazı ile okuma yazma öğrenilmesini gereksiz buluyorum. Bence tekrar dik temel harflerle okuma yazma öğretimine geri dönmeli.” diyerek bitişik eğik yazıdan vazgeçilmesi gerektiğini belirtmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Lisans eğitimleri sırasında bitişik eğik yazı ile yazma dersi almamış olan ortaokul branş öğretmenleri derslerde bitişik eğik yazı ile yazmadığı için bu yazı tipini kullanmadan dik temel harfler ile ders anlatmakta ve bitişik eğik yazı ile yazma kuralını ihlal etmektedir.

Birinci sınıftan sekizinci sınıfa kadar zorunlu kılınan bitişik eğik yazı ile yazma çoğu öğretmen tarafından uygulamada ihmal edilmektedir. Bu da beraberinde birçok sorunun ortaya çıkmasına neden olmaktadır.

İlkokul birinci sınıftan dördüncü sınıfa kadar bitişik eğik yazı ile eğitim alan öğrenciler, ortaokula geçtiklerinde uygulamada yaşanan eksiklik nedeniyle dik temel harflere geçmek zorunda kalmaktadır. Hatta ilkokul ikinci sınıftan itibaren okutulmaya başlanılan İngilizce dersine branş öğretmenleri girmekte ve dersi dik temel harflerle anlatmaktadır. Bitişik eğik yazı ile yazı yazmayı henüz yeni öğrenmiş olan öğrenciler ikinci sınıftan itibaren dik temel harflerle karşılaşmaktadırlar. Ayrıca İngilizcede yer almakta olan “q, w, x” gibi harflerin yazımlarını da öğrenmedikleri için yazamamaktadırlar. Dördüncü sınıfta başlayan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi için ise yine benzer sorunlar yaşanmaktadır.

Bu sorunlar ise görüşme yapılan öğretmenlerin de belirttiği gibi lisans eğitimine bitişik eğik yazı dersi konularak ve çalışan öğretmenler için ise hizmet içi eğitim ile bitişik eğik yazı eğitimi verilerek çözülebileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Kaynakça

- Durmuşçelebi, M. & Avcı, Ö. Y. (2014). İlköğretim öğrencilerinin bitişik eğik yazıyı kullanma düzeyleri. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, Volume 9/3, Winter 2014*, 601-618.
- Kadioğlu Ateş, H. (2015). İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin bitişik eğik yazılarının yazma özelliklerinin ilişkileri açısından incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, Yıl: 3, Sayı: 17, Eylül 2015*, 200-219
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2009). *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.

Extended Summary**Middle School Branch Teachers' View About Cursive Handwriting****Introduction**

When it comes to handwriting, two types of writing come to mind in common. One of them is vertical basic letters and the other one is cursive handwriting. In Turkey, since 2005-2006 academic year cursive handwriting has been taught and it has become compulsory till eighth grade. However, secondary school students give up cursive handwriting and begin to use vertical basic letters. Especially most of eighth graders write in vertical basic letters.

Cursive handwriting is the type of handwriting which needs 70-degree-italic letters to bind each other to create a word. It is necessary to know the rules like how to bind the letter to the previous one to be able to write in cursive handwriting.

The primary reason that cursive handwriting is preferred by the Ministry of Education in Turkey is because of easy writing. Cursive handwriting looks more aesthetically than vertical handwriting. All the children draw in circular movements when they hold a pencil for the first time. For this reason, using cursive handwriting is much easier than the other. This type of handwriting is more suitable for small muscle developments. The letters like "b" and "d" can be confused with each other in vertical handwriting but there are no such things in cursive handwriting because of the difference in writing each one of italic letters. Practice of cursive handwriting begins to be applied in preschool and first grade. The ones who prepare children for cursive handwriting are preschool teachers and the ones who teach them the cursive handwriting are primary school teachers. Preservice teachers get this education by taking "primary literacy education" lecture at the departments of preschool teaching and primary school teaching in universities.

The branch teachers who teach school subjects such as Sciences, Math and Social Sciences in middle-schools don't know how to write in cursive for the reason that they don't get the education of cursive handwriting during their undergraduate education in universities and they prefer using vertical handwriting in their daily life. Therefore they use vertical handwriting during their teachings. This makes many students pass on to using vertical handwriting; however, they may get into trouble during this passing. There can be seen big mistakes in writings of students who haven't got education of vertical handwriting. In the directions of observations, it is determined that many teachers and parents have a trouble about cursive handwriting. Some parents organized a petition for having cursive handwriting education removed. They showed reason as their children learned writing much later and their handwriting were bad.

Purpose of the Study

This research aims to identify the views of middle-school branch teachers who haven't got cursive handwriting education about using cursive handwriting in schools and the encountered problems and to

find solutions for these problems. In accordance with this aim, solutions are being searched for problems below.

1. What are the middle-school branch teachers' thoughts about cursive handwriting?
2. What are the difficulties related to using cursive handwriting that middle-school branch teachers have during their lessons?
3. What are the deficiencies of using cursive handwriting during middle-school branch teachers' lessons?
4. What are the solutions for the problems related to using cursive handwriting that middle-school branch teachers have during their lessons?

Method

This research aims at describing the secondary school teachers' views about using handwriting during lessons and their feelings and experiences about this subject, so phenomenology pattern which is used in qualitative studies was used in this study.

25 teachers were studied in total. The teachers who participated in this research were chosen according to criteria which were that they work in secondary schools in Balıkesir and Van and they didn't take cursive handwriting education during their undergraduate education.

In this research, semi-structured interview form developed by the researcher was used as data collection tool. The results obtained from interviews were analyzed descriptively.

Results

In interviews, middle-school branch teachers shared common views. They stated that using cursive handwriting is quite difficult and they couldn't write in italic because of the fact that they hadn't got any education about cursive handwriting. For this reason they stated that they taught by using vertical basic letters in their writings and they didn't make the students to use cursive handwriting during the lessons. They also reported that they didn't face with any problem.

For instance, a teacher stated a problem by saying "If we had made the students to use cursive handwriting, we must have written in italic on the board and we could have difficulty because of inability to write it."

The teachers, who enable the students to write in whatever they want, stated that most of the students begin to use vertical basic letters in time. Another teacher also stated that he wrote on the board almost never thanks to smart boards and taught his lesson via smart boards.

This teacher, who let the students write in whatever they want, stated that he were no troubled with this. The solutions for this problem are mostly giving this subject in undergraduate education and supporting with in service training.

When the views about cursive handwriting were asked, the participants stated that there is no need of using this type of writing in most of the schools and we don't see this type of writing in books, also it is really difficult to write in cursive handwriting.

When the teachers were asked difficulties they came up, they stated they couldn't write in cursive handwriting because they didn't take any education related to the cursive handwriting during their undergraduate education.

When the reasons of these problems were asked most of the teachers stated that they didn't get education of this type of writing when they were in undergraduate education or any in service training.

To overcome these problems faced during lessons, suggestions were that a course about the education of cursive handwriting should be taken in university and it could be supported by the in service training.

Some teachers defended to give up using cursive handwriting and to use vertical basic letter instead.

Discussion, Conclusion and Suggestions

The middle school branch teachers who haven't got cursive writing education during undergraduate education teach lesson by using vertical basic letters because of the fact that they can't use cursive handwriting, thus they break the writing rules. Most teachers disregard using cursive handwriting which is compulsory from first to eight grades. The students, who get cursive handwriting education from first grade to fourth grade, have to begin to use vertical basic letters because of deficiency of applying this writing method when they pass secondary school. The results from this study show that this problem can be solved by putting a lesson for cursive handwriting in undergraduate education and giving in service training to working teachers as the interviewees stated.

Lisansüstü Öğrencilerin Bakış Açısından Akademik Yaşam

Melek Çakmak, Gazi Üniversitesi, melek@gazi.edu.tr
Şenay Şen, Gazi Üniversitesi, senay@gazi.edu.tr

Öz

Lisansüstü eğitim ile üniversitelerde, çağın ve bilgi toplumunun ihtiyaçları da dikkate alınarak, bilginin üretimi ve geliştirilmesine yönelik olarak araştırma ve geliştirme faaliyetleri gerçekleştirilir. Lisansüstü eğitimin diğer işlevleri arasında, nitelikli insan gücü yetiştirmek, araştırma yapmak, bilim insanı, öğretim üyesi ve uzman kişi yetiştirmek vb. sıralanabilir. Lisansüstü eğitim, yükseköğretim bağlamında uzun yıllardır ilgi ve araştırmaların odağında olmuştur. Lisansüstü eğitim ile birlikte öne çıkan bir diğer olgu ise "akademik yaşam"dır. Bu çalışma ile lisansüstü öğrencilerinin akademik yaşam olgusuna ilişkin görüşlerinin betimlenmesi amaçlanmaktadır. Araştırma nitel desende tasarlanmıştır ve temel veri toplama tekniği olarak görüşme kullanılmıştır. Amaçlı örneklem tekniği ile belirlenen çalışma grubu Gazi Üniversitesinde farklı bölümlerde (yabancı diller, sosyal alanlar, fen ve matematik, eğitim bilimleri vb.) yüksek lisans ve doktora yapmakta olan lisansüstü öğrencilerden (n=26) oluşmaktadır. Elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Katılımcılar akademik yaşam olgusunu "yenilik, sürekli öğrenme, güncellik, değişim, üretme gibi ilgi çekici bazı sıfatlarla tanımlamışlardır. Araştırmanın sonuçlarının öğretmen eğitimi programları, lisansüstü eğitim alan öğrenciler, derslere giren öğretim elemanları, bu konuyla ilgilenen araştırmacılar gibi farklı yararlanıcılara önemli ipuçları sağlayacağı düşünülebilir.

Anahtar Kelimeler: Lisansüstü eğitim, akademik yaşam, nitel çalışma.

Abstract

With graduate education, research and development activities take place in universities so that knowledge may be produced and advanced in line with the contemporary needs of the information society. On the other hand, other functions of graduate education include training high quality human power, undertaking research, training scientists, academics and experts. Graduate education has long been at the center of higher education studies. Another concept that has emerged together with graduate education is "academic life". A review of the literature shows that the concept of academic life has been studied at multiple levels in numerous studies. In this study, it is aimed to describe graduate students' views on the concept of academic life. This is a qualitative study and the main data collection tool used in the study is interview. The participants (n=26) were graduate students pursuing a master's or doctoral degree at various departments of Gazi University (foreign languages, social sciences, science and mathematics, educational sciences, etc.) based on purposive sampling technique. Data is analyzed through content analyses technique in the study. The results showed that participants defined the concept of academic life by using interesting words such as "innovation, continuous learning, being up-to-date, change, production". It is hoped that the study will benefit different groups such as teacher education programs, graduate students, their lecturers and researchers interested in this issue.

Keywords: Graduate education, academic life, qualitative study.

Giriş

Lisansüstü eğitim ile üniversitelerde, çağın ve bilgi toplumunun ihtiyaçları da dikkate alınarak, bilginin üretimi ve geliştirilmesine yönelik olarak araştırma ve geliştirme faaliyetleri gerçekleştirilir. Lisansüstü eğitimin diğer işlevleri arasında, nitelikli insan gücü yetiştirmek, araştırma yapmak, bilim insanı, öğretim üyesi ve uzman kişi yetiştirmek vb. sıralanabilir. Varışa göre ise lisansüstü eğitim, üniversitede lisansüstü derecelere götüren, araştırma yoluyla bilgiye katkıda bulunacak ve gelişen toplumun ihtiyaçlarını karşılayacak bilim insanı ve öğretim elemanı yetiştirmeyi amaç edinen bir faaliyettir (Demirkol, Doğru ve Demir, 2014). Yine, lisansüstü eğitim, dört yıllık eğitimini tamamlayan bireylerin lisans eğitimini aldıkları alanda ilerlemek için olabileceği gibi, farklı bir alanda bilgi sahibi

olmak, ilgi duydukları alanda bilgi ve deneyim elde etmek isteyenler için üniversiteler tarafından sunulan bir eğitim ve öğretim biçimi (Kozallık ve Karakaya, 2015), olarak da açıklanmaktadır. Lisansüstü eğitim, yükseköğretim bağlamında uzun yıllardır ilgi ve araştırmaların odağında olmuştur. Örneğin, Şahin, Demir ve Arcagök (2015) nitel olarak yapılandıkları ve öğretmen adaylarının lisansüstü öğretime yönelik görüşlerini belirlemeyi amaçladıkları çalışmalarında, öğretmen adaylarının farklı nedenlerden dolayı lisansüstü öğretim yapmak istedikleri, lisansüstü öğretim sürecinde çeşitli sorunlar yaşayacaklarını düşündükleri ve lisansüstü öğretim yapma konusunda destekleyen bireylerin genel olarak yakın aile çevreleri, arkadaşları ve öğretmenleri olduğu belirlenmiştir. Karakütük, Aydın, Abalı ve Yıldırım (2008) ise araştırmaları ile lisansüstü öğretimin sorunları konusunda Ankara'daki devlet ve vakıf üniversitelerinin enstitü yöneticilerinin görüşlerini belirlemeyi amaçlamışlar, araştırma sonuçlarına göre yöneticilerin, enstitü yönetim süreci, öğrencilerin seçilmesi, öğretim süreci, değerlendirme süreci, iletişim süreci ile ilgili sorun yaşamadıklarını belirlemişlerdir. Özetle, Karakütük ve diğ. (2008) nin de belirttiği gibi, bir ülkenin kalkınmasında lokomotif görevi yapan öğretim üyesi ve bilim insanı yetiştiren lisansüstü öğretim düzeyinin sorunlarının belirlenmesi ve bu sorunların çözülmesi çok önemlidir. Bununla birlikte lisansüstü eğitim araştırmalarının konuyu aynı zamanda farklı boyutları ile irdelemesi de bu alanda yapılan araştırmaları destekleyecektir.

Lisansüstü eğitim ile birlikte öne çıkan bir diğer olgu ise "akademik yaşam"dır. 'Akademik yaşam' olgusu alan yazın incelendiğinde farklı boyutları ile ele alınmıştır. Ancak yapılmış çalışmaların bir kısmında lisansüstü düzeyde öğrencilerin akademik yaşama ilişkin düşünceleri bir alt başlık olarak ele alınırken; diğer bazı çalışmalarda ise lisansüstü öğrenci deneyimleri farklı alt başlıklarda incelenmiştir. Lisansüstü öğretimden beklentiler, lisansüstü öğretime yönelik tutum, lisansüstü öğretimi tercih sebepleri ve farklı değişkenlerin etkisi, karşılaşılan problemler, lisansüstü öğretimde nitelik ve nicelik arayışı, dil sorunu, yönetici görüşleri, ders seçimi, akademisyen olmak, öğretim elemanlarından beklentiler bu alt başlıklar altında sayılabilir.

Bu araştırmanın temel amacı, lisansüstü öğretim öğrencilerinin 'akademik yaşam' olgusuna ilişkin görüşlerinin betimlenmesidir. Bu temel amaçla, araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır: 1.Lisansüstü öğrenciler 'akademik yaşam' olgusunu nasıl açıklamaktadır? 2. Lisansüstü öğrencilere göre akademik yaşamın sınırlıkları var mıdır? 3.Lisansüstü öğrencilerin akademik yaşamdan beklentileri nelerdir?

Yöntem

Nitel araştırma, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik olan ve görüşme, doküman analizi gibi veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı detaylı bir süreç özelliği taşımaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Lisansüstü öğrencilerin 'akademik yaşam' olgusuna yönelik algılarını betimlemeyi amaçlayan araştırma, fenomenolojik desende (olgu bilim) tasarlanmış nitel bir çalışmadır. Olgu bilim, bireylerin olgu ve olaylara ilişkin tecrübelerini nasıl anlamlandırdıklarını (Patton, 2014) ortaya koymak açısından bu araştırmada tercih edilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsünde farklı programlarda yüksek lisans ve doktora eğitimi alan öğrenciler oluşturmuştur. Çalışmada amaçlı örnekleme tekniğinden faydalanılmıştır. Amaçlı örnekleme, kimlerin seçileceği konusunda araştırmacının kendi yargısını kullandığı ve amacına en uygun olanları örnekleme seçmesi durumudur (Patton, 2014; Balcı, 2015). Bu tekniğin seçiminde ve kullanımında, araştırmacılar açısından katılımcılara ulaşma kolaylığı önemli etken olmuştur. Ayrıca çalışmanın odak grubu olan lisansüstü öğrencilerin araştırmacılarla aynı üniversitede bulunmaları ve farklı disiplin alanlarında eğitim almaları diğer önemli etkenler arasında sayılabilir. Tablo 1 araştırmada çalışma grubunu oluşturan katılımcıların özelliklerine ilişkin detay sunmaktadır.

Tablo 1.
Katılımcıların Özellikleri.

Bölüm	Cinsiyet		Program Türü		Toplam
	Kadın	Erkek	Yüksek Lisans	Doktora	
Kimya	4	-	-	4	4
EYD	1	3	1	3	4
Ölçme ve Değ.	1	2		3	3
BÖTE	1	-	-	1	1
İlköğretim	1	-	-	1	1
EPÖ	1	-	-	1	1
PDR	5	-	1	4	4
Yabancı Diller	5	2	2	5	7
TOPLAM	19	7	4	22	26

Tablo 1’de görüldüğü üzere, araştırmaya toplamda 26 lisansüstü öğrenci katılım sağlamıştır. Katılımcıların büyük çoğunluğu kadın (n=19), yarsından az bir kısmını (n=7) ise erkek öğrenciler oluşturmaktadır. Katılım sağlayan lisansüstü öğrencilerin büyük bir bölümü (n=22) doktora, beşte birine yakın (n=4) bir kısmı ise yüksek lisans programına devam etmektedir. Katılımcılar aynı zamanda Kimya, Eğitim Bilimlerinin farklı anabilim Dalları, Yabancı Diller, BÖTE gibi farklı alanlardan katkı sağlamışlardır.

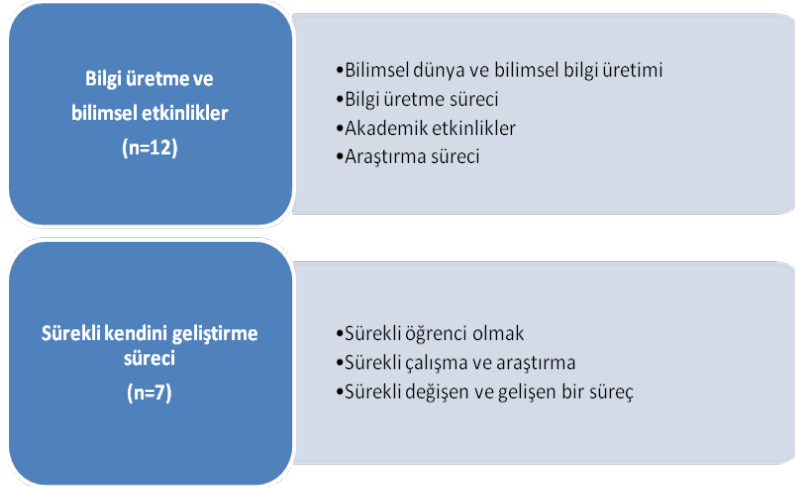
Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın temel veri toplama tekniği görüşmedir. Görüşme yönteminin bu araştırmada tercih edilme nedeni katılımcılardan konu ile ilgili detaylı bilgi alabilmek, konuya ilişkin görüşlerini de aynı şekilde detayları ile ortaya koyabilmektir. Görüşme, fenomenoloji deseninin kullanıldığı nitel araştırmalarda en yoğun tercih edilen veri toplama tekniği olarak dikkat çekmektedir. Bunun temel nedenlerinden biri olgu hakkında deneyim ya da fikri olan katılımcılardan araştırma konusu ile ilgili detaylı ve derinlemesine bilgi elde etmede diğer tekniklere göre daha uygun olmasıdır. Bununla birlikte, araştırma sürecinde görüşmelerin çok sınırlı bir kısmı bireysel ve yüz yüze gerçekleştirilmiş, büyük bir kısmı ise kolaylık sağlaması ve katılımcıların zaman bulması açısından açık uçlu soru formatında e-mail ile gönderilmiş, bir kısmı ise basılı form olarak katılımcıların kendilerine verilmiştir. Görüşme formunun hazırlanmasında öncelikle alan yazın taraması yapılmıştır. Özellikle görüşme sorularının hazırlanmasında ‘akademik yaşam’ kavramın çok fazla çalışılmamış olması ve bu kavrama ilişkin doğrudan lisansüstü öğrencilerle yapılmış çalışmaların az olması, ilgili alanyazından faydalanma konusunda önemli bir sınırlılık oluşturmuştur. Soruların hazırlanması ve geliştirilmesinde araştırmacıların deneyimleri etkili olmuş, geliştirilen soru formunun ilk taslağı ile pilot uygulamalar gerçekleştirilmiş (n=9) ve gerekli düzenlemeler yapılarak araştırmacılar tarafından görüşme formuna son şekli verilmiştir. Böylelikle fenomenolojik çalışmanın özelliğine uygun bir şekilde araştırılan olgu hem araştırmacıların hem de katılımcıların deneyimleri ile yakından ilgili bir konu olarak oluşturulmuştur. Araştırmada görüşme formu ile lisansüstü öğrencilere yöneltilen sorular şunlardır: 1. Sizin için ‘akademik yaşam’ kavramı nasıl açıklanabilir? 2. Akademik yaşam’ kavramı kapsamında ilişkili gördüğünüz unsurlar nelerdir? 3. Akademik yaşamın size göre varsa sınırlı yönleri nelerdir? 4. Birkaç sıfat ya da kavram kullanacak olursanız, akademik yaşamı hangi sıfatlar ile açıklarsınız, niçin? 5. Akademik yaşamdan beklentileriniz nelerdir? Katılımcılar ile yapılan yüz yüze görüşmeler kendilerinin onayı ile kayıt edilmiştir. E-mail ve basılı form olarak katılımcılara gönderilen soru formları ile elde edilen cevaplar bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Her bir soru için, bilgisayar ortamında ayrı bir dosya oluşturulmuştur. Tüm katılımcıların verdikleri cevapları bütün olarak görmek için veriler her soru için yazılı bir metin haline getirilmiştir. Analiz aşamasında içerik analizi

teknigiinden yararlanılmış, kodlamalardaki iç tutarlılığı sağlamak için iki araştırmacının ayrı ayrı yaptığı çalışmalarda görüş birliği oranı dikkate alınmıştır. Görüş birliği oranının yüksek olması durumunda her bir soru için tablo ya da şekil gibi görsel unsurlardan da yararlanılarak bulgular sunulmuştur. Ayrıca ortaya çıkan kavramlar, katılımcıların ifadeleri ile de desteklenmiştir.

Bulgular

Araştırmanın cevap aranan sorularından da ilki 'Lisansüstü öğrenciler 'akademik yaşam' olgusunu nasıl açıklamaktadır? Olmuştur. Bu soruya cevap bulmak için katılımcılara ilk olarak sizin için 'akademik yaşam' kavramı nasıl açıklanabilir?" sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya yönelik katılımcıların cevapları üzerinde yapılan içerik analizi sonuçları Şema 1'de verilmiştir.



Şema 1. Lisansüstü öğrencilerin akademik yaşam algıları.

Şemada görüldüğü üzere, lisansüstü öğrencilerin bu soruya verdikleri cevaplar üzerinde gerçekleştirilen içerik analizi sonucunda iki temel kategori oluşturulmuştur: bilgi üretme ve bilimsel etkinlikler (n=12) ve sürekli kendini geliştirme süreci (n=7). Ancak şemada gösterilmeyen ve az sayıda katılımcının vurgu yaptığı ifadelerin toplandığı diğer alt kategoriler ise şu şekilde sıralanabilir: zorlu ve heyecanlı bir süreç (n=2), uzmanlaşma ve ihtisaslaşma süreci (n=2) ve diğer (n=2). Bu kategoriler ve bu kategoriler altında bir araya gelen cevaplar, lisansüstü öğrencilerin akademik yaşam olgusunu daha çok bilimsel etkinliklerle eşleştirdiklerini, bunun yanı sıra sürekli kendilerini geliştirmeleri gereken bir olgu olarak algıladıklarını, heyecanlı olduğu kadar zorlu bir süreç olarak bu kavramı açıkladıklarını ve aynı zamanda bu kavramla birlikte uzmanlaşma/ihtisaslaşma kavramlarını birlikte düşündüklerini göstermektedir. Bu bulgu katılımcıların akademik yaşam olgusuna çok yönlü baktıklarını ve açıkladıklarını da göstermektedir. Geleneksel olarak üniversitelerde akademik personelin rolü, öğretim ve araştırma boyutlarında yoğunlaşmaktadır (Houston, Meyer ve Paewai, 2006). Akademik personelin rolleri konusunda yapılan pek çok çalışma olmakla birlikte, özellikle Avustralya üniversitelerinde konunun farklı boyutlarında algıları betimlemeye ilişkin çok fazla sayıda araştırma dikkat çekmektedir (Adams, 1998). Bu araştırmalara Romanin ve Over (1993) tarafından yapılan çalışma ve daha başka araştırmalar örnek olarak sıralanabilir. Bu araştırmada ise lisansüstü öğrencilerin bakış açılarında araştırma boyutunun daha ön plana çıktığı görülmektedir. Demirkol, Doğru ve Demir (2014)'in öğretmen adaylarının lisansüstü eğitim yapma nedenlerini araştırdıkları bir başka çalışmada ise adayların cevaplarında ilk sıralarda: kariyer yapma, alanında uzmanlaşma, akademik çalışmalar yapma ön plana çıkmıştır.

Lisansüstü öğrencilerin akademik yaşam algılarını betimleyebilmek amacı ile görüşme formunda ikinci olarak 'Akademik yaşam olgusu kapsamında ilişkili gördüğünüz unsurlar nelerdir?' sorusu yöneltilmiştir. Bu soru üzerinde yapılan analiz sonucu belirtilen ifadelerin sıklığını yansıtan frekans sayılarına göre Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2.

Lisansüstü öğrencilere göre akademik yaşam olgusu ile ilişkili unsurlar.

Yayın, tez, proje, bilimsel araştırma (n=14)

Disiplin ve düzenli çalışma (n=5)

Bireysel gelişim ve yeniliklere açık olma (n=4)

Merak (n=4)

Yaşam boyu öğrenme öğrenme isteği (n=3)

Etik (n=3)

Çaba (emek)(n=2)

Yabancı dil (n=2)

İletişim becerisi (n=2)

Ekip çalışması (n=2)

Bilgi üretme ve paylaşma (n=2)

Zorluklarla baş etme ve kendini gerçekleştirme (n=2)

Rekabet (n=2)

Sabırlı olma (n=2)

Meslektaş ve öğrenci iletişimi (n=2)

Yüksek lisans ve doktora (n=2)

Akademik yükselme

Hayal gücü

Stres-heyecan

Katılımcıların görüşleri incelendiğinde, lisansüstü öğrencilerin belirttikleri temel unsurlar içinde en çok ön plana çıkardıkları 'Yayın, tez, proje, bilimsel araştırmalar', 'Disiplin ve düzenli çalışma', 'Bireysel gelişim ve yeniliklere açık olma', 'Merak', 'Etik', 'Bilgi üretme ve paylaşma' konularında olmuştur. Bunlardan başka katılımcılar 'iletişim becerisi', 'zorluklar ile baş etme' ve 'kendini gerçekleştirme', 'rekabet', 'ekip çalışması', 'hayal gücü', 'teknoloji' gibi unsurlara da vurgu yapmışlardır.

Lisansüstü öğrencilerin akademik yaşam algılarını betimlemeye yönelik bir diğer soru "Birkaç sıfat ya da kavram kullanacak olursanız, akademik yaşamı hangi sıfatlar ile açıklarsınız, niçin?" olmuştur. Tablo

3 katılımcıların bu soru için verdikleri cevaplarda yer alan sıfat ve kavramları alfabetik sıraya göre göstermektedir.

Tablo 3. Lisansüstü öğrencilerin akademik yaşam olgusunu açıklamak için kullandıkları sıfat ya da kavramlar

- **Bilgilendirici**
- **Bilimsel**
- **Dinamik**
- **Disiplinlerarası**
- **Düzenli çalışma**
- **Enerjik**
- **Geliştirici**
- **Keşif**
- **Merak**
- **Öğretici**
- **Öğrenme**
- **Özgüven**
- **Özgün**
- **Sabır**
- **Saygın**
- **Sosyallik**
- **Stresli**
- **Yaratıcı**
- **Yenileyici**
- **Yoğun**
- **Yorucu**
- **Zevkli**
- **Zorlu**

Tablo 3 incelendiğinde, akademik yaşamı açıklamak için kullanılan sıfat ya da kavramların bir kısmı (örnek: enerjik, geliştirici, bilgilendirici) kavrama ilişkin katılımcıların olumlu algılarını yansıtmakta olduğu, bir kısmının ise akademik yaşam kavramının farklı bir açıdan, sınırlılıkları açısından (örnek: yoğun, yorucu, zorlu) algılandığını göstermektedir. Bozpolat (2016) tarafından yapılan ve öğretmen adaylarının lisansüstü eğitime ilişkin metaforik algılarını betimlemeyi amaçlayan benzer bir çalışmada, 112 öğretmen adayı 93 farklı metafor geliştirmiştir ve geliştirilen metaforlar ‘Gelişim’, ‘Zirve’, ‘Değer’, ‘Zor’, ‘Çaba’, ‘Uzmanlık’, ‘Keşif-Araştırma’, ‘Yol Gösterici’, ‘Doyumsuzluk’ ve ‘Üretim’ olmak üzere 10 kategoride toplanmıştır.

Araştırmada ikinci olarak cevap aranan soru “Lisansüstü öğrencilere göre akademik yaşamın sınırlılıkları var mıdır?” olmuştur. Bu soruya cevap bulmak amacı ile görüşme formunda ‘Akademik yaşamın size göre varsa sınırlı yönleri nelerdir?’ sorusuna yer verilmiştir. Bu soruya verilen cevaplar incelendiğinde, lisansüstü öğrencilerin ağırlıklı olarak yayın yapma zorunluluğu, stresli ve yorucu bir meslek olması, sosyal yaşama zaman ayıramama, çalışma ortamı gibi unsurları ön plana çıkardıkları gözlenmiştir.

Araştırmada son olarak ‘Lisansüstü öğrencilerin akademik yaşamdan beklentileri nelerdir?’ sorusuna cevap aranmıştır. Bu amaçla katılımcılara, görüşme formunda yer verilen ‘Akademik yaşamdan beklentileriniz nelerdir?’ sorusu yöneltilerek bu konudaki görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Aşağıda bu konuda lisansüstü öğrencilerin görüşlerini yansıtan alıntılara yer verilmiştir.

Hem faydalı olacak hem de zevk alacağım çalışmalar yapabilmek, nitelikli öğretmenler yetiştirebilmek, iş ve yaşam dengesini kurabilmek ...

Uzman olduğum alanda uluslararası nitelikli yayınlar yapmak.

... başarılı olmak ve gerçekten bir şeyler öğrenebilmek. ..

Alan ile ilgili güncel bilgileri takip etmek, alana ilişkin sorunlara çözüm üreten olmak...

Gelişmek, çalışmak, gelişmek...

Bu soruya yönelik cevaplar genel olarak incelendiğinde, lisansüstü öğrencilerin akademik yaşamı ifade ettikleri ya da açıkladıkları ilk soru ve akademik yaşamın sınırlılıklarına ilişkin ikinci araştırma sorusuna yönelik elde edilen cevapların analiz sonuçları ile benzer bulgular dikkat çekmektedir. Katılımcılar, akademik yaşamdan beklenti olarak kendilerini sürekli yenileme ve geliştirmeyi, nitelikli çalışmalar yapmayı ve iş-yaşam dengesi içinde çalışmayı öne çıkarmışlardır. Bu soruya yönelik gelen tüm cevaplardan elde edilen sonuçlar belli kategoriler altında toplanmıştır. Katılımcıların bu soruyla ilgili görüşlerinin toplandığı kategoriler Şema 2’de sunulmaktadır.



Şema 2. Lisansüstü öğrencilerin akademik yaşamdan beklentileri.

Şema incelendiğinde oluşturulan kategoriler lisansüstü öğrencilerin akademik yaşamdan beklentilerinin çok yönlü olduğunu göstermektedir. Bunların içinde özellikle sürekli yenilenme ve mesleki gelişim oldukça öne çıkan beklenti kategorileri olmuştur.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Lisansüstü öğrencilerin akademik yaşama ilişkin algılarının betimlenmesinin amaçlandığı bu olgubilim deseninde tasarlanan nitel araştırmanın bazı sonuçları şu şekilde özetlenebilir:

Lisansüstü öğrenciler için akademik yaşam ağırlıklı olarak bilgi üretme, bilimsel etkinlikler gerçekleştirme ve sürekli kendini geliştirme süreci olarak açıklamaktadırlar. Bundan başka lisansüstü öğrenciler akademik yaşamı, zorlu ve heyecanlı bir süreç, uzmanlaşma ve ihtisaslaşma süreci olarak da ifade etmişlerdir.

Lisansüstü öğrenciler akademik yaşamla ilişkili buldukları unsurlar arasında en çok yayın, tez, proje, bilimsel araştırmalar, disiplin ve düzenli çalışma, bireysel gelişim ve yeniliklere açık olma, merak, etik, bilgi üretme ve paylaşmaya odaklı cevaplar vermişlerdir. Yine lisansüstü öğrenciler akademik yaşamı açıklamak için enerjik, geliştirici, bilgilendirici gibi olumlu bakış açılarını yansıtan kavram ve sıfatları tercih etmişler, bunun yanı sıra yoğun, yorucu ve zorlu gibi olgunun diğer açıdan yorumunu açıklayan sıfat ya da kavramlar da kullanmışlardır.

Lisansüstü öğrencilere göre akademik yaşamın sınırlılıkları arasında en çok yayın yapma zorunluluğu, stresli ve yorucu bir meslek olması, sosyal yaşama zaman ayıramama, çalışma ortamı gibi unsurları vurgulamışlardır. Diğer yandan lisansüstü öğrenciler akademik yaşamdan kendilerini sürekli yenileme ve geliştirmeyi, nitelikli çalışmalar yapmayı ve iş-yaşam dengesi içinde çalışmayı beklemektedirler.

Bu araştırmanın, akademik yaşam olgusuna yönelik olarak akademik yaşamın içinde bulunan lisansüstü öğrencilerin bakış açılarını betimlemesi ve bu alanda yapılan çalışmalara farklı bir perspektiften katkı sağlaması açısından, önemli sayılabilecek bazı hususlara dikkat çekmesi umulmaktadır. Ulaşılan sonuçların öğretmen eğitimi programları, lisansüstü eğitim alan öğrenciler, öğretim elemanları, bu konuyla ilgilenen araştırmacılar gibi farklı yararlanıcılara önemli ipuçları sağlayacağı düşünülebilir. Son olarak akademik yaşam olgusu, farklı araştırma yöntemlerinden yararlanılarak ve farklı örneklem gruplarına ulaşılarak, yeni yapılacak çalışmalarla daha detaylı irdelenebilir.

Kaynakça

- Adams, D. (1998) Examining the fabric of academic life: An analysis of three decades of research on the perceptions of Australian academics about their roles, *Higher Education*, 36(4), 421-435.
- Balcı , A. (2015) *Sosyal Bilimlerde Araştırma-Yöntem, Teknik ve İlkeler*, Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Bozpolat, E. (2016) Öğretmen Adaylarının Lisansüstü Eğitime İlişkin Metaforik Algıları, *İlköğretim Online*, 15(4), 1114-1130.
- Demirkol, M. , Doğru, M. ve Demir, C. (2014). Öğretmen Adaylarının Lisansüstü Eğitim Yapmak İsteme Nedenleri, *International Journal of New Trends in Arts, Sport & Science Education*, 3(3), 48-57.
- Houston, D., Meyer, L.H. & Paewai, S. (2006) Academic Staff Workloads and Job Satisfaction: Expectations and values in academe, *Journal of Higher Education Policy and Management*, 28 (1), 17-30.
- Karakütük, K., Aydın, A., Abalı, G. ve Yıldırım, S. (2008) Lisansüstü Öğretimin Sorunları Konusunda Ankara'daki Üniversitelerin Lisansüstü Enstitü Yöneticilerinin Görüşleri, *Eğitim ve Bilim*, 33 (147).
- Kozallık-Çebi, H.R. ve Karakaya, Z. (2015) Lisansüstü Seviyede Yabancı Dil Sorunları, *Turkish Studies*, 10(2), 183-192.
- Patton, M.Q. (2014) *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri*, Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Romanin, S. & Over, R. (1993) Australian academics: Career patterns, work roles, and family life-cycle commitments of men and women, *Higher Education*, 26 (4), 411-429.
- Yıldırım ve Şimşek (2013) *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri. (9. Geliştirilmiş Baskı)*, Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Şahin, Ç., Demir, M.K. ve Arcagök, S. (2015) Öğretmen adaylarının lisansüstü öğretime yönelik görüşleri, *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 11(1), 304-320.

Extended Summary

Academic Life From the Viewpoint of Graduate Students

Introduction

While undergraduate education provides students with general education, graduate education allows them to drive forward their learning in a certain discipline. With graduate education, research and development activities take place in universities so that knowledge may be produced and advanced in line with the contemporary needs of the information society. On the other hand, other functions of graduate education include training high quality human power, undertaking research, training scientists, academics and experts. Graduate education also brings advanced degrees to students, directs them towards specialization, and helps develop their problem-solving skills in a certain field, their technology use, oral presentation skills and writing skills.

Graduate education has long been at the center of higher education studies. Another concept that has emerged together with graduate education is “academic life”. A review of the literature shows that the concept of academic life has been studied at multiple levels in numerous studies. While some of these studies have focused on graduate students’ views on academic life, others have used different variables to explore the experiences of graduate students. The literature also contains studies about student expectations from graduate education, their attitudes, reasons for opting for graduate education, the problems they face in graduate education, the quality and operation of graduate education, and the approaches of academics towards it.

Purpose of the Study

This study aims to describe graduate students’ views on the concept of academic life. Describing student views and ensuring that these get heard by the providers and receivers of education will improve new arrangements and initiatives at this stage of education. Student views about academic life may be used in particular to reconsider the services offered. Research into this topic is also necessitated by the existing lack of such studies.

Method

This qualitative study aims to describe graduate students’ academic life perceptions. Qualitative research is a detailed process aiming to realistically and holistically reflect perceptions and events in their natural setting, based on such data collection tools as observations, interviews, and document analysis. The main data collection tool used in the study was interviews. Interviews were used to obtain detailed information from the participants and reveal their thoughts at a similar level of detail. Some of the interviews were conducted individually and face to face, some in focus groups and others with open-ended questions asked over email for convenience. The interview form was designed after a survey of the literature and was then presented for expert views to check validity. A pilot trial took place to ensure the appropriateness and intelligibility of the interview questions. These questions included: 1. How do you explain the concept of “academic life”? 2. What are the factors related to the concept of academic life? 3. What factors led you to prefer academic study? What are the positive aspects/strengths of academic life in your opinion? 4. What are the limitations of academic life in your opinion? 5. If you had to refer to academic life with a few adjectives, what would these be? Why? 6. What are your expectations from academic life?

The participants were selected via purposive sampling, the most common sampling technique used in qualitative research. It was preferred to enable the researchers to reach the participants with ease. The participants were graduate students pursuing a master’s or doctoral degree at various departments of Gazi University (foreign languages, social sciences, science and mathematics, educational sciences, etc.) (n=26). The interviews were audio-recorded whenever the participants gave their permission, and notes were written down whenever not. The data obtained were subjected to content analysis. The data were analyzed separately by each researcher, and the final analysis was undertaken in the presence of all

researchers. Each question was analyzed separately. Codes and categories were used in the analysis stage, and the data were presented through tables and quotations.

Results

The data analysis process of the study which aimed to identify graduate students' academic life perceptions is still ongoing. One part of the participants were attending master's classes, and the rest were attending doctoral classes. It may be argued that different results might be obtained had the study differentiated between these two levels of students. However, the study may reveal different academic life perceptions of master's and doctoral students from different disciplines. Even though the analyses are still continuing, the emerging results suggest that graduate students' academic life opinions, and particularly their reasons for opting for academic life, are shaped by individual reasons as well as tendency towards the profession and environmental reasons. At the same time, participants defined the concept of academic life by using interesting words such as "innovation, continuous learning, being up-to-date, change, production". These words were also categorized and presented in the study.

Discussion, Conclusion and Suggestions

It is hoped that the study will benefit different groups such as teacher education programs, graduate students, their lecturers and researchers interested in this issue. The study was conducted in a single university with a limited number of participants. In the future, new studies into academic life may be designed with different methodological approaches.

Orta Öğretim Destekleme ve Yetiştirme Kursunda Görev Yapan Öğretmenlerin Kursların İşlevine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi

Abdullah ÇETİN, Çukurova Üniversitesi, Türkiye, abdcetin@gmail.com
Serkan ÜNSAL, Sütçü İmam Üniversitesi, Türkiye, serkan-unsal09@hotmail.com

Öz

Bu araştırmanın amacı Milli Eğitim Bakanlığına bağlı orta öğretim kurumlarında açılan destekleme ve yetiştirme kurslarının işlevlerine ilişkin olarak kurs da görev alan branş öğretmenlerinin görüşlerini tespit etmektir. Araştırmanın çalışma grubunu, 2015–2016 eğitim-öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığına bağlı olarak açılan Destekleme ve Yetiştirme Kursların da görev alan değişik branşlarda ki 20 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden olgu bilim deseni kullanılmıştır. Araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formuyla elde edilen verilerin analizinde ise içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenler destekleme ve yetiştirme kursunda yöntem olarak en çok anlatım yöntemi, soru-cevap yöntemini kullandıklarını belirtmişlerdir. Kurslarının öğretmene olan katkılarına ilişkin öğretmen görüşleri; özlük, ekonomik, sosyal ve mesleki katkı olmak üzere dört temada altında toplanmıştır. Kursların öğrenciye olan katkılarına ilişkin öğretmen görüşleri ise öğrencilerin ders başarısını artırması, sınav başarısını artırması, konuları daha iyi anlamalarını sağlaması şeklinde üç tema altında toplanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Destekleme ve yetiştirme kursu, merkezi sınavlar, öğretmen görüşleri

Abstract

The purpose of this study is to examine the opinions of branch teachers, who work in training and supporting courses in secondary schools, on the functioning of these courses. The sample of the study consisted of 20 teachers of different branches, who worked in the Training and Supporting Courses during the 2015-2016 educational periods in high schools under the Ministry of National Education. The phenomenological design, one of the qualitative research methods, was used in the study. The content analysis method was used to analyze the data collected through semi-structured interview forms which were developed by the researchers. Findings of the study have shown that question and answer drill is the most frequently used technique by the teachers assigned in these courses. The course contributions to the teachers were classified into four themes as personal benefits, economic benefits, social benefits, and professional benefits. Teacher views' about the course benefits to the students were classified into three themes as improving students' course achievement, improving students' test achievement, and students' better enhancing students' understanding of the subject matters.

Keywords: Training and Supporting Course, teacher views, central examinations

Giriş

Ülkemizde öğrencilerin bir üst öğrenim kurumlarına geçiş de önemli bir basamak olan Merkezi Sınavların (Teog, Ygs- Lys) ortaya çıkma nedenleri olarak Çifçili (2007) göre velilerin çocuklarını nitelikli ve başarılı olacakları okula göndermek istemeleri ancak bu okulların kontenjanının hem az olması hem de alacakları öğrencileri belirli niteliklere göre seçmek istemesidir. Merkezi sınavların var olmasıyla birlikte veliler ve öğrencilere sınavlara daha fazla anlam ve önem vermeye başlamışlardır. Bunun sonucu olarak veliler, çocuklarının merkezi sınavlarda daha başarılı olmasını sağlamak, arkadaşlarından bir adım önde olma isteği, kamu okullarının kapasite ve nitelik bakımından sınava hazırlamadaki yetersizliği, (Kutner, Sherman, Williams, 1996) üniversite diplomasının yüksek gelirli iş bulma olanağını artırması ve üniversite mezunu olmanın bireylere belli bir güç ve saygınlık getirmesine bağlı olarak yükseköğretime verilen önem (Tansel 2013; Özden, 1997) gibi nedenlerden dolayı farklı arayışlar içerisinde özel dersane ve kurslara yönelmiştir.

ÖZ-DE-BİR, (2013) verilerine göre 3.858. dershanede toplam 1.280.297 öğrenci öğrenim görmüştür. Dershaneler ilköğretim okulu öğrencilerinden üniversite öğrencilerine, yabancı dilden öğretiminden bilgisayar öğretimine varıncaya kadar uzanan geniş bir yelpazede faaliyet göstermiştir. (Yılmaz, 2009).

Türk Eğitim Sistemi'nde belli bir uzun bir geçmişe sahip olan dershaneler için; 14.03.2014 tarihli ve 28941 sayılı Resmi Gazete' de yayımlanan, 01.03.2014 tarihli ve 6528 sayılı "Mili Eğitim Temel Kanunu ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnemelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanunun 9. Maddesinde yapılan değişiklik ile yeni bir süreç başlamıştır (Meb,2014). Kanun maddesi gereğince bu süreçte dershanelerin bir kısmı kapanırken bir kısmı ise kademeli olarak özel okullara dönüştürülmüş bir kısmı ise dersane olarak faaliyetine devam etmiştir.

Yeni düzenleme milyonları aşan öğrencileri ve velileri yeni bir durumla karşı karşıya bırakmıştır. Bu durum velilerde ve öğrencilerde kafa karışıklığıyla beraber yeni tartışmaları da başlatmıştır. Bu tartışmaların sonucunda dershanelerin işlevini dolduracak şekilde Milli Eğitim Bakanlığı okullarda destekleme ve yetiştirme kurslarının açılmasına karar vermiştir.

Bakanlık destekleme ve yetiştirme kurslarıyla; liseden mezun olan öğrenciler için okul programına ilişkin kazanımlarını tekrarlama imkânı, okula devam eden öğrenciler için ise derslerine ilişkin eksikliklerini kapatma imkânı oluşturmayı amaçlamaktadır. Diğer taraftan Bakanlık temel eğitim ve orta öğretim programı kapsamında açılan kurslarda öğrencilere "kazanım temelli testler ile aylık tarama testleri" uygulayarak, öğrencilerin kazandıkları bilgi ve becerileri ölçerek değerlendirme ve analiz yapmayı da amaçlamaktadır ([www. http://www.egitimvegelecek.com/](http://www.egitimvegelecek.com/))

2014- 2015 yılından itibaren dershanelerle birlikte destekleme ve yetiştirme kursları okullarda ve halk eğitim merkezlerinde açılmaya başlamış, 2015- 2016 eğitim ve öğretim yılından itibaren ise dershanelerdeki dönüşüm sonucu daha yaygın bir şekilde faaliyete geçmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı; 2015- 2016 eğitim öğretim yılında yaklaşık 175 bin öğretmenin destekleme yetiştirme kursundan görev aldığını kursa müracaat eden öğrenci sayısının ise 3 milyon 645 bin olduğunu ve kursların 22 bin 268 eğitim kurumunda açıldığını ifade etmiştir ([http://www.egitimvegelecek.com /](http://www.egitimvegelecek.com/)) Milli Eğitim Bakanlığı; 2015- 2016 eğitim öğretim yılında açılan destekleme ve yetiştirme kurslarına en yoğun talebin Matematik, Türkçe ve Fen bilimleri derslerine olduğunu belirtmiştir (<http://www.kamujans.com/>). Destekleme ve yetiştirme kursunun açılması, işleyişi ve yapısına ilişkin bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo1.

Destekleme ve Yetiştirme Kurusuna Yönelik Olarak Resmi Süreçler.

Destekleme ve Yetiştirme Kursu	Resmî ve özel örgün eğitim kurumları ile yaygın eğitim kurumlarında öğrenim gören istekli öğrenci ve kursiyerleri destekleme ve yetiştirme amacıyla resmî örgün ve yaygın eğitim kurumlarında açılan kurslar.
Destekleme ve Yetiştirme Kurslarının Açılması	Millî eğitim müdürlüklerince belirlenen okul veya kurum müdürünün teklifi ve millî eğitim müdürünün onayı ile fizikî kapasitesi ve öğrenci/kursiyer potansiyeli yeterli olan resmî ortaokullar, imam-hatip ortaokulları, ortaöğretim kurumları ile halk eğitimi merkezi müdürlüklerine bağlı olarak açılır.
Öğrenci Katılımı	Kurslara, o kurs merkezinin bulunduğu okulun öğrencilerinin yanı sıra bünyesinde kurs açılmamış olan diğer okullardan da öğrenci kabul edilir.
Kurs Saatleri	3 kurs saatleri, kurs merkezinin imkânları ölçüsünde her bir kurs günü 2 saatten az, 8 saatten çok olmamak üzere haftanın değişik günlerine dağıtılabilir. Ancak, bir güne aynı dersten 2 saatten fazla ders konulamaz
Kursun Açılması İçin Gerekli Olan Öğrenci Sayısı	Her bir kurs programına devam edecek öğrenci/kursiyer sayısı 10'dan az; bir kursun sınıf mevcudu ise 20'den fazla olmaması esastır. Öğrenci/kursiyer sayısının 20' den fazla olması durumunda ikinci grup oluşturulur.

Öğrencilerin Ders Seçimi	Ortaokulların 5, 6 ve 7. sınıflarındaki öğrenciler ile ortaöğretim kurumlarının 9,10 ve 11. sınıflarındaki öğrenciler en fazla 3 farklı dersten haftalık toplam 12 saate kadar; 8. sınıftaki öğrenciler en fazla 6 farklı dersten haftalık 18 saate kadar; ortaöğretim kurumlarının 12. sınıfındaki öğrenciler ve mezun durumdaki kursiyerler ise en fazla 6 farklı dersten haftalık 24 saate kadar kurs alabilirler.
Yararlanılabilecek Temel Kaynak	Ders kitapları ve diğer eğitim materyalleridir. Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü resmî internet sayfasında bulunan kazanım kavrama testleri
Kurs Takvimi	3 Ekim 2015 I. Dönem Kurslarının başlaması- 24 Ocak 2016 1. Dönem Kurs Sonu- 8 Şubat 2016 2.Dönem Kurslarının Başlangıcı- 17 Haziran 2016 II. Dönem Kurslarının ve Yıllık Kursların tamamlanması III. Dönem Yaz Kursları 20 Haziran – 11 Eylül 2016

(Genelge,2014)

Bakanlık kurslardan istenilen verimin elde edilmesi, dersane dönüşümünden oluşabilecek boşluğu kapatabilmek ve velilerden gelecek muhtemel eleştirileri önleyebilmek daha fazla öğretmeni kurslarda istihdam edebilmek için kurslarda görev alacak öğretmenlere yönelik bir dizi düzenleme yapmıştır. Bu düzenleme 2015-16 eğitim öğretim yılında kurslarda görev alan öğretmenlere hem ekonomik hem de özlük bakımından iyileştirmeleri içeriyordu. Ekonomik iyileşme olarak kursta görev alan öğretmenlerin ek ders ücretleri iki katına çıkarılmıştır. Bunun için ise 15.04.2015 tarih ve 29327 sayılı Resmi Gazetede yayımlanan Bazı Kanun Ve Kanun Hükmünde Kararnemelerde Değişiklik Yapılması Hakkında Kanunun 9. maddesi ile 657 sayılı Devlet Memurları Kanununda değişiklik yapılarak “Örgün ve Yaygın Eğitimi Destekleme ve Yetiştirme Kursları Yönergesi kapsamında görev alan yönetici ve öğretmenlere ek ders %100 fazlasıyla ödenir” şeklinde değişikliğe gidilmiştir (<http://mevzuat.meb.gov.tr>).

Diğer taraftan kursta görev alacak öğretmenler için özlük hakları bakımından iyileştirme yapılmış bu kapsamda atama ve yer değiştirme yönetmeliğinde ise değişikliğe gidilmiştir. Bu değişiklik; “Milli Eğitim Bakanlığı Örgün ve Yaygın Eğitimi Destekleme ve Yetiştirme Kursları Yönergesi kapsamında görev alan yönetici ve öğretmenlerin hizmet puanlarına, bu kapsamda görev yaptıkları her ay için 0,5 puan eklenir” şeklinde olmuştur(<http://www.resmigazete.gov.tr/>).

Araştırmanın Amacı

Milli eğitim bakanlığının öğretmenlere yönelik yapmış olduğu sosyal ve ekonomik iyileştirmelerden de anlaşılacağı üzere destekleme ve yetiştirme kursusunun en önemli ögesi öğretmenlerdir. Kavca (1980) ve Ergün (2011)'ün de belirttiği üzere eğitimin niteliğiyle öğretmenin kalitesi ve niteliği arasında yakın bir ilişki bulunmaktadır. Bu açıdan öğretmenlerin Destekleme ve Yetiştirme kursları için ne düşündükleri ve kurslarda yapmış oldukları eğitim ve öğretim faaliyetlerinin neler olduğunun bilinmesi, kursların başarısı ve verimliliği için önem arz etmektedir. Literatür incelendiğinde, yaklaşık 175 bin öğretmeni, 3 milyon 645 bin öğrenciyi, milyonlarca veliyi ilgilendiren destekleme ve yetiştirme kurslarına yönelik bir araştırmaya rastlanmamıştır. Destekleme ve yetiştirme kurslarının daha etkili, verimli ve kapsamlı bir şekilde faaliyet göstermesine yönelik yapılacak düzenlemeler için bu araştırmalardan elde edilecek verilerin önemli bir kaynak oluşturacağı düşünülmektedir. Bu amaçla Milli Eğitim Bakanlığına bağlı orta öğretim kurumlarında açılan destekleme ve yetiştirme kurslarının işlevlerine yönelik farklı açılardan değerlendirme yapmak için kursta görev alan değişik branşlarda 20 öğretmenin görüşü alınmış ve bu doğrultuda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- S1- Hafta sonu kurslarında ne tür materyal ve yöntem kullanmaktasınız?
S2-Hafta sonu kurslarının öğretmene katkılarının (özlük, ekonomik, sosyal) neler olduğunu düşünüyorsunuz?
S3-Hafta sonu kurslarının öğrencilere katkısının (ders başarısı, sınav başarısı...) neler olduğunu düşünüyorsunuz?
S4-Hafta sonu kurslarının dersane ve özel kurslara talebi nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz?
S5-Hafta sonu kurslarının sizce aksayan yönleri genel anlamda nelerdir?
S6. Hafta sonu kurslarının öğrenci, öğretmen ve veli açısından olumsuz tarafları nelerdir?
S7- Hafta sonu kurslarının daha verimli geçmesi için önerileriniz nelerdir?

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma gurubu, veri toplama aracı ve verilerin analizi hakkında bilgiler verilecektir.

Araştırma Modeli

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma gözlem, görüşme, doküman analizi gibi yöntemlerle verilerin toplandığı, algıların ve olayların doğal ortamında gerçekçi ve bütüncül olarak değerlendirildiği araştırmadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Nitel çalışmalarda araştırmacı gözlem, görüşme ve doküman incelemesinden yola çıkarak, kavramları, olguları, ilişkileri açıklamaya, anlamaya çalışır (Merriam, 1998).

Araştırmanın nitel araştırma desenlerinden olgubilim deseni kullanılmıştır. Olgubilim desenli araştırmalarda amaç yaşantıları ve anlamlarını ortaya koymaktır. Betimsel bir anlatımın yapıldığı ve doğrudan alıntılara yer verildiği bu desende bulgular, temalar ve örüntüler çerçevesin de açıklanır ve yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Olgubilim deseninde incelenen olgunun özüne inebilmek için olgu hakkına farklı bireylerin görüşlerinin analiz edilmesi gerekir (Patton, 2002). Bu araştırma da Kahramanmaraş ilinde orta öğretim kurumlarında açılan Destekleme ve Yetiştirme Kursunda görev alan değişik branşlarda ki 20 öğretmenin kursların işlevlerine ilişkin görüşleri alınmış ve incelenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin görüşlerinden direk alıntılara yer verilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2015–2016 eğitim-öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığına bağlı orta öğretim kurumlarında açılan destekleme ve yetiştirme kursunda görev alan değişik branşlarda ki 20 öğretmen oluşturmaktadır. Görüşme yapılacak çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örneklem zengin bilgiye sahip olan bireylerle çalışma fırsatı vermektedir (Patton, 1997). Olgu bilim araştırmalarında olguyu açıklayacak bireyler dikkati bir şekilde seçilmesi gerekmektedir (Creswell, 2007). Bu noktadan hareketle çalışma kapsamında araştırmacı tarafından belirlenen ölçütlere göre çalışma grubu belirlenmiştir. Bu ölçütler lise öğretmeni olmak, destekleme ve yetiştirme kurslarında görev almak, fiilen derse girmek ve gönüllü olmaktır. Çalışma grubunun demografik özelliklerine ilişkin bilgiler Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2.
Çalışma Grubunun Özellikleri.

Değişkenler		n	%
Cinsiyet	Kadın	0	0
	Erkek	20	100
Branş	Matematik	6	30
	Türk Dili ve Edebiyatı	3	15
	Coğrafya	3	15
	Kimya	2	10
	Felsefe	2	10
	Fizik	1	5
	Biyoloji	1	5
	İngilizce	1	5
	Tarih	1	5
	6-10 yıl	4	20
Kıdem Yılı	11-15 yıl	8	40
	16-20 yıl	5	25
	20 yıl ve üzeri	3	15
	Toplam	20	100

Katılımcıların tamamı %100 erkektir. Katılımcıların %30'u matematik, %15'i Türk Dili ve Edebiyatı %15'i Türk Dili,%15'i Türk Dili,%15'i Coğrafya, %10'nu Kimya %10'nu Felsefe, % 5'eri Fizik, Biyoloji, İngilizce ve Tarih branşında yer almaktadır. Katılımcıların % 20'sini 6–10 yıl arası, % 40'ını 11–15 yıl arası % 25'ini 16- 20 yıl arası % 15'ini 20 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler oluşmaktadır.

Verilerin Toplanması ve Çözülmesi

Araştırmada veri toplamak için öncelikli olarak araştırmacılar tarafından taslak halinde 13 soruyu içeren yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Hazırlanan bu görüşme formu Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim bölümünde görev yapan öğretim üyesinin ve kursa katılan iki öğretmenin görüşlerine başvurulmuştur. Uzman ve öğretmen görüşleri neticesinde 3 soru çıkartılarak görüşme formuna son şekli verilmiştir. Toplam 10 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formunda, katılımcıların demografik özelliklerini betimlemek için üç soru yer alırken, katılımcıların yetiştirme ve destekleme kursu hakkındaki görüşlerini belirlemek için ise açık uçlu yedi soru yer almaktadır.

Verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu çalışmanın ilk aşamasında elde edilen veriler öncelikle bilgisayar ortamına aktarılmıştır. İkinci aşamada her iki araştırmacı kodlamaya başlamadan önce verileri okumuştur. Sonra verileri tekrar okuyarak olası kodları verinin sağ tarafına açıklama şeklinde yazmıştır. Üçüncü aşamada ise her madde için elde edilen birbirleriyle ilgili kodlar hangi tema altında toplanacağı belirlenmiştir. Bu çalışmada iki araştırmacı sürekli birbirleriyle görüş alışverişinde bulunmuştur. Kodlama sürecinde nitel araştırma konusunda uzman bir öğretim üyesi tarafından yardım alınmıştır. İki araştırmacının aynı veri üzerinde analiz sürecine ilişkin görüşleri alınarak tek araştırmacının yanlılığı giderilerek, araştırmada verilerin geçerlik ve güvenilirliği sağlanmaya çalışılır (Atıcı, 2010). Her iki araştırmacının liste şeklinde oluşturduğu kodlar ve temaların uyuma oranı Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen $\frac{\text{görüş birliği}}{(\text{görüş birliği} + \text{görüş ayrılığı})} \times 100$ formülü kullanılarak yapılan hesaplama sonucunda iki kodlayıcı arasındaki uyuma oranı. 82 olarak hesaplanmıştır. Bu şekilde çalışmanın güvenilirliği sağlanmıştır. Araştırmada birden çok araştırmacının bulunması ve çalışmanın uzlaşma ile birlikte yürütülmesi, kodlama karşılaştırmalarının yapılması, araştırmayı araştırmacıların kendi görüşlerinden ziyade elde edilen veriler dayalı olması, araştırmanın güvenilirliğiyle ilgilidir (Atıcı, 2010). Görüşmelerle ayrıntılı ve derinlemesine veri toplanması, verilerin raporlaştırılması, doğrudan alıntılara yer verilmesi, kodlama sürecinde birden fazla araştırmacının birlikte çalışması geçerlilik için yapılan çalışmalardır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu araştırmada görüşme ile veriler ayrıntılı ve derinlemesine toplanmış, iki araştırmacı tarafından kodlar oluşturulmuş, bulgular

kısımında öğretmen görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılmıştır. Görüşme yapılan öğretmenler K1...K20 şeklinde kodlanmıştır.

Bulgular

Bu bölümde araştırmanın yedi alt problemine ilişkin elde edilen bulgular ve bulgular doğrultusunda oluşturulmuş tabloların analizleri yer almaktadır.

Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Destekleme ve yetiştirme kursunda görev alan öğretmenlerin kursta kullandıkları yöntem ve materyallere ilişkin görüşlerine ait bulgular Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3.

Öğretmenlerin Destekleme Kursunda Kullandıkları Yöntem ve Materyallere İlişkin Görüşler.

Tema	Kodlar	Öğretmenler	f
Kullanılan Öğretim Yöntemleri	Anlatım yöntemi	K1, K4, K6, K7, K12, K14, K15	7
	Soru-cevap yöntemi	K1, K4, K6, K7, K12, K14, K15	7
Kullanılan Eğitim Materyalleri	Kitaplar	K2, K3	2
	Soru bankası	K4	1
	Kazanım ve diğer Testler	K6, K17, K19, K8, K10, K14, K15, K16, K17, K20	10
	Akıllı tahta	K7, K11, K15, K16, K17, K20, K4, K5, K13	9
			36

Tablo 3 incelendiğinde öğretmenlerin destekleme ve yetiştirme kursunda kullandıkları yöntem ve materyallere ilişkin görüşleri öğretim yöntemleri ve eğitim materyalleri temaları altında toplanmıştır. Kullanılan öğretim yöntemlerini öğretmenler sıklık sırasına göre; Anlatım yöntemi (f:7) soru-cevap yöntemi (f:7) şeklinde ifade etmiştir. Kullanılan eğitim materyallerini ise öğretmenler sıklık sırasına göre; kazanım ve diğer testler (f:10), akıllı tahta (f:7) ve elektronik materyaller (f:2), kitaplar (f:2), soru bankası (f:1) şeklinde ifade etmişlerdir. Bu konudaki öğretmen görüşlerinden yapılan alıntılar aşağıda sunulmuştur:

K-1) “Soru-cevap, anlatım yöntemi görsel ve işitsel materyaller ağırlıklı olarak kullanılmaktadır.” K-4) “Yöntem olarak konu anlatımından sonra soru çözümüne geçilmelidir. Materyalde konu anlatımı ve soru ihtiva eden basılı yayın kaynaklarına müracaat edilmekle birlikte, ihtiyaç duyulduğunda akıllı tahtadan bazı eğitimle ilgili web sitelerinden de soru çözülmektedir.” K-7) “Anlatım, soru-cevap, test vb. Görsel anlamda materyale ihtiyaç duyulduğunda akıllı tahtadan yararlanılmaktadır. İlgili sitedeki sorular konu arkasından uygulanmaktadır. Ancak bazı materyalleri temin etmek zaman almaktadır.” K-12) “Milli eğitim kaynaklarına ek olarak kendi hazırladığım dokümanlar, ayrıca konu anlatımından daha çok örnek sorular çocukların seviyesine göre çözmek daha yararlı olmaktadır.” K-1) “Soru-cevap, anlatım yöntemi görsel ve işitsel materyaller ağırlıklı olarak kullanılmaktadır. Kullandığımız materyaller öğrenci seviyesine göre seçildiğinden sıkıntı olmamaktadır. Materyal temini konusunda zorluk bulunmamaktadır.”

Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Destekleme ve yetiştirme kursunda görev alan öğretmenlerin kursların öğretime olan katkılarına (özlük, ekonomik, sosyal...) ilişkin görüşleri incelenmiş ve bulgular Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4.

Kurslarda Görev Alan Öğretmenlere Kursun Katkılarına İlişkin Öğretmen Görüşleri.

Tema	Kodlar	Öğretmenler	f
Özlük	Ek hizmet puanı alınması	K1, K4, K6, K7, K8, K10, K13, K19	8
	Ek ders ücreti alınması	K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K11, K13, K14, K20	12
Ekonomik katkı	Ekonomik katkısı yeterli değil.	K9, K10, K12, K19	4
Sosyal Katkı	Saygılığımız arttı.	K3, K13	2
	Sosyal katkısı yoktur	K4, K5	2
Mesleki Gelişime Katkı	Kendimizi geliştirmemizi sağladı.	K7, K16, K6	2
Toplam			37

Tablo 4 incelendiğinde; öğretmenlerin kurslarının öğretime olan katkılarına ilişkin görüşleri; özlük, ekonomik katkı, sosyal katkı ve mesleki gelişime katkı bakımından olmak üzere dört tema altında toplanmıştır. Ekonomik tema altında öğretmenler; ek ders ücreti alınması (f 12) ekonomik katkısı yeterli değil (f 4) şeklinde görüş bildirmişler. Özlük alt teması altında öğretmenler; Ek hizmet puanı alınması (f 8) şeklinde görüş bildirmişlerdir. Sosyal katkı bakımından ise öğretmenler saygılığımız arttı (f 2) sosyal bir katkısı yoktur (f 2) şeklinde görüş bildirmişlerdir. Mesleki gelişime katkı teması altında ise kendimizi geliştirmemizi sağladı (f 2) şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bu konudaki öğretmen görüşlerinden yapılan alıntılar aşağıda sunulmuştur:

K-1) “Ek ders ücreti karşılandığında derslere girdiğimiz için ekonomik katkısı olmaktadır. Her ay azda olsa bir puan hizmet puanı verilmesi tayin gibi durumlarda olumlu katkı sağlamaktadır.”
K-3 “Yaptığı işin en önemli iş olduğunu düşünen biz öğretmenlerin yıllardır mızdarip olduğu düşük maaş alması haliyle toplumda maaşla orantılı saygı görme gibi hususlar bir nebze de olsa bu kurslardan elde edilen gelirler telafi edilecek gibi.” K-6) “Ekonomik katkısı kaçınılmaz. Çok güzel oldu daha fazla soru çözmeye imkânı sağlandı ve öğretime puan ekleniyor.” K-17)“Öğrencilerin eksikliklerinin daha çok farkına vardık. Maddi katkıları olmuştur. Öğretmenler ve öğrencilerle hafta içi iletişimden daha farklı ve sıcak ilişkiler kurulduğunda biraz katkı sağladığı kanaatindeyim. Ekonomik olarak herhangi bir fazla katkısı yoktur.”

Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Destekleme ve yetiştirme kursunda görev alan öğretmenlerin kursların öğrenciye olan katkılarına ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgular Tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5.

Kurslarının Öğrenciye Olan Katkılarına İlişkin Öğretmen Görüşleri.

Tema	Kodlar	Öğretmenler	f
Öğrenciye Olan Katkıları	Ders başarısını artırdı.	K3, K5, K7, K9, K11, K13	7
	Sınav başarısını artırdı.	K1, K5, K7, K8, K9, K17	6
	Konuları daha iyi anlamalarını sağladı	K2, K7, K8, K18, K12, K19	6
Toplam			20

Tablo 5 incelendiğinde öğretmenlerin kursların öğrenciye olan katkılarına ilişkin görüşleri; öğrencilerin ders başarısını artırdı (f7) öğrencilerin sınav başarısını artırdı (f6) konuları daha iyi anlamalarını sağladı (f6) şeklinde görüş belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bu konuya ilişkin görüşlerinden alıntılar aşağıda sunulmuştur.

K-1) "Öğrencilere olumlu katkı sağladığını düşünüyorum. Öğrencilerin hem ders başarılarının artmasına hem de test tekniğinin gelişmesi ve sınavlarda başarı sağlamasına olumlu katkılar sağlamaktadır." K-6) "Öğrenciler anlamadığı konuları daha iyi anlayabiliyor. Daha fazla soru çözme imkânı bulabiliyorlar. Sınavlardan önce konular kurslarda tekrar edildiğinden sınav başarıları arttı." K-7) "Konuların önceden işlenmesi öğrencinin derse katılımını artırmaktadır. Konu geriden geldiğinde ise tekrar yapılmaktadır. Derste yetişmeyen bazı konulara değinilme imkânı vermektedir." K-9) "Ders ve sınav başarısı açısından oldukça faydalı olduğunu düşünüyorum. Aynı okulda derse girdiğim için öğrencilerin eksikliklerini görüyorum. Katkısı daha olumlu olur." K-9) "İşi ciddiye alan düzenli takip eden öğrenciye elbette katkısı vardır. Özellikle sınavlarda öğrenci daha yüksek puan alıyor. Doğal olarak sınav başarısı yükselen öğrencinin sınav başarısı da artacaktır."

Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Destekleme ve yetiştirme kursunda görev alan öğretmenlerin destekleme ve yetiştirme kurslarının dersane ve özel kurslara talebi etkileme durumuna ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgular Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6.

Destekleme ve Yetiştirme Kurslarının Dersane ve Özel Kurslara Yönelik Talebi Etkileme Durumuna İlişkin Öğretmen Görüşleri.

Tema	Kodlar	Öğretmenler	f
Talep durumu	Etkilememiştir	K4, K5, K2	3
	Azaltmıştır	K6, K8, K9, K11, K12, K13, K15, K16, K17, K18	10
	Nitelikleri artarsa azaltır.	K1, K6	2
	Maddi durumu iyi öğrencileri etkilemedi.	K8, K10, K15	3
Toplam			18

Tablo 6 incelendiğinde Öğretmenlerin destekleme ve yetiştirme kurslarının dersane ve özel kurslara yönelik talebi etkileme durumuna ilişkin görüşleri talep durumu temasında toplanmıştır. Talep durumu temasında ise öğretmenler görüşlerini; etkilememiştir (f3) azaltmıştır (f10) nitelikleri artarsa azaltır (f2) maddi durumu iyi olan öğrencileri etkilemedi (f3) şeklinde belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bu konuya ilişkin görüşlerinden alıntılar aşağıda sunulmuştur.

K-1) "Toplumumuzda uzun süredir dersane kültürü olduğundan hafta sonu kurslarının bu ilgiyi tamamen yok etmesi biraz zaman alacaktır. Dershaneye gidilmeden üniversite kazanılmaz düşüncesinin hafta sonu kurslarının niteliğinin artırılması ile kırılacağını düşünüyorum." K-7) "Maddi durumu iyi olan öğrenciler hala dersaneleri tercih etmektedir. Kurslar daha yoğun, bol materyalli ve daha fazla ders saatini artırarak dersane sistemine çok uygun hale gelmesi dersaneleri aratmayacaktır." K18) "Dersane ve özel kursların yerini alamasa da (kaynak yetersizliği açısından) buralara ilgiyi azalttı." K-9) "Dersane ve özel kurslara olan ilgiyi azalttığını düşünüyorum." K-3) "Hiç bir şekilde dersane ve özel kurslara olan ilgi hedef kitle farklı olduğu için etkilemeyecektir."

Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Destekleme ve yetiştirme kursunda görev alan öğretmenlerin destekleme ve yetiştirme kurslarının aksayan yönlerine ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgular Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7.

Kurslarının Aksayan Yönlerine İlişkin Öğretmen Görüşleri.

Tema	Kodlar	Öğretmenler	f
Öğrenci boyutu	Devamsızlık yapması	K4, K6, K7, K9, K12, K16	6
	Motivasyon düşüklüğü	K3, K5, K7, K8, K9, K19	6
	Bilinçsiz olması	K10, K1, K17	3
	Yorgun olması	K15	1
Öğretmen boyutu	Performans düşüklüğü	K3	1
	Motivasyon eksikliği	K4	1
Veli boyutu	Bilinç eksikliğinin olması	K3, K8	2
Yönetim boyutu	Kursun bazı nedenle iptal olması	K2, K6, K9	3
	Disiplin problemlerinin ortaya çıkması	K5, K16	2
	Devamın isteğe bağlı olması	K1, K8, K17	2
Materyal boyutu	Doküman eksikliğinin olması	K1, K6, K7, K8, K11, K13, K14, K15, K17, K18, K19	11
Toplam			38

Öğretmenlerinin kurslarının aksayan yönlerine ilişkin görüşleri; öğrenci boyutu, öğretmen boyutu, veli boyutu, yönetim boyutu ve materyal boyutu olmak üzere beş tema altında toplanmıştır. Öğrenci boyutu temasında öğretmenler görüşlerini sıklık sırasına göre; devamsızlık yapması (f6) motivasyon düşüklüğü (f6) bilinçsiz olması (f3) yorgun olması (f1) şeklinde belirtmişlerdir. Öğretmen boyutu temasındaki öğretmen görüşleri; performans düşüklüğü (f1) motivasyon düşüklüğü (f1) şeklindedir. Veli boyutu temasında ise öğretmen görüşleri; bilinç eksikliği olması (f2) şeklindedir. Yönetim boyutu temasında ise öğretmenler görüşlerini; bazı nedenlerden dolayı kursun iptal olması (f3) disiplin problemlerinin ortaya çıkması, (f2) devamın isteğe bağlı olması şeklinde belirtirken, materyal boyutu temasında ise doküman eksikliğinin olması (f11) şeklinde belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bu konuya ilişkin görüşlerinden alıntılar aşağıda sunulmuştur.

K-4) “En büyük sorun devamsızlık. Sınıflardaki öğrencinin azlığı. Bu da sınıftaki diğer öğrenciler ve öğretmenin motivasyonunu etkiliyor. Çok fazla kalabalık motivasyonu etkilediği gibi, az sayıda motivasyonu etkiler. Bundan dolayı müfredatta ilerlemek sıkıntı oluyor. Geçen hafta gelmeyen öğrenci bu hafta gelip aynı konuyu anlatmamızı istiyor.” K-5) “Hafta sonu kursları hafta içinin tekrarlanması olduğundan öğrenciyi motive edememekte, hafta içi anlaşılan disiplin hafta sonu olmaması problemlere neden olmaktadır.” K-8) “Öğrenci motive olmadan geliyor. Aile ve öğrenci bunun gereksinim olduğunu düşünmüyor. Materyal anlamında MEB öğretmeni kısıtlaması, Öğrenciyi zorlayan yasal ve sosyal bir etmen yoktur.” K-10) “Aynı öğretmenin aynı okulda aynı öğrencilere ders vermesi yerinde olmamıştır. Öğrencilerin bu projeyi çok fazla ciddiye aldığı söylenemez.”

Araştırmanın Altıncı Alt Problemine İlişkin Bulgular

Destekleme ve yetiştirme kursunda görev alan öğretmenlerin kurslarının öğrenci, öğretmen ve veli açısından olumsuz yönlerine ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgular Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8.

Kurslarının Öğrenci, Öğretmen ve Veli Açısından Olumsuz Yönlerine İlişkin Öğretmen Görüşleri.

Tema	Kodlar	Öğretmenler	f
Öğrenci boyutu	Yorgunluğa neden olmaktadır.	K1, K5, K7, K8, K11, K14	6
	Evden, okul dışında başka yerlere kaçış aracı olarak kullanılmaktadır.	K2, K3, K4, K9, K16	5
	Derse yönelik olumsuz tutum geliştirmektedir.	K3	1
	Olumsuz tarafının olduğunu düşünmüyorum.	K6, K12, K13, K17	4
	Yorgunluğa neden oluyor	K1, K5, K7	3
Öğretmen boyutu	Öğretmenler arası olumsuz rekabet oluşturuyor.	K3	1
	Olumsuz tarafının olduğunu düşünmüyorum	K4, K6, K11, K12, K13, K17	6
Veli boyutu	Olumsuz tarafı yok	K6,K12,K13,K17	3
Toplam			29

Tablo 8 incelendiğinde öğretmenlerinin kursların olumsuz yönlerine ilişkin görüşleri öğrenci boyutu, öğretmen boyutu, veli boyutu olmak üzere üç tema altında toplanmaktadır. Öğrenci teması altında öğretmenler görüşleri ise sıklık sırasına göre; yorgunluğa neden olmaktadır (f6) evden, okul dışında başka yerlere kaçış aracı olarak kullanılmaktadır, (f5), derse yönelik olumsuz tutum geliştirmektedir, (f1) olumsuz tarafının olduğunu düşünmüyorum (f1) şeklindedir. Öğretmen boyutu teması altında öğretmen görüşleri; yorgunluğa neden oluyor (f3) öğretmenler arası olumsuz rekabet oluşturuyor (f3), olumsuz tarafının olduğunu düşünmüyorum (f6) şeklindedir. Öğretmenlerin bu konuya ilişkin görüşlerinden alıntılar aşağıda sunulmuştur.

K-1) "Dinlenilmesi gereken hafta sonlarının da okulda geçirilmesi öğrenci ve öğretmende yorgunluğa sebep olmakta bu durumun hafta içi derslerini de olumsuz etkilemektedir." K-3) "Öğrenci isteksiz olduğundan kurslar bu öğrencilerin ders çalışmaktan iyice nefret etmesine neden olmakta. Öğretmenler arası branş farkından dolayı aralarındaki rekabeti artırmakta, öğretmenler arasında huzursuzluğa neden olmakta. Veli açısından ise öğrenci iyice gözden kaçarak olumsuz taraflara gitmektedir." K-4) "Velisini kandıran öğrenci kursa katılıyorum diye evden çıkıp arkadaşlarıyla dışarıda vakit geçiriyor. Bu durumun öğrenci ve velisi açısından sıkıntılı bir durum. Öğretmene olumsuz bir katkısının olduğunu düşünmüyorum. Eğer razı olmuşsa olumsuz yönlerine katlanmaya razı olmuş demektir. İlla ki tatilini feda edecek nihayetinde para kazanıyor.K19- "İhtiyaç halinde kursun açılması. Öğrenci ihtiyacına binaen kursa gelmesi. Yoklama için kursa gelmemelidir."

Araştırmanın Yedinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Destekleme ve yetiştirme kursunda görev alan öğretmenlerin kursların daha etkili ve verimli olabilmesine ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgular Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9.*Kursların Daha Etkili ve Verimli Olabilmesine İlişkin Öğretmen Görüşleri.*

Tema	Kodlar	Öğretmenler	f
Öğrenci boyutu	Derslere devamın sağlanması gerekir.	K1, K6, K10	3
	Kursun önemi hakkında bilinçlendirilmeliler.	K6, K7,	2
Materyal boyutu	Materyal eksikliğinin giderilmesi	K1, K4, K11, K12, K13, K16, K17, K18	8
	Öğrencilerden kursun değerinin bilmesi için ücret alınmalıdır	K2, K3, K4, K8, K9, K10, K11, K17	8
Yönetim boyutu	Öğretmenlerin takibi ve seçiminde dikkatli davranılmalıdır.	K8, K10, K14, K15	4
	Ders saatinin düzenlenmesi gerekir.	K9, K13	2
	Disiplin sağlanmalıdır.	K8	1
	Sınıf mevcutlarına dikkat edilmelidir.	K8	1
	Dinlenme günü oluşturulmalıdır	K15	1
Toplam			30

Öğretmenlerinin kursların daha etkili ve verimli olabilmesine ilişkin görüşleri öğrenci boyutu, materyal boyutu ve yönetim boyutu olmak üzere üç tema altında toplanabilir. Öğrenci boyutu temasında ise öğretmenler görüşlerini; derslere devamın sağlanması gerekir (f3) kursun önemi hakkında öğrenciler bilinçlendirilmelidir(f2) şeklinde belirtmişlerdir. Materyal boyutu temasında ise öğretmenler görüşlerini materyal eksikliğinin giderilmesi (f6) şeklinde belirtmişlerdir. Yönetim boyutu alt temasında ise; öğrencilerden kursun değerinin bilmesi için ücret alınmalıdır, (f8) öğretmenlerin takibi ve seçiminde dikkatli davranılmalıdır, (f4) ders saatinin düzenlenmesi gerekir (f2) disiplin sağlanmalıdır (f1) sınıf mevcutlarına dikkat edilmelidir (f1) dinlenme günü(f1) oluşturulmalıdır.

K-3) "Hafta sonları kursları ne zaman paralı hale geliyor veli ve öğrenci istekli olur o zaman istenen gerçekleşir. Aksi takdirde açılan kurslarla TEOG, YGS, LYS gibi veya adı ne olursa hiçbir sınavda başarı artmayacak aksine düşecek" K-4 "Kesinlikle cüzi de olsa para talep edilmeli. Bedava alan bir hizmet ya da malın asla kıymeti olmaz. Özel sektör kurumlarının ciddiye alınmasının temel nedeni budur. Çünkü velinin cebinden para çıkıyor. Alınacak parayla öğrencinin kırtasiye masrafları temin edilebilir. Öğretmene döner sermaye olarak kaynağın bir kısmı aktarılabilir. Böylece devletin bu projedeki maliyet yükü de hafiflemiş olur." K2-) "Mutlaka kaynak temini yapılmalı maalesef konuyla ilgili kendi çabalarımızla fotokopi makinesinden test çektirmektediriz. Mesaimizin önemli bir bölümü bu işle geçmekte. Devlet anlaşmalı olarak ya da öğretmenin inisiyatifine kaynak temin edilmeli, öğretmen bu işle uğraşmamalı MEB'de bu saçma inadından vazgeçmeli." K-8) "Kursların bir sistematiği olmalıdır. Sınıfların mevcut sayısı sabit tutulmalı. Kursun sürekliliği olmalı MEB'in öğrenciye bakan yönüyle yaptırımı olmalıdır. Makul fiyata materyal ve deneme imkânı sağlanmalıdır. Kursta girişle öğrenci bazlı ücret alınmamalıdır. Öğretmene hesap sorulmalı. Kazanımlar takip edilmeli." K-5)"Materyallerin artırılması, Pazar günleri kurs yapılmaması, Kursta kayıt yaptıran her öğrenciye ekim ayının 2. Haftasına kadar konu özetli yaprak test, kitaplar... verilmesi.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın sonucunda öğretmenler destekleme ve yetiştirme kursunda kullandıkları yöntemleri daha çok anlatım ve soru-cevap yöntemi olarak belirtmişlerdir. Baran ve Altun (2014) yaptığı çalışmada ise dershanedeki öğretmenlerinde en çok kullandıkları yöntem ve tekniklerin anlatım, tartışma ve soru cevap yöntemi olması, gerek dershanelerde gerekse de destekleme ve yetiştirme kurslarındaki öğretmenlerin sınavlara hazırlık ve test pratiğini kazandırma amacına uygun yöntem ve teknik seçtikleri söylenebilir. Kullanılan öğretim yöntemlerini paralel olarak seçilen materyaller kazanım ve diğer testler, akıllı tahta, kitaplar, soru bankası şeklindedir.

Destekleme ve yetiştirme kursları öğretmenlere özlük, ekonomik, sosyal ve mesleki gelişim alanlarında katkı sunmaktadır. Bu durum destekleme ve yetiştirme kurslarının başarıya ulaşmasında en etkili öğelerden biri olan öğretmenlerin işini iyi yapmada motive olmasını sağlayabilir. Motivasyonu artmış bir şekilde çalışan öğretmen kursun başarısını artırabilir. Diğer taraftan Milli Eğitim Bakanlığı destekleme ve yetiştirme kursunda öğretmenlerin performansını ve motivasyonunu artırmak adına yapılmış olduğu; 15/04/2015 tarih ve 29327 sayılı Resmi Gazetede yayımlanan Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılması Hakkında Kanununun 9. maddesi ile; 657 sayılı Devlet Memurları Kanununda değişiklik yapılarak “Örgün ve Yaygın Eğitimi Destekleme ve Yetiştirme Kursları Yönergesi kapsamında görev alan yönetici ve öğretmenlere %100 fazlasıyla ödenir” şeklinde değişiklik ile “Milli Eğitim Bakanlığı Örgün ve Yaygın Eğitimi Destekleme ve Yetiştirme Kursları Yönergesi kapsamında görev alan yönetici ve öğretmenlerin hizmet puanlarına, bu kapsamda görev yaptıkları her ay için 0,5 puan eklenir” değişikliğinin öğretmenler tarafından olumlu karşılandığı söylenebilir. Çünkü her iki düzenlemede öğretmenlerin mali ve özlük haklarını iyileştirmeyi kapsamaktadır.

Öğretmenler destekleme ve yetiştirme kurslarının öğrencilerin ders ve sınav başarılarını artırdığı, konuları daha iyi anlamalarına olanak sağladığı sonucuna ulaşmışlardır. Baştürk ve Doğan (2010) yaptığı çalışmada ise öğretmenler öğrencilerin dershaneye gitme nedenleri olarak üniversite sınavına hazırlanma, test tekniği öğrenme ve pratiklik kazanmak olarak belirtmiştir. Bu çalışmadan yola çıkarak destekleme ve yetiştirme kurslarına gelen öğrencilerin nedenleri ile dershaneye gitme nedenlerinin örtüştüğü sonucuna ulaşılabilir.

Baran ve Altun (2014) yaptığı çalışmada ise velilerin çocuklarını dershanelere göndermesinin başlıca sebepleri arasında dershanelerin öğrencilerin çalışma isteklerini artırması, okullarda, merkezi sınava yönelik yönlendirmenin tam anlamıyla yapılamaması olarak belirtilmiştir. Bu iki durumun kurslarda etkin bir şekilde yapılabilmesi için destekleme ve yetiştirme kursunda rehber öğretmenlerin istihdam edilmesi gerekir. Şu anki yönetmelikte rehber öğretmenlerin destekleme ve yetiştirme kursunda görev alamamaktadır.

Öğretimde amaç öğrencilerin başarılarını yükseltmek olarak düşünüldüğünde destekleme ve yetiştirme kurslarının bu amaca hizmet ettiği söylenebilir. Öğrencilerin sınav ve okul başarısının artması öğrencilerin kursa devamını sağlayabildiği gibi kursa gelmeyen öğrenciler içinde kursa gelmelerini teşvik etmede önemli bir unsur olabilir.

Öğretmenler destekleme ve yetiştirme kurslarının öğrencilerin dershaneye olan talebini azalttığını belirtmişlerdir. Özan, Polat, Gündüzalp ve Yaraş (2015)'in yaptığı çalışmada okul yöneticileri dershanelerin öğrenciler açısından konuları tekrar etmesi ve pratik kazanmaları ve test çözme yeteneklerinin geliştirilmesi açısından faydalı olduğunu ifade etmiştir. Destekleme ve yetiştirme kurslarının da öğrencilere bu açıdan fayda sağladığı düşünüldüğünde dershanelere olan talebin azalmasını normal bir süreç olarak düşünülebilir.

Öğretmenler destekleme ve yetiştirme kurslarının aksayan yönlerini öğrenciler açısından; devamsızlık yapması, motivasyon düşüklüğü, bilinçsiz olması, yorgun olması, öğretmenler açısından; performans düşüklüğü, motivasyon eksikliği şeklinde belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenler velilerde bilinç eksikliği olduğunu söylemişlerdir. Aynı zamanda okulda merkezi sınavların yapılması gibi nedenlerden dolayı kursun iptal olması, disiplin problemlerinin ortaya çıkması, devamın isteğe bağlı olması kursta aksamalara sebep olan diğer nedenler olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğretmenler kursların aksamasına neden olan en önemli sorun olarak materyal eksikliğini görmektedirler.

Bu araştırmada destekleme ve yetiştirme kursları genel olarak olumlu bulunmakla beraber olumsuz yönlerinin olduğu sonucuna da ulaşılmıştır. Bunlar; öğrencilerde yorgunluğa neden olması, derse karşı olumsuz tutum geliştirmesi ve öğrencilerin kursları gidiyorum diyerek evden çıkması ve kursları başka yerlere kaçış aracı olarak kullanmasıdır. Kursların diğer bir olumsuz sonucu da öğretmenler de yorgunluğa neden olması ve öğretmenler arasında olumsuz rekabete yol açmasıdır. Destekleme ve yetiştirme kurslarının daha etkili ve verimli olabilmesi için olumsuzluklar dikkate alınarak gerekli tedbirler alınmalıdır.

Araştırmanın bir diğer sonucu da destekleme ve yetiştirme kurslarının daha etkili ve verimli olabilmesine için öğrencilerin derslere devamın sağlanması, kursun önemi hakkında öğrencilerin bilinçlendirilmesi, materyal eksikliğini giderilmesi, kursun değerinin bilmesi için öğrencilerden ücret

alınmasının, öğretmenlerin takibi ve seçiminde dikkatli davranılmasının, ders saatlerinin düzenlenmesinin, disiplinin sağlanmasının, sınıf mevcutlarına dikkat edilmesinin, dinlenme günü oluşturulmasının gerektiği öğretmenler tarafından belirtilmiştir.

Bu araştırmanın sonucunda destekleme ve yetiştirme kurslarının birçok aksayan yönlerinin olmasına rağmen ücretsiz olarak farklı sosyo- ekonomik yapıya sahip öğrencilere hizmet vermesi dershanelerin üretmiş olduğu eşitsizlikleri, hiyerarşiyi ve sınıfsal, bölgesel, toplumsal cinsiyet temelli ayrımcılıkları ortadan kaldırılması adına olumlu bir gelişmedir (Gök, 2005). Diğer bir olumlu gelişme olarak destekleme ve yetiştirme kursları, dershanelerin aile bütçesi üzerinde oluşturduğu ekonomik baskıdan da aileleri kurtardığı söylenebilir (Özgen, Köşker, Yalan, ty).

Öneriler

Kursların daha verimli geçmesi ve sürekliliğinin sağlanması için öğretmenlerin önerileri MEB tarafından ivedilikle dikkate alınmalı ve gerekli düzenlemeler yapılmalıdır. Destekleme ve yetiştirme kursunun daha profesyonel bir anlayışla yapılabilmesi için kursların hafta içindeki derslerin bir devamı şeklinde kısır bir döngü içinde olmaması gerekir. Kursların amaçlarının, mantığının ve beklentilerin farklı olduğunun unutulmaması gerekir.

Destekleme ve yetiştirme kurslarının olumsuzlukları olarak ortaya çıkan özellikle öğrenciler tarafından kursların farklı amaçla kullanımı ve disiplinle ilgili önlemler kurs yöneticileri tarafından alınmalıdır. Bu konuda velilerle işbirliğine gidilmesi gerekir.

Her öğrencinin isteğe bağlı olarak kursa gelmesi beraberinde disiplin problemini getirmektedir. Bu konuda gerek öğrencilerin kursa yazılmasında gerekse de kursa devam etme sürecinde bir takım kuralların ve yaptırımların gözden geçirilmesi gerekir.

Destekleme kurslarında öğretmenler tarafından en büyük problem olarak görülen materyal eksikliği MEB tarafından giderilmeli ve ya öğretmenlere farklı alternatifler sunulmalıdır. Her ders ve her öğrenci seviyesine uygun kazanım testlerinin, soru bankalarının sınava hazırlanan öğrenciler için oldukça önemli olduğu gerçeği unutulmamalıdır.

Bir komisyon kurularak öğrenciler ve velilerin destekleme ve yetiştirme kursları hakkında bilinçlendirme faaliyetleri yapılmalıdır.

MEB'in da görev yapan daha önce dershanede çalışmış kurs deneyimine sahip öğretmenlerin ve MEB'e ataması yapılmamış deneyimli dersane öğretmenlerinin deneyimlerinden faydalanmak için gerekli düzenlemeler yapılabilir.

Destekleme ve yetiştirme kursuyla ilgili farklı düzeylerde, konularda, okullarda araştırmalar yapılmalıdır. Özellikle veli ve öğrencilerin kursa yönelik beklentileri ve bu beklentilerin karşılama düzeylerini tespit etmeye yönelik çalışmalar yapılabilir. Diğer taraftan bu çalışma nitel olarak yürütülmüştür. Daha fazla örneklem grubu üzerinde nicel çalışmalar veya karma araştırmalar yapılabilir.

Kaynakça

- Atıcı, M. & Ulusoy, Y (2010) Ç.Ü. psikolojik danışman adaylarının grup rehberliği etkinliğini yürütürken kullandıkları psikolojik danışma becerilerinin, bu becerileri kullanmaya ilişkin yeterlik algılarının ve grup yönetimini sağlama yöntemlerinin incelenmesi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Cilt 19, Sayı 1, 2010, 62-8.*
- Baran, İ.,N & Altun, T (20014) Dershanelerin eğitim sistemimizdeki yeri ve önemi.*Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi JournalOf Research In Education And Teaching* Mayıs 2014 Cilt:3 Sayı:2 Makale No: 36 ISSN: 2146-9199.
- Baştürk, S. & Doğan, S. (2010). Lise öğretmenlerinin özel dershaneler hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, Cilt:7 Sayı:2,135-137.*
- Büyükköse, F. (2010). *Dershane seçiminde etkili olan faktörlerin belirlenmesi.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Çifçili, V., (2007). *Dershane öğretmenlerinin öğretmen yeterlilik düzeyleri ve mesleki doyumları arasındaki ilişki,* (Yayımlanmamış Doktora Tezi) İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul

- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: choosing among five traditions*. California: SAGE.
- Destekleme ve Yetiştirme Kursu (2016) <http://www.kamuajans.com/egitim-personeli/iste-meb-in-cok-tercih-edilen-kurslari-h486972.html> 20 Ocak 2016, tarihinde alınmıştır.
- Destekleme ve Yetiştirme Kursu (2016) <http://www.kamuhabermerkezi.com/destekleme-ve-yetistirme-kurslariyla-ilgili-hersey-17254h.htm> Tarihi 1 Şubat 2016 tarihinde alınmıştır.
- Eğitim Gelecek Kariyer (2015) Destekleme ve Yetiştirme Kursları 9.11.2015 tarihinde <http://www.egitimvegelecek.com/?p=14050> adresinden alınmıştır.
- Erdoğan, V. (2010). ÖZ-DE-BİR Dershanecilik akademisi. *ÖZ-DE-BİR Eğitim Dergisi*, 49, 12.
- Ergün, M. (2011). Eğitim ve kalkınma, 3.Sosyal Bilimler Sempozyumu. "Bölgesel Kalkınmada Eğitimin Rolü" <http://www.egitim.aku.edu.tr/bilimfelsefesi>.(ErişimTarihi: 13.06. 2016).
- Genelge (2014) 15 Ocak 2016 tarihinde http://ookgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2014_05/26051333_dnmgenelge.pdf adresinden alınmıştır.
- Gümüş, A. (2014). Dershane düzenlemesi tartışmalarına eğitsel bir bakış (Politika Notu No. 2014/03). İstanbul: İlimi Etüdler Derneği.
- Kavcar, C. (1980). Nitelikli öğretmen sorunu. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 5(28), 16-22.
- Kutner, M.A., Sherman, J. & D.,Williams (1986) *Federal policies for private schools*, Private Education, New York, 1986.
- Merriam, S. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Miles, M.B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. Sage Publication.
- Özden, Y. (1997) Üniversiteye girişte fırsat eşitsizliğini giderme çalışmaları, *Eğitim Yönetimi*, 4, (3)
- Patton, M. Q. (1997). *How to use qualitative methods in evaluation*. California: SAGE.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research evaluation methods*. California: SAGE.
- Resmi Gazete (2015) 15 Haziran 2016 tarihinde <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2015/04/20150415-1.htm> adresinden alınmıştır.
- Özan, M.B., Polat, H., Gündüzalp, S. & Yaraş, Z. (2015). Okul yöneticilerinin dershane dönüşümüne ilişkin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (2), 259-279.
- ÖZ-DE-BİR (Özel Dershaneler Birliği) (2014). 20 Mart 2016 tarihinde <http://www.ozdebir.org.tr/> adresinden alınmıştır.
- Özgen, N., & Köşker, Y., H. (Ty.) *Türkiye’de özel dershaneler ve paydaşları üzerine bir analiz, Kültürel coğrafya, siyasi ve yönetsel coğrafya araştırmaları*.
- Huang, K.,M. (1993). Discussing cramming school. Hsien Tai Chiao Yu, 8, 145-151.
- Tansel, A (2013) Türkiye’de özel dershaneler: yeni gelişmeler ve dershanelerin geleceği *ERC WorkingPapers in Economics* 13/10-tr September/ 2013
- Tansel, A. & Bircan ,B. (2004). Private tutoring expenditures in Turkey. For schungs institut zur Zukunft der Arbeit Institute for the Study of Labor
- Turan, İ. & Alaz, A. (2007). Özel dershanelerde coğrafya öğretiminin öğrenci görüşleri çerçevesinde değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1), 279-292.

Uysal, R. (2009). *Seviye belirleme sınavlarına (SBS) yönelik hazırlık kursları düzenleyen dersanelere devam eden öğrencilerin ve öğrenci velilerinin dersane beklentilerinin belirlenmesi ve karşılaştırılması*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, K. (2009). Özel dersane öğretmenlerinin örgütsel güven düzeyleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada EğitimYönetimi*, 15(59), 471-49.

Extended Summary

Teachers Who Work in Training and Supporting Courses in Secondary Schools: Analysis on Opinions Concerning the Functioning of the Courses

Introduction

There are various reasons available for the existence of private teaching institutions and courses in our country such as central examinations ((TEOG, YGS- LYS), an important step for the students' transition to higher education institutions, students' desire for being one step ahead of their friends, inadequate capacity and quality of state schools, certificate's promotion the possibility of finding high-income job, university graduates power as well as their prestige. Therefore, students and parents have turned to private courses in different pursuits. Private teaching institutions are educational institutions in which students compensate for their knowledge deficiency, have the opportunity to consolidate what they have learned, learn practical solutions for the exam questions, have the chance for effective learning environment in their free time as well as showing positive behaviors.

ÖZ-DE-BİR (2013) data show that a total of 1.280.297 students receive education in 3.858 private teaching institutions. While private teaching institutions teach with a wide spectrum ranging from primary school students to university students, from foreign language to computer lesson, a new process has been initiated with the amendment in Article 9 that is 03.14.2014 dated, 28941 numbered, and published in Official Gazette, 03.01.2014 dated and 6528 numbered "National Education Law and Law on making Amendments in Law Enforcement Decree ". As a requirement of the Law article, some of the private teaching institutions have been closed while others have been gradually converted to private schools or continued to teach as courses.

The new regulation has raised new controversies, for this reason the Ministry of Education decided the opening of support and training courses in parallel to the function of private teaching institutions. AVCI, the Minister of Education, stated that approximately 175 thousand teachers work at the support and training courses, the number of students that apply to the courses is 3 million 645 thousand, and the courses are opened in 22 thousand 268 educational institutions. One of the most important elements of the support and training courses is teachers. Hence, teachers' thoughts and the things they do are highly significant for the efficiency and future of the courses. Upon analyzing the literature, no study related to support and training courses that are important for students, teachers and parents has been found.

Purpose of the Study

The data obtained from this research constitute an important source for the regulations that are planned be made so that support and training courses can function much more efficiently and extensively. Thus, the research aims to determine the views of 20 teachers specializing in different branches and working at the support and training courses in order to evaluate support and training courses in the Ministry of Education high schools from different perspectives. Accordingly, answers for the following questions have been sought:

Q1- What kind of materials and methods do you use for the weekend courses?

Q2- What do you think about the contributions (personal, economic, social) of weekend courses to teachers?

S3- What do you think about the contributions of (academic achievement, exam success...) weekend courses to students?

Q4-How do you think that weekend courses affect the demand for private tutoring and courses?

Q5- What are the problematic aspects weekend courses in general?

Q6- What are the downsides of weekend courses in terms of students, teachers and parents?

Q7- What are your suggestions for more productive weekend courses?

Method

This research used qualitative research method and phenomenological design that necessitates the examination of individuals' views on the case in order to get at the essence of the case. The study hosts a total of 20 teachers specializing in different branches and working at Support and Training Course that was opened in the Ministry of Education high schools in the academic year of 2015 and 2016. In the determination of research group, criterion sampling method, one of the purposeful sampling methods, has been used. The criteria have been determined as teachers' weekend courses and working in any state high school. As a data collection tool, the study has employed semi-structured interview form developed by the researchers. Consisting of 10 questions in total, interview form holds 3 questions to describe participants' demographic characteristics, and 7 open-ended questions to determine participants' views on support and training course. Content analysis method was used in the study. The reliability and validity of the data has been ensured by the views of two researchers on the same data set through eliminating bias. The consistency ratio of codes and themes that were listed by both researchers was calculated as .86 through consensus/ (consensus + disagreement) X 100 formula developed by Miles and Huberman (1994). In the current study, data and interviews were collected in detail, codes were generated by the two researchers, and exact quotations were included in order to identify the underlying meanings of the codes.

Result

Findings have been obtained after examining the research questions. Accordingly, it has been found that teachers used expository teaching and question-answer methods in the support and training course. In parallel to the teaching methods, the selected materials are acquisitions, other tests, smart board and electronic materials, books, question bank. Support and training courses make great contributions to teachers in personal, economic, social and professional development areas. This may provide teachers who are the most effective element in the success of the support and training courses for being motivated to do a great job. Teachers conclude that support and training courses increase students' academic and exam achievement as well as ensuring a better understanding of the subjects. Considering that the purpose of teaching is to increase students' achievement, it may be wise to emphasize that support and training course meet the expectations.

Conclusion and Suggestions

Teachers have indicated that support and training courses reduce students' demand for private teaching institutions. In this case, when the support and training courses are carried out seriously, they are expected to close the gap which is caused by the closure of the private teaching institutions.

Teachers think that the downsides of the support and training courses are; for students; absenteeism, low motivation, unconsciousness, being tired; for teachers; poor performance, lack of motivation. In addition, teachers have also stated that a lack of awareness is common among parents. The other reasons for the emergence of downsides are considered as the cancellation of the course due to central examinations, the emergence of disciplinary problems, optional course attendance. The most important problem that causes the interruption of the course is the lack of material for teachers.

Support and training courses were determined to have both positive and negative aspects. These are; students show signs of tiredness and have negative attitudes towards courses; moreover, they leave the house for going the course, but courses serve as an escape to other places. Another negative aspect of the course is that teachers feel exhausted, and it leads to negative competition among teachers.

This research has also found that class attendance is required so that courses can be more effective, students are kept informed about the significance of the courses, materials should be completed, students are expected to be charged for being aware of the value of the courses, teachers are suitably chosen, course and resting hours are organized, and classroom size is to be specified.

To ensure the efficiency and continuity of courses, teachers' suggestions should be urgently considered by the Ministry of Education and the required arrangements should be made.

Kullanıcı Dostu Öğretim Yönetim Sistemleri

Sevilay ÇIRAK KURT, Adıyaman Üniversitesi, Türkiye, sevilaycirak@hotmail.com
İbrahim YILDIRIM, Harran Üniversitesi, Türkiye, iyildirim84@gmail.com

Öz

Öğrenme ortamlarının sınıf dışına taşması ile uzaktan eğitim ve internet kullanımının yaygınlaşması dolayısıyla öğrenme ortamlarını yönetebilme problemi gündeme gelmiştir. Bu problemi çözebilme adına tasarlanan yapılara Öğretim Yönetim Sistemleri (ÖYS) adı verilmektedir. Yapılan bilimsel çalışmalar, uzaktan eğitim ve harmanlanmış öğrenme süreçlerinin yaygınlaşması ile önem kazanan ÖYS'lerin ilkokuldan yükseköğretime kadar her aşamada kullanılabileceğini göstermektedir. Çalışma kapsamında; ücretsiz olarak kullanılabilen ÖYS'lerden Edmodo, KhanAkademi ve Beyazpano tanıtılmış ve bu platformlar aracılığı ile neler yapılabileceği kısaca açıklanmıştır. Öğretmenlerin ve akademisyenlerin ders dışı etkinlikleri takip ve kontrol edebilecekleri bu yapılar, sosyal medyaya ilgileri olan öğrencilerin dersle yönelik ilgi ve isteklerini de artıracaktır. Bu bağlamda bu tür platformların öğretim süreçlerinde kullanılması önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: Öğretim yönetim sistemleri, Edmodo, Khan Akademi, Beyaz Pano.

Abstract

As learning environments have been moved to outside of classrooms and distant education has become popular thanks to developing technologies, the problem of distant management of learning environments has been brought to the agenda. The structures designed to solve this problem are called Learning Management Systems (LMSs). Scientific studies show that LMSs, which have gained importance as learning environments such as online learning and blended learning have become popular, can be used at each phase from primary school to higher education. This study introduces three free LMSs; Edmodo, Khan Academy and Easyclass. The activities that can be performed via these platforms are briefly explained. Allowing teachers and academicians to monitor and control extra-class activities, these structures may enhance the interests and eagerness of students that have an interest in social media regarding the courses. In this sense, the use of such platforms for educational processes is recommended.

Keywords: Learning management systems, Edmodo, Khan Academy, Easyclass.

Giriş

İnternet, sosyal medya, mobil ağ vb. kullanımının her geçen gün arttığı bilinmektedir. Global sosyal medya ajansı "We Are Social" tarafından 2016 Ocak ayında yayınlanan Türkiye'nin de aralarında bulunduğu dünyanın 30 büyük ekonomisinin detayıyla incelendiği raporda dünya nüfusunun (7.395 milyar) %46'sının (3.419 milyar) internet kullandığı, 2.307 milyarlık aktif sosyal medya kullanıcısının 1.968 milyarının sosyal ağ hesaplarına cep telefonları ile eriştikleri belirtilmiştir. Raporun Türkiye ayağı incelendiğinde ise 79.14 milyonluk nüfusun 46.28 milyonunun (Türkiye nüfusunun yaklaşık %58'i) aktif internet kullanıcısı olduğu, 42 milyon aktif sosyal medya hesabının %86'sına (36 milyon) mobil olarak erişim sağlandığı, 2015 raporuyla kıyaslandığında Türkiye'de aktif internet kullanıcısının %10, sosyal medya kullanıcısının %10, mobil kullanıcı sayısının %4, mobil sosyal medya kullanıcısının ise %17 arttığı görülmektedir (Wearesocial.com, 2016). Rapor, Dünya ve Türkiye nüfusunun hemen hemen yarısının internet kullandığını, internet kullanımının ve paralelinde sosyal medya ile mobil ağ kullanımının günden güne arttığını göstermektedir.

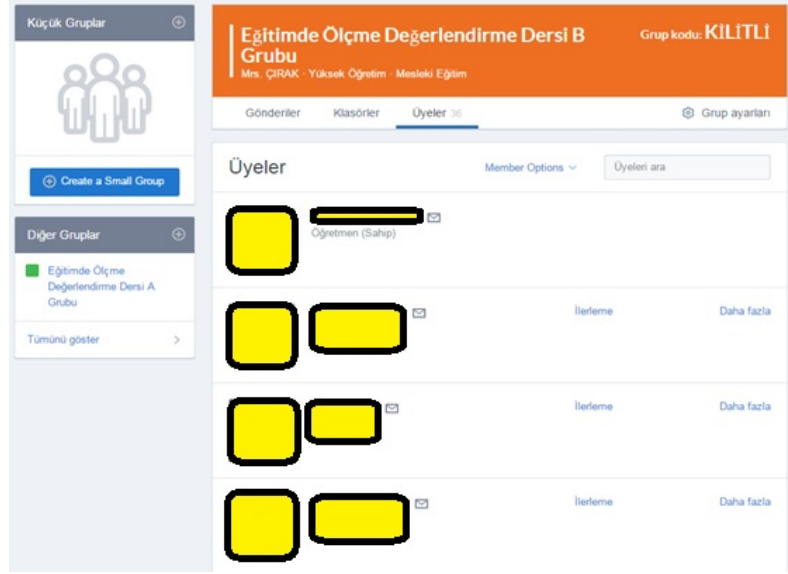
Bilim ve özellikle internet teknolojilerindeki hızlı gelişmeler ile yeni öğrenme türleri ve ortamları doğmuştur. Bu gelişmeler aynı zamanda öğretmenlere derslerini, öğretimi ve öğrencilerin bilişsel yeterliklerini destekleyecek şekilde tasarımları için yeni fırsatlar sağlamıştır. Örneğin çevrimiçi öğrenme ve harmanlanmış öğrenme, öğretme-öğrenme yaklaşımlarındaki çok sayıda yeniliği içeren değişimlerdenidir. Gelişen teknolojiler çerçevesinde öğrenme ortamlarının sınıf dışına taşınması ve

uzaktan eğitimin yaygınlaşması ile birlikte öğrenme ortamlarını uzaktan yönetebilme problemi gündeme gelmiştir. Çevrimiçi ve harmanlanmış öğrenme tasarımlarında öğrenme sürecini planlamayı, planlanana uygulamayı, izlemeyi ve değerlendirmeyi sağlayan teknolojilere ihtiyaç vardır. Bu noktada karşımıza öğrenme ortamları için (çevrimiçi öğrenme, harmanlanmış öğrenme gibi) gerekli olan uygulamaları web üzerinden yapabilmek üzere hazırlanmış web tabanlı öğrenme aktivitelerinin yönetimini sağlayan yazılımlar çıkmaktadır. Web tabanlı bu yazılımların tümüne öğretim yönetim sistemleri (ÖYS) denir. Aşıklamalardan anlaşılacağı üzere ÖYS'ler eğitsel içeriğin elektronik formatta hazırlanmasını, öğrenme materyalinin, yardımcı ders araçlarının ve ders içeriklerinin web üzerinden sunulmasını ve yönetilmesini, sunulan materyalin sohbet ya da tartışma ortamları gibi farklı yollarla paylaşılmasını, öğrencinin performansının değerlendirilmesini ve katılımının gözlenmesini, ödev alma, sınava girme, bu ödev ve sınavlara ilişkin geribildirim sağlama, öğrenci ve öğretmen için sistem kayıtlarını tutma, öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci iletişimini sağlama gibi olanakların da web üzerinden gerçekleştirilmesini sağlayan yazılımlardan oluşur (Aydın & Biroğul, 2008; İşman, 2011; Karaman, Özen, Yıldırım & Keban, 2009; Paulsen, 2002; Yapıcı & Akbayın, 2012). Öğretim yönetim sistemlerinin amacı, çevrimiçi öğrenme faaliyetlerini kolaylaştırmak, daha sistematik ve planlı şekilde gerçekleştirmektir. Bu sistemler aracılığıyla öğrenim faaliyetleri değerlendirildiği için, öğrenme deneyimi sürekli olarak geliştirilir. Öğrencinin yaptığı işlemler de izlendiği için, gereken durumlarda, öğrenene yardım edilir (Duran, Önal & Kurtuluş, 2006). Öğretim yönetim sistemleri başta eğitim kurumları olmak üzere özel amaçlı olarak insan kaynaklarının gelişimi için işletmeler ve birçok kurum tarafından kullanılmaktadır. Şu an için piyasada ellinin üzerinde açık kaynak kodlu öğretim yönetim sistemi (örneğin; Moodle, Dokeos, Olat, Blackboard, ATutor, Edmodo) olmakla birlikte birçok ticari yazılım da mevcuttur (Aydın & Biroğul, 2008; Önal, Kaya & Draman, 2006; Özarlan, 2008). Diğer yandan Wearesocial (2016) raporunda da ifade edilen internet ve sosyal medya kullanımının hızla artması Facebook, Twitter, Flickr gibi sosyal ağların eğitsel kullanımına yol açmış ve Khan Akademi, Beyazpano platformları ile Edmodo gibi tamamen eğitsel amaçlı tasarlanmış, sosyal medyanın gücünü eğitim ortamlarında kullanmayı sağlayan sosyal öğrenme ağları ortaya çıkmıştır.

Bu çalışmada öğretim süreçlerinin takip ve kontrolünü uzaktan yapmaya imkân veren, üst düzey teknoloji bilgisi gerektirmeyen kullanıcı dostu ÖYS'lerden üç tanesinin tanıtımı yapılacak ve öğrenme süreçlerinde kullanılacak uygulamaları üzerine özet bilgiler verilecektir. Belirlenen üç ÖYS, yazarların kullanım deneyimleri ve alanyazın taramalarına dayanılarak belirlenmiştir. Yapılan alanyazın taraması sonucunda, kullanımları kolay olan ama bilhassa yurtiçi alanyazında Edmodo, Khan Akademi ve Beyazpano öğrenme platformlarının yeterince tanınmadığı gözlenmiştir. Bu sebeple bu çalışmada kullanımı kolay olduğundan kullanıcı dostu olarak adlandırdığımız, Edmodo, Khan Akademi ve Beyazpano hakkında bilgi verilecektir. Araştırmada gözetilen öncelikli amaç ilgili platformlara dair farkındalık oluşturmaktır. Öncelikle ifade etmek gerekir ki her üç platformun da ortak özelliği ücretsiz, güvenli ve kullanımının kolay olmasıdır. Bu platformlarda öğretmenler için, öğretmen olarak giriş yapıldıktan sonra otomatik bir kod üretilmektedir. Bu kod öğretmenin kullanacağı sınıfa giriş için öğrencilerin kullanacağı koddur. Öğrenciler ilgili kod aracılığıyla kullanıcı adı ve belirleyecekleri bir şifre ile sisteme giriş yapabilirler.

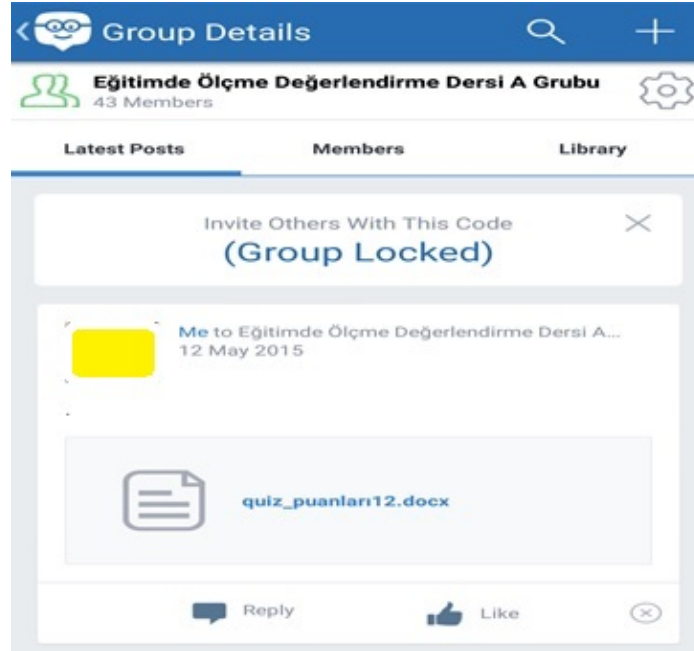
Edmodo

Edmodo, 2008'de kurulan ve merkezi ABD'de bulunan öğretmenler, öğrenciler ve veliler için tasarlanmış bir web sitesidir. Edmodo; Facebook ve Twitter gibi sosyal ağlardan olan, tamamen eğitsel amaçlı tasarlanmış, sosyal medyanın gücünü eğitim ortamlarında kullanmayı sağlayan, öğretmeni ve öğrenenler için güvenli ve profesyonel bir sosyal öğrenme ağı olarak ele alınabilir. Edmodo öğretmen ve öğrenciler için; eğitsel işbirliği, fikir alışverişi, öğrencinin gelişimini takip edip geribildirim verme, bireysel hızda öğrenmeye hizmet etme gibi birçok konuda elverişli bir ortam oluşturmaktadır.



Şekil 1. Edmodo ekran görüntüsü (Kaynak: Edmodo.com, t.y.).

Öğretmenler Edmodo'da; farklı sınıflar için gruplar oluşturabilir, sınıf takvimini düzenleyebilir, uyarılarda bulunabilir, link paylaşır, anket uygulayabilir, duyurular yapabilir, ders dokümanlarını dosya uzantısına bakmadan (ofis dosyaları, pdf, video, resim vb.) sistemin kütüphane kısmına yükleyip istediği zaman öğrencilerin erişimine açabilir, ders materyallerini klasörlerde tutabilir, onlara sayfadan bireysel veya toplu mesajlar gönderebilir, ödevler verebilir, çeşitli soru tarzlarının kullanımına imkân veren sınavcıklar (quiz) oluşturabilir, sınavcıkları kişiye özel olarak veya tüm gruba uygulayabilir, öğrenci çalışmaları için zaman sınırlaması koyabilir, öğrencilerin ödevlerine ve sınavcıklarına yönelik geribildirimlerde bulunabilir, öğrencilerine farklı türlerde rozetler verebilir, her bir öğrencinin sınavcıkları hangi saatte ve ne kadar sürede çözdüğünü görebilirler.



Şekil 2. Edmodo akıllı telefon uygulama ekran görüntüsü (Kaynak: Edmodo.com, t.y.).

Yazılımın akıllı telefonlar için mobil uygulaması da mevcut olup her an ve mekânda bilgi paylaşımına olanak tanımaktadır. Edmodo'nun olumsuz yanı Türkçeye uyarlamasının bütünüyle yapılmamış olmasıdır. Facebook'un ara yüzüne oldukça benzeyen Edmodo; dünyanın farklı yerlerindeki öğretmenlerin bir araya gelerek fikir ve bilgi alışverişi yapmalarına imkân tanımaktadır.

Khan Akademi

Khan Akademi, 2006 yılında eğitimci Salman Khan tarafından "herkes için her yerde birinci sınıf bedava eğitim" sloganıyla kurulmuş, kâr amacı gütmeyen eğitim odaklı bir kuruluş olup, dünyanın en büyük ücretsiz çevrimiçi öğrenme platformlarından biridir. Khan Akademi; matematikten organik kimyaya, basit toplama dan diferansiyel denklemlere, ilkokuldan üniversite seviyesine, hatta örgün öğretim kapsamı dışında finansman sanat tarihine kadar pek çok konuda ortalama 8 dakika uzunlukta 10 bine yakın ders videosu ve farklı zorluk düzeylerinde 150 binden fazla interaktif alıştırma içeren, eğitimde fırsat eşitliğinin güçlenmesine katkı sağlamayı amaçlayan, öğretici ve öğrenenler için güvenli ve profesyonel bir platformdur.



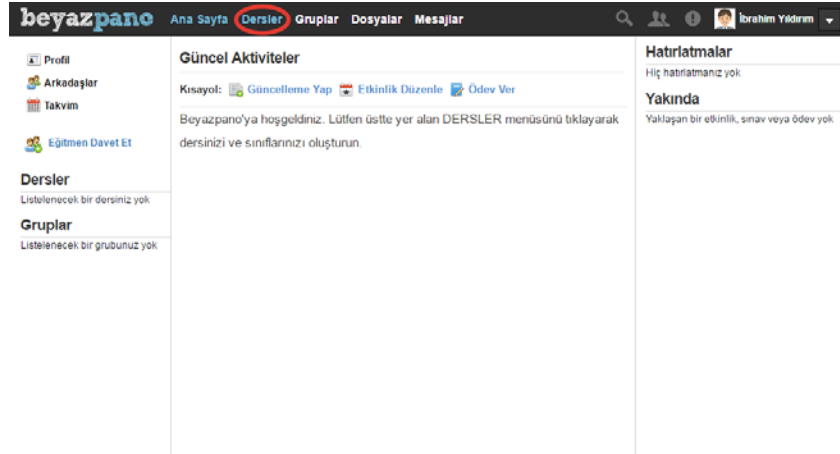
Şekil 3. Khan Akademi içeriği (Kaynak: Khanacademy.com, t.y.)

Khan Akademi'nin akıllı telefonlar için mobil uygulaması da mevcut olup her an ve mekânda dünya standartlarında herkese açık ücretsiz öğrenim imkânına olanak tanımaktadır. Khan Akademi flipped classroom (ters çevrilmiş sınıf) mantığına göre çalışmaktadır. Khan Akademi ile ders birçok sınıfta öğrenciler sınıfa gitmeden önce konuları Khan Akademi'de öğrenmekte, sınıfta ise öğretmen ile birebir vakit geçirmek ve birlikte soru çözmek için daha çok zaman bulabilmektedirler. Böylece sınıfın gerisinde kalan öğrenciler eksiklerini telafi edebilmekte, hızlı öğrenen öğrenciler ise ilerlemeye devam edebilmektedir.

Khan Akademi sistemi ile öğrenenler bir konuda uzmanlaşmadan bir sonraki konuya geçmemektedir. Sistem her kullanıcının bilgi seviyesini gelişmiş tespit algoritmaları sayesinde tespit etmekte ve bilgi haritası üzerinden kendilerine en uygun seviye ve konulara yönlendirmektedir. Sistem ayrıca, öğretmen ve velilere yönlendirme, seviye belirleme, öğrenci gelişimi, beceri kazanımı ile ilgili bireysel ve etkinlik temelli raporlama özelliği sayesinde öğrencilerin gelişimini takip edebilme ve rozetler aracılığı ile ödüllendirme imkânı sağlamaktadır. Khan Akademi'nin olumsuz yanı Türkçeye uyarlamasının bütünüyle yapılmamış olması olarak düşünülse de platformda Türkçe çeviri sürecinin devam ettiği ifade edilmektedir.

Beyaz pano

Beyaz pano 2013'den itibaren yaygınlaşmaya başlayan Türkiye merkezli bir ÖYS'dir. Beyazpano.com, eğitimci ve öğrenci girişi olan, bir öğretmenin sınıfında üstlenmiş olduğu pek çok fonksiyonu dijital platforma taşıyan tamamen ücretsiz ve güvenli bir öğrenme yönetim sistemidir.



Şekil 4. Beyazpano ekran görüntüsü (Kaynak: Beyazpano.com, t.y.)

Beyaz pano'da öğretmenler çevrimiçi sınıflar oluşturabilir, bu sınıflar altında yer alan kütüphanelere sınırsız dosya yükleyerek saklayabilir ve bu dosyaları gerektiğinde öğrencileri ile paylaşabilirler. Yine öğretmenler, sınıfları altında tartışma grupları, çevrimiçi ödevler veya sınavlar oluşturabilir, cevap anahtarına göre oluşturulan sınavları otomatik olarak kontrol ederek not defterine aktarabilir, not defterinde öğrencilerin tüm ödev ve sınav notlarını izleyebilir ve öğrencilere geri bildirim verebilirler. 10 farklı dil seçeneği bulunan beyaz panoda öğretmenler; ders programı, etkinlikler, ödevler ve sınavlarla ilgili tarihleri kişisel takvim altında düzenleyebilir, grup modülü ile gerek branşı gerekse ilgi alanlarıyla ilgili gruplar oluşturabilir, gruplara katılabilir ve dünya genelinde diğer öğretmenlerle etkileşime geçebilirler. Beyazpano.com, yukarıdaki özelliklerin yanı sıra gizlilik ayarlarından bildirimlere, mesajlaşmadan profil sayfası ve arkadaş listesine kadar bir sosyal ağda olması gereken pek çok özelliği de bünyesinde barındırmaktadır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Çalışma kapsamında; ücretsiz olarak kullanılabilen ÖYS'lerden Beyazpano, Edmodo ve Khan Akademi tanıtılmış ve bu platformlar aracılığı ile neler yapılabileceği açıklanmıştır. Öğretmenlerin ve akademisyenlerin ders dışı etkinlikleri takip ve kontrol edebilecekleri bu yapılar, sosyal medyaya ilgileri olan öğrencilerin derse yönelik ilgi ve isteklerini de artıracaktır. Bu bağlamda bu tür platformların öğretim süreçlerinde kullanılması önerilmektedir. İlgili alanyazın tarandığında, yapılan çalışmaların Edmodo, Khan Akademi ve Beyazpano'nun olumlu yönlerinin ağır bastığı görülmektedir.

King Mongkut Teknoloji Üniversitesinde (Tayland) yapılan bir çalışmada öğrenciler Edmodo'nun sınavcık, ödev yükleme, öğretmenden dönüt alma ve sınıf arkadaşlarıyla beraber bir konu üzerinde not gönderme özelliklerini sevdiklerini, onu kullanırken zevk aldıklarını ve kullanımının rahat olduğunu belirtmişlerdir (Kongchan, 2012). Üniversite hazırlık seviyesinde yapılan bir başka çalışmada Edmodo'yu kullanan öğrencilerin %62'si, Edmodo'yu öğrenmeye motive edici ve eğlenceli bir ortam olarak tanımlamış; %97'si Edmodo'nun ödevleri yapmak ve ders çalışmalarını sürdürmek için mükemmel bir ortam olduğunu, Facebook'a benzemesinin Edmodo'yu çekici kıldığını belirtmişlerdir (Türkmen, 2012). Bilişim sistemleri dersini alan 182 üniversite öğrencisiyle yapılan bir araştırmada öğrenciler, Edmodo'nun kullanışlı ve kolay bir sosyal öğrenme ortamı olduğunu belirtmişlerdir (Thongmak, 2013). Al-Kathiri (2015) Suudi Arabistan'da İngilizce öğrenen lise öğrencileriyle yaptığı çalışmada ise; öğrencilerin Edmodo'ya yönelik oldukça olumlu duygulara sahip olduğunu ve Edmodo'nun İngilizce öğrenmeye yönelik olumlu tutumlar oluşturmada önemli bir potansiyeli olduğunu vurgulamıştır.

Khan Akademi ile ilgili çalışmalar ilgili platformun özellikleri üzerinde durmaktadır. Khan Akademi'nin flipped classroom mantığına göre çalışmasının sınıfta problem durumları üzerinde daha çok vakit geçirmeyi sağladığı ve farklı öğrenme stillerine hitap ettiği (Noer, 2012; Thompson, 2011) platformda oyun mekaniklerinin kullanıldığı (Morrison & Disalvo, 2014; Prensky, 2011) ve videolardaki açıklamaların öğrenmede kilit rol oynadığı (Prensky, 2011) vurgulanmaktadır.

Beyazpano.com'un ÖYS olarak kullanıldığı daha az sayıda çalışmaya rastlanmıştır (Ceylan, 2015; Güneş, Çukurbaşı & Işık, 2015). Ceylan'ın (2015) çalışmasında öğrenciler öğrenme sürecinde ÖYS'den erişimlerine sunulan e-kitapları, etkileşimli içerikleri, videoları büyük bir heyecanla kullandıklarını, materyalleri telefonlarına yükleyebilmelerinin gayet etkili olduğunu, beyazpano.com'u kullanmanın teknik olarak basit olduğunu ve diğer sosyal medya araçlarının arayüzüne benzer olması dolayısıyla herhangi bir teknik sorun ve zorlukla karşılaşmadıklarını belirtmişlerdir.

Görüldüğü üzere yapılan araştırmalar her üç platformun kullanımının kolaylığına, ücretsiz oluşuna ve öğrenciler için ilgi çekici olduğuna vurgu yapmaktadır. Khan Akademi'nin bahsi geçen diğer iki platforma göre kullanıcıya sağladığı video içerikleri sayesinde okullarda kullanımının ders sürecine ve öğrenmelere etkisi üzerinde önemle durulmaktadır. Çalışma kapsamında yapılan açıklamalar ve alanyazından elde edilen bilgiler ışığında; kullanıcı dostu olarak nitelendirilen Edmodo, Khan Akademi ve Beyazpano'nun öğretim süreçlerinde kullanılmasının yeniliklere ayak uydurabilme adına olumlu sonuçlar doğuracağını söylemek mümkündür. Bu bağlamda öğretmenler ve akademisyenlerin öğretim süreçlerinde bu yapılardan faydalanmaları, öğretim süreçlerini düzenleme ve takip etme anlamında kolaylıklar sunacağı, dolayısıyla da öğrenci tutum ve davranışları üzerinde olumlu bir etkiye sahip olacağı söylenebilir.

Kaynakça

- Al-Kathiri, F. (2014). Beyond the classroom walls: Edmodo in Saudi secondary school EFL instruction, Attitudes and challenges. *English Language Teaching*, 8(1), 189.
- Aydın, C. Ç. & Biroğul, S. (2008). E-öğrenmede açık kaynak kodlu öğretim yönetim sistemleri ve Moodle. *International Journal of Informatics Technologies*, 1(2), 31-36.
- Beyazpano.com (t.y.). *Beyazpano web sayfası*. [www.beyazpano.com]. Erişim tarihi: 11/11/2016.
- Ceylan, V. K. (2015). *Harmanlanmış öğrenme yönteminin akademik başarıya etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Duran, N., Önal, A. & Kurtuluş, C. (2006). E-öğrenme ve kurumsal eğitimde yeni yaklaşım öğrenim yönetim sistemleri. *Akademik Bilişim*, 1-5.
- Edmodo.com (t.y.). *Edmodo web sayfası*. [www.edmodo.com]. Erişim tarihi: 11/11/2016.
- Günes, F., Çukurbaşı, B., & Işık, A. D. (2015). *Bilgi teknolojisinden beyin teknolojisine: mobil öğrenme projesinin değerlendirilmesi*, *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Özel Sayı, 11-18.
- İşman, A. (2011). *Uzaktan eğitim*. Ankara: Pegem Akademi.
- Karaman, S., Özen, Ü., Yıldırım, S. & Kaban, A. (2009). Açık kaynak kodlu öğretim yönetim sistemi üzerinden internet destekli (Harmanlanmış) öğrenim deneyimi. *Akademik Bilişim Konferansı*, 11-13.
- Khanacademy.com (t.y.). *Khanacademy web sayfası*. [www.khanacademy.com]. Erişim tarihi: 11/11/2016.
- Kongchan, C. (2012). How a non-digital-native teacher makes use of edmodo. *5th ict for language learning*.
- Morrison, B. B. & DiSalvo, B. (2014, March). *Khan academy gamifies computer science*. In *Proceedings of the 45th ACM technical symposium on Computer science education* (pp. 39-44). ACM.
- Noer, M. (2012). *One man, one computer, 10 million students: How Khan Academy is reinventing education*. [http://www.forbes.com/sites/michaelnoer/2012/11/02/one-man-one-computer-10-million-students-how-khan-academy-is-reinventing-education]. Erişim tarihi: 11/11/2016.
- Önal, A., Kaya, A. & Draman, S. E. (2006). Açık kaynak kodlu çevrimiçi eğitim yazılımları. *Akademik Bilişim*, 9-11.
- Özarslan, Y. (2008). Uzaktan eğitim uygulamaları için açık kaynak kodlu öğrenme yönetim sistemleri. *XIII. Türkiye'de İnternet Konferansı*, ODTÜ, Ankara, 55-60.
- Paulsen, M. F. (2002). Online Education Systems: Discussion and Definition of Terms, *NKI Distance Education*, 1-8.
- Prensky, M. (2011). Khan Academy. *Educational Technology*, 51(5), 64.
- Thompson, C. (2011). How Khan Academy is changing the rules of education. *Wired Magazine*, 126, 1-5.
- Thongmak, M. (2013). Social Network System in Classroom: Antecedents of Edmodo© Adoption. *Journal of e-Learning and Higher Education*, 2013(1), 1-15.

- Türkmen, H. G. (2012). Using social networking in efl classroom in higher education. *The 8th international scientific conference elearning and software for education*.
- Wearesocial.com (2016). *Digital in 2016*. [http://wearesocial.com/uk/special-reports/digital-in-2016]. Erişim tarihi: 11/11/2016.
- Yapıcı, İ. Ü. & Akbayın, H. (2012). Harmanlanmış öğrenme ortamında moodle kullanımı. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 92-100.

Extended Summary

User-Friendly Learning Management Systems

Introduction

As learning environments have been moved to outside of classrooms and distant education has become popular thanks to developing technologies, the problem of distant management of learning environments has been brought to the agenda. The structures designed to solve this problem are called Learning Management Systems (LMSs). Scientific studies show that LMSs, which have gained importance as learning environments such as online learning and blended learning have become popular, can be used at each phase from primary school to higher education. In this sense, this study will introduce some user-friendly LMSs that do not require high-level technology knowledge but allow distant monitoring and controlling of learning processes and will provide brief information on the applications that can be used in learning processes.

Purpose of the Study

LMSs consist of software allowing preparation of educational content in electronic format; presentation and management of learning materials, assisting course tools, and course contents over the web; sharing of offered materials through various ways such as chat or discussion environments; assessment of student performance and observation of student participation; submitting assignments, taking exams, and receiving feedbacks about such assignments and exams over the web; keeping system records for students and teachers; and establishment of teacher-learner and learner-learner communication over the web. The purpose of LMSs is to facilitate online learning activities and carry out such activities more systematically and based on a schedule. LMS are used by many businesses and organizations, educational institutions being in the first place, to improve human resources. Currently, there are more than 50 open source learning management systems in the market (e.g. Moodle, Dokeos, Olat, Blackboard, ATutor, Edmodo) while there are also a variety of commercial software. This study deals with user-friendly, Edmodo, Khan Academy and Easyclass.

Results

The common characteristic of Edmodo, Khan Academy and Easyclass is their being free, safe, and easy to use. These platforms produce an automatic code for teachers when they log in as a teacher. This code is used by students to log into the class that will be used by the teacher. The students define a username and password by using the relevant code to log into the system.

Edmodo

Edmodo was founded in 2008 with its center in the USA. It is a web site designed for teachers, students and parents. Edmodo can be considered to be a safe and professional social learning network designed for teachers and learners with a platform similar to those in Facebook and Twitter. It is only for educational purposes and allows using the power of social media in educational environments. Edmodo offers a convenient environment for teachers and students to collaborate in educational terms and exchange opinions, for teachers to monitor student progress and give feedbacks to them, and for students to learn at individual pace. On Edmodo, teachers can create groups for different classes, organize the class calendar, make warnings, share links, perform surveys, make announcements, upload course documents regardless of their file extensions (e.g. MS office, pdf, video, images) onto the library of the system, open their access to students when needed, keep course materials in folders, send messages to students either individually or collectively, assign homework, create quizzes allowing the use of various question types, perform these quizzes either individually or to a whole group, put a

deadline for student works, give feedbacks to student assignments and quizzes, and view the time and the duration taken by any student to solve the quizzes. A mobile version of this software is also available, which allows sharing of information anytime and anywhere. The negative aspect of Edmodo is that its Turkish adaptation is not complete. The interface of Edmodo is very similar to that of Facebook. It also allows for teachers all around the world to share ideas and exchange information with one another.

Khan Academy

Khan Academy was founded by educator Salman Khan in 2006. It is a non-profit organization focusing on education with the motto "free world-class education for anyone, anywhere". It is one of the biggest free online learning platforms in the world. Khan Academy has more than 8,000 course videos lasting approximately eight minutes on many subjects from mathematics to organic chemistry, from basic addition to differential equations, from primary school level to university level, and even from finance to art history, which are outside the scope of formal education, and more than 100,000 interactive exercises at different levels of difficulty (also in Turkish language). It aims at making contribution to equal opportunities in education. It is a secure and professional platform for both teachers and learners.

Khan Academy also has mobile application for smart phones. It offers world-class free education for all anytime and anywhere. Khan Academy operates according to the flipped classroom logic. Thanks to Khan Academy, students learn many subjects from all classes before going to the classroom and find more time to interact one-to-one and solve problems with their teachers when they are in the classroom. Thus, the students who fall behind the classroom can compensate for their deficiencies while fast learners can continue their progress.

Khan Academy does not allow learners to proceed to the next subject without having a good command of the current one. The system estimates each user's knowledge level via advanced estimation algorithms and directs them to the most appropriate levels and subjects on the knowledge map. With its individual and activity-based reporting feature involving guiding, determination of student level, student development, and skill acquisition, the system allows teachers and parents to monitor student progress and reward them via badges. The negative aspect of Khan Academy is that its Turkish adaptation is not complete. However, it is stated that its Turkish translation process is still ongoing.

Easyclass

Easyclass is a Turkey-based LMS which has become widespread as of 2013. Beyazpano.com is a completely free and secure learning management system carrying many of the functions undertaken by an educator in his classroom to the digital platform. With Easyclass, educators can create online classes, upload and store unlimited files in the libraries under these classes, and share these files with the students when necessary. Moreover, teachers can create discussion groups, online assignments, or exams under their classes. They can automatically check the exams according to the answer key and transfer the marks to the notebook. They can monitor all the assignment and exam marks of the students and give feedback to them. Easyclass has 10 different language options. Teachers can arrange dates about the syllabus, activities, assignments, and exams under their personal calendar. Through the group module, they can create groups about their branches or areas of interests or join the established groups and interact with other educators all around the world. Beyazpano.com also has many other features that can be found in a social network such as privacy settings, notifications, messaging, profile page, and friends list.

Conclusion and Suggestions

This study introduces three free LMSs: Edmodo, Khan Academy and Easyclass. The activities that can be performed via these platforms are briefly explained. Allowing teachers and academicians to monitor and control extra-class activities, these structures may enhance the interests and eagerness of students that have an interest in social media regarding the courses. In this sense, the use of such platforms for educational processes is recommended.

Algo-Heuristik Öğretim Kuramına Dayalı Matematik Öğretimi Uygulamasına Dair Bir Video Örnek Olay Çalışması

Murat ÇIRAKOĞLU, Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye, cmurat0904@gmail.com
Ruken AKAR VURAL, Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye, rakarvural@gmail.com

Öz

Bu çalışmanın temel amacı, 7. Sınıf Matematik dersinde “Dörtgenel Bölgelerde Alan Hesaplanmasında Yüksekliğin Kullanılması” kazanımının Algo-Heuristik öğretim kuramına dayalı olarak öğretiminin etkililiğini incelemektir. Araştırmanın çalışma grubunu İzmir İl Milli Eğitim Müdürlüğü’ne bağlı bir devlet ortaokulunda bulunan iki ayrı yedinci sınıfta öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Veriler, bu okulda görev yapan ve araştırmaya gönüllü olarak katılmak isteyen bir matematik öğretmeni tarafından, araştırmacılar tarafından geliştirilen “AHÖK’e Dayalı Matematik Öğretimi Ders Planı’nın uygulanması yoluyla elde edilmiştir. Çalışmada veriler, nitel yöntemler kullanılarak toplanmış ve nitel verilerin tipolojik analizi yapılmıştır. AHÖK’e dayalı öğretim uygulaması video ile kayıt altına alınmıştır. Bununla beraber, çalışmada AHÖK’e dayalı öğretim uygulamasının etkililiğini analiz etmek amacıyla ikinci sınıfta da matematik öğretmeni aynı konuyu bir ders saatinde öğretmen merkezli olarak işlemiştir. Bu uygulama da video ile kayıt altına alınmıştır. İki farklı öğretim uygulaması, öğretmen ve öğrenci görüşleri doğrultusunda karşılaştırılmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda, AHÖK’e dayalı öğrenme ortamlarının ders planının sağlıklı bir biçimde uygulamaya geçirilmesine ve zamandan tasarruf edilmesine katkı sağladığı, sınıfta genel olarak öğrenci motivasyonunun yüksek olduğu, sınıfın öğrenmenin etkili olduğu farklı bir öğretim deneyimine sahip olduğu ve öğrencilerin verilen basit algoritmayı kullanarak doğru yanıtlara kısa sürede ulaştığı, öğrenciler tarafından sürecin, eğlenceli ve keyifli olarak değerlendirildiği, konuların öğrenciler tarafından iyi özümlemesine ve yorumlanmasına katkı sağladığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Öğretmen merkezli etkinlikler yoluyla yürütülen öğretim etkinliklerinde ise, öğrencilerin motivasyonunun düşük olduğu, verilen matematiksel düşünme görevlerini gerçekleştirmede öğretmen yardımına diğer grupta yer alan öğrencilere göre daha çok gereksinim duydukları gözlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Algo-Heuristic öğretim Kuramı, Geometri Öğretimi, 7. Sınıf, Video-örnek olay.

Abstract

Main aim of this work is to examine the activity of 7th grade Maths class “The usage of height for field measurement in tetragonal areas” objective to efficiency of AHTT based teaching method. Two different 7th grade state school students in Izmir form the work group of the research. Data are gained with the help of a volunteer teacher at that school. Via applying “Algo-Heuristic Theory of Teaching” based maths lesson plan. Data is collected with qualitative research techniques and typologic analysis is done. Teaching Application based on AHTT has been recorded. On the other hand, the teacher treats the same subject throughout a period with the second class by using teacher centred method to analyse the efficiency of AHTT based teaching method. That application is also recorded with a video camera. Two different teaching applications have been compared according to the teacher’s and student’s opinions.

According the findings of the research, these are observed; AHTT helps to apply the lesson plan in a healthy way and save on time as well, generally students’ motivation is high, the teacher is effective. Students have different teaching experience based on learning and they are able to answer the questions by using the given simple algorithm in a short while and students are agreed on having an enjoyable period. AHTT helps students internalize the subjects and interpret. Students’ motivation is low in the second class where teacher centered activities are applied and they need more help while thinking on mathematical tasks than other students in the first group.

Keywords: Algo-heuristic Teaching Theory, Teaching Algebra, 7. grade, Video-Case.

Giriş

Günlük yaşamda, matematiği kullanabilme ve anlayabilme gereksinimi giderek tüm eğitim sistemlerinde önem kazanan bir öğrenme-öğretme hedefi olarak görünmektedir. Değişen dünyamızda, matematiği anlayan ve matematik yapan bireylerin, geleceği şekillendirmede daha fazla seçeneğe sahip olacağı düşünülmektedir. (MEB, 2009).

Matematik alanının önemli alt dallarından birisi de “geometri”dir. Geometri, dar sözlük anlamı ile “yer ölçüsü” demektir. Ansiklopedik anlamı oldukça geniştir. Geometri, bir kavramlar kümesi olarak ele alındığında; tanımının giderek genişlediği ve durmadan da genişleyeceği görülür (Develi ve Orbay, 2003). Geometri konularının öğretimi matematiğin diğer konularının öğretimi kadar önemlidir. Geometri, matematiğin diğer konularının öğretiminde yardımcı olur ve öğrencilerin içinde yaşadıkları dünyayı daha yakından tanımalarına yardım eder. Geometri öğrencilerin matematiği sevmelerinin bir aracıdır (Baykul, 2001).

Algo-Heuristik Öğretim Kuramı (AHÖK) ise, problemlerin işlem basamakları haline getirilerek çözümünü önermekte ve öğrencilere sadece bilgilerin değil, aynı zamanda bilgileri nasıl uygulayabileceklerinin de öğretilmesi üzerinde durmaktadır (Landa, 1984). Dahası, öğrenciler bir işlemi yaparken, ortaya koydukları işlem yollarını kendileri keşfedebilmektedirler. (Landa, 1984).

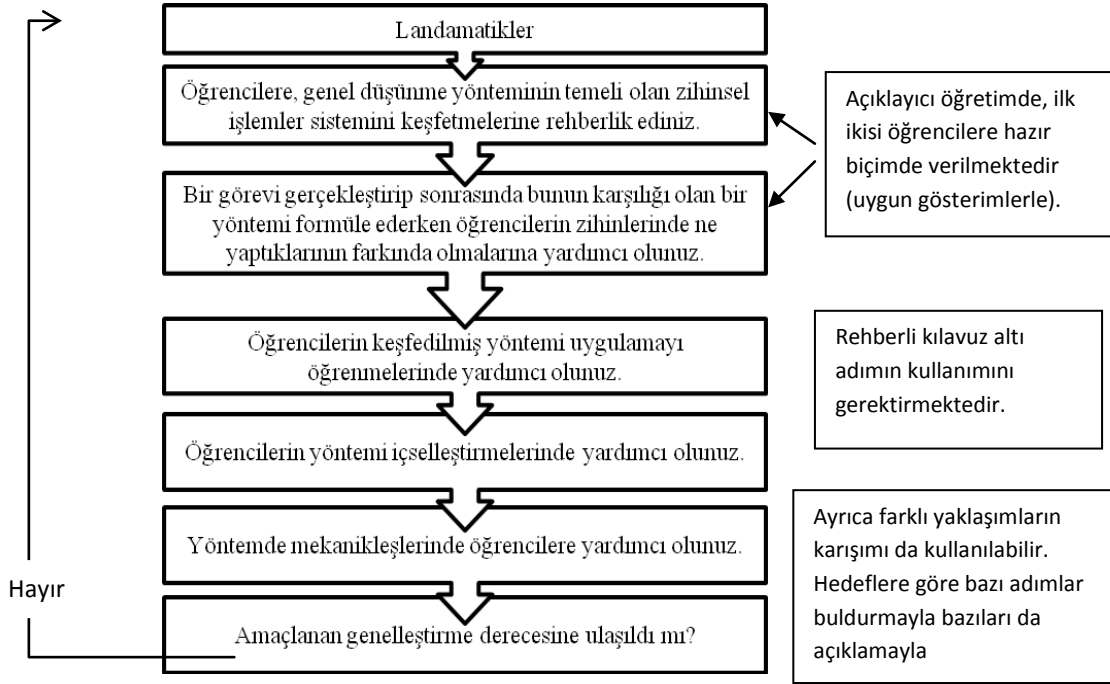
AHÖK Lev Landa tarafından 1950’li yıllarda geliştirilmiştir. Bu kuram bilginin ögesel ve sistematik analizi ile bilginin edinimi ve uygulanması sırasında gerçekleşen bilişsel süreçler ve bilişsel ve psikomotor beceri ve yeteneklerin bilgisi ile ilgilidir (Setiawan, 2007). İlk olarak algoritmik- heuristik kuram olarak anılan kuram daha sonra Amerikalı akademisyenler tarafından Landamatik olarak ifade edilmiştir (Landa, 1995). Landamatiklerin hedefi küçük öğelere ve net bilgilere dayanan düşünme yöntemleri yoluyla benzer mantıksal yapılara sahip farklı problemleri çözmei öğretmektir.

Bu kuram öğrencilerin yeni bir şey öğrenirken kullanması gereken düşünme süreçlerini ve anlama basamaklarını içselleştirmesini sağlar. Öğrenenlerin genel düşünme süreçlerini geliştirmesini sağlayarak onların bilgiyi daha iyi anlamalarını, uzman düzeyde öğrenenler olmalarını ve bilgiyi yeni durumlara transfer etmelerini öğretir.

Bu kuramı geliştirirken Landa’nın özellikle ilgilendiği konu; karmaşık, bilinçsiz ve gözlenemez zihinsel süreçlere dayalı öğrenmeler olmuştur. İnsanlar, her şeyi bilinen bir yapı içinde ve bilinçli edimlerle öğrenmediğine göre, bu özelliği taşımayan bilişsel işlemleri nasıl öğrenmektedirler? Dahası, bu durum dikkate alındığında neyi, nasıl öğretilmelidir? (Şimşek, 2014). Kuram burada bir öneri sunmaktadır. Öğrencilere sadece bilgiler öğretilmemeli, aynı zamanda bunları nasıl uygulayabilecekleri de öğretilmelidir. Kuram, bilgiyi uygulayabilmenin öğretilmesi sorusuna cevap aramaktadır. Kuram öğrencilere bilginin nasıl uygulanacağını ve problemlerin nasıl duruma uygun çözüleceğini öğretmeyi sağlar. Bilginin uygulamaya geçirilmesindeki bilişsel süreçler ve yapılar bilinmelidir. Diğer bir deyişle düşünmede içsel süreçlerin yapısı ve niteliği bilinmelidir. Ayrıca öğretimde öğrencilerde gerçekleşmesini istediğimiz zihinsel yapıların nasıl gerçekleşeceği de bilinmelidir (Landa, 1998).

Bu tür sorulara yanıt arayan Landa’nın ulaştığı sonuç şu olmuştur: Karmaşık içeriği, tıpkı belirli bir alandaki uzmanların düşündüğü gibi öğrenmeliyiz. Hatta uzmanların düşünme süreçlerini, bilişsel işlemler olarak içselleştirmek ve otomatikleştirmek gerekir. Ne var ki, uzmanlar her şeyi düşünerek yapmazlar; kullandıkları algoritmalar kadar çeşitli bilinmezliklerle de baş etmek ve onlara çözüm bulmak zorundadırlar. İşte bu nedenle, öğrencilere, kalıplara dayalı algoritmik bir öğretimden çok, yaratıcı düşünme süreçlerinin ürünü olan bilişsel işlemler üzerinde duran bir öğretim sunulmalıdır (Şimşek, 2014). Böylelikle öğretilmesi gerekenin sadece bilgi olmadığı, aynı zamanda öğrencilerin nasıl düşünmeleri gerektiği konusunda da eğitilmeleri gerektiği görülebilmektedir. Kuramın öğrencilerin nasıl düşünmesi gerektiği ve kendi düşünme süreçlerinin farkında olmalarını önemsediği söylenebilir (Landa, 1998).

AHÖK, Landamatikler olarak da bilinmektedir. Bu tanım Amerika’daki bilim adamları tarafından verilmiş olup alanyazında bu şekilde geçmektedir (Landa, 1995). Landamatikler üst düzey başarının altında yatan bilişsel süreçleri açıklayan modelleri inşa ve analiz eder. Bir öğretim kuramı olarak, öğrenci ve acemilerde kararlı ve hızlandırılmış işlem gelişimi için özel metotlar sunar. Landamatikler bir öğretimsel gelişim işlem basamağı olarak bir teknikler sistemidir (Landa, 1987; akt. Aygün, 2011).



Şekil 1. Landamatik haritası. (Landamatics, 2016).

Landa (1983; akt. Şimşek 2014) Landamatikler olarak adlandırılan tekniklerin kullanım amaçlarını şu şekilde belirtmektedir:

- Herhangi bir sorun, görev ya da karar türü için uzmanların performansına, öğrenmesine ve karar vermesine dayanak oluşturan gözlenemez, bilinçsiz ve sezgisel nitelikli zihinsel süreçleri harekete geçirme
- Bilinçli olanlar kadar bilinçsiz süreçleri de olabildiğince temel bileşen işlemlerine ayırma
- Bu işlemleri bedensel ve bilişsel olarak betimleme, hatta söz konusu süreçlerin betimsel modellerini oluşturma
- Bir uzmanın düzeyinde öğrenme ve uygulama için bir öğrencinin ya da uzman olmayan kişinin kendi kafasında ne yapacağına ilişkin betimlemelere dayalı algoritmik ve heuristik reçeteler üretme
- Öğrencide, uzman düzeyindeki süreçleri etkili biçimde geliştirmek için üretilen reçetelerden yararlanarak algo-heuristiklere dayalı özel öğretim programları ve dersler yaratma

Setiawan (2007), birçok yararı ve kullanım alanı olmasına rağmen Landamatiklerin ilkökul seviyesinde uygulanmasında birtakım sıkıntılar yaşanabileceğini belirtmektedir. İlkokul öğrencilerinin eğitim materyallerinden istenilen bilgiyi çıkarabilmek için öğretmen yardımına ihtiyaç duyacaklarını belirtmektedir. Bunun nedeni olarak da o seviyedeki öğrencilerin özetleme ve analiz yeteneklerine sahip olamamasını göstermektedir. Setiawan (2007)'a göre AHÖK ortaokul ve üzeri kademe öğrencilere uygulanabilir.

Alanyazında AHÖK kullanılarak yapılan çeşitli çalışmalar mevcuttur. AHÖK'nin birçok denemesi bizzat Lev L. Landa tarafından yapılmış olmakla beraber, az sayıda diğer araştırmacılar tarafından yürütülen araştırmalar olduğu söylenebilir. Örneğin, AHÖK kullanarak geometri öğretimiyle ilgili olarak yapmış olduğu bir çalışmada, geleneksel öğretimle normalde öğrencilerin % 25'i problemleri çözebiliyorken, landamatiklerin kullanıldığı bir öğretimle bu oran % 87'ye kadar çıkarılmıştır (Leff, 2004). Bir başka çalışmasını da Landa (1975), Rusça dil bilgisi öğretimi üzerine yapmıştır. AHÖK kullanılarak yapılan bu çalışmayla 4 senelik eğitim süresini 3 seneye indirgeyerek daha etkili bir öğrenmeye imza atmıştır (Akt. Leff, 2004). Leff (2004), öğrencilere bilgisayar programlamasını öğretmek üzere yapmış

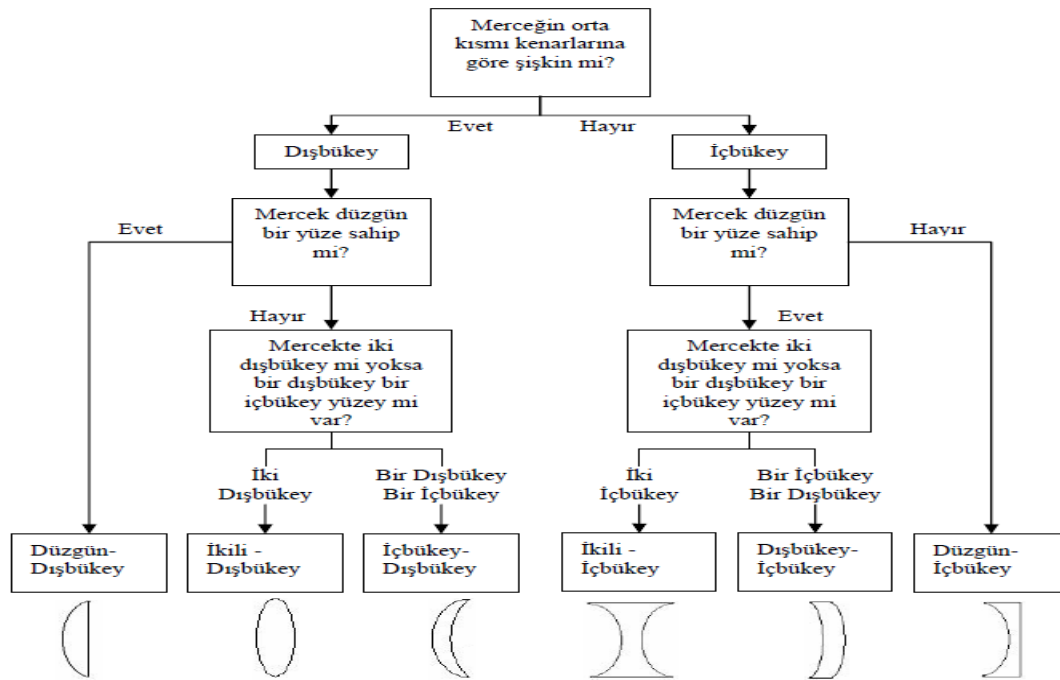
olduğu bir çalışmada, landamatiklerin gerçekçi bir teknik olduğunu ortaya koymuştur. Bu tekniğin sadece bilgi ve ilke aktarımında değil, problem çözme becerilerinin gelişmesinde ve daha karmaşık problemlerin ortaya konulmasında da öğrencilere yardımcı olacağına altını çizmektedir. Ayrıca landamatiklerin birçok konu alanında, geleneksel öğretime göre etkin olduğu ortadadır. Geometri, fizik, dil bilgisi, yabancı dil, müzik alanlarında hem başarı hem de zaman tasarrufu olarak öne çıkmıştır (Landa, 1995).

Alanyazındaki bilgiler AHÖK'nin etkinliği yönünde ipuçları verir niteliktedir. Landamatiklerin bilgilerin öğrenilmesinden daha çok, öğrenenlerin düşünme süreçleri üzerine yoğunlaştığını ve edinilen bilginin kullanılarak doğru-uygun düşünmenin sağlanmasına yönelik yönergeler sunduğu söylenebilir.

AHÖK, bilginin öğretilmesi yanında nasıl düşünülmesi gerektiğini de öğretmesi açısından önemli olduğu söylenebilir. Çünkü birey öğrendiği bilgiyi zihninde yapılandırırken yanlış yapılanmalar oluşabilir ve bu durum bilginin ilerdeki kullanımını olumsuz etkileyebilir. AHÖK'nin bireyi bu yapılandırma esnasında sınırlar içerisine koymaktan öte, doğru yapılandırmanın sağlanması için yönlendirici görevi olduğu düşünülebilir. Bilginin zihinde hatalı yapılandırılmasına karşı sınırlayıcı-önleyici, gerçeğe uygun olarak yapılandırılmasında ise teşvik edici olduğu düşünülebilir. Temel amacın, düşünsel sisteminin doğru şekilde inşa edilmesine rehberlik etmek olduğu söylenebilir.

Landa, yöntem kavramı içerisindeki davranış, beceri ve eylemlerin sistemini Ma (method as a system of actions as Ma), yönergelerin sistemi olan yöntemi ise Mp (method as a system of instructions-a prescription as Mp) olarak sembolize etmektedir. Landa, öğrenenlerin genelde yeni bir problemin çözülmesinde, yeni bir görev, beceri veya işlemin yerine getirilmesinde öncelikle davranışların, becerilerin ve eylemlerin sistemlerini keşfettiklerini ve daha sonra onları yönergelere dönüştürdüklerini belirtmektedir (Kutlu, Akar Vural ve Korkmaz, 2013). Öğrencilere yalnızca çeşitli bilgileri değil, öğrendiklerini nasıl uygulayacakları da öğretilmelidir. Bunun için düşünme, uslamlama, sorun çözme ve karar verme gibi becerileri geliştirebilecekleri durumlar yaratılmalıdır. Dahası, öğrenciler bulma-yaratma yoluyla öğrendikleri her şeyi birbirine eklemeyerek ilerlemeli ve yeni olan her içerik öğesini öncekilerle birleştirerek öğrenmelidir. Uzmanlar gibi düşünme, tıpkı yuvarlanan bir kartopunun gittikçe büyümesine benzer. Başka bir deyişle, önceden öğrenilen her şey iyice kavranır ve yeni olanlar bunlara eklenirse, bunu yapan birey açısından anlamlı bir öğrenme ortaya çıkmış olacaktır (Landa, 1983; akt. Şimşek, 2014).

Aşağıda örnek olarak verilen diyagram, algo-heuristik kuram kullanılarak tasarlanmış bir fen dersinde öğrencilere mercek türlerini öğretmeyi amaçlayan işlem yollarını göstermektedir:



Şekil 2. Algo-heuristik kuram kullanılarak tasarlanmış örnek işlem yolu modeli. (Landa, 1995).

Bunun yanında farklı disiplinlerin öğretimi ve öğreniminde landamatiklerin etkililiğini ortaya koymak için çeşitli çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Geleneksel yöntem veya landamatik kullanılarak gerçekleştirilen öğretimlerden elde edilen sonuçlar Tablo 1’de verilmektedir (Landa, 1995):

Tablo 1.

Landamatik Kullanılarak Gerçekleştirilen Öğretimle Geleneksel Yöntemle Gerçekleştirilen Öğretim Arasındaki Başarı Katsayısı.

Ders	Sınanan Yetenekler	Geleneksel Yöntem	Landamatik Yöntemi	Kaç Kat İyi Olduğu
Matematik (Geometri)	Ortaokul öğrencilerinin direnç problemlerini çözme yeteneği	Bir buçuk yıllık geleneksel yöntemlere öğretimden problemlerin çözülmüştür.	Yedi saatlik Algoritmik kurama dayalı öğretimden sonra problemlerin %87’si çözülmüştür.	3.5 kat
Fizik	Ortaokul öğrencilerin orta ve ileri zorluktaki problemlerin % 40’ından fazlasını çözme yeteneği	Öğrencilerin hiçbiri çözememiştir.	Öğrencilerin % 88’i çözmüştür.	88 kat
Ana Dil Grameri	Ortaokul öğrencilerinin cümlelerin türünü tanımlama yeteneği	Hata oranı % 29.5	Hata oranı % 6	4.9 kat
Yabancı dil (İngilizce)	Üniversite öğrencilerinin ileri seviyede yazılmış bilimsel bir metinde geçen cümlelerin % 80- % 90 arası kadarını kavrama yeteneği	Öğrencilerin % 3.2’si	Öğrencilerin % 88.5’i	27.6 kat
Tıp	6. yılındaki tıp öğrencilerinin radyolojideki teşhis problemlerini çözme yeteneği	Hata oranı % 64	Hata oranı % 4	16 kat
Müzik teorisi	Üniversite öğrencilerinin karışık müziksel kavramların uygulanmasını gerektiren görevleri gerçekleştirme yeteneği	Başarısızlık oranı % 34	Başarısızlık oranı %7	4.8 kat

Rufi'i (2005) yaptığı çalışma sonucunda etkili bir algoritma geliştirebilmek için yapılması gerekenleri önermiştir:

1. Hedef kitleyi iyi bir şekilde analiz edip tanımlayınız.
2. Bütün öğrenmeyi adım adım anlaşılabilir biçimde algoritmaya yerleştirin ki öğrencilerde kafa karışıklığı yaratmasın.
3. Öğrenmeyi mantıksal ve doğal neden-sonuçla gerçekleştiriniz.
4. Ekonomik biçimde etkili bir öğrenme inşa ediniz.

Alanyazındaki çalışmalar, AHÖK'nin etkinliği yönünde örnekler sergilemektedir. Landamatiklerin bilgilerin öğrenilmesinden daha çok, düşünme süreçleri üzerine yoğunlaştığını ve edinilen bilginin kullanılarak doğru-uygun düşünmenin sağlanmasına yönelik yönergeler sunduğu söylenebilir.

Bu Araştırmanın temel amacı, 7. Sınıf Matematik dersinde "Dörtgenel Bölgelerde Alan Hesaplanmasında Yüksekliğin Kullanılması" kazanımının Algo-Heuristik öğretim kuramına dayalı olarak öğretiminin etkililiğini incelemektir.

Yöntem

Araştırma nitel araştırma biçiminde desenlenmiştir. Bu çalışmada, "Video Örnek Olay" yöntemi ile gözlem yapılarak toplanan verilerin çözümlenmesinde "tipolojik analiz" tekniği kullanılmıştır. Hatch (2002: 152), tipolojik analizi "Önceden belirlenmiş tipolojilerine dayalı tüm gruplar veya kategoriler halinde belirlenen verilerin bölünmesi" olarak tanımlamaktadır.

Nitel araştırma süreçleri, sesli, görüntülü materyaller ve yazılı metinleri araştırma verisi olarak kullanılmaktadır. Sesli veriler, bireysel ve grup görüşmeler ile anlatılardan oluşmaktadır. Görüntülü veriler, katımlı ve katımsız gözlem kayıtları, fotoğraf ve filmlerden oluşabilmektedir. Görüntülü ve sesli kayıtlar araştırma sürecinde transkript edilerek yazılı hale getirilmektedir. Böylece bu transkribe edilmiş metinler ve ayrıca kitap, dergi, gazete, arşiv, vb. kayıtlar da, yazılı veriler olarak kabul edilmektedir (Punch, 2005).

Katılımcılar

Araştırmanın çalışma grubunu İzmir İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı bir devlet ortaokulunda bulunan iki ayrı yedinci sınıfta öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Veriler, bu okulda görev yapan ve araştırmaya gönüllü olarak katılmak isteyen bir matematik öğretmeni tarafından, araştırmacılar tarafından geliştirilen "AHÖK'e dayalı matematik öğretimi ders plan"ının uygulanması yoluyla elde edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada veriler, nitel yöntemler kullanılarak toplanmış ve nitel verilerin tipolojik analizi yapılmıştır. Gönüllü matematik öğretmeni ile görüşmeler yapılmış ve kendisine araştırmacılar tarafından AHÖK hakkında tanıtıcı bilgi ve dokümanlar verilmiştir. Matematik öğretmeni ile yapılan görüşmeler doğrultusunda birinci sınıf Matematik dersinde, "Dörtgenel Bölgelerde Alan Hesaplanmasında Yüksekliğin Kullanılması" konusunda bir ders saati boyunca AHÖK'e dayalı bir uygulama yapılması kararlaştırılmıştır. Bu doğrultuda, araştırmacılar ve matematik öğretmeni işbirliği ile ders planı ve algoritma hazırlanmıştır. Birinci sınıftaki öğrencilere AHÖK ve uygulamadan bahsedilmemiştir. Matematik öğretmeni, hazırlanan ders planı doğrultusunda uygulamayı gerçekleştirmiştir. AHÖK'e dayalı öğretim uygulaması video ile kayıt altına alınmıştır. Söz konusu kayıt 46 dk. 58 sn sürmüştür. Bununla beraber, çalışmada AHÖK'e dayalı öğretim uygulamasının etkililiğini analiz etmek amacıyla ikinci sınıfta da matematik öğretmeni aynı konuyu bir ders saatinde öğretmen merkezli olarak işlemiştir. Bu uygulama da video ile kayıt altına alınmıştır. Söz konusu kayıt 22 dk. 43 sn sürmüştür. Elde edilen video kayıtları izlenerek, AHÖK'e dayalı öğretim uygulaması gerçekleştirilen birinci sınıfta önceden hazırlanan algoritmanın basamaklarına ne düzeyde uyulduğu analiz edilmeye çalışılmıştır. İkinci sınıfta ise Milli Eğitim Bakanlığı'nın öğretmen kılavuz kitabında yer alan etkinliklerin öğretmen merkezli uygulamasının görüntüleri analiz edilmiştir. İki farklı öğretim uygulaması, öğretmen ve öğrenci görüşleri doğrultusunda karşılaştırılmıştır.

Bulgular

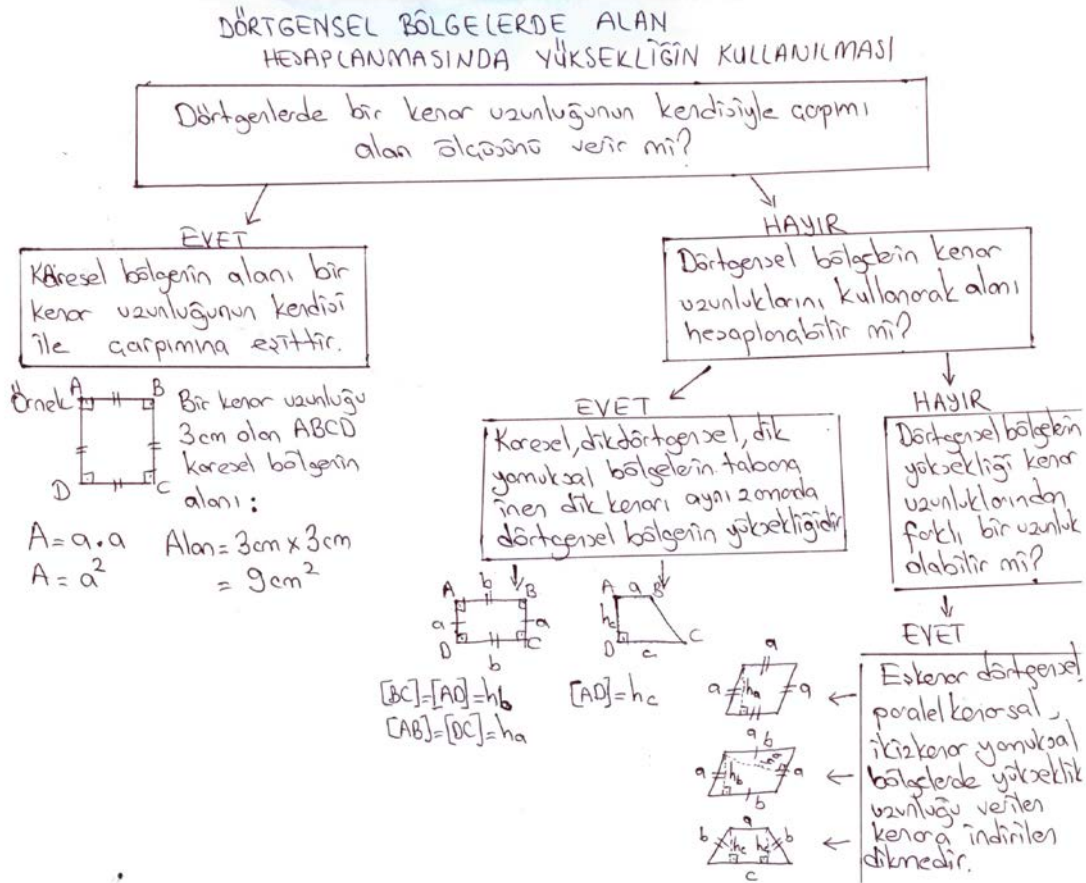
Araştırma verilerinden elde edilen bulgular AHÖK'ya dayalı öğretim ve öğretmen merkezli öğretim sırasında verilmiştir.

1. Algo-Heuristik Kurama Dayalı Öğretim Uygulaması

AHÖK'ya dayalı öğretim uygulaması yapılan sınıfın video görüntüleri ders planında yer alan landamatik basamaklarının öğretmen rehberliğinde gerçekleştirme düzeyi esas alınarak analiz edilmeye çalışılmıştır.

Ders, öğretmenin etkileşimli tahtada "Dörtgenel Bölgelerde Alan Hesaplanmasında Yüksekliğin Kullanılması" başlıklı görsel üzerinde yer alan dörtgenlerin isimlerini öğrencilere sorup, onlardan yanıtlar almasıyla başlar. "Öğretmenin etkileşimli tahtayı kullanarak öğrencilerin dikkatini konu üzerine çekmeye çalıştığı gözlenmektedir. (Gerçekleşen süre: 45 sn)"

1. Öğretmen, algoritmayı öğrencilere açıklar ve yöntemin uygulanmasını gösterir. (Planlanan süre: 3 dk.)



Şekil 3. Algoritma.

Öğretmen, "dörtgenlerde alan ölçüsünün hesaplanmasında yüksekliğin kullanılmasını" etkileşimli tahtada gösterdiği algoritma üzerinde anlatır. Algoritmanın isminden bahsetmez. Algoritma üzerinde yer alan soruları öğrencilere yöneltir. "Öğretmen hazırlanan algoritmayı etkileşimli tahta üzerinde algoritma ismini kullanmadan tanıtmaktadır. (Gerçekleşen süre: 2 dk. 45 sn)"

2. Öğretmen, öğrencilere, genel düşünme yönteminin temeli olan zihinsel işlemler sistemini keşfetmelerine rehberlik eder. (Planlanan süre: 3 dk.)

Öğretmen, “Dörtgenel bölgelerin alan hesaplanmasında hangi durumda kenar uzunluklarını kullanılabileceğini öğrencilere algoritma üzerinden sorular sorarak keşfettirir.

Öğretmen: Hangi dörtgenel bölgelerin alan hesabında kenar uzunlukları kullanılabilir? “Öğrencilerin isteği üzerine soruyu ikinci kez tekrar eder.”

Öğrenciler: Kare ve dikdörtgende.

Öğretmen: Doğru. Peki, bu dörtgenlerde ardışık iki kenar arasındaki açı kaç derecedir?

Öğrenciler: 90° yani dik açıdır.

Öğretmen: Bu yükseklik için ne diyebiliriz?

Öğrenciler: O kenara ait olan yüksekliktir diyebiliriz

Öğretmen: Peki, hangi dörtgenel bölgelerde kenar uzunluğunu kullanamıyoruz?

Öğrenciler: İkizkenar yamuksal, paralelkenarsal ve eşkenar dörtgenel bölgelerde kenar uzunluğunu kullanamıyoruz.

Öğretmen: Doğru. Pekiyi bu dörtgenel bölgelerde alan hesaplayabilmek için kenarlara ait dikmeler çizilebilir mi?

Öğrenciler: Çizilir.

Öğretmen: O zaman bu kenarlara ait dikmeler o kenarın yüksekliğini oluşturur mu?

Öğrenciler: Evet. Bir dikmenin yükseklik olabilmesi için ait olduğu kenarla dik açı oluşturması gerekir.

Öğretmen: Özetlersek, karesel, dikdörtgenel ve dik yamuksal bölgelerin tabana inen dik kenarı aynı zamanda dörtgenel bölgenin yüksekliğidir. Bununla beraber, eşkenar dörtgenel, paralelkenarsal ve ikizkenar yamuksal bölgelerde ise yükseklik, uzunluğu verilen kenara indirilen dikmedir. “Öğretmen özeti algoritma üzerinde yapar.”

“Öğretmen bu bölümde öğrencilerden gelen “evet” ve “hayır” yanıtlarına göre açıklamalar yapar, örnekler verir. Öğrencilerden örnek vermelerini ister. Öğrenciler örnekler verirler. Öğretmen doğru örneklerle pekiştireç verir, yanlış ve eksik yanıt veren öğrencilere ek sorular sorarak doğru yanıt bulmalarını sağlamaya çalışır. (Gerçekleşen süre: 3 dk. 30 sn)”

3. Öğretmen, bir görevi gerçekleştirip sonrasında bunun karşılığı olan bir yöntemi formüle ederken öğrencilerin zihinlerinde ne yaptıklarının farkında olmalarına yardımcı olur.

a. Öğretmen, öğrencilerin dörtgenel bölgelerde alan hesaplanmasında yüksekliğin kullanılma yöntemini formüle edip kurallaştırmalarını sağlar. (Planlanan süre: 3 dk.)

Öğretmen: Dörtgenlerde alan hesaplanmasında yüksekliği nasıl belirleriz?

Öğrenciler: Alan hesaplamada kullanacağımız kenara indireceğimiz dik indirilen dikme o kenara ait yüksekliktir.

Öğretmen: O halde tahtaya çizdiğim paralelkenarsal bölgenin alanı verilen yükseklikle bulunabilir mi?

Öğrenciler: Hayır, bulamayız. Bence verilen yükseklik DC kenarına ait, AD kenarına yükseklik (dikme) verilmeli ya da DC kenar uzunluğu verilmeliydi.

Öğretmen: Evet, yükseklik ölçüsü verilen kenara ait olması gerekiyor.

(Gerçekleşen süre: 2 dk. 30 sn)”

b. Öğretmen formüleleştirilip kurallaştırılan dörtgenel bölgelerin alan formüllerini açıklayıp öğrencilere alan kartonlarını dağıtır. (Planlanan süre: 3 dk.)

“Öğretmen öğrencilere rastgele dağıttığı alan kartonlarından sırasıyla kare, dikdörtgen, paralelkenar ve yamukta alan hesaplamalarının formüllerini aynı zamanda etkileşimli tahta üzerinde yansıttığı alan kartları üzerinde öğrencilerle soru-yanıt etkileşimine girerek anlatır. (Gerçekleşen süre: 3 dk.)”

4. Öğretmen, öğrencilerin keşfedilmiş yöntemi uygulamayı öğrenmelerinde yardımcı olur. (Planlanan süre: 10 dk.)

Öğretmen öğrencilere Bul(alan)maca kâğıdını dağıtır ve etkileşimli tahtadan gösterdiği soruların yanıtlarını bul(alan)macada işaretlemelerini ister.

“Öğretmen 8 alıştırmadan oluşan çalışma kâğıdındaki soruların gönüllü öğrencileri tahtaya kaldırarak, öğrencilerle birlikte çözülmesini sağlar. Yanıtları etkileşimli tahtada yansıtılan bul(alan)maca üzerinde işaretlenmesini gerçekleştirir. Öğretmen, alıştırmaya sorularının çözümü sürecinde öğrencilerin takıldıkları noktaları açıklamaya çalışır. (Gerçekleşen süre: 13 dk 30 sn.)”

5. Öğretmen, öğrencilerin yöntemi içselleştirmelerinde yardımcı olur. (Planlanan süre: 10 dk.)

Öğretmen öğrencilere üzerinde çeşitli dörtgenler bulunan noktalı kâğıtlar dağıtır.

“Öğretmen öğrencilere noktalı kâğıt dağıtarak noktalı kâğıt üzerinde yer alan 6 farklı dörtgeni önce isimlendirmelerini, daha sonra dörtgenlerin kenar uzunluklarını birimleri sayarak bulmalarını ve o kenara ait yükseklikleri tespit etmelerini ve her bir dörtgenel bölgenin alanlarını birim kare cinsinden hesaplamalarını ister. Çalışma sürecinde öğretmen öğrenciler arasında dolaşarak öğrencilere dönüt ve düzeltme kullanarak rehberlik eder. Sık sık pekiştiriciler kullanarak öğrencileri motive etmeye çalışır. (Gerçekleşen süre: 8 dk 30 sn.)”

6. Öğretmen, yöntemde mekanikleşmelerinde öğrencilere yardımcı olur. (Planlanan süre: 3 dk.)

Öğretmen öğrencileri 4-5 kişilik gruplara ayırarak geometri tahtası etkinliği yapacaklarını söyler. Her bir gruba değişik renklerde geometri tahtaları, paket lastikleri ve çizgisiz kâğıtlar dağıtır. Daha sonra her grubun gruplarına isim bulmalarını ifade eder. Sonra geometri tahtaları üzerinde lastiklerle dörtgenel alan oluşturmalarını ve oluşturdukları dörtgenel alanları hesaplayarak çizgisiz kâğıt üzerine yazmalarını ister. (Gerçekleşen süre: 3 dk)”

7. Öğretmen, amaçlanan genelleştirme derecesine ulaşıp ulaşılmadığını değerlendirir. (Planlanan süre: 10 dk.)

Öğretmen öğrencilerden daha sonra her grubun hesaplama işi bitince saat yönünde gruplar arasında döndürülerek geometri tahtalarını ve çalışma kâğıtlarını diğer gruba vermelerini ister.

“Öğrenci grupları bir önceki grubun geometri tahtalarında oluşturduğu dörtgenel alanları ve bu alanların hesaplamalarının doğruluğunu kontrol ederler. Çalışma sürecinde öğretmen öğrenciler arasında dolaşarak öğrencilere dönüt ve düzeltme kullanarak rehberlik eder. Sık sık pekiştiriciler kullanarak öğrencileri motive etmeye çalışır. Bu süreçte geometri tahtaları ve çözüm kâğıtları gruptan gruba dolaşır.

“Etkinliğin sonunda öğretmen öğrenci gruplarının çalışma kâğıtlarındaki alan hesaplamalarının doğruluğunu öğrencilerle birlikte kontrol ederek, grupların doğru sayıları açıklanır. Bu bağlamda öğrencilerin dersin hedeflenen genelleştirme derecesine ulaşıp ulaşılmadığını değerlendirilir. (Gerçekleşen süre: 7 dk)”

Uygulama sürecinden sonra AHÖK’na dayalı öğretim sürecini gerçekleştiren öğretmen ile yapılan görüşme sonucunda öğretmen düşünce ve duygularını şu şekilde ifade etmiştir:

“...gerçekleştirilen öğretim sürecinde öğrencilere yalnızca çeşitli bilgiler değil, öğrendiklerini nasıl uygulayacakları öğretilmiş olundu. Öğrencinin haritayı (algoritmayı kastediyor) okuyup vermek istediği mesaj ve bilgiyi anlaması derse olan ilgiyi arttırdı. Konunun iyi özümlemesine ve yorumlanmasına yardımcı oldu. Öğrenme uyarıcı-tepki ilişkisi içerisinde gerçekleşti. Tekrarlanma olasılığı artırılmış oldu.

Yeni bilgiler eski bilgilerin üzerine eklenerek bilgi büyümesi sağlandı. Etkinliklerle bilgiler kısa süreli bellekten uzun süreli belleğe aktarıldı. Ayrıca bu öğretim sürecinde öğrencilerin heyecanlanıp, keyif aldıklarını gözlemledim. Akranlarıyla ve benle güzel, zevkli ve verimli bir ders işlendiği öğrenciler tarafından belirtildi. Ders sürecinde dikkatlerinin daha az dağıldığı, sürekli etkinliklerle bilgileri tekrar edebildiklerini ifade ettiler.”

Öğrencilerin öğretim süreci ile ilgili bazı görüşleri aşağıda yer almaktadır:

“...bulmacadan problemler çözerken çok eğlendim ve daha çabuk bilgileri öğrendim. [Ö:1]”

“...normal dersten daha sessiz bir ders oldu, dersi daha iyi anlayabildik.[Ö:2]”

“...ben matematik dersinde ilk kez bu etkinliğe girdim, heyecanlıyım, etkinliğimiz güzel geçti. [Ö:3]”

“...aslında normal matematik dersi gibiydi, ama daha çok kişi derse katıldı. Ders daha eğlenceliydi. [Ö:6]”

“...o günden sonra bilgiler biraz daha aklımda kalıcı olmaya başladı. Yani oyunlarla, anlatılan dersle şimdi matematiğim eskisine göre daha iyi. [Ö:9]”

“...çok heyecanlandım. Ders çok eğlenceliydi. Kendimi değişik hissettim.[Ö:13]”

“...o gün kendimi özel okulda ders işlemiş gibi hissettim. Gayet zevkli bir ders oldu. Farklı oyun ve etkinlikler derse ayrı bir zevk kattı. Soruları böyle çözmek daha kolay oldu. Grup kurarak ders işlemek ilgimi çekti. [Ö:16]”

“...bu video pek ilgimi çekmedi, normal bir ders gibi hissettim. Aynı şeyler aynı konular dersimiz değişmedi bence. [Ö:20]”

Uygulayıcı öğretmenin ve öğrencilerin görüşleri birlikte irdelendiğinde AHÖK’ya dayalı öğretim sürecine ilişkin görüşlerin tamamına yakını olumlu yöndedir. Sadece bir öğrenci süreci normal bir ders olarak hissettiğini belirtmektedir.

2. Öğretmen Merkezli Öğretim Uygulaması

Öğretmen merkezli öğretim uygulaması aynı matematik öğretmeni tarafından 7. Sınıf Matematik Dersi Öğretim programında yer alan kazanımlar doğrultusunda 40 dakikalık bir ders saati olarak işlenmiş ve görüntülü olarak kayıt altına alınmıştır. Kayıt sonrası elde edilen bulgular giriş, geliştirme ve sonuç etkinlikleri olarak ele alınmıştır.

a) Giriş etkinlikleri

Öğretmen “Çocuklar bugün dörtgenlerde alan konusunu işleyeceğiz” diyerek derse başlar ve öğrencileri hedeften haberdar eder. Daha sonra öğrencilere “Alan kelimesini daha önce duydunuz mu?” sorusunu yönelterek öğrencilerin ön öğrenmelerini yoklamaya çalışır. Öğrenciler “cismen kapladığı yüzey, kaplanan yer” gibi yanıtlar verir. Sonra öğretmen çeşitli örnekler vererek alanı “Düzlemde kaplanan yer miktarı” olarak tanımlayarak derse geçiş yapar.

b) Geliştirme Etkinlikleri

Öğretmen tahtaya “Dörtgenlerde Alan” başlığını yazarak öğrencilerle soru-yanıt etkileşimini başlatır.

Öğretmen: En iyi bildiğiniz dörtgen hangisidir?

Öğrenciler: Kare

Öğretmen: Karenin özellikleri nelerdir? “Tahtaya kare resmi çizer.”

Öğrenciler: Her bir açısı 90° dir. Diktir. “Diye yanıtlar verirler.”

Öğretmen: Başka ne gibi özellikleri vardır?

Öğrenciler: Kenar uzunlukları eşittir.

Öğretmen: Evet. “Tahtada çizdiği kare üzerinde söylenen özellikleri belirterek bir öğrenciden karesel bölgenin alanını tahtadaki şekil üzerinde göstermesini ister.”

Öğretmen daha sonra karenin, dikdörtgenin, paralelkenarın, eşkenar dörtgenin, yamuğun ve dik yamuğun şekillerini tahtaya çizerek alan ölçülerinin nasıl hesaplanacağını anlatır. Sonra bu dörtgenlerin alan formüllerini tahtaya yazar. Öğrencilere anlamadıkları bir nokta olup olmadığını sorar. Daha sonra da tahtadaki notları defterlerine yazmalarını ister.

Öğrenciler notlarını defterlerine yazarken öğretmen öğrencilere çalışma kâğıtları dağıtarak bu kâğıtlarla nasıl bir etkinlik yapılacağını anlatır.

Öğrenciler çalışma yapraklarında yer alan etkinlikleri çözmeye çalışırlar. Bu sırada öğretmen sıralar arasında dolaşarak öğrencilere rehberlik etmeye çalışır.

c) Sonuç Etkinlikleri

Öğretmen öğrencilerle birlikte çalışma yapraklarında yer alan bilgilerin özet olarak tekrarını soru-yanıt tekniğini kullanarak gerçekleştirir. Daha sonra soruların çözümü için gönüllü öğrencilere söz verir. Eksik ve yanlış yanıtlara dönüt-düzeltilme kullanarak doğrusunu söyler. Doğru yanıtlara “Aferin, bravo” gibi pekiştiriciler verir. Öğretmen son bir özet yaptıktan sonra öğrencilere anlaşılmayan bir nokta olup olmadığını sorar ve dersi sonlandırır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

AHÖK’e dayalı öğretim uygulaması yapılan sınıfta gerçekleştirilen etkinliklerin gözlenmesi sonucu elde edilen veriler genel olarak ele alındığında; hazırlanan ders planında yer alan landamatik basamaklarının yedisine de uygulamada yer verildiği, öğretmenin her basamağın özelliğine uygun etkinlikler yaptığı, her basamak için planlanan süreler genel olarak uyulduğu ve zamanın verimli kullanıldığı, öğrencilerin etkinlikler sırasında verilen yönergelere uydukları, öğrencilerin işbirliği gerektiren geometri tahtası etkinliğinde birbirleriyle etkileşim içinde oldukları, öğretmenin ders planında yer alan araç-gereç ve materyallerin kullanılmasını sağladığı, öğrencilerin aktif olduğu etkinlik sürecinde öğretmenin öğrenciler arasında dolaşarak öğrencilere dönüt ve düzeltme kullanarak rehberlik ettiği, pekiştiriciler kullanarak öğrencileri motive etmeye çalıştığı, sınıf yönetiminde herhangi bir sorunun yaşanmadığı görülmüştür. Öğrencilerin, sorulan sorulara yanıt aramada verilen algoritmayı kullanabildikleri ve bu algoritmanın öğrencileri kısa sürede matematiksel olarak akıl yürütme davranışlarını kullanarak doğru yanıtlara götürdüğü gözlenmiştir. Hem öğretmenin hem de öğrencilerin çoğunlukla katılımlı, eğlenceli ve anlamlı öğrenmeye yardımcı olan bir öğrenme-öğretme süreci geçirdiklerini ifade etmesi de önemli bir bulgudur.

Öğretmen merkezli öğretim uygulaması yapılan sınıfta gerçekleştirilen etkinliklerin gözlenmesi sonucu elde edilen verilere bakıldığında, öğretim etkinliklerinin ortaokul yedinci sınıf Matematik Dersi Öğretim Programında yer alan kazanımlar doğrultusunda ders planına uygun bir biçimde gerçekleştirildiği, öğretmenin öğretim sürecini giriş, geliştirme ve sonuç etkinlikleri olarak ele aldığı, ağırlıklı olarak anlatım ve soru-yanıt yöntem ve tekniklerinin kullanıldığı, sınıf yönetiminde herhangi bir sorun yaşanmadığı bulgularına ulaşılmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgulardan ulaşılan sonuçlar aşağıda yer almaktadır:

1. AHÖK’ya dayalı öğrenme ortamları, ders planının sağlıklı bir biçimde uygulamaya geçirilmesine ve zamandan tasarruf edilmesine katkı sağlamaktadır. Alanyazında AHÖK kullanılarak yapılan çeşitli çalışmalar bulunmaktadır. Landamatiklerin birçok konu alanında, geleneksel öğretime göre etkin olduğu ortadadır. Geometri, fizik, dil bilgisi, yabancı dil, müzik alanlarında hem başarı hem de zaman tasarrufu olarak öne çıkmıştır (Landa, 1995).
2. AHÖK’ya dayalı öğrenme ortamları, öğretmen ve öğrenciler için keyifli, katılımcı ve verimli bir süreç sağlamaktadır.
3. Öğretmen merkezli öğretim uygulamasına göre, AHÖK’ya dayalı öğrenme ortamları farklı araç gereç ve materyal kullanarak işbirliği ve sosyalleşme becerilerinin kazandırılmasında daha fazla katkı sağlamaktadır.

4. AHÖK'ya dayalı öğrenme ortamları, konuların öğrenciler tarafından iyi özümlemesine ve yorumlanmasına katkı sağlamaktadır. Bu durumun öğrenci başarısını arttırdığı düşünülebilir. AHÖK kullanarak geometri öğretimiyle ilgili olarak yapmış olduğu bir çalışmada, geleneksel öğretimle normalde öğrencilerin %25'i problemleri çözebiliyorken, landamatiklerin kullanıldığı bir öğretimle bu oran %87'ye kadar çıkarılmıştır (Leff, 2004).

Araştırmanın sonuçlarından hareketle bazı önerilerde bulunulabilir:

1. Bu araştırmanın sonuçlarına göre, AHÖK'ya dayalı öğrenme ortamları matematik dersi geometri öğretiminde öğrenciler için bilginin kalıcılığını sağlamada ve öğrencilere problem çözme ve matematiksel düşünme becerilerinin kazandırılmasında kullanılabilir.
2. Bu araştırma "Matematik" dersinde geometri öğretimine yönelik yürütülmüştür. Araştırma bulgularının genellenebilirliğinin artırılmasına yönelik olarak benzer araştırmalar farklı öğretim kademeleri, disiplinler ve gruplar üzerinde tekrarlanabilir.

Kaynakça

- Aygün, M. (2011). *Algo-Heuristik Kurama Dayalı Harmanlanmış Öğrenme Ortamlarının Öğrencilerin Sunum Hazırlama Becerilerine, Bilgisayara Karşı Tutumlarına ve Bilişim Teknolojileri Dersine Güdülenme Düzeylerine Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ahi Evran Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Kırşehir.
- Baykul, Y. (2001). *İlköğretimde Matematik Öğretimi*. (5. baskı) Ankara: Pegem A Yayınevi Tic. Ltd. Şti.
- M.H. Develi, K. Orbay, İlköğretimde Niçin ve Nasıl Bir Geometri Öğretimi, *Milli Eğitim Dergisi*, 157, 115–122, 2003.
- Hatch, J. A. (2002). *Doing Qualitative Research in Education Settings*. Albany, New York: State University of New York Press
- Punch, Keith F. *Sosyal Araştırmalara Giriş*. Terc. Dursun Bayrak, H. Bader Arslan ve Zeynep Akyüz. Ankara: Siyasal Kitabevi, 2005.
- Kutlu, M. O., Akar Vural, R. ve Korkmaz, Ş. (2013). Öğretim Tasarımı ve Bilişsel, Duyuşsal, Psiko-Motor Alan Öğrenmeleriyle İlgili Kuramlar. Savaş Baştürk(Ed.), *Öğretim İlke ve Yöntemleri* içinde (111-148). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Landa, L. (1974). *Algorithmization in Learning and Instruction*. Educational Technology Publications. <https://books.google.com.tr/> adresinden 21.04.2016 tarihinde alıntılanmıştır.
- Landa, L. (1984). Algo-Heuristic Theory of Performance, Learning, And Instruction: Subject, Problems, Principles'. *Contemporary Educational Psychology*, 9, 235-245.
- Landa, L. (1995). *Why Schools Fail to Teach Thinking and The Ability to Effectively Learn and What to Do About It (the Landamatics Solution)*. New York: Landamatics International.
- Landa, L. (1998). Landamatics Instructional Design Theory and Methodology for Teaching General Methods of Thinking. *Annual Meeting of the American Educational Research Associations* sunulmuş bildiri. San Diego, CA, 13-17 Nisan.
- Landamatics (2016). 09.04.2016 tarihinde, <http://jcsites.juniata.edu/staff/pheasaj/insys525/landamatics> adresinden alınmıştır.
- Leff, L. L. (2004). Landamatics in Teaching Computer Programming. *Journal of Computer*

Science Education. January. 12.05.2016 tarihinde, "http://www.iste.org/content/navigationmenu/membership/sigs/sigcs_computer_science_/jcse_online1/past_issues/2003_810041/january1/leff_landamatics_in_teaching_computer_pr.htm" adresinden erişilmiştir.

MEB, (2009). İlköğretim *Matematik Dersi 6-8. Sınıflar Öğretim Programı ve Kılavuzu*. Ankara.

Punch, Keith F. *Sosyal Araştırmalara Giriş*. Terc. Dursun Bayrak, H. Bader Arslan ve Zeynep Akyüz. Ankara: Siyasal Kitabevi, 2005.

Rufi'i (2015). The Development of Algo-Heuristic Model: To Improve Student Learning Acquisition in Statistics at Elementary School Teacher Education. *International Journal of Social Science and Humanity*, 5(11), 937-943.

Setiawan, D. (2007, June). Indonesian's High School E-learning System Design Using Algo-Heuristic Model. *The International Conference on Electrical Engineering and Informatics* sunulmuş bildiri. 17-19 Haziran, Bandung, Endonezya.

Şimşek, A. (2014). *Öğretim Tasarımı*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Extended Summary

A Video-case on Mathematic Lesson Practise Based on Algo-heuristic Teaching Theory

Introduction

Necessity of being able to use understand mathematic is seen as learning and teaching target which becomes important for all systems of education in daily life. In our changing world, individuals who can understand and use mathematics effectively in their lives are thought to have more options while shaping the future. "Geometry" is one of the most important sub-branches of mathematics. Teaching of geometry subjects is as important as teaching other subjects of mats and helps learners to know the world they live better. Geometry is a tool to make students like mathematics.

Algo-Heuristic theory of teaching not only suggests solving problems by turning them into process steps but also focuses on making students learn to knowledge and how to put into practice as well. Learners deal with knowledge in process of steps by themselves. Moreover, while learners are taking action, they can find out the process steps they put forth. Goal of AHTT is to teach solving different problems which have similar logical structures via thinking methods depend on small elements and explicit knowledge.

Purpose of the Study

Main aim of this work is to examine the activity of 7th grade Maths class "The usage of height for field measurement in tetragonal areas" objective.

Method

Research is formed qualitative research. Typo logic analysis technique is using during the data-which has been collected via "Video Case Study" method-analysis process.

Two different 7th grade state school students in Izmir form the work group of the research. Data are gained with the help of a volunteer teacher at that school. Via applying "Algo-Heuristic Theory of Teaching" based maths lesson plan. Data is collected with qualitative research techniques and typologic analysis is done. Researchers have had an interview with the volunteer teaches and given her same documents and introductory information about "AHTT". According to the interview with the teacher, an application based on AHTT is decided to be applied throughout a period of teaching "The usage of height for field measurement in tetragonal areas" subject in the first class. Accordingly, a lesson plan and an algorithm have been prepared in cooperation with the teacher and researchers. Nothing has

been talked about AHTT and the application to the first class students. Maths teacher has carried out the application according to the pre-prepared lesson plan. Teaching Application based on AHTT has been recorded. And it takes 46 mins and 58 secs. On the other hand the teacher treats the same subject throughout a period with the second class by using teacher centred method to analyse the efficiency of AHTT based teaching method. That application is also recorded with a video camera. It takes 22 mins and 43 secs. First class-where AHTT applied-is tried to be observed via watching video records to analyse at which level the pre-prepared algorithm has been followed. Application of activities-appeared in the Ministry of National Education Teacher guidebooks in the second class has been observed with the help of the video records. Two different teaching applications have been compared according to the teacher's opinions.

Findings

When the acquired data-after AHTT based lesson activities have been observed is analyzed, these are observed:

- All landamatik steps in the lesson plan are followed According to plan, appropriate activities for each one of the steps are done by the volunteer teacher.
- Generally, time periods for each step followed and time management is efficient.
- Students have followed the instructions properly during the lesson, and they have interactive relation during the geometry board activity which needs cooperation.
- Teacher makes the students use materials mentioned in the lesson plan and the student are active throughout the lesson. Teacher walks around the students and gives them feedback and guidance. Also teacher tries to motivate students and she does not have any classroom management challenges.
- Students are able to use the algorithm while they are trying to answer the questions and it is observed that the algorithm helps the learners to find out true answers by using mathematical thinking in a sort while. It is important to find out both students and the teacher express that they have generally had enjoyable, interactive and meaningful learning.

When the opinions of the executive teacher and the students are studied together, it is clearly seen that almost all views about AHTT based teaching process are affirmative.

When look at the data gained from second class-where teacher centered method is used-, teaching process is appropriate to the 7th grade Maths lesson teaching program learning outcomes. Teacher handles the activities as introduction, development and conclusion sessions. Mainly lecturing with question and answer method is used. And there is no classroom management challenge.

Discussion, Conclusion and Suggestions

According the findings of the research, these are observed:

- AHTT helps to apply the lesson plan in a healthy way and save on time as well. There are various studies carried out in the field using APRC. It is clear that Landamatics is more effective than traditional teaching in many subject areas. Geometry, physics, linguistics, foreign language, music, both in terms of success and time savings has come to the fore (Landa, 1995).
- Generally students' motivation is high, the teacher is effective.
- Students have different teaching experience based on learning and they are able to answer the questions by using the given simple algorithm in a short while and students are agreed on having an enjoyable period.
- AHTT helps students internalise the subjects and interpret.
- Students' motivation is low in the second class where teacher centered activities are applied and they need more help while thinking on mathematical tasks than other students in the first

group. This situation can be considered to increase student achievement. In a study of geometry teaching using AIHK, 25% of students normally cannot solve problems with traditional teaching, but this rate is up to 87% with a teaching of landamatics (Leff, 2004).

Based on the results of the research, some suggestions can be made:

1. According to the results of this research, the learning environments based on the AHTT mathematics course can be used for teaching the geometry of the students to have the permanence of knowledge and to provide students with problem solving and mathematical thinking skills.
2. This research was carried out for teaching geometry in "Mathematics" course. Similar research can be repeated on different levels of education, disciplines and groups in order to increase the generalizability of research findings.

Fen Bilimleri Dersindeki Kavramların Öğretiminde Kullanılan Öğrenme Nesnelerinin İçerik Düzenlemesine Yönelik Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi

Emine ÇOPUROĞLU, Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye, copurogluemine@gmail.com
Mükerrem AKBULUT TAŞ, Çukurova Üniversitesi, Türkiye, mtas@cu.edu.tr

Öz

Bu araştırmanın amacı, ortaokul fen bilimleri dersindeki kavramların öğretiminde kullanılan öğrenme nesnelerinin (ÖN) içerik düzenlemesiyle ilgili fen bilimleri dersi öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesidir. Araştırma, nitel araştırma desenlerinden biri olan olgubilim desenine göre gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, ölçüt örnekleme yöntemine göre belirlenen 31 öğretmen katılımcı yer almıştır. Veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilmiş olan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır ve elde edilen veriler, içerik analizi tekniği kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda, katılımcıların ifade ettikleri görüşlere göre, ÖN'lerde özellikle, kavramların ayırtedici olmayan özelliklerine, örnek olmayanlara ve kavram şemalarına az yer verildiği ve bazı ÖN'lerde hiç yer verilmediği belirlenmiştir. Ayrıca katılımcılar tarafından ÖN'lerde, dikkat odaklama araçlarına, özetlere, dönütlere, analogilere, metaforlara ve kavram haritalarına daha çok yer verildiği ancak, tekrara, sıralamaya, ön koşul bilgilere, bellek destekleyicilere ve bilişsel haritalara daha az yer verildiği ifade edilmiştir. Araştırmada elde edilen sonuçlara dayanarak öğretmenlerin fen kavramlarının öğretiminde kullandıklarını belirttikleri ÖN'lerin içerik düzenlemesi yönünden gözden geçirilmesi gerektiği söylenebilir. Bu doğrultuda, ÖN'lerde kavramın içerik öğeleri ile ilgili doğru ve yeterli bilginin eksiksiz olarak sunulması amacıyla ÖN'lerin tasarımından önce kavram analizleri yapılabilir. Ayrıca çalıştay veya hizmet içi eğitim etkinlikleri yoluyla öğretmenlerin ÖN'leri hazırlama, geliştirme, düzenleme gibi öğretim becerileri geliştirilebilir.

Anahtar Kelimeler: Öğrenme nesnelere, kavramın içerik öğeleri, kavram öğretimi, içerik düzenleme, fen eğitimi.

Abstract

The main purpose of this study is to investigate secondary school science teachers' views on the content organization strategies in LOs used in the teaching of concepts. This study utilized a phenomenological approach, a qualitative research design. The participants were recruited using criterion sampling method and included 31 teachers who met the research criteria. The data were collected through the semi-structured interview form developed by the researchers. The obtained data were analyzed using content analysis method. The participants' views in the study results revealed that the variable attributes of concepts, non-examples of concepts and concept schemas were rarely involved in LOs, and they were not involved at all in some LOs. The participants stated that LOs used in concept teaching mostly utilized techniques such as attention focusing devices, summaries, feedback, analogies, metaphors, and concept maps; but the less frequently used ones were indicated as repetition, sequencing, pre-requisite knowledge, mnemonic devices, and cognitive maps. Based on the results obtained from this research LOs used by teachers for teaching of science concepts should be reviewed in terms of organization of content. In this regard, concept analyses should be performed before LOs designs so that accurate and sufficient information related to content components can be provided. Besides, teachers' instruction skills such as preparing, improving, and regulating LOs could be improved through workshops or in-service trainings.

Keywords: Learning objects, components content of concept, concept teaching, content organization, science education.

Giriş

Bilişim teknolojisi alanında üretilen araç gereçler, eğitimde öğrenme-öğretme sürecine yönelik bilgisayar destekli tasarımları ve içeriğin sunumunu etkilemektedir. Öğrenme Nesneleri (ÖN) de 2000'li yılların başından itibaren, bilgisayar destekli yazılımların yeni bir ögesi olarak eğitim ortamlarında kullanılmaya başlanmıştır (Wiley, 2000). İlgili alanyazında ÖN'lerin tanımları ve özellikleri ile ilgili değişik görüşler olduğu (Francis & Murphy, 2008) ve ÖN'lerin yapıları hakkında bir görüş birliğinin olmadığı belirtilmektedir (Karaman, Özen & Yıldırım, 2007). Wiley (2000, s. 23) ÖN'ü, "Öğrenmeyi desteklemek amacıyla yeniden kullanılabilir herhangi bir dijital kaynak" olarak tanımlamıştır. Karaman ve diğerleri (2007), ÖN'ü "Öğretimi desteklemek amacıyla hazırlanmış materyallerin farklı bağlamlarda veya farklı amaçlarla ve farklı kişiler tarafından yeniden kullanılabilen küçük öğrenme birimleri" olarak ifade etmişlerdir. Churchill (2007) ise ÖN'ü "Farklı eğitim bağlamlarında kullanabilmek için tasarlanmış bir temsil" olarak tanımlamıştır. Bu çalışmada Churchill (2007) tarafından önerilen tanım dikkate alınarak ÖN, "*Farklı eğitim bağlamında kullanılması amacıyla tasarlanmış digital ortamdaki temsiller*" olarak kabul edilmiştir.

Bilişim teknolojilerinin öğrenme-öğretme sürecindeki önemini vurgulayan çalışmalar incelendiğinde özellikle fen derslerinde bilgisayar destekli öğretimin etkisini ve bilgisayar yazılımlarının fen bilimleri dersindeki akademik başarıya, bilgisayara ve derse yönelik tutuma etkisini araştıran çalışmaların olduğu görülmektedir (Akçay, Tüysüz & Feyzioğlu, 2003; Güven & Sülün, 2012; Kara & Yeşilyurt, 2007; Karamustafaoğlu, Aydın & Özmen, 2005; Karamustafaoğlu, Bacanak & Gencer, 2012; Kert & Tekdal, 2008; Kırılmazkaya, Keçeci & Zengin, 2014; Özmen, 2004; Sezgin & Köymen, 2002; Yenice, Sümer, Oktaylar & Erbil, 2003). Yine ÖN ile zenginleştirilmiş öğretimin akademik başarıyı anlamlı bir şekilde etkilediğini ve öğrencilerin dersi daha zevkli ve eğlenceli bulduklarını ortaya koyan araştırmalar bulunmaktadır (Aydın, 2011; Ceylan, 2008; Çiçek, 2012; Gürer, 2013; Kaptan & Şeyihoğlu, 2011; Küçükçoban, 2008; Türel, 2008). Ayrıca Reigeluth'un Öğretimi Ayrıştırma Kuramı temel alınarak tasarlanan yazılımların akademik başarıyı ve kalıcılığı anlamlı bir şekilde artırdığı çeşitli araştırmalarda rapor edilmiştir (Bayır, 2009; Karaoğlan, 2010; Korkmaz & Mahiroğlu, 2007; Kutlu, 1999; Özönur & Tekdal, 2004).

Bir ÖN yapısının etkili öğrenme ve öğretim için sağlam pedagojik ve epistemolojik bir temele dayanması gerektiği ifade edilmektedir (Bannan-Ritland, Dabbag & Murphy, 2000; Karaman, 2005). Dolayısıyla öğretimin içeriğinin düzenlenmesinde, öğrenme ve öğretim kuramlarından elde edilen ilkelerin yol gösterici olduğu ve ÖN'ün içeriğinin, içerik düzenleme ilkelerine uygun olarak geliştirilmesinin önemli olduğu söylenebilir. Altun (2009), ÖN ile ilgili yapılan çalışmaların genellikle ÖN yaklaşımının felsefesi, nesnelere etiketlenmesi, paketlenmesi, teknik standartları, biçimsel yapıları ve Öğrenme Yönetim Sistemlerinde (ÖYS-LMS) kullanılması ile ilgili olduğunu ve bu çalışmaların içerikte daha çok animasyon, resim, slâyt ya da belge şeklindeki nesnelere geliştirilmesi ve etiketlenmesi üzerinde yoğunlaştığını belirtmektedir. Benzer şekilde Karaman ve diğerleri (2007), yapılan çalışmaların çoğunda nesnelere teknik özelliklerine, metadata standartlarına ve sistem tanımlarına odaklanıldığını; ancak son yıllarda nesnelere öğretim içerikleri üzerinde de durulduğunu ifade etmişlerdir. Bununla birlikte alanyazında ÖN'lerin içeriklerinin pedagojik temel açısından eksik olduğu vurgulanmaktadır (Watson, 2010). Yapılan çalışmalar incelendiğinde de ÖN'lerde, bir kavramın, ilkenin, işlemin veya birden fazla içerik türünün öğretilmesi amacıyla içerik düzenleme stratejilerinin nasıl yer aldığını değerlendiren bir çalışmaya ulaşılamamıştır. Oysa kavram öğretimi ile ilgili olarak yapılan bazı çalışmalarda içerik düzenlemenin akademik başarıyı ve kavram edinimini anlamlı bir şekilde etkilediği belirtilmiştir (Çağlayan, 2006; Karaca, 2008; Kılıç, 2007; Kodaz, 2009).

CISCO Sistemler (1999) ÖN'lerde içerik, uygulama ve değerlendirme aşamalarının zorunlu olduğunu; içeriğin ise olgu, kavram, ilke, işlem ve süreç olabileceğini ve her bir içerik türü için farklı bir ÖN'ün hazırlanması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu çalışmada ÖN'de içerik olarak yer alan kavramlar üzerinde durulmuştur. Kavramlar, ilke ve işlem gibi diğer içerik türlerinin doğru ve yeterli öğrenilmesi için temel oluşturmaktadır. Bir kavram, kavramın adı, tanımı, kavram şeması, ayırtedici özellikler, ayırtedici olmayan özellikler, örnek ve örnek olmayan öğelerinden oluşmaktadır (Coşkun, 2011; Doğanay, 2003; Kılıç, 2007; Şimşek, 2006; Taş, 2010). Coşkun'un (2011, s. 22) da belirttiği gibi her bilimsel kavram kendi içinde bir sistemdir. Bilimsel bir kavramın öğretiminde ise kavramın tanımı, ayırtedici özellikleri, ayırtedici olmayan özellikleri ve özellikler arasındaki ilişkileri ve ilişkili kavramları bir

bütün halinde öğrenciye göstermek; kavramın örneklerini ve örnek olmayanlarını uygun sırada ve sayıda sunmak ve alıştırmayı yaptırmak gerekmektedir (Merrill, 1983; akt. Coşkun, 2013). Ancak içeriğin düzenlenmesi zaman alıcı ve çaba gerektiren bir uğraştır. Aynı zamanda çok miktarda alan bilgisi ve içerik düzenlenmesi bilgisine sahip olmayı gerektirmektedir. Bu anlamda ÖN gibi teknolojik materyallerde içerik düzenlenmesi yapılarak öğretmenlere destek sağlanabilir. Ayrıca kavram öğretimi amacıyla geliştirilen dijital ortamdaki materyallerde bu öğelere yer verilmesi, öğrencinin olası sınıflama hatalarının oluşmasını da engelleyebilir (Şimşek, 2006). Dolayısıyla içerik düzenlenmenin, öğrencinin başarısında ve bilgilerin transfer edilmesindeki önemi dikkate alındığında, fen bilimleri dersinde kullanılan ÖN'lerin içerik düzenleme açısından yeterliğinin araştırılmasının gerekli olduğu düşünülmektedir.

Bu araştırmada fen bilimleri dersi kapsamında kavramların öğretiminde kullanılan ÖN'lerde içerik düzenleme stratejilerini incelemek amacıyla "Fen Bilimleri dersindeki kavramların öğretiminde kullanılan ÖN'lerin içerik düzenlemesiyle ilgili fen bilimleri öğretmenlerinin görüşleri nasıldır?" sorusuna yanıt aranmıştır. Araştırmanın amacı, ortaokul fen bilimleri dersindeki kavramların öğretiminde kullanılan ÖN'lerin içerik düzenlemesiyle ilgili fen bilimleri dersi öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Öğretmenlerin fen kavramlarını öğretiminde kullandıkları eğitim siteleri ve öğrenme nesneleri hangileridir?
2. Öğretmenlerin fen kavramlarının öğretiminde öğrenme nesnelere ilişkin görüşleri nasıldır?
3. Öğretmenlerin fen bilimleri kavramlarının öğretiminde kullandıkları öğrenme nesnelere ilişkin görüşleri nasıldır?
4. Öğretmenlerin fen kavramlarının öğretiminde kullandıkları öğrenme nesnelere ilişkin önerileri nasıldır?

Sınırlılıklar

Bu araştırma, Adana ili Merkez ilçelerindeki ortaokullarda görev alan 31 fen bilimleri öğretmeni ile; bu derste temel kavramların öğretiminde kullanılan öğrenme nesnelere ilişkin görüşleri ile; ve yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla elde edilen verilerle sınırlandırılmıştır.

Yöntem

Bu araştırma, fen bilimleri dersinde kullanılan ÖN'lerin içerik düzenlemesi ile ilgili olarak fen bilimleri öğretmenlerinin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla olgubilim (fenomenoloji) desenine göre gerçekleştirilmiştir. Yıldırım ve Şimşek'e (2005, s.79) göre olgubilim, "bireylerin bir olguya ilişkin yaşantılarını, algılarını ve bunlara yükledikleri anlamları ortaya çıkarmayı" amaçlamaktadır. Bu çalışmada, fen bilimleri öğretmenlerinin fen kavramlarının öğretiminde kullandıkları ÖN'lere ve bunların içerik düzenlemesine yönelik deneyimleri ile ilgili açıklamalarını derinlemesine incelemek ve analiz etmek amacıyla olgubilim deseni ve görüşme tekniği kullanılmıştır.

Katılımcılar

Araştırmada katılımcıların belirlenmesinde, ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Temel alınan ölçütler ise şöyledir: a) Araştırmaya katılacak olan öğretmenlerin fen bilimleri dersinde ÖN'leri kullanıyor olması; b) Öğretmenlerin çalıştıkları okulun ve sınıfın teknolojik alt yapısının öğrenme nesnelere kullanmaya elverişli olması; c) Katılımcıların gönüllü olması. Bu ölçütleri karşılayabilen özel ve devlet okullarında görev yapan ve fen bilimleri dersini okutan 31 öğretmen, araştırmanın katılımcılarını oluşturmuştur. ÖN'leri her okul türünde görev yapan öğretmenlerin kullanması nedeniyle, katılımcıların, özel ve devlet okulundan seçilmesinin uygun olacağı düşünülmüştür. Araştırmaya katılan katılımcıların 18'i (%58) kadın, 13'ü (%42) erkektir. Katılımcıların 4'ü (%13) 6-10 yıl, 2'si (%6) 11-15 yıl, 9'u (%29) 16-20 yıl ve 16'sı (%52) 21 yıl ve üzeri kıdeme sahiptir. Katılımcıların 2'si (%6) özel okulda 29'u (%94) devlet okulunda görev yapmaktadır. Katılımcılardan 1'i ön lisans, 29'u lisans ve 1'i de yüksek lisans eğitimine sahiptir. Katılımcıların 8'i (%26) ÖN ile ilgili hizmetiçi eğitim aldığını, 23'ü (%74) ise bu konuda bir eğitim almadığını belirtmiştir. Yapılan görüşme sonucunda hizmetiçi eğitim alan katılımcılar, daha çok bilgisayar ve akıllı tahta kullanımı konusunda eğitim aldıklarını, ÖN hazırlama ve kullanma konusunda eğitim almadıklarını ve alınan eğitimlerin yeterli olmadığını belirtmişlerdir. Diğer yandan birkaç katılımcı hariç tamamına yakını ÖN kavramını yeni duyduklarını ifade etmişlerdir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada, araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu, katılımcılara, aynı soruların, aynı biçimde ve aynı sırada sorulmasını sağlamak ve görüşme sürecinde araştırmacının etkisini azaltmak; aynı sorulara verilen yanıtları daha sistematik bir şekilde çözümlenmek amacıyla standartlaştırılmış açık-uçlu görüşme türünde hazırlanmıştır (Patton, 2014, s.344). Yarı yapılandırılmış görüşme formunda, katılımcıların kişisel bilgileri ile ilgili sorulara ve ÖN'lerin içerik düzenlemesi ile ilgili sorulara yer verilmiştir. Hazırlanan görüşme formu, Eğitim Programları ve Öğretim alanındaki 4 uzmanın görüşü alındıktan sonra son şekli verilerek uygulanmıştır.

Görüşmeler, katılımcıların izni alındıktan sonra, onların görev yaptığı okullardaki boş sınıflarda yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Veriler, ses kayıt cihazı kullanılarak ve aynı zamanda kısa notlar ve açıklamalar araştırmacı tarafından elle not alınarak kaydedilmiştir. Görüşmeler, ortalama 20-25 dakika sürmüştür. Görüşmeler başlamadan önce katılımcıların ÖN'ler hakkında bilgi sahibi olup olmadıkları sorulmuştur ve bilgi sahibi olmadıkları öğrenildiğinde ÖN'ler hakkında açıklayıcı bilgi verilmiştir. Katılımcılar, ÖN terimini bilmediklerini, bu nesnelere öğretme yardımcı materyaller olarak bildiklerini ancak bu nesnelere derslerinde kullandıklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların kavramın içerik öğelerine ilişkin bilgilerinin örtük olabileceği göz önünde bulundurularak, görüşme soruları yöneltilmeden önce kavramın içerik öğeleri ile ilgili bilgi verici açıklamalar yapılmıştır. Veri toplama sürecinin birinci aşaması tamamlandıktan sonra, bazı katılımcıların açıklamaları ile ilgili daha ayrıntılı bilgi almak ve bazı noktaları açıklığa kavuşturmak amacıyla 10 öğretmenle tekrar görüşme yapılmıştır. Daha sonra metin haline getirilen görüşmeler, katılımcılara okutulup, görüşmedeki ifadelerin kendilerine ait olduğuna dair onayları alınmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler, içerik analizi tekniği kullanılarak çözümlenmiştir. Görüşmeden elde edilen veriler, öncelikle metin haline getirilmiştir. Metin halindeki veriler, katılımcıların onaylarını almak ve ifadelerine eklemek veya çıkarmak istedikleri noktaları belirlemek amacıyla, tekrar katılımcılara sunulmuştur. Ham veriler, araştırma soruları bağlamında cümle cümle okunmuştur. Kodlama işlemi ilk olarak içerik düzenleme ve öğretim tasarımı alanında bir uzman ile birlikte bir örnek kodlama yapılmıştır. Daha sonra araştırma soruları dikkate alınarak kodlama işlemine devam edilmiştir. Kodlama işlemi bir kelime veya cümle biçiminde yapılmıştır. Kodlar, araştırmacılar arasında uzlaşa sağlanarak oluşturulmuştur. Aynı ya da birbirine yakın olan kodlar birleştirilmiş ve daha sonra kategoriler belirlenmiştir. Her kodun sıklığı belirlendikten sonra, kodlar ile ilgili ilginç ya da açıklayıcı olan ifadeler alıntı yapılmak üzere işaretlenmiştir. Alıntılarda her bir katılımcıya verilen sembolik kodlar ve görüşme tarihi kullanılmıştır.

Verilerin geçerliğini sağlamak için uzman görüşü alınmıştır. Uzmanlardan görüşme formundaki soruları, hem araştırma soruları açısından hem de nitel görüşme tekniğine uygunluğu açısından incelemeleri istenmiştir. Yine güvenilirliği arttırmak için asıl uygulama yapılmadan önce 1 öğretmenle ön görüşme yapılarak, görüşme sorunlarının uygunluğuna, anlaşılabilirliğine, ortalama görüşme süresine karar verilmiştir. Bu uygulama sonunda açık ve anlaşılır olmayan sorular düzeltilerek görüşme formu yeniden düzenlenmiştir. Çalışmaya katılan bireylerin seçiminde gönüllülük esas alınmıştır. Ayrıca katılımcıların sorulara içten cevap vermelerini sağlamak için isimlerinin gizli tutulacağı belirtilmiştir. Yine metin halindeki görüşme verileri, katılımcılara tekrar sunularak belirttikleri ifadelerle ilgili onayları alınmıştır. Araştırmada kodlayıcı güvenilirliğini belirlemek amacıyla Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen güvenilirlik hesaplama formülü kullanılmıştır. Araştırmada ikinci kodlayıcının 6 katılımcıya ait kodladığı veriler dikkate alınmıştır. Araştırmacının kendisi ile ikinci kodlayıcı arasında 'görüş birliği' ve 'görüş ayrılığı' olan kodlar belirlenmiştir. Birinci kodlayıcının 6 katılımcıya ait verilerden elde ettiği kod sayısı 182 iken ikinci kodlayıcının elde ettiği toplam kod sayısı 151'dir. Görüş birliği olan kod sayısı 146 iken görüş ayrılığı olan kod sayısı 40'dir. Kodlayıcılar arasındaki uyum yüzdesi %78.6 olarak hesaplanmıştır. Uyum yüzdesi %70'in üzerinde çıktığından (Miles & Huberman, 1994) dolayı elde edilen kodlar, bu araştırma için güvenilir kabul edilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde araştırma soruları ile ilgili elde edilen bulgular sırasıyla sunulmuştur.

Fen Kavramlarının Öğretiminde Kullanılan Eğitim Siteleri ve ÖN'lere İlişkin Bulgular

Fen bilimleri dersinde öğretmenlerin ÖN'lere erişebildiği eğitim sitelerinin frekans dağılımı Tablo 1'de verilmektedir.

Tablo 1.

Katılımcıların Kullandıkları Eğitim Sitelerinin Frekans Dağılımı.

SİTE ADI	f
Morpa Kampüs	25
Vitamin	20
Fen Okulu	20
Eğitimhane	7
Fenci	4
Sorubak	4
EBA	3
Fen Öğretmeniyiz	2
Kraker	2
Sadece birer katılımcı tarafından belirtilen siteler: Dailymotion, YouTube, Slayt İzle, TTNET, Dersimiz, MEB, Müfredat Cd, Fatihgizligider, Soru Çöz, Memocal, Mektebim, Okulistik, MEB School, Anafen Yayınları	1
Kendim hazırlıyorum	1

N= 31

Tablo 1 incelendiğinde katılımcıların sıklıkla kullandıkları eğitim sitelerinin Morpa Kampüs (f:25), Vitamin (f:20) ve Fen Okulu (f:20) olduğu görülmektedir. Eğitimhane (f:7), Fenci (f:4) ve Sorubak (f:4) gibi sitelerin daha az sayıda öğretmen tarafından kullanıldığı belirlenmiştir. Ayrıca EBA 3 katılımcı tarafından, Fen Öğretmeniyiz ve Kraker 2 katılımcı tarafından belirtilmiştir. Tablo 1'deki diğer eğitim sitelerinin ise sadece birer katılımcı tarafından kullanıldığı ifade edilmiştir. 1 katılımcı ise kendisinin hazırladığını belirtmiştir.

Katılımcıların tablo halinde kendilerine sunulmuş olan ÖN'lerden hangilerini fen kavramlarının öğretiminde kullandıklarını belirtmeleri istenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 2'de verilmektedir.

Tablo 2.

Katılımcıların Fen Kavramlarının Öğretiminde Kullandıkları ÖN'lerin Frekans ve Yüzde Dağılımı.

Fen Bilimleri Dersinde Kavram Öğretiminde Kullanılan ÖN'ler (N:31)	f	%
Görüntü/fotoğraf	14	45.1
Video ile ders anlatımları	14	45.1
Resimler	14	45.1
Slayt sunumları	10	32.2
Deney	8	25.8
3 boyutlu modeller	7	22.5
Grafiksel gösterimler (tablo, harita, çizelgeler, akış diyagramları)	7	22.5
Oyunlar	7	22.5
Sesli ders anlatımları	6	19.3
Animasyonlar	5	16.1
Dijital ortamdaki yazılı metinler	5	16.1
Çalışma kağıtları	5	16.1
Bulmacalar	4	12.9
Video filmi	2	6.4
Tekrar ve alıştırma nesnelere	2	6.4

Tablo 2'ye göre katılımcıların 14'ü (%45.1) görüntü/fotoğraf, video ile ders anlatımları ve resimleri; 10'u (%32.2) slayt sunumlarını; 8'i (%25.8) deneyleri kullandıklarını belirtmişlerdir. 7 katılımcı (%22.5) üç boyutlu modelleri, grafiksel gösterimleri ve oyunları; 6 katılımcı (%19.3) ise sesli ders anlatımlarını kullandığını belirtmiştir. Animasyonlar, dijital ortamdaki yazılı metinler ve çalışma kağıtları 5 katılımcı (%16.1); bulmacalar 4 katılımcı (%12.9) ve video filmi, tekrar ve alıştırma nesnelere ise 2 katılımcı (% 6.4) tarafından fen kavramlarının öğretiminde kullanılan nesnelere ifade edilmiştir. Katılımcıların fen bilimleri dersindeki kavramların öğretiminde video ile ders anlatımları, görüntü/fotoğraf, resimleri ve slayt sunumlarını diğer öğrenme nesnelere göre daha çok kullandıkları söylenebilir.

Katılımcıların Fen Bilimleri Dersinde ÖN'leri Kullanım Amaçlarına İlişkin Elde Edilen Bulgular

Öğretmenlerin ÖN'leri kullanım amaçlarına ilişkin görüşlerinden elde edilen kategorilerin ve kodların frekans ve yüzde dağılımı Tablo 3'te verilmektedir.

Tablo 3.

Katılımcıların ÖN'leri Kullanım Amaçları ile İlgili Elde Edilen Kategorilerin ve Kodların Frekans ve Yüzde Dağılımı.

	Kodlar	f	%
Öğrenmenin niteliğini artırma	Kalıcılığı sağlama	16	38
	Kavramayı sağlama	9	21.4
	İlgi-dikkat çekme	7	16.6
	Öğrenme seviyesini artırma	5	11.9
	Algılamayı (öğrenmeyi) kolaylaştırma	4	9.5
	Farklı zeka türlerine hitap etme	1	2.3
Toplam		42	100
Öğretimin etkililiğini artırma	Farklı duyu organlarına hitap etme	10	31.2
	Pekiştirme	9	28.1
	Amaca kısa sürede ulaşma	2	6.2
	Anlatımı destekleme	2	6.2
	Somatlaştırma	2	6.2
	Öğretimde çeşitlilik sağlama	2	6.2
	İşi kolaylaştırma	2	6.2
	Araç- gereç yokluğunda	1	3.1
	Uygulanması tehlikeli ve zor olan şeyleri gösterme	1	3.1
	Farklı örnekler verme	1	3.1
Toplam		32	100
Duyuşsal destek sağlama	Sıkıcılığı önleme	2	50
	Derse karşı önyargıları kırma	1	25
	Dersi sevmelerini sağlama	1	25
Toplam		4	100

Tablo 3'e göre katılımcıların fen bilimleri dersindeki kavramların öğretiminde ÖN'leri kullanma amaçlarıyla ilgili olarak elde edilen kodların 42'si (%53.8) öğrenmenin niteliğini artırma; 32'si (% 41) öğretimin etkililiğini artırma ve 4'ü (% 5.12) duyuşsal destek sağlama ile ilgilidir. Öğrenmenin niteliğini artırma kategorisinde katılımcıların ÖN'leri en çok "Kalıcılığı sağlama" (f: 16), "Kavramayı sağlama" (f:9), "İlgi-dikkati çekme" (f:7), "Öğrenme seviyesini artırma" (f: 5) ve "Algılamayı (öğrenmeyi) kolaylaştırma" (f:4) amacıyla kullandıkları belirlenmiştir. Öğretimin etkililiğini artırma kategorisinde, katılımcıların ÖN'leri sıklıkla "Farklı duyu organlarına hitap etme" (f:10) ve "Pekiştirme"(f:9) amacıyla kullandıkları belirtilebilir. Bunun dışında az sayıda öğretmen tarafından "Amaca kısa sürede ulaşma" (f:2), "Anlatımı destekleme" (f:2), "Somatlaştırma" (f:2), "Öğretimde çeşitlilik sağlama" (f:2), "İşi kolaylaştırma" (f:2), "Araç- gereç yokluğunda" (f:1), "Uygulanması tehlikeli ve zor olan şeyleri gösterme" (f:1), "Farklı örnekler verme"(f:1) amacıyla da ÖN'lerin kullanıldığı belirtilmiştir. Derse yönelik duyuşsal destek sağlama amacı ile ÖN'leri kullanma birer katılımcı tarafından ifade edilmiştir. Bu bulguyu destekleyen birkaç alıntı aşağıda verilmektedir.

Çocuğun dikkatini biraz daha çekmek adına, sade biz anlattığımızda sıkılabiliyorlar, arada bir değişiklik oluyor, görsel ve işitsel olarak desteklediğimizde dikkatlerini çekiyor, gördükleri aklında kalıyor. Anlattıklarımı desteklemek amaçlı ve tekrar amaçlı kullanıyorum. (Ö.2; 10.06.2015).

Farklı öğretme modelleri öğrencinin ilgisini çekiyor, merakını artırıyor, görsel, işitsel, duyuşsal alanına hitap ettiği için öğrencinin unutmaması azalır, öğrenmesi artar. (Ö.15;11.06.2015).

Katılımcıların Fen Bilimleri Dersinde Kavramların Öğretiminde Kullandıkları ÖN'lerin İçerik Düzenlemesine İlişkin Bulgular

Bu araştırmada katılımcıların fen kavramlarının öğretiminde kullandıkları ÖN'lerdeki kavramların tanımlarına, özelliklerine, örneklerine ve örnek olmayanlarına, kavram şemalarına ve ÖN'lerde kullanılan destekleyici içerik öğelerine ilişkin görüşleri sorulmuştur. Araştırmada elde edilen bulgular, bütünü göstermek amacıyla üç tablo halinde sırasıyla sunulmuştur. Tanım ve özellikler ile ilgili elde edilen bulgular Tablo 4'te verilmektedir. Örnekler ve kavram şeması ile ilgili elde edilen bulgular Tablo 5'te; destekleyici içerik öğeleri ile ilgili elde edilen bulgular ise Tablo 6'da verilmiştir. Aşağıdaki Tablo 4'te, tanım ve özellikler ile ilgili elde edilen bulgular yer almaktadır.

Tablo 4.

Katılımcıların ÖN'lerdeki Kavramların Tanımlarına ve Özelliklerine İlişkin Görüşlerinden Elde Edilen Kategorilerin ve Kodların Frekans Dağılımı.

	Kodlar	f
Tanımlarla ilgili olumlu nitelikler	Tanımların yeterli olması	15
	Tanımların ayırtedici özellikleri içermesi	15
	Tanımların doğru olması	9
	Tanımların öğrenci seviyesine uygun olması	5
	Tanımların öğretim programıyla tutarlı olması	2
	Tanımların anlaşılır olması	2
	Tanımların detaylı açıklanması	2
	Akılda kalıcı olması	1
Toplam		51
Tanımlarla ilgili olumsuz nitelikler	Tanımların yüzeysel olması	4
	Bazı tanımların bilinmeyen kavramları içermesi	3
	Bazı tanımların eksik olması	2
	Bazı tanımların hatalı olması	2
	Tanımların öğrenci seviyesine uygun olmaması	1
	Tanımlarda ayırtedici özelliklerin verilmemesi	1
	Tanımların karmaşık olması	1
	Tanımların yeterli olmaması	1
	Bazı tanımların kavram yanlışlarına neden olacak şekilde ifade edilmesi	1
Toplam		16
Özelliklerin yeterliği	Ayırtedici özelliklere yer verilmesi	16
	Özelliklerin yeterli olması	9
	Özelliklerin sınıf seviyesine uygun verilmesi	8
	Bazı nesnelere ayırtedici olmayan özelliklerin verilmesi	6
	Özelliklerin doğru verilmesi	2
Özelliklerin programa uygun bir şekilde verilmesi	2	
Toplam		43
Özelliklerin yetersiz olması	Bazı özelliklerin, sınıf seviyesine uygun olmadığı düşüncesiyle verilmemesi	7
	Özelliklerin eksik olması	5
	Özelliklerle ilgili açıklamaların yüzeysel olması	2
	Bazı nesnelere ayırtedici olmayan özelliklerin verilmemesi	2
Toplam		16

Tablo 4 incelendiğinde katılımcıların ÖN'lerdeki kavramların tanımlarına ilişkin görüşlerinden elde edilen kodların 51'nin tanımlarla ilgili olumlu nitelikleri; 16'sının tanımlarla ilgili olumsuz nitelikleri içerdiği görülmektedir. Tanımlarla ilgili olumlu nitelikler kategorisinde katılımcılar, "*Tanımların yeterli olması*" (f:15), "*Tanımların ayırteci özellikleri içermesi*" (f:15), "*Tanımların doğru olması*" (f:9), "*Tanımların öğrenci seviyesine uygun olması*" (f:5) şeklinde görüşleri sıklıkla bildirmişlerdir. Ayrıca, "*Tanımların öğretim programıyla tutarlı olması*" (f:2), "*Tanımların anlaşılır olması*" (f:2), "*Detaylı açıklanması*" (f:2) ve "*Akılda kalıcı olması*" (f:1) gibi görüşler de az sayıda katılımcı tarafından ifade edilmiştir.

Tablo 4'e göre tanımlarla ilgili olumsuz nitelikler kategorisinde ise katılımcılar sıklıkla "*Tanımların yüzeysel olması*" (f:4), "*Bazı tanımların bilinmeyen kavramları içermesi*" (f:3), "*Bazı tanımların eksik olması*" (f:2), "*Bazı tanımların hatalı olması*" (f:2) şeklinde görüş bildirmişlerdir. Bunun dışında "*Tanımların öğrenci seviyesine uygun olmaması*", "*Tanımda ayırteci özelliklerin verilmemesi*", "*Tanımların karmaşık olması*", "*Tanımların yeterli olmaması*", "*Bazı tanımların kavram yanlışlarına neden olacak şekilde ifade edilmesi*" şeklindeki görüşler birer katılımcı tarafından dile getirilmiştir. Tanımlarla ilgili elde edilen bulguları destekleyici birkaç alıntı aşağıda sunulmaktadır.

Tanımlar güzel, detaylı bir şekilde açıklama yapılıyor. Tanımlarda hata görmüyorum. Farklı ÖN'lerde değişik biçimlerde ifade ediyorlar. Ayırteci özellikler de veriliyor. (Ö 14; 04.06.2015).

Tanımlar doğru veriliyor, ayırteci özellikler tanımlarda veriliyor. Verilmezse zaten öğrenciler o kavramı öğrenemezler. (Ö 23; 12.06.2015).

Konuya göre değişiyor yeterlilik. Bilgi yanlışlığı olan tanımlar var, kullandığımız siteye göre değişiyor, yeterli olanı seçiyor, yanlış olanları seçmiyoruz. (Ö 31; 09.06.2015).

Algılayamıyorlar, kavramın tanımlarında bilinmeyen kavramlardan bahsediliyor, yeterli bulmuyorum, ayırteci özelliklerden bahsediliyor ama hepsi veriliyor. (15.06.2015).

Tablo 4'te görüldüğü gibi kavramların özellikleri ile ilgili olarak katılımcıların ifade ettiği görüşlerden "*Ayırteci özelliklerin yeterliği*", "*Ayırteci özelliklerin yetersiz olması*" kategorileri altında 59 kod elde edilmiştir. Katılımcılar tarafından ÖN'lerde yer alan kavramların ayırteci özelliklerinin yeterli olduğu sıklıkla belirtilmesine karşılık bazı ÖN'lerde bu özelliklerin yetersiz verildiği de ifade edilmiştir. Tablo 4'e göre katılımcıların özelliklerle ilgili olarak oldukça sınırlı görüş belirttikleri söylenebilir. Katılımcılar, en çok ayırteci özelliklerin verildiği, yeterli olduğu, sınıf seviyelerine uygun olduğu ve bazı özelliklerin, sınıf seviyesine uygun olmadığı düşüncesiyle verilmediği konusunda görüş bildirmişlerdir. Elde edilen bulguları destekleyen bazı alıntılar şöyledir:

Ayırteci özellikler veriliyor. Örneğin saf maddeler konusunda ayırteci özelliklerle ayırteci olmayan özellikler birlikte veriliyor. Özelliklerin hepsi verilmiyor, sınırlamalar getiriyoruz. Bizden de istenen bu zaten. Öğrencilerin öğrenme düzeyini aştığı için özelliklerin hepsi verilmiyor. ÖN'lerdeki özellikler öğrencilerin seviyesine uygun. (Ö 11; 04.06.2015).

Ortak özellikler var. Örneğin canlıların üremesi, beslenmesi gibi ortak özellikler veriliyor, verilmezse canlıyı tanımlayamazsınız. Ayırteci özellikler veriliyor, ayırteci olmayan özellikler de veriliyor. Anlatımı ortak özelliklerle sınırlarsanız, çocuğun düş gücünü sınırlarsınız, yaşamla ilgili bağlantısını sağlayamazsınız. (Ö 13; 16.06.2015).

Ayırteci özellikler kavram öğretiminde veriliyor. Örneğin canlıların büyümesi, üreme, gelişme vb. özellikler veriliyor. Ayırteci olmayan özellikler de veriliyor ama her konuda değil. Örneğin bitkilerin yetiştiği yer: biri çölde yaşarken biri suda yetişebiliyor. Bir hayvan çölde yaşarken diğeri tropikal bölgede yaşayabiliyor. (Ö 14; 04.06.2015).

Tamamen tüm özellikleri verilmiyor, eksik olan özellikleri diğer ÖN'ü kullanarak eksiklikleri tamamlayıyorum. (Ö 2; 10.06.2015).

Aşağıdaki Tablo 5'te kavramın örnekleri ve kavram şeması öğeleri ile ilgili elde edilen bulgular yer almaktadır.

Tablo 5.

Katılımcıların ÖN'lerdeki Kavramların Örnekleri ve Kavram Şeması Öğelerine İlişkin Görüşlerinden Elde Edilen Kategorilerin ve Kodların Frekans Dağılımı.

	Kodlar	f
Örneklerin yeterliği	Örneklerin verilmesi	11
	Örneklerin yeterli olması	11
	Örnek olmayanlara yer verilmesi	11
	Örneklerin kolaydan -zora doğru verilmesi	6
	Örneklerin günlük hayatla ilişkili olması	4
	Örneklerin özellikleri içermesi	3
	Örnek sayısının yeterli olması	2
	Örneklerin doğru olması	2
	Farklı örneklerin verilmesi	2
	Örneklerin yakından uzağa doğru verilmesi	2
	Örneklerin seviyeye uygun olması	2
	Karıştırılabilecek kavramlar için örnek olmayanların verilmesi	1
	Toplam	
Örneklerin yetersiz olması	Örnek olmayanlara yer verilmemesi	13
	Örnek sayısının az/sınırlı olması	9
	Bazı örneklerde ortak özelliklerin tamamının belirtilmemesi	1
	Örneklerin nitelik olarak yetersiz olması	1
	Bazı örneklerin kazanımlara uygun olmaması	1
Toplam		25
Örneklerin işlevi	Destekleyici olması	1
	İlgi çekici olması	1
	Bağlantı kurmayı sağlaması	1
Toplam		3
Kavram şemalarının yeterliği	Kavram şemalarının bulunması	11
	Kavram şemalarının yeterli olması	7
	Kavramların hiyerarşik sırada (genelden özele) verilmesi	5
	Kavram şemalarının doğru olması	4
	Tüm kavramları kapsamaması	3
	Bazıları yeterli	2
	Sınıf seviyesine uygun	1
	Kavramların net verilmesi	1
	Kavram şemalarının ayrıntılı olması	1
Toplam		35
Kavram şemalarının yetersizliği	Kavram şemasının nadiren olması	8
	Kavram şemasının olmaması	8
	Yüzeysel olması	4
	Kavram şemalarının karışık olması/anlaşılır olmaması	3
	Şemalardaki açıklamaların yetersiz olması	1
Toplam		24

Tablo 5'e göre ÖN'lerdeki kavramların örneklerine yönelik görüşlerden 85 kod elde edilmiştir. Bu kodların 57'si örneklerin yeterliği; 25'i örneklerin yetersiz olması; 3'ü örneklerin işlevi ile ilgilidir. Örneklerin yeterliği kategorisinde "*Örneklerin verilmesi*" (f:11), "*Örneklerin yeterli olması*" (f:11), "*Örnek olmayanlara yer verilmesi*" (f:11), "*Örneklerin kolaydan-zora doğru verilmesi*" (f:6), "*Örneklerin günlük hayatla ilişkili olması*" (f:4) sıkça ifade edilmiştir. Buna karşılık, "*Örneklerin özellikleri içermesi*" (f:3), "*Örnek sayısının yeterli olması*" (f:2), "*Örneklerin doğru olması*" (f:2), "*Farklı örneklerin verilmesi*" (f:2), "*Örneklerin yakından uzağa doğru verilmesi*" (f:2), "*Örneklerin seviyeye uygun olması*" (f:2), "*Karıştırılabilecek kavramlar için örnek olmayanların verilmesi*" (f:1) gibi görüşler çok az katılımcı tarafından dile getirilmiştir. Örneklerin yetersiz olması kategorisinde, katılımcılar tarafından sıklıkla

ÖN'lerde "Örnek olmayanlara yer verilmemesi" (f:13) ve "Örnek sayısının az olması" (9) görüşleri ifade edilmiştir. "Bazı örneklerde ortak özelliklerin tamamının belirtilmemesi" (f:1), "Örneklerin nitelik olarak yetersiz olması" ve "Bazı örneklerin kazanımlara uygun olmaması" şeklindeki görüşler ise çok az katılımcı tarafından dile getirilmiştir. Bunun yanında çok az katılımcı tarafından örneklerin "Destekleyici" (f:1), "İlgi çekici" (f:1) ve "Bağlantı kurmayı sağlayıcı" (f:1) olduğu şeklinde görüş belirtilmiştir.

Tablo 5'e göre katılımcılar en çok örneklerin verildiğini, örneklerin yeterli olduğunu, örneklerin kolaydan-zora ve günlük hayatla ilişkili olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca katılımcılar tarafından örnek olmayanlara yer verilmediği de sıklıkla ifade edilmiştir. Elde edilen bulguları destekleyen alıntılardan birkaçı aşağıda verilmiştir:

Örnek olmayanlar da veriliyor. Çocuk, kıyaslama, karşılaştırma yapsın ki kavramı öğrenebilsin. Çözeltiler konusunda, çözeltilerin çoğunluğunun elektriği ilettiği, şekerli suyun çözelti olmasına rağmen elektriği iletmediği örneği de veriliyor. (Ö 12; 14.05.2015).

Örnek olanlar veriliyor, örnek olmayanlar verilmiyor. Örneğin 5.sınıflarda ışık konusunda saydam maddelere örnek veriliyor, örnek olmayanları farklı bir konuda işliyoruz, örneğin saydam olmayan maddeler konusunda. Örneğin asit olanları veriyorum (tadı ekşi olanlar), diğerlerini de başka bir konuda örneğin baz konusunda (tadı acı olanlar) veriyorum. Konulara göre örnek olanlar ve örnek olmayanlar veriliyor. (Ö 11; 16.02.2016)

Güzel örnekler veriliyor, örneğin ışık konusunda. Doğal ışık kaynakları, yapay ışık kaynaklarına örnekler verilmiş. Sayıca yeterli örnekler veriliyor. Örnekler kolaydan zora doğru veriliyor. Günlük yaşantısından örnekler veriliyor. Daha çok örnek olanlar üzerinde duruluyor. Karıştırılması fazla olan bir şey, karıştırılabilecek kavramların öğretiminde örnek olmayanlar veriliyor. (Ö 5;16.02.2016).

Tablo 5'e göre katılımcıların kavram şemalarına yönelik görüşlerinden elde edilen kodların 35'i kavram şemalarının yeterliği; 24'ü kavram şemalarının yetersizliği ile ilgilidir. Kavram şemalarının yeterliği ile ilgili olarak katılımcılar "Kavram şemalarının bulunması" (f:11), "Kavram şemalarının yeterli olması" (f:7), "Kavramların hiyerarşik sırada verilmesi" (f:5) görüşlerini daha sık ifade etmişlerdir. "Kavram şemalarının doğru olması" (f:4), "Tüm kavramları kapsamaması" (f:3), "Bazılarının yeterli olması" (f:2), "Sınıf seviyesine uygun" (f:1), "Kavramların net verilmesi" (f:1) ifadeleri ise çok az katılımcı tarafından dile getirilmiştir. Kavram şemalarının yetersizliği kategorisinde katılımcılar, "Kavram şemasının nadiren olması" (f:8), "Kavram şemasının olmaması" (f:8), "Yüzeysel olması" (f:4), "Kavram şemalarının karışık olması/Anlaşılmaması" (f:3), "Şemalardaki açıklamaların yetersiz olması" (f:1) gibi görüşleri belirtmişlerdir. Katılımcıların ÖN'lerde yer alan kavram şemaları ile ilgili görüşlerinden birkaç alıntı şöyledir:

Kavram şeması veriliyor. Kavram şemasındaki kavramlar net veriliyor, gerekli bilgiler var. Örneğin DNA konusunda kavram şeması veriliyor, kavramları büyükten küçüğe sıralaması isteniyor. Kavram şemasındaki bilgileri doğru görüyorum. Önce kavramlar veriliyor, sonra kavram şemaları oluşturuluyor. Önce Kavram şemasındaki kavramlar öğretiliyor, sonra kavram şeması veriliyor. Örneğin boşaltım sisteminde öncelikle organlar veriliyor, sonra kavram şeması oluşturuluyor. Çocuk kavram şemasına baktığı zaman sonuca ulaşır. (Ö 12; 14.05.2015).

Kavram şemaları verilmektedir. Gayet öğretici oluyor. Öğrenci için bir temel oluşturuyor, yol haritası oluyor aslında. Mesela hücre bölünmeleri konusunda: Hücre bölünmeleri ikiye bölünüyor, mitoz bölünme, mayoz bölünme şeklinde Kavramlar genelden özele doğru kavramlar hiyerarşik bir sırada veriliyor. (Ö 31; 09.06.2015).

Konu tarama testlerinde zaman zaman kavram haritaları var. Kavram haritaları bazen çok karmaşık, çok fazla kavram veriliyor bu da öğrencinin kafasını karıştırıyor. (Ö 29; 18.06.2016).

Aşağıdaki Tablo 6'da katılımcıların fen kavramlarının öğretiminde kullandıkları ÖN'lerdeki destekleyici içerik öğeleri ile ilgili görüşlerinden elde edilen bulgular verilmiştir.

Tablo 6.

Katılımcıların Fen Bilimleri Dersinde Kullandıkları ÖN'lerdeki Destekleyici İçerik Öğeleri ile İlgili Elde Edilen Kodların Frekans Dağılımı.

ÖN lerde kullanılan destekleyici içerik öğeleri	f
Dikkat odaklama araçları	27
Dönüt	23
Özet	19
Analojiler	19
Metaforlar	14
Kavram haritası	13
Bilgi haritası	6
Bilişsel haritalar	3
Bellek destekleyiciler	3
Ön koşul bilgiler	1
Sıralama	1
Tekrar	1
Toplam	130

Tablo 6'ya göre katılımcıların 27'si kavram öğretiminde kullandıkları ÖN'lerde dikkat odaklama araçlarına; 23'ü dönüte, 19'u ise özet ve analojilere 14'ü metaforlara; 13'ü kavram haritalarına; 6'sı bilgi haritasına yer verildiğini belirtmişlerdir. Bilişsel haritalar (f:3), bellek destekleyiciler (f:3), ön koşul bilgiler (f:1), sıralama (f:1), ve tekrar (f:1) az sayıda katılımcı tarafından ifade edilmiştir. Katılımcılar tarafından belirtilen ifadelerle göre, ÖN'lerde, dikkat odaklama araçları, dönüt, özet ve analojiler gibi destekleyici içerik öğelerinin diğer öğelerden daha fazla kullanıldığı söylenebilir.

Katılımcıların Kavram Öğretiminde Kullanılan ÖN'lerin İçerik Düzenlemesine Yönelik Önerilere İlişkin Bulgular

Katılımcıların ÖN'lerin içerik düzenlemesine yönelik önerilerinden elde edilen kategorilerin ve kodların frekans dağılımı Tablo 7'de verilmiştir.

Aşağıda verilen Tablo 7'ye göre katılımcıların içerik düzenleme açısından ÖN'lerin iyileştirilmesine yönelik önerilerinin 5'i tanımlarla ilgili, 19'u örneklerle ilgili, 36'sı destekleyici içerik öğeleri ile ilgili ve 19'u içeriğin genel düzenlemesi ile ilgilidir.

Katılımcılar tanımlarla ilgili olarak, "*Tanımlar kısaltılmalı*" (f:2), "*Tanımlar detaylandırılmalı*" (f:2), "*Tanımlar konunun özeti niteliğinde olmalı*" (f:2) önerilerini ifade etmişlerdir. Örneklerle ilgili olarak katılımcılar, "*Örnekler artırılmalı*" (f:14), "*İlgi çekici deneyler olmalı*" (f:2), "*Örnekler yenilenmeli*" (f:1), "*Farklı örnekler sunulmalı*" (1), "*Deneylerin sayısı artırılmalı*" (f:1) önerilerini dile getirmişlerdir. Destekleyici içerik öğelerine yönelik önerilerde katılımcılar, "*Bellek destekleyiciler kullanılmalı*" (f:8), "*Dikkat odaklama araçları kullanılmalı*", "*Özetler verilmeli*" (f:7), "*Kavram haritaları kullanılmalı*" (f:4), "*Metaforlar kullanılmalı*" (f:3), "*Dönütler kullanılmalı*" (f:2), "*Tablolar artırılmalı*" (f:1), "*Analojiler kullanılmalı*" (f:1), "*Kavram haritalarında üst kavramlar verilmeli*" (f:1), "*Kavram haritaları karmaşık verilmemeli*" (f:1), "*Eğitsel oyunlar artırılmalı*" (f:1) gibi önerileri belirtmişlerdir.

İçeriğe yönelik genel öneriler kategorisinde ise katılımcılar, "*İçerik öğrenci seviyesine uygun olmalı*" (f:5), "*Detaya inilmeli*" (f:4), "*Konunun özü verilmeli*" (f:3) önerilerini öne çıkartmışlardır. Bunun yanında, "*İçerik doğru seçilmeli*", "*İçerik programa uygun olmalı*", "*Kavramlar düzeye uygun olmalı*", "*Bilgiler hayata yönelik olmalı*", "*Konular basitleştirilmeli*", "*Konu anlatımı akıcı olmalı*", "*İçerik doğru sırada verilmeli*", gibi yüzeysel öneriler birer katılımcı tarafından ifade edilmiştir.

Tablo 7.

Katılımcıların ÖN'lerin İçerik Düzenlemesine Yönelik Önerilerinden Elde Edilen Kategorilerin ve Kodların Frekans Dağılımı.

	Kodlar	f
Tanımlarla ilgili öneriler	Tanımlar kısaltılmalı	2
	Tanımlar detaylandırılmalı	2
	Tanımlar konunun özeti niteliğinde olmalı	1
Toplam		5
Örneklerle ilgili öneriler	Örnekler artırılmalı	14
	İlgi çekici deneyler olmalı	2
	Örnekler yenilenmeli	1
	Farklı örnekler sunulmalı	1
	Deneylerin sayısı artırılmalı	1
Toplam		19
Destekleyici içerik öğelerine yönelik öneriler	Bellek destekleyiciler kullanılmalı	8
	Dikkat odaklama araçları kullanılmalı	7
	Özetler verilmeli	7
	Kavram haritaları kullanılmalı	4
	Metaforlar kullanılmalı	3
	Dönütler kullanılmalı	2
	Tablolar artırılmalı	1
	Analojiler kullanılmalı	1
	Kavram haritalarında üst kavramlar verilmeli	1
	Kodlar	f
	Kavram haritaları karmaşık verilmemeli	1
Eğitsel oyunlar artırılmalı	1	
Toplam		36
İçeriğe yönelik genel öneriler	İçerik öğrenci seviyesine uygun olmalı	5
	Detaya inilmeli	4
	Konunun özü verilmeli	3
	İçerik doğru seçilmeli	1
	İçerik programa uygun olmalı	1
	Kavramlar düzeye uygun olmalı	1
	Bilgiler hayata yönelik olmalı	1
	Konular basitleştirilmeli	1
	Konu anlatımı akıcı olmalı	1
İçerik doğru sırada verilmeli	1	
Toplam		19

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada, ortaokul fen bilimleri dersindeki kavramların öğretiminde kullanılan ÖN'lerin içerik düzenlemesiyle ilgili fen bilimleri dersi öğretmenlerinin görüşleri incelenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin, çoğunlukla Morpa Kampüs, Vitamin, Fen Okulu ve Eğitimhane gibi eğitim sitelerindeki ÖN'leri kullandıkları belirlenmiştir. Ayrıca araştırmada öğretmenlerin, fen kavramlarının öğretiminde görüntü/fotoğraf, tekrar ve alıştırma nesnelere, grafiksel gösterimler, resimler, çalışma kağıtları, deney ve bulmaca nesnelere diğer ÖN'lerden daha sık kullandıkları ortaya konulmuştur. Buna karşılık simülasyonlar, sesli ders anlatımı ve web sayfası gibi ÖN'leri hiç kullanmadıklarını belirten öğretmen sayısının da fazla olduğu görülmüştür. Bu sonuçlara göre öğretmenlerin aynı türdeki öğrenme nesnelere kullanmayı tercih ettikleri ve farklı ÖN'lerden yararlanamadıkları söylenebilir. Öğretmenlerin farklı ÖN'leri kullanmamaları, eğitimle ilgili sitelerdeki ÖN'lerin çeşitliliğinin sınırlı olması, bu sitelerde her konu ve kavram için yukarıda belirtilen ÖN'lerin olmaması olabilir. Nitekim Ayyavcı, Bakırcı ve Başak (2014) araştırmalarında öğretmenlerin FATİH projesi kapsamında kullandıkları öğretim materyallerinin içeriğinin yetersiz olduğunu, tabletlerin sınırlı içeriğe sahip olduğunu belirtmişlerdir.

Araştırmada fen bilimleri öğretmenleri, ÖN'leri daha çok öğrenmenin ve öğretimin niteliğini artırmak amacıyla kullandıklarını ifade etmişlerdir. Bu sonuca göre katılımcıların ÖN'leri, eğitsel değerinin farkında olarak kullandıkları söylenebilir. Benzer şekilde Erduran ve Tataroğlu (2009) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin, animasyon, video gösterimi, çizimler, resimler, deneyler, soru çözümü ve grafik gibi nesnelere öğrencilerin motivasyonunu sağlamada, konu anlatımında, uygulamada ve konu tekrarlarında kullandıkları ortaya çıkmıştır. Ilomaki, Lakkala ve Paavola (2006) da ÖN'lerin çoğunlukla araştırma materyalleri, bilgi kaynakları, değerlendirme ve tartışma amaçlı kullanıldığını belirlemişlerdir.

Araştırmada yanıt aranan bir diğer soru, katılımcıların fen kavramlarının öğretiminde kullandıkları ÖN'lerin içerik düzenlemesine yönelik görüşleri ile ilgilidir. Araştırmada katılımcıların ÖN'lerde yer alan kavramların tanımlarını yeterli buldukları, ancak bazı tanımları yeterli görmedikleri tespit edilmiştir. Özellikle bazı ÖN'lerdeki tanımların eksik, hatalı olması, ayırtedici özelliklerin öğrenci seviyesine uygun olmadığından dolayı verilmemesi gibi ifadeler dikkate alındığında, bu durumun kavram öğrenmede sınıflama hatalarına yol açabileceği söylenebilir. Araştırma sonucunda, katılımcılar tarafından ÖN'lerde ayırtedici özelliklere yer verildiği, özelliklerin yeterli olduğu ve sınıf seviyesine uygun verildiği; buna karşılık bazı özelliklerin sınıf seviyesine uygun olmadığı düşüncesiyle verilmediği, özelliklerin eksik olduğu ifade edilmiştir. Kavramın tanımı, ayırtedici özellikler arasındaki ilişkinin mantıklı bir şekilde düzenlenerek ifade edildiği bir önermedir. Dolayısıyla katılımcıların tanım ve ayırtedici özellikler ögesi ile ilgili belirttikleri görüşlerin birbirini desteklediği söylenebilir.

Araştırma sonucunda ÖN'lerde yer alan kavramların örnekleri ile ilgili olarak katılımcılar, ÖN'lerde örneklere yer verildiğini, örneklerin yeterli olduğunu, örneklerin kolaydan-zora doğru verildiğini, farklı örneklerin olduğunu, örneklerin doğru ve yeterli olduğunu belirtmişlerdir. Bu yönüyle ÖN'lerin öğrencilerin kavramlarla ilgili soyutlamaları somutlaştırması için destekleyici olduğu söylenebilir. Buna karşılık katılımcıların bir kısmı ÖN'lerde örnek sayısının az olduğunu, örnek olmayanların verilmediğini ifade etmişlerdir. Dolayısıyla bazı ÖN'lerde örnek olmayanların yer almaması, kavramın yeni örneklerini ve örnek olmayanlarını sınıflama becerisini olumsuz yönde etkileyebilir. Yine bu araştırmada katılımcıların çoğunun ÖN'lerde kavram şemasının yer aldığını belirttikleri; buna karşılık bazı katılımcıların kavram şemalarının nadiren yer aldığını veya olmadığını, yüzeysel ve karışık olduğunu belirttikleri görülmüştür. Dolayısıyla ÖN'lerde kavram şemalarının eksik olmasının veya olmamasının, öğrencilerin özellikle sınıflandırıcı kavramları edinme sürecinde kavramlar arasındaki hiyerarşik ilişkiyi görmesini engelleyebileceği söylenebilir.

Elde edilen bu sonuçlara göre katılımcıların fen kavramlarını öğretirken kullandıkları ÖN'lerde kavramın içerik öğelerinin tamamına yer verilmediği, eksik veya yetersiz olduğu ve bir kavramı öğretmek amacıyla geliştirilen ÖN'lerin kavramın içerik öğelerine yer vermesi açısından tutarlılık göstermediği söylenebilir. Dolayısıyla kavram öğretimi amacıyla tasarımcılar tarafından geliştirilecek olan ÖN'lerde bu noktalara dikkat edilmesi gerektiği vurgulanabilir. Ancak katılımcıların yaptığı değerlendirmelerde genellikle kavramın içerik öğelerine yer verilip verilmemesi, yeterli ve doğru olup olmaması gibi oldukça genel belirlemelerin ifade edildiği gözlenmiştir. Bu durum katılımcıların bir kavramı oluşturan içerik öğeleri hakkındaki açık bilgilerin sınırlı ve yüzeysel olmasından kaynaklanabilir.

Araştırmada katılımcılar tarafından ÖN'lerde yer alan destekleyici içerik öğeleri ile ilgili olarak en çok dikkat odaklama araçları, dönüt, özet ve analogilere yer verildiği; buna karşılık ön koşul bilgiler, sıralama ve tekrara çok az yer verildiği belirtilmiştir. Katılımcıların ifade ettiği görüşlere göre ÖN'lerde daha çok öğrenilecek olan bilgiyi seçmeye yönelik öğelere yer verildiği; ancak bilginin düzenlemesini ve yeni bilgi ile önceki bilginin birleştirilmesini sağlayacak olan destekleyici içerik öğelerine (Mayer, 1999) daha az yer verildiği belirtilebilir. Son olarak araştırmada katılımcıların, kavram öğretiminde kullandıkları ÖN'lerin içerik düzenlemesine ilişkin önerilerinin daha çok tanımlar, örnekler ve destekleyici içerik öğeleri ile ilgili olduğu belirlenmiştir. Araştırmada öğretmenler ÖN'lerde, örnekler artırılmalı, ÖN'lerde dikkat odaklama araçları kullanılmalı, bellek destekleyiciler kullanılmalı, ÖN'lerde özetler verilmeli, içerik öğrenci seviyesine uygun olmalı şeklinde önerilerde bulunmuşlardır. Önerilere bakıldığında öğretmenlerin ÖN'lerde kullanılan ve faydasına inandıkları öğeleri (bellek destekleyiciler, dikkat odaklama araçları, özetler) daha sık ifade ettikleri söylenebilir. Sonuç olarak bu araştırmada katılımcıların fen kavramlarının öğretiminde kullandıkları ÖN'lerin içerik düzenlemesine ilişkin görüşlerinin ÖN'lerin türüne ve kullanılan eğitim sitelerine göre değiştiği belirlenmiştir. Dolayısıyla öğretmenlerin ÖN'leri

kullanırken, nesnelere dersin amaçlarına ve içerikte yer alan kavramlara göre seçmesi ve ÖN'lerin kavramların edinilmesinde çoklu yollar sunup sunmadığına bakması gerekir (Chapuis, 2003b; akt. Karaman et al., 2007). Ayrıca kavramın içerik öğeleri ile ilgili sunulan bilgilerin kontrol edilmesi gerektiği söylenebilir. Dolayısıyla ÖN'lerin tasarımından önce ÖN'lerdeki kavramların kavram analizleri yapılabilir. Kavram haritası, bilgi haritası, bilişsel haritalar, önkoşul bilgileri, bellek destekleyiciler, bilgilerin uygun sırada sunulması, tekrarlar gibi farklı destekleyici içerik öğelerine yer verilebilir. Çalıştay ve hizmetiçi eğitim etkinlikleri yoluyla öğretmenlerin ÖN'leri hazırlama, geliştirme, düzenleme gibi öğretim becerileri geliştirilebilir. Ayrıca diğer derslerdeki kavram öğretimi için kullanılan ÖN'ler, içerik düzenleme stratejileri açısından değerlendirilebilir.

Kaynakça

- Akçay, H., Tüsyüz, C., & Feyzioğlu, B. (2003). Bilgisayar destekli fen bilgisi öğretiminin öğrenci başarısına ve tutumuna etkisine bir örnek: Mol kavramı ve Avogadro Sayısı. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 2 (2), 57-66.
- Altun, A. (2009). Öğretimde içerik geliştirme aracının tasarlanması ve etkinliğinin değerlendirilmesi. Ankara. Proje No: 108 K 001.
- Aydın, S. (2011). *İlköğretim 6. sınıf düzeyindeki fen ve teknoloji dersinin öğrenme nesnelere ile desteklenmesinin öğrencilerinin akademik başarılarına etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Ayvacı, H. Ş., Bakırcı, H., & Başak, M. H. (2014). Fatih Projesi'nin uygulama sürecinde ortaya çıkan sorunların idareciler, öğretmenler ve öğrenciler tarafından değerlendirilmesi. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (1), 20-46.
- Bannan-Ritland, B., Dabbagh, N., & Murphy, K. (2000). Learning object systems as constructivist learning environments: Related assumptions, theories, and applications. In D.A. Wiley (Ed.), *The instructional use of learning objects*: Online Version. 19 Haziran 2014 tarihinde http://iris.nyit.edu/kkhoo/Spring2008/Topics/Cons/LearningObjsConstructivistLearningEnvrnt_bannan-ritland.pdf adresinden elde edilmiştir.
- Bayır, Ş. (2009). *Ayrıntılaşma kuramına göre hazırlanan materyallerden yabancı dil öğreniminde öğrencilerin akademik başarısına ve öğrenmenin kalıcılığına etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ceylan, B. (2008). *Öğrenme nesnelere tasarım ve öğrenme süreçlerinde kullanımının öğrencilerin başarı düzeylerine etkisi ile öğrenme süreçlerine katkıları*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- CISCO (1999). RIO strategy: Cisco Systems. 9 Eylül 2014 tarihinde http://www.cisco.com/warp/public/779/ibs/solutions/learning/whitepapers/el_cisco_rio.pdf adresinden elde edilmiştir.
- Churchill, D. (2007). Towards a useful classification of learning objects. *Educational Technology Research and Development*, 55 (5), 479-497.
- Coşkun, M. (2011). *Kavram öğretimi* (1. bs). Adana: Karahan Kitabevi.
- Coşkun, M. (2013). İçeriğin öğretim için düzenlenmesi. A. Doğanay, (Ed), *Öğretim ilke ve yöntemleri içinde* (ss.83-127). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Çağlayan, Ç. (2006). *Sekizinci sınıf fen bilgisi dersi genetik ünitesinin öğretiminde kavram haritalarının kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına ve kavram kazanmalarına etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Çiçek, A. S. (2012). *Yabancı dil öğretiminde öğrenme nesnelere akademik başarı ve transfer becerilerine etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Doğanay, A. (2003). *Öğretimde kavram ve genellemelerin geliştirilmesi*. C. Öztürk & D. Dilek (Eds), *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi içinde* (ss. 227-255). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Erduran, A. & Tataroğlu, B. (2009). *Eğitimde akıllı tahta kullanımına ilişkin fen ve matematik öğretmen görüşlerinin karşılaştırılması*. 9. International Technology Conference (IETC). Ankara.
- Francis, D. E. & Murphy, E. (2008). Instructional designers' conceptualisations of learning objects. *Australasian Journal of Educational Technology*, 24 (5), 475-486.

- Gürer, M. D. (2013). *Sosyal bilgiler dersinde öğrenme nesnelерinin kullanımı: Akademik başarı, tutum ve derse katılım*. Yayınlanmamış doktora tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Güven, G. & Sülün, Y. (2012). Bilgisayar destekli öğretimin 8.sınıf fen ve teknoloji dersindeki akademik başarıya ve öğrencilerin derse karşı tutumlarına etkisi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 9 (1), .68-79.
- Ilomaki, L., Lakkala, M., & Paavola, S. (2006). Case studies of learning objects used in school settings. *Learning, Media, and Technology*, 31 (3), 249–267.
- Kaptan, S. & Şeyihoğlu, A. (2011). İlköğretim öğrencilerinin öğrenme nesnelерine yönelik düşünceleri: sosyal bilgiler dersi örneği. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi Uluslar Arası e-dergi*, 1 (2), 119-132.
- Kara, Y. & Yeşilyurt, S. (2007). Hücre bölünmeleri konusunda bir ders yazılımının öğrencilerin başarısına kavram yanlışlarına ve biyolojiye karşı tutumlarına etkisi üzerine bir araştırma. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (34), 41-49.
- Karaca, E. (2008). *Yazılı metinlerde içerik düzenlemenin öğrenmeye etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Karaman, S. (2005). *Öğrenme nesnelерine dayalı bir içerik geliştirme sisteminin hazırlanması ve öğretmen adaylarının nesne yaklaşımı ile içerik geliştirme profillerinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Karaman, S., Özen, Ö., & Yıldırım, S. (2007). Öğrenme nesnelерinin pedagojik boyutu ve öğretim ortamlarına kaynaştırılması. *Eğitim ve Bilim*, 32 (145), 3-15.
- Karamustafaoğlu, O., Aydın, M., & Özmen, H. (2005). Bilgisayar destekli fizik etkinliklerinin öğrenci kazanımlarına etkisi: Basit harmonik hareket örneği. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 4 (4), 67-81.
- Karamustafaoğlu, O., Bacanak, A., & Gençer, S. (2012, Haziran). *Vitamin programının fen ve teknoloji dersinde kullanımına yönelik öğrenci görüşleri*. X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi'nde sunulan bildiri. Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Niğde.
- Karaoğlu, F. G. (2010). *Öğretimi ayrıntılamaya kuramına dayalı olarak tasarlanan internet temelli uzaktan öğretim uygulamasının üniversite öğrencilerinin akademik başarısına ve kalıcılığına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Kert, S. B. & Tekdal, M. (2008). Alanyazında tasarım ilkelerine uygun olarak geliştirilmiş çoklu ortam ders yazılımının lise düzeyi fizik öğretiminde akademik başarıya ve kalıcılığa etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 120-131.
- Kılıç, F. (2007). *Mikro düzeyde içerik düzenleme stratejilerinin kavramların, genellemelerin öğrenilmesine ve bilişsel esnekliğe etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Kırılmazkaya, G., Keçeci, G., & Zengin, F. K. (2014). Bilgisayar destekli öğretimin fen ve teknoloji dersi öğretmen ve öğrencilerinin tutum ve başarılarına etkisi. *International Journal of Social Science*, 30, 453-466.
- Kodaz, N. (2009). *İçerik düzenlemesi yapılmış yazılı metinlerin cumhuriyet ve demokrasi kavramlarını öğrenmelerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Korkmaz, Ö. & Mahiroğlu, A. (2007). Ayrıntılamaya kuramına dayalı bir öğretimde bellek destekleyicilerin öğrencilerin başarılarına ve öğrenmenin kalıcılığına etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (2).
- Kutlu, O. (1999). *Öğretimi ayrıntılamaya kuramına dayalı matematik öğretimi ve bilgisayar destekli sunumun, başarı ve kalıcılığa etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Küçükçoban, A. E. (2008). *Web tabanlı eğitim sistemlerinde tekrar kullanılabilir içerik oluşturma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Başkent Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Mayer, R. H. (1999). Designing instruction for constructivist learning. In C. M. Reigeluth (Ed), *Instructional design theories and models*, (Vol.II, pp. 140-159). Mahwah: Lawrence Erlbaum Asc.
- Miles, M. B. & Huberman A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded source book*. (2nd Ed). California: Sage Publications.
- Özmen, H. (2004). Fen öğretiminde öğrenme teorileri ve teknoloji destekli yapılandırıcı (Constructivist) öğrenme. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 3 (1), 100-111.

- Özonur, M. & Tekdal, M. (2004). Öğretimi ayrıntılaşma kuramına dayalı tasarlanan web tabanlı zamansız uzaktan öğretim uygulamasının üniversite öğrencilerinin akademik başarısına etkisi. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, İnönü Üniversitesi, Malatya:
- Patton, M. Q. (2014). Nitel mülakat yapma (3.bs). (Çev. M. Çakır & S. İrez). M. Bütün, & S. B. Demir (Çev. Eds), *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri içinde*, (ss.339-427). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Sezgin, E. & Köymen, Ü. (2002). İkili kodlama kuramına dayalı olarak hazırlanan multimedya ders yazılımının fen bilgisi öğretiminde akademik başarıya etkisi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4, 137.
- Şimşek, A. (2006). Kavram öğretimi. A. Şimşek, (Ed), *İçerik türlerine dayalı öğretim içinde*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Taş, M. (2010). *Kavram ve genelleme yapısının doğrudan öğretiminin ve örtük olarak öğrenilmesinin sınıflama ve açıklama davranışına, sınıflama ve açıklama davranışının kalıcılığına ve transfere etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Türel, Y. K. (2008). *Öğrenme nesnelere ile zenginleştirilmiş öğretim ortamlarının öğrenci başarıları tutumları ve motivasyonları üzerindeki etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Yenice, N., Sümer, Ş., Oktaylar, H. C., & Erbil, E. (2003). Fen bilgisi derslerinde bilgisayar destekli öğretimin dersin hedeflerine ulaşma düzeyine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 152-158.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: SeçkinYayıncılık.
- Watson, J. (2010). A case study: Developing learning objects with an explicit learning design. *Electronic Journal of e-Learning*, 8 (1), 41-50.
- Wiley, D. A. (2000). *Learning object design and sequencing theory*. Yayımlanmamış doktora tezi, Brigham Young University, USA. 25 Mart 2015 tarihinde <http://opencontent.org/docs/dissertation.pdf> adresinden elde edilmiştir.

Extended Summary

An Investigation of Teachers' Views about Content Organization of Learning Objects Used in Concept Instruction in Science Course

Introduction

Learning Objects (LO) have been used in learning-teaching processes since the beginning of 2000s and consequently their effects on learning-teaching processes have been investigated in the related literature. The concept of LO is used in the related literature as "(instructional object)", "educational objects", "knowledge objects", "intelligent objects" or "data objects", as well. This study has used the "learning objects" concept, which is commonly used in the related literature in Turkey. Although there are various views and definitions about the LO concept, the present study adopts the following definition: *LOs are representations or materials in digital environment which are designed with a view to being used in various education contexts*. It is considered that pedagogical aspect has an important place in increasing the effectiveness of learning and teaching processes and maintaining effective learning outcomes. The related literature indicates that pedagogical aspect of a LO is composed of aims, content, learning-teaching process and assessment components. Content of the subject-domain is composed of facts, concepts, procedures, and principles. Therefore, organizing of the content types in the content dimension of LOs is a issue worth investigating. A concept consists of *concept name, concept definition, critical attributes of the concept, variable attributes, concept hierarchy, and concept examples and non-examples*. Content organization is an important indicator in student success and transfer of knowledge, and thus it necessary to investigate the efficiency of learning objects used in the instruction of science concepts. Although the related literature includes the effects of instructional software on academic success and attitudes towards the course, there are not many studies that investigate content organization strategies in LOs used in these kinds of software.

Purpose of the Study

The main purpose of the study is to investigate secondary school science teachers' views on the content organization strategies in LOs used in the instruction of concepts. In line with this purpose, the study aims to find answers to the following questions:

1. What are the education sites and learning objects that the teachers use?
2. What are the teachers' views about the used purpose of learning objects?
3. What are the teachers' views about the content organization of learning objects used in the instruction of science concepts?
4. What are the teachers' suggestions about the content organization of learning objects used in the instruction of science concepts?

Method

This study utilized a phenomenological approach, a qualitative research design, with a view to making an in-depth analysis of science teachers' explanations and interpretations about the learning objects and their content organizations. The participants were recruited using criterion sampling method. 31 teachers who met the research criteria and taught from 5th to 8th grade science course in private and state schools. The data were collected through the semi-structured interview form developed by the researchers. The semi-structured interview form included open-ended questions regarding the participants' personal information and content organization of LOs. The semi-structured interview form was revised according to the expert opinions. The participants' consent was obtained before their responses were voice-recorded. The interviews were administered face to face, in an available classroom in the schools where the participants worked, and took approximately 20 to 25 minutes. The participants' transcribed responses were handed them in text with a view to obtaining their consent, confirming the responses, completing any missing parts, preventing any misunderstandings, and identifying the things to be included and excluded. The obtained data were analyzed using content analysis method. The validity and reliability procedures in this research are as follows: Expert review, practice interviews, participants were selected on voluntarily, member-checking, check-coding and inter-rater reliability (%78.6), detailed description the proceses of data colletion and analysis, the using of the supportive quotes.

Results

Findings show that the participants in the science class frequently used educational sites such as Morpa Campus (f: 25), Vitamin (f: 20) and Science School (f: 20). Besides, it was found that 14 participants used images/pictures, videos, lectures and pictures; 10 participants used slide presentations; 8 participants used experiments; 7 participants used three-dimensional models, graphical display and games; 6 participants used voice lectures; 5 participants used animations, written texts and worksheets in digital media; 4 participants used puzzles, and 2 participants used video films, repetition and drill/practice objects. The participants were found to use LOs mainly to improve the quality of learning (f: 42) and to increase the effectiveness of teaching (f: 32) in the instruction of science concepts.

Findings show that the frequently stated positive views about the definitions of the concepts in the LOs included "*the definitions are sufficient*" (f: 15), "*the definition contains the critical attributes*" (f: 15), "*the definitions is correct*" (F: 9), and "*the definition is appropriate to students' level*" (f:5). On the other hand, there were some negative comments such as "*the definition is superficial*" (f: 4), "*some definitions contain unknown concepts*" (f: 3), and "*some definitions are incomplete and incorrect*" (f: 2). The opinions expressed by the participants regarding the features of the concepts in the study were collected under "*adequacy of the critical attributes*" and "*inadequacy of the critical attributes*" categories. It was also found that the participants mainly thought the *critical attributes* of the concepts included in the LOs were sufficient. The participants were found to express an opinion mainly about the concepts in LOs. The participants' views about examples were collected under adequacy of the examples (f:57), inadequacy of the examples (f:25), and functions of the examples (f:3) categories. According to Table 5, the participants mostly gave examples, they found the examples sufficient, and they thought examples were organized from easy to difficult and in relation to real life.

Besides, 13 participants did not mention non-examples in LOs. The participants' positive and negative views about concept schemas in LOs were collected under "adequacy of concept schemas" (f:35) and "inadequacy of concept schemas" (f:24) categories. Results indicate that the supplementary content components mentioned by the participants included mainly attention focusing devices (f:27), feedback (f:23), summarizing and analogies (f:19), metaphors (f:14), concept maps (f:13), and knowledge maps (f:6). Cognitive maps (f:3), mnemonic devices (f:3), prerequisite knowledge (f:1), sequencing (f:1), and repetition (f:1) were mentioned by a small number of participants. As to the suggestions about the content organization of LOs, 5 were about the definitions, 19 were about the examples, 36 were about mnemonic devices, and 19 were about the general organization of the content.

Discussion, Conclusion and Suggestions

Results show that some of the teachers thought definitions in the concepts in LOs were appropriate to students' levels, accurate and sufficient, and had critical attributes in definitions. On the other hand, some of the teachers stated that the definitions were superficial, some definitions contained unknown concepts, some of them were deficient and inaccurate, and the critical attributes were not fully provided. Similarly, some teachers thought that the critical attributes of the concepts were provided in the LOs and the attributes were sufficient and appropriate to grade level. However a number of teachers stated that the critical attributes of some concepts were not appropriate to students' grade level, and thus were not given. An evaluation in relation to examples and non-examples of the concepts showed that some teachers said examples are provided in LOs, the examples were sufficient, and they were presented from easier to more difficult ones. However, some other teachers stated that non-examples were not provided in LOs and the number of examples was not sufficient. As to concept schemas, some teachers were found to think that concept schemas were sufficient and accurate while some other teachers thought that they were rarely given in LOs or they were not given at all. Finally, the teachers stated that LOs used in concept teaching mostly utilized techniques such as attention focusing devices, summaries, feedback, analogies, metaphors, and concept maps; but the less frequently used ones were indicated as repetition, sequencing, prerequisite knowledge, mnemonic devices, and cognitive maps. Results also show that teachers indicate various points of views regarding the content organization of LOs and that there are deficiencies in the LOs they use in terms of primary and supporting content components.

Based on the participants' views, especially variable attributes, non-examples and concept schemas were rarely involved in LOs, and they were not involved at all in some LOs. Results of this study indicate that LOs used by teachers for the instruction of science concepts should be reviewed and organized in terms of content. In this regard, concept analyses should be performed before LOs designs so that accurate and sufficient information related to content components can be provided. In addition, supporting content are recommended to be included; some examples are concept maps, information maps, cognitive maps, pre-requisite information, mnemonic devices, presentation of information at appropriate sequence, and repetition. Besides, teachers' instruction skills such as preparing, improving, and regulating LOs could be improved through workshops or in-service trainings.

Lisansüstü Öğrencilerin Öğretme Öğrenme Anlayışları, Bilgi Kaynakları ve Epistemolojik İnançları Arasındaki İlişki

Yıldız ÇUVAŞ, Balıkesir Üniversitesi, Türkiye, yycuvas@gmail.com
Erdoğan TEZCİ, Balıkesir Üniversitesi, Türkiye, erdogan.tezci@hotmail.com
Rüçhan ÖZKILIÇ, Uludağ Üniversitesi, Türkiye, ruchan@uludag.edu.tr

Öz

Öğretmenlerin öğretme-öğrenme anlayışları, öğrencilerinin öğrenme anlayışlarını etkilemektedir. Öğrenci merkezli yaklaşıma ve kavramsal değişime odaklanan öğretmenlerin öğrencileri, daha derinlemesine öğrenme anlayışı geliştirmektedir. Geleneksel öğretme-öğrenme anlayışına sahip öğretmenlerin öğrenciler ise daha yüzeysel yaklaşım sergileyebilmektedir. Bu bağlamda nitelikli bir eğitim için öğrenci merkezli öğretim yaklaşımı programların odak noktası haline gelmiştir. Ancak programlardaki öğrenci merkezli öğretim anlayışının başarısı, öğretmenlerin bu anlayışa uygun bir öğretim sergilemesi ile mümkündür. Geleceğin öğretim elemanlarını yetiştiren üniversitelerin lisansüstü programlarında öğrenim görenlerin bu anlayışa uygun olarak yetiştirilmesi, reform çabalarının başarısına katkı sunacaktır. Bu bağlamda araştırmada, üniversitelerde lisansüstü eğitime devam eden öğrencilerin öğretme-öğrenme anlayışları ile epistemolojik inanç ve bilgi kaynakları arasındaki ilişkiyi belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin geleneksel öğretme-öğrenme anlayışından ziyade yapılandırmacı öğretme-öğrenme anlayışını benimsedikleri ve öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna ilişkin epistemolojik inançlarının ortalamasının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Yapılandırmacı öğretme-öğrenme anlayışı öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna ilişkin inançla pozitif, öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna ilişkin inanç ile negatif ilişkilidir. Geleneksel öğretme-öğrenme anlayışı ise tek doğrunun var olduğuna ilişkin inanç ile pozitif orta düzeyde ilişkilidir. Yapılandırmacı öğretme-öğrenme anlayışını öğrenmenin çabaya ve yeteneğe bağlı olduğuna ilişkin inanç ve tecrübeye dayalı bilgi kaynağı anlamlı yordayıcısıdır. Geleneksel öğretme-öğrenme anlayışını ise tek doğru ve öğrenmenin yeteneğe dayalı olduğuna ilişkin inanç ile formal bilgi kaynağının yordadığı belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Öğretme-öğrenme anlayışları, epistemolojik inanç, bilgi kaynağı, öğretim elemanı, öğretim üyesi yetiştirme.

Abstract

Teachers' teaching-learning conceptions (TLC) affect students' perception of learning. Students of teachers who have student centered approach and focus on conceptual change, develop a deep approach to learning. Students of teachers having traditional TLC have more surface approach to learning. However, the success of student centered teaching in the curriculum is possible through teachers' teaching. Educating postgraduate students that will be prospective university academics' in accordance with this conceptions will contribute to the success of reform efforts. From this context in the study aims to determine which variables (epistemological belief and sources of knowledge) predicts postgraduate students' TLC. According to research results, students prefer constructivist TLC rather than traditional TLC. Epistemological belief of learning depends on effort was determined higher than other beliefs. Constructivist TLC has a positive relationship with belief of learning depends on effort and a negative relationship with belief of learning on ability. There is positive medium-level relationship between traditional TLC and belief of learning depends on only one true truth. In constructivist TLC, beliefs of learning depends on effort and ability and experiential sources are significant predictors. It has been found that belief of learning depends on only one true truth and ability with formalized sources are predictors in terms of traditional TLC.

Keywords: Teaching-learning conceptions, epistemological belief, source of knowledge, academic staff, training academic staff.

Giriş

Öğretme-öğrenme anlayışları kavramı, öğretmenlerin tercih ettikleri öğretme ve öğrenme yolları hakkındaki inançlarını ifade etmektedir (Chan ve Elliott, 2004). Başka bir deyişle, öğretme-öğrenme anlayışları, öğretmenlerin kendilerinin tercih ettikleri eğitsel uygulamalarına ilişkin sahip oldukları inançlardır (Chan, 2003). Öğretmenlerin öğretme-öğrenme anlayışları öğrencilerin öğrenme anlayışlarını önemli ölçüde etkilemektedir (Coffey ve Gibbs, 2000; Dilekli ve Tezci, 2016; Kember, 1997). Eğitimin niteliğinin artırılması için girişilen çabalar, öğrenci merkezli öğretimin yaygınlaştırılmasını sağlamaya dönüktür. Öğretmenlerin kavramsal değişim odaklı bir öğretime yönelik öğretim tasarımı, öğrencilerde derinlemesine bir öğrenme anlayışının gelişmesine katkı sağladığı söylenebilir (Alvermann, 2000; Stigler ve Hiebert, 2009).

Eğitimdeki gelişmeler zamanla öğretme-öğrenme anlayışlarına farklı bakış açıları getirmiştir. Öğretim yaklaşımlarıyla ilgili yapılan çalışmalar ışığında, öğrenci ve öğretmen merkezli olmak üzere temelde benimsenen iki farklı anlayış bulunmaktadır (Postareff ve Lindblom-Ylänne, 2007). Öğretmen merkezli yaklaşım aynı zamanda geleneksel öğrenme-öğretme kavramsal anlayışını yansıtırken, öğrenci merkezli yaklaşım yapılandırmacı öğretme-öğrenme anlayışıyla ifade edilmiştir. Bugün eğitimdeki gelişmeler ve değişimler geleneksel öğretme-öğrenme anlayışından yapılandırmacı öğretme-öğrenme anlayışına doğru bir yön içerisindedir (Duff, Roehler & Rackliffe, 1986). Öğretmen merkezli yaklaşımda öğrenciler bilginin pasif alıcısı konumunda olup genellikle öğretmen merkezli öğretim yöntem ve teknikleri ile öğretim yapılmasını içermektedir. Öğretmen, bilginin aktarıcısı rolündedir. Öğrenci merkezli yaklaşımda ise öğrenenler bilginin aktif oluşturucularıdır. Bu nedenle de öğretmen, öğrencilerin bilgi oluşturmalarını destekleyen bir çevrenin tasarımcısı, öğrenmenin kolaylaştırıcısı ve koçudur (Jonassen, 1991; Lord, 1999; Tezci, 2016). Yapılandırmacı öğretme-öğrenme anlayışına göre öğrenme; yeni bilgilerin aktif olarak keşfedilmesi ve keşfedilen bu bilgileri önceki bilgi ve deneyimler yoluyla yapılandırma süreci olarak açıklanmaktadır (Hançer ve Yalçın, 2009). Yapılandırmacı öğretme-öğrenme anlayışı, bilginin karmaşık yapıda olduğu, bilenden bağımsız olmadığı ve öğrenenlerin deneyimleri ve inançları ile şekillendiğini kabul eder (Fenstermacher ve Soltis, 2004; Gow ve Kember, 1993; Jonassen, 1992, Kember ve Kwan, 2002). Bu nedenle de öğretim uygulamalarında öğretmen, öğrenme ortamlarının tasarımcısı, öğrenmenin kolaylaştırıcısıdır. Öğretmen, öğrencileri için aktif öğrenmeye yönelik aktiviteler tasarlar (Duffy ve Cunningham, 1996, Gagnon ve Collay, 2001).

Öğrenme yaklaşımı öğrencinin öğrenme konusuna ilişkin niyetine bağlı olarak ortaya çıkan anlam arama, ezberleme, başarılı olma gibi yönelimlerini ifade eder (Ekinci, 2009). Öğrenme yaklaşımları kavramı ilk kez Marton ve Saljo (1976'dan aktaran Beşoluk ve Önder, 2010) tarafından kullanılmıştır. Beşoluk ve Önder, (2010) bu araştırmacıların çalışmasını açıklayarak, derin ve yüzeysel yaklaşım olmak üzere iki farklı öğrenme yaklaşımı belirlediklerini vurgulamışlardır. Buna göre; derin yaklaşımda öğrencilerin verilen metnin anlamına odaklandıklarını; yüzeysel yaklaşımda ise metni ezberlemeye yöneldiklerini ifade etmişlerdir. Laird, Shoup, Kuh ve Schwarz (2008) etkili öğrenme ortamı oluşturmada derin öğrenme yaklaşımının önemini birçok araştırma tarafından vurgulandığını belirtir. Yüzeysel yaklaşımda öğrenmede minimal gereklere ulaşmak amaçlanmakta ve bu yaklaşım; alınan bilginin tekrar üretimini sağlayacak alışılmış öğrenme stratejilerini kapsamaktadır. Derin yaklaşımda ise; belli akademik konularda yetenekleri geliştirmek amaçlanır (Çolak ve Fer, 2007). Derin yaklaşım; çok okumayı, eski ve yeni bilgileri ilişkilendirmeyi ve anlam oluşturmaya yönelik diğer öğrenme stratejilerini içermektedir (Ng ve Ng, 1997). Yüzeysel yaklaşımı kullanan bir öğrenci, bir konuyu öğrenme sürecinde, o konuyla ilgili her şeyi madde madde hatırlamaya çalışırken; derin öğrenmeyi kullanan bir öğrenci ise o konuyu anlamaya ve kendine mal etmeye çalışır; bu noktada öğretmenin kullandığı kelimeleri birebir hatırlamak önemli değildir; çünkü amaç o konunun ne ifade etmek istediğini anlamaktır. Uzun vadede bu yolla öğrenilenler yüzeysel öğrenmeye göre daha kalıcıdır (Howe, 1992). Anlayarak öğrenmenin gerçekleşmesi ile öğrenmenin kalıcılığı üzerinde olumlu etkileri olan derin öğrenme yaklaşımı, akademik başarı üzerinde de etkilidir. Yapılan araştırmalar, öğrenme yaklaşımlarının öğrencilerin akademik başarısında da anlamlı bir farklılık yarattığını belirtmektedir (McManus, Richards ve Winder, 1999).

Öğretmenlerin öğretme-öğrenme anlayışları çeşitli değişkenlerden etkilenmektedir (Aypay, 2011). Bu değişkenlerden biri üzerinde çokça çalışmalar yapıldığı epistemolojik inançlar (Chan ve Elliot, 2004; Cheng ve ark., 2009; Chan, 2003) ve bir diğeri de epistemolojik inanç bağlamında ele alınan bilgi

kaynaklarıdır. Epistemoloji; bilginin doğası, kaynağı, mümkün olup olmadığı ve insan öğrenmesi ile ilgili soruların cevaplarını arayan bir bilim dalıdır (Schommer, 1990). Öğretmenlerin bilgiye olan bakış açılarını, öğrencilerinin nasıl öğrendiği ile ilgili bakış açılarını da etkileyen bir husustur. Epistemolojik inançların öğretmenlerin öğretme-öğrenme anlayışlarını ve dolaylı olarak öğrencilerin öğrenme yaklaşımları üzerinde etkisi olduğunu ortaya koyan kanıtlar vardır (Deryakulu, 2004; Deryakulu ve Büyüköztürk, 2002, 2005). Gelişmiş/olgunlaşmış (sophisticated) inançlara sahip olan bireyler bilginin kesin (doğru veya yanlış) ve mutlak yapıda olmayacağına, birbiriyle ilişkili birden fazla bileşene sahip olabileceğine, akıl yoluyla veya deneysel kanıtlar sonucuna dayanılarak birey tarafından oluşturulabileceğine, öğrenme yeteneğinin öğrenenin çabasına bağlı olarak geliştirilebileceğine inanmaktadırlar. Dolayısıyla olgunlaşmış/gelişmiş epistemolojik inançların varlığının, öğretimin niteliği konusunda önemli olduğunu da vurgulayan çalışmalar mevcuttur (Deniz, 2014). Gelişmemiş /olgunlaşmamış inançlara sahip olan bireyler ise; bilginin basit ve değişmez bir yapıda olduğuna, belirli otoriteler tarafından meydana getirilip öğrencilere aktarılan, öğrenme yeteneğinin doğuştan gelen bir yetenek olduğu, öğrenmenin belli bir anda gerçekleşmesi gerektiği aksi takdirde bir daha öğrenilmesinin zor olabileceği yönündeki inançlara sahiptirler (Deryakulu ve Büyüköztürk, 2002; Schommer, 1990).

Son yıllarda yükseköğretimde öğretim üzerine çalışmalar oldukça artmıştır (Postareff ve Lindblom-Lånne, 2007). Bu çalışmalar geleneksel anlayış ile gerçekleştirilen öğretimin her zaman öğrenci öğrenmeleriyle sonuçlanmadığını göstermekte olup dünya çapında öğretimin kalitesine verilen önemin arttığını vurgulamaktadır (Biggs, 2003). Eğitim de kalitenin artırılması eğitimde reform çabalarıyla doğru orantılıdır. Eğitimde reform çabalarının temelini program geliştirme çalışmaları oluşturmaktadır (Darling-Hammond, 2006; Skilbeck, 1990). Dolayısıyla reform çabalarının başarısına ise bireylerin epistemolojik inançları, öğretme-öğrenme anlayışlarının etkisi büyüktür. Bu reform çabalarına paralel öğretmenlerin inançlarının yanında, öğretmenlerin reforma uygun öğretim anlayışı ve değişimi benimsemesi de ayrıca önemlidir (Blanton, Pugach ve Boveda, 2014; Parke ve Coble, 1997). Sonuç olarak araştırmacıların çoğu öğretmenlerin inançlarının onların öğretim becerilerini birçok yönden etkilediğini kabul etmektedirler (Tsai, 2002).

Epistemoloji ile ilgili yapılmış çalışmalar genelde öğretmen, öğretmen adayı ve öğrencileri kapsamaktadır. Bu durum da epistemolojik inanışların oluşumunda ve gelişiminde eğitimin yadsınamaz önemini gösterir niteliktedir. Silverman (2007) da öğretmenlerin tutum ve epistemolojik inançlarının, öğrencilerle olan ilişkileri ve sınıf ortamı üzerinde doğrudan etkisi olduğunu ileri sürmektedir. Geleceğin öğretmenlerini yetiştirecek olan üniversitelerde lisansüstü eğitimi alan öğrencilerin öğretme-öğrenme anlayışları üzerinde çok sınırlı sayıda araştırma vardır. Ayrıca gelecekte üniversitelerde öğretim üyesi olacak olan farklı alanlarda lisansüstü eğitim alan öğrencilerle ilgili de sınırlı sayıda araştırma vardır. Bu nedenle gerek lisansüstü eğitim-öğretim faaliyetlerinin etkililiğini belirlemek ve gerekse lisansüstü düzeyde eğitim alan öğrencilerin öğretme-öğrenme anlayışları ile epistemolojik inançların doğasının açıklığa kavuşturulması adına ışık tutacaktır. Ayrıca araştırmanın sonuçlarının lisansüstü programların geliştirilmesine katkı sağlayacaktır. Bu bağlamda araştırma lisansüstü eğitime devam eden öğrencilerin öğretme-öğrenme anlayışları ile epistemolojik inançları ve bilgi kaynakları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Lisansüstü eğitime devam eden öğrencilerin öğretme-öğrenme anlayışları, epistemolojik inançları ve bilgi kaynakları arasındaki ilişkinin yanı sıra hangilerinin öğretme-öğrenme anlayışlarını yordadığını belirlemek için ilişkisel tarama modeli ile araştırma desenlenmiştir.

Katılımcılar

Araştırmaya dört farklı üniversitenin çeşitli bölümlerinde öğrenim gören 254 lisansüstü öğrenci katılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerden verilerin bir bölümü yüz yüze bir bölümü ise elektronik posta yoluyla gönüllülerden toplanmıştır. Katılımcıların 112'si (%44.09) kadın, 142 (%55.91) erkektir. Katılımcıların 22'si (%8.7) sağlık bilimleri, 99'u (%39.0) fen bilimleri ve 133'ü (%52.4) sosyal bilimler alanında eğitim görenlerdir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada epistemolojik inançların belirlenmesinde 34 maddeden oluşan “Epistemolojik İnanç Ölçeği”, öğretme-öğrenme anlayışlarının belirlenmesinde 30 maddeden oluşan “Öğretme-Öğrenme Anlayışları Ölçeği” ve öğrencilerin bilgi kaynaklarının belirlenmesinde 9 maddeden oluşan “Bilgi Kaynakları Ölçeği” kullanılmıştır. Epistemolojik İnanç ve Öğretme-Öğrenme Anlayışları ölçekleri 1= Kesinlikle Katılmıyorum’dan 5= Kesinlikle Katılıyorum’a doğru sıralanan 5’li likerttir. Epistemolojik İnanç ölçeği Schommer (1990) tarafından geliştirilmiş ve Deryakulu ve Büyüköztürk (2005) tarafından Türk Kültürüne uyarlanmıştır. Öğretme-Öğrenme Anlayışları ölçeği Chan ve Elliot (2004) tarafından geliştirilmiştir ve Aypay (2011) tarafından Türk kültürüne uyarlanmıştır. Bilgi Kaynakları ölçeği Bråten ve Ferguson (2015) tarafından geliştirilmiş ve bu araştırmada Türk Kültürüne Doğrulamalı Faktör Analizi yapılarak adaptasyonu sağlanmıştır. Bilgi Kaynakları ölçeği, Formal, Tecrübe ve Popüler-Sosyal Medya Kaynaklarına ilişkin bilgi kaynakları olmak üzere 3 faktör yapısına sahiptir. Bilgi Kaynakları ölçeği, 1=Çok Küçük Ölçüde, 5=Çok Büyük Ölçüde olmak üzere 5’li likerttir. Bu araştırmada kullanılan verilere ilişkin Epistemolojik İnanç ölçeğinin Cronbach Alpha güvenirliği .79, Öğretme-Öğrenme Anlayışları ölçeğinin .81 ve Bilgi Kaynakları ölçeğinin .80’dir.

Verilerin Analizi

Araştırmada değişkenler arasındaki ilişkinin belirlenmesinde korelasyon analizi kullanılmıştır. Korelasyon analizinde bağımsız değişkenler arasında otokorelasyon olmadığından ve lineer ilişki olduğundan dolayı regresyon analizi yapılmıştır. Bağımlı değişken olan öğretme-öğrenme anlayışları, bağımsız değişken olarak ele alınan epistemolojik inançlar (öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna ilişkin inanç, öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna ilişkin inanç ve tek doğru var olduğuna ilişkin inanç) ve bilgi kaynaklarından (formal, tecrübe ve sosyal-popüler medya) hangilerinin yordayıcı olduğunu belirlemek için aşamalı regresyon metodu kullanılmıştır. Ayrıca denkleme dummy değişken olarak cinsiyet ve alan değişkenleri girilmiştir.

Bulgular

Betimsel Analiz Sonuçları

Lisansüstü öğrencilerin öğretme-öğrenme anlayışları, epistemolojik inançları ve bilgi kaynağı hakkındaki inançları ile ilgili cevapları yukarıda da belirtildiği gibi 5’li likert ölçekten elde edilmiştir. Öğrencilerin öğrenme-öğretme anlayışları, epistemolojik inançları ve bilgi kaynaklarına ilişkin betimsel analiz sonuçları Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1.

Betimsel Analiz Sonuçları.

	N	Ortalama	Ss	Basıklık	Sivrilik
Yapılandırmacı Öğretme-Öğrenme Anlayışı	254	3.79	.80	-.149	.269
Geleneksel Öğretme-Öğrenme Anlayışı	254	2.98	.68	.480	.518
Öğretme-Öğrenme Anlayışları Genel	254	3.39	.45	-.331	.472
Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İlişkin İnanç	254	3.83	.45	-.350	.300
Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İlişkin İnanç	254	2.73	.77	.215	-.114
Tek Doğru Olduğuna İlişkin İnanç	254	2.95	.74	.449	.221
Epistemolojik İnanç Genel	254	3.12	.43	.383	.304
Formal Bilgi Kaynağı	254	3.42	.82	-.052	.042
Deneyime Dayalı Bilgi Kaynağı	254	3.44	.84	-.019	.341

Popüler-Sosyal Medya Bilgi kaynağı	254	3.15	.82	.380	-.294
Bilgi Kaynakları Genel	254	3.34	.60	-.359	.423

Araştırmanın betimsel analizine göre, öğrencilerin daha çok yapılandırmacı öğretme-öğrenme anlayışına sahip olduğu (Ortalama= 3.79, SS= .80), geleneksel öğretme-öğrenme anlayışının ise daha düşük olduğu (Ortalama= 2.98, SS= .68) belirlenmiştir. Öğrencilerin epistemolojik inanç bakımından öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna ilişkin ortalamaları (Ortalama= 3.83, SS= .45) “katılıyorum” düzeyinde iken tek doğru olduğuna ilişkin epistemolojik inançlar (Ortalama= 2.95, SS= .74) ile öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna ilişkin inanç düzeyinin (Ortalama= 2.73, SS= .77) “katılmıyorum” olduğu gözlenmiştir. Bilgi kaynakları açısından ise formal (Ortalama= 3.42, SS= .82) ve tecrübeye dayalı bilgi kaynaklarının (Ortalama= 3.44, SS= .84) yüksek, popüler-sosyal medya (Ortalama= 3.15, SS= .82) bilgi kaynaklarının düşük olduğu belirlenmiştir.

Korelasyon Analiz Sonuçları

Öğrencilerin öğrenme-öğretme anlayışları ile epistemolojik inançları (öğrenme çabaya bağlıdır, öğrenme yeteneğe bağlıdır ve tek doğru olduğuna ilişkin inanç) ve bilgi kaynakları arasında ilişki olup olmadığını belirlemek için korelasyon analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2.

Korelasyon Analizi Sonuçları.

	Yapılandırmacı	Geleneksel	Çaba	Yetenek	Tek doğru	Formal	Tecrübe	Sosyal-Popüler Medya
Yapılandırmacı Öğrenme-Öğretme	1							
Geleneksel Öğrenme-Öğretme	-.267**	1						
Öğrenme Çabaya Bağlıdır	.363**	-.213**	1					
Öğrenme Yeteneğe Bağlıdır	-.272**	.594**	-.382**	1				
Tek Doğru Olduğuna İlişkin İnanç	-.157*	.631**	-.240**	.673**	1			
Formal Bilgi Kaynağı	.095	.230**	.084	.130*	.287**	1		
Tecrübeye Dayalı Bilgi Kaynağı	.312**	-.112	.199**	-.142*	-.091	.141*	1	
Sosyal-Popüler Medya Bilgi Kaynağı	.232**	-.134*	.160*	-.109	-.154*	-.149*	.261**	1
Cinsiyet	.139*	-.073	.061	-.156*	-.105	-.031	.009	.014
Alan (Sosyal-Fen Sağlık Bilimleri)	.063	-.151*	-.124*	-.082	-.060	.020	-.087	.058

**p< 0.01; *p< 0.05

Değişkenler arasında yapılan korelasyon analizinde yapılandırmacı öğretme-öğrenme anlayışı ile öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna ilişkin inanç arasında pozitif orta düzeyde ilişki vardır ($r=.36$, $p<.01$). Yapılandırmacı öğretme-öğrenme anlayışı ile öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğu ($r=-.27$, $p<.01$) ve tek doğru olduğuna ilişkin inanç arasında ($r=-.16$, $p<.05$) düşük korelasyon gözlenmiştir. Yapılandırmacı öğretme-öğrenme anlayışı ile tecrübeye dayalı bilgi kaynakları ($r=.31$, $p<.01$) ve sosyal-popüler medya bilgi kaynakları arasında ($r=.23$, $p<.01$) düşük düzeyde ilişki vardır. Yapılandırmacı öğretme-öğrenme anlayışı ile formal bilgi kaynakları arasında ilişki bulunamamıştır.

Geleneksel öğretme-öğrenme anlayışı ile öğrenmenin yeteneğe ($r=.59$, $p<.01$) ve tek doğru olduğuna ilişkin epistemolojik inanç ($r=.63$, $p<.01$) arasında orta düzeyde ilişki belirlenmiştir. Geleneksel öğretme-öğrenme anlayışı ile öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna ilişkin inanç arasında düşük negatif korelasyon belirlenmiştir ($r=-.21$, $p<.01$). Geleneksel öğretme-öğrenme anlayışı ile sadece formal bilgi kaynakları arasında düşük düzeyde ($r=.23$, $p<.01$) korelasyon belirlenmiştir. Geleneksel öğretme-öğrenme anlayışı ile sosyal-popüler medya bilgi kaynağı ($r= -.13$, $p<.05$) arasında negatif düşük düzeyde ilişki vardır. Geleneksel öğretme-öğrenme anlayışı ile tecrübeye dayalı bilgi kaynağı arasında ilişki belirlenememiştir.

Regresyon Analiz Sonuçları

Öğrencilerin öğretme-öğrenme anlayışlarını (yapılandırmacı ve geleneksel), epistemolojik inanç ve bilgi kaynaklarından hangilerinin yordayıcı olduğunu belirlemek için aşamalı çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Yordayıcı değişkenler (epistemolojik inançlar ve bilgi kaynakları alt boyutları) arasında yüksek korelasyon belirlenmemiştir. Bu nedenle çoklu bağlantı problemi gözlenmemiştir. Bağımlı ve bağımsız değişkenler arasında doğrusal bağlantı olduğu serpilme diyagramı (saçılım grafiği-scatter plot) ile belirlenmiştir. Tüm değişkenlerin normal dağılım gösterdiği (histogram ve Q-Q ve Scatter Grafiği çizilerek) gözlenmiştir. Varyans Artış Faktörü (Variance Inflation Factor-VIF), Tolerans ve Durbin Watson istatistikleri ile artıkların bağımsız olup olmadığı incelenmiştir. Tolerans istatistiği ilk ve ikinci adımda 1.00, üç, dört ve beşinci adımda en düşük 1.070, en yüksek 1.200 olarak hesaplanmıştır. VIF istatistiği ise ilk ve ikinci adımda 1.00, üç, dört ve beşinci adımda en düşük 0.905, en yüksek 0.996 olarak hesaplanmıştır. Otokorelasyon için incelenen Durbin-Watson istatistiği değeri 2.152 olduğu belirlenmiştir. Sonuçlar, ölçümlerin regresyon analizi yapmaya uygun olduğunu göstermiştir (Breusch, Pagan, 1979; Drapper ve Smith, 1998). Bu nedenle aşamalı regresyon analizi yapılmıştır. İlk analizde bağımlı değişken yapılandırmacı öğrenme-öğretme anlayışı ele alınmış ve bağımsız değişkenler olarak ilk aşamada cinsiyet ikinci aşamada bilgi kaynakları (tecrübeye dayalı ve sosyal-popüler medya) üçüncü aşamada epistemolojik inançlar analize girilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3.

Regresyon Analizi Sonuçları.

Model	B	Std. Hata	β	t	p	R	R ²	ΔR^2	F
1 (Sabit)	3.689	.067		54.659	.000*	.139	.019	.019	4.952*
Cinsiyet	.227	.102	.139	2.225	.027*				(sd=1, 252)
2 (Sabit)	2.624	.212		12.393	.000*	.343	.118	.098	27.797*
Cinsiyet	.223	.097	.137	2.293	.023*				(sd=1, 251)
Tecrübe	.310	.059	.314	5.272	.000*				
3 (Sabit)	2.325	.238		9.768	.000*	.477	.141	.024	6.953*
Cinsiyet	.220	.096	.135	2.289	.023*				(sd=1, 250)
Tecrübe	.270	.060	.273	4.483	.000*				
Sosyal-Popüler	.135	.051	.160	2.637	.009*				
4 (Sabit)	.414	.417		.992	.322	.484	.234	.092	29.675*
Cinsiyet	.190	.091	.117	2.092	.037*				(sd=1, 249)
Tecrübe	.217	.058	.219	3.749	.000*				
Sosyal-Popüler	.099	.049	.117	2.017	.045*				
Çaba	.580	.107	.314	5.448	.000*				
5 (Sabit)	1.119	.536		2.086	.038*	.497	.247	.013	4.285*
Cinsiyet	.163	.091	.100	1.785	.075				(sd=1, 248)
Tecrübe	.209	.058	.212	3.640	.000*				
Sosyal-Popüler	.095	.049	.113	1.949	.052				
Çaba	.503	.112	.272	4.486	.000*				
Yetenek	-.132	.064	-.125	-2.070	.039*				

*p<.05; Bağımlı değişken: Yapılandırmacı öğretme-öğrenme anlayışı

Analiz sonuçları, yapılandırmacı öğretme-öğrenme anlayışı tek başına cinsiyetin anlamlı bir yordayıcısı olduğu ($\beta=139$, $p<.05$) belirlenmiştir. Bilgi kaynakları olarak sadece Tecrübe ve Sosyal-Popüler medya denkleme alınmıştır. Denkleme ilk olarak Tecrübe ($\beta=.314$, $p<.05$) ikinci olarak Sosyal Popüler medya ($\beta=.160$, $p<.05$) girmiştir. Tecrübe cinsiyetin üzerine varyansa yaklaşık %10 katkıda bulunurken, Sosyal Popüler medya bunun üzerine %2'lik bir katkı sunmuştur. Epistemolojik inançlardan öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna ilişkin inanç ($\beta=.314$, $p<.05$), cinsiyet ve bilgi kaynakları üzerine varyansa yaklaşık %10 katkı sunmuştur. Cinsiyet, bilgi kaynakları (tecrübe ve sosyal medya) ve epistemolojik inançlar (öğrenmenin çabaya bağlı ve yeteneğe bağlı olduğuna ilişkin inanç) denkleme girildiğinde toplam açıklanan varyans %25'tir. Cinsiyet ($\beta=.100$, $p>.05$) ve sosyal-popüler medya ($\beta=.113$, $p>.05$) bu durumda anlamlı yordayıcı değildir. Ancak Tecrübeye dayalı bilgi kaynağı ($\beta=.212$, $p<.05$) ile öğrenmenin çabaya ($\beta=.272$, $p<.05$) ve yeteneğe bağlı ($\beta=-.125$, $p<.05$) olduğuna ilişkin inanç anlamlı yordayıcıdır.

İkinci regresyon analizinde ise geleneksel öğretme-öğrenme anlayışı bağımlı değişken olarak ele alınmıştır. Bağımsız değişkenler ise ilk olarak alan (sağlık ve fen bilimleri alanları) ikinci aşama bilgi kaynakları (formal ve popüler medya) üçüncü aşama epistemolojik inançlar denkleme alınmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4.
Regresyon Analizi Sonuçları.

Model	B	Std. Hata	β	t	p	R	R ²	ΔR^2	F
1 (Sabit)	3.014	.044		68.522	.000*	.159	.025	.025	6.514*
Sağlık Blm	-.382	.149	-.159	-2.552	.011*				(sd=1, 252)
2 (Sabit)	2.299	.191		12.052	.000*	.282	.080	.054	14.835*
Sağlık Blm	-.393	.146	-.163	-2.699	.007*				(sd=1, 251)
Formal	.207	.054	.233	3.852	.000*				
3 (Sabit)	1.177	.179		6.586	.000*	.645	.416	.336	143.709*
Sağlık Blm	-.297	.117	-.123	-2.546	.011*				(sd=1, 250)
Formal	.052	.045	.059	1.160	.247				
Tek doğru	.558	.047	.606	11.988	.000*				
4 (Sabit)	.946	.177		5.342	.000*	.684	.468	.052	24.410*
Sağlık Blm	-.267	.112	-.111	-2.397	.017*				(sd=1, 249)
Formal	.071	.043	.080	1.641	.102				
Tek doğru	.361	.060	.392	6.032	.000*				
Yetenek	.274	.055	.311	4.941	.000*				

* $p<.05$; Bağımlı değişken= Geleneksel öğretme-öğrenme anlayışı

İkinci analizde geleneksel öğrenme-öğretme anlayışı bağımlı değişken olarak ele alınmıştır. Cinsiyet geleneksel öğretme-öğrenme anlayışı ile ilişkili olmadığından denkleme alınmamıştır. Öğrencilerin öğrenim gördükleri alan (sağlık, fen ve sosyal) alanlarından sadece Sağlık bilimleri ($\beta=-.159$, $p<.05$) tek başına varyansın yaklaşık %3'ünü açıklamaktadır. Bilgi kaynaklarından ise sadece formal bilgi kaynağı ($\beta=.233$, $p<.05$) anlamlı yordayıcıdır ve varyansa ilave %5 katkı sağlamıştır. Ancak üçüncü ve dördüncü modelde denkleme epistemolojik inançlar girildiğinde formal bilgi kaynakları yordayıcı olmaktan

çıkıştır. Üçüncü modelde denkleme giren tek doğru olduğuna ilişkin epistemolojik inancın ($\beta=.606$, $p<.05$) ilave olarak varyansa katkısı %34'dür. Dördüncü modelde öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna yönelik epistemolojik inancın ($\beta=.311$, $p<.05$) varyansa katkısı %5'dir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmada lisansüstü öğrenim gören öğrencilerin öğrenme-öğretme anlayışları, epistemolojik inançları ve bilgi kaynakları hakkındaki düşünceleri arasında ilişki belirlenmeye çalışılmıştır. Ayrıca bilgi kaynakları ve epistemolojik inançlardan hangilerinin geleneksel ve yapılandırmacı öğrenme-öğretme anlayışlarının anlamlı yordayıcıları olduğunu belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda yapılandırmacı öğretim-öğrenme anlayışının geleneksel öğretim-öğrenme anlayışına göre ortalamasının daha yüksek olduğu, yapılandırmacı öğretim anlayışının "katılıyorum" düzeyinde iken geleneksel öğretim-öğrenme anlayışının "katılmıyorum" düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Özellikle 2005 ten sonra Türk Eğitim Sisteminde Yapılandırıcılığı temele alan programların hayata geçirilmesi (MEB, 2005), bilgisayar ve internet teknolojileri temelindeki gelişmelerin öğretim uygulamalarını dönüştürülmesinin (Gürol, 2005) bunda önemli bir etkisi olduğu düşünülebilir. Sanal öğrenme çevrelerinin gelişmesi ve yaygınlaşması (Hartley ve Bendixen, 2001), öğrenciyi merkeze alan öğretim uygulamaları ile paralellik gösteren yapılandırmacı öğretim-öğrenme anlayışının gelişmesinde önemli bir etkisi olduğu yadsınamaz. Araştırmanın bulguları, literatürde yapılan çalışmaları (Chan, Tan ve Khoo, 2007; Otting, Zwaal, Tempelaar ve Gijsselaers, 2010) destekler niteliktedir. Chan ve Elliott (2004) Hongkong öğretmen aday öğrencileri ile yaptığı çalışmada geleneksel ve yapılandırmacı öğretim-öğrenme anlayışlarının her ikisinin de ortalamasının düşük olmakla birlikte yapılandırmacı öğretim-öğrenme anlayışının daha düşük olduğu belirlenmiştir.

Araştırmanın bir diğer bulgusu epistemolojik inançların düzeyi ile ilgilidir. Öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna ilişkin inançlar "katılıyorum" düzeyindedir. Öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna ilişkin inanç ve tek doğru olduğuna ilişkin inançlar ise düşüktür. Başbay (2013) farklı fakültelerden lisans düzeyindeki öğrencilerle yaptığı çalışmada öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna ilişkin inançları en yüksek, tek doğru olduğuna ilişkin inançları ise en düşük olarak belirlenmiştir. Er (2013), Hacıömeroğlu (2008), Oğuz (2008) ve Taşkın (2012) eğitim fakültesinde öğrenim gören lisans öğrencileriyle yaptıkları çalışmada benzer sonuca ulaşmıştır. Chan ve Elliot (2004), öğrencilerin öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna ilişkin inançlarının yüksek olduğunu ve yaşça büyüdükçe ve geliştikçe, bilgiye yönelik daha karmaşık bakış açısına sahip olduklarını belirlemiştir. Bilginin değişken ve kesin olmayan bir yapıda olduğuna inanmaya başlayacaklarına işaret etmektedir. Schommer (1998), epistemolojik inançların üniversite eğitimi sürecinde değişime uğradığını belirlemiştir. Demir (2012) de yaptığı çalışmada bu yönde sonuçlara ulaşmıştır. Mevcut çalışmada örneklem lisansüstü (yüksek lisans ve doktora) öğrencileri kapsamaktadır. Öğrencilerin öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna ilişkin epistemolojik inançların yüksek olmasında hem yaş hem de eğitim düzeylerinin etkili olması olasıdır. Bu araştırmanın sonuçları literatürde yer alan bazı araştırma sonuçları (Eroğlu ve Güven, 2006; Gürol, Altunbaş ve Karaaslan, 2010) ile farklılık göstermektedir. Bu çalışmalarda daha ziyade öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna ilişkin inançların düzeyi daha yüksek bulunmuştur. En düşük puan başka bir ifade ile en az olgunlaşmış epistemolojik inanç ise öğrenmenin çabaya bağlı olduğu ile ilgilidir.

Araştırmada öğrencilerin en çok güvendikleri bilgi kaynağının deneyime dayalı bilgi kaynakları olduğu bunu formal bilgi kaynağının izlediği belirlenmiştir. Her iki bilgi kaynağına ilişkin güven yüksektir. Sosyal-popüler medyaya ilişkin güven düzeyi ise düşüktür. Lisansüstü öğrenciler temel olarak yaşantıları sonucunda edinilen tecrübelerine dayalı bilgiye daha fazla güven duymaktadırlar. Sosyal medyaya daha az güven duyulması ise daha süzgeçten geçmeden yayımlanan ve hızlı bir şekilde tüketilen bilgi kaynağı olmasından kaynaklanabilir. Ayrıca sosyal medya gibi araçlarda uzman olsun olmasın herkesin enformasyon iletme imkânına sahip olması önemli bir husustur. Ayrıca sosyal medya ile ilgili bazı araştırma sonuçları kültürden kültüre kullanım ve bakış açısında farklılık olduğunu göstermektedir. Örneğin Kennedy (2009), Facebook Japon gençlerince güvenli bulunmadığı için tercih edilmezken, Meksika'da arkadaşlarla iletişim halinde olma, yeni arkadaşlıklar kurma amaçlı olarak kullanıldığını belirtmiştir. Bununla birlikte hangi bilginin daha doğru, güvenilir ve ya çarpıtılmamış bilgi olduğuna ilişkin daha fazla zihinsel çaba harcama gerekmektedir. Barber (2008) yaptığı çalışmada bilgi kaynaklarına

ilişkin güvenin daha ziyade özgüvenle ilişkili olduğunu belirlemiştir. Zikmund ve Scott (1974), bilgi kaynakları konusundaki güvende algılanan risk faktörünün de etkili olduğunu belirlemiştir. Heinström (2003) ise kişilik özelliğinin etkisini belirlemiştir. Bu çalışmanın sonuçları Bråten ve Ferguson'un (2015) eğitim fakültesi öğrencileri ile yaptıkları çalışmanın sonuçlarını destekler niteliktedir. Bråten, Ferguson, Anmarkrud, Strømsø ve Brandmo (2014) yaptıkları çalışmada ortaokul öğrencilerinin bilgi kaynağı olarak dışsal bir otoriteye başka bir ifade ile formal bilgi kaynaklarına daha fazla güvendiklerini belirlemişlerdir.

Bu araştırmanın bir başka bulgusu da değişkenler arası korelasyon ve regresyon analizi sonuçları ile ilgilidir. Öğrencilerin yapılandırmacı öğretme-öğrenme anlayışları ile öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna ilişkin epistemolojik inanç pozitif, tek doğru ve öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna ilişkin inanç negatif ilişkilidir. Bilgi kaynaklarından ise sadece tecrübeye dayalı ve sosyal-popüler medya kaynakları pozitif ilişkili olduğu belirlenmiştir. Formal bilgi kaynağı, öğrenme yeteneğe ve tek doğru olduğuna ilişkin bilgi kaynakları ile pozitif, tecrübeye dayalı bilgi kaynakları ise öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna ilişkin inançla negatif ve çabaya bağlı olduğuna ilişkin inançla pozitif ilişkilidir. Sosyal popüler medya kaynakları ise çaba ile pozitif, tekdoğru olduğuna ilişkin inançla negatif ilişkilidir. Tecrübeye dayalı bilgi kaynakları bireylerin kendi deneyimlerine dayalıdır. Bu nedenle de yapılandırmacı öğretme-öğrenme anlayışı ve öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna ilişkin inançlarıyla pozitif ilişkili olması her üç değişkenin doğasının aynı temele dayalı olmasından kaynaklanmaktadır.

Regresyon analizinde ise yapılandırmacı öğretme-öğrenme anlayışını en yüksek yordayan değişken öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna ilişkin inançtır. Bunu tecrübeye dayalı bilgi kaynağına güven, öğrenmenin yetenek olduğuna ilişkin inanç izlemiştir. Cinsiyet, sosyal-popüler medya kaynakları yordayıcı değildir. Geleneksel öğretme-öğrenme anlayışı ile en yüksek pozitif korelasyon ise tekdoğru ve öğrenmenin yeteneğe dayandığına ilişkin inançlardır. Öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna ilişkin epistemolojik inanç ise negatif ilişkilidir. Bilgi kaynaklarından formal bilgi pozitif, sosyal-popüler medya kaynaklarına güven ise negatif ilişkilidir. Öğrencilerin yapılandırmacı öğretme-öğrenme anlayışları ile geleneksel öğretme öğrenme anlayışları arasında ise negatif anlamlı ilişki belirlenmiştir. Bu araştırmanın sonuçları, bilgi kaynaklarının ve epistemolojik inançların öğretme-öğrenme anlayışlarını etkilediğini göstermektedir.

Literatürdeki çalışmalar (Deryakulu, 2004; Ryan, 1984; Schommer, 1993a, 1993b) epistemolojik inançların, öğretme-öğrenme anlayışları ve süreçleri üzerinde anlamlı etkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Tezci, Erdener ve Atıcı (2016) Türk örneğinde öğretmen adayları ile yaptıkları çalışmada öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna ilişkin inancın yapılandırmacı öğrenme-öğretme anlayışını, tek doğru ve öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna ilişkin epistemolojik inancın da geleneksel anlayışı yordadığını belirlemişlerdir. Chan ve Elliott (2004) Honkong öğretmen adayı öğrencilerle yaptıkları çalışmada da benzer sonuçlara ulaşmışlardır. Yapılandırmacı anlayışta, öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna ilişkin inanç yordayıcı iken geleneksel anlayışta ise otorite/uzman bilgi ve doğuştan sabit yeteneğin yordayıcı olduğu belirlemişlerdir. Taşkın (2012) yaptığı çalışmada yapılandırmacı anlayışla paralellik arz eden derin öğrenme sürecini çabanın, geleneksel öğretme-öğrenme anlayışını yansıtan yüzeysel öğrenme sürecini ise tek doğru olduğuna ilişkin epistemolojik inancın yordadığını belirlemiştir. Benzer bulgu Chan'in (2003) yaptığı çalışmada da ortaya konmuştur.

Yapılandırmacı anlayış ile geleneksel anlayış gerçekte birbirinden farklı söylemlere sahip yaklaşımlardır (Jonassen, 1991; Tezci ve Uysal, 2004). Bununla birlikte sınıf içinde bu iki anlayışı kesin çizgilerle ayırmak mümkün olamayacağı açıktır. Yapılandırmacı anlayışa dayalı bir öğretme-öğrenme sürecini yöneten öğretmenlerin de zamanla geleneksel anlayışa da yer vermesi olasıdır (Chan ve Elliot, 2004). Öğrencilerin hangi yaklaşımı benimsedikleri onların geçmiş deneyimlerine, eğitim programlarıyla maruz kaldıkları eğitime ilişkin yeni perspektiflerin etkisi olabileceği söylenebilir. Ayrıca öğrencilerin bu tür öğretme ve öğrenmeye alışkın olmalarından da kaynaklanabilir. Bråten ve Ferguson (2015), öğrencilerin epistemolojik inançları ve kullandıkları bilgi kaynaklarının gelecekte öğretimde kullanacakları bilgi ve öğretme-öğrenme süreçlerine ışık tutacağına vurgu yapmıştır. Araştırmada öğrencilerin öğrenmenin çabaya bağlı ve bilgi kaynağı olarak da tecrübeye dayalı ve sosyal-popüler medya bilgi kaynaklarının yapılandırmacı yaklaşım ile pozitif ilişki olması, yapılandırmacı anlayışın doğası

ile tutarlılık gösterir (Duffy ve Cunningham, 1996; Jonassen, 1990; Fosnot, 1996). Yapılandırmacı anlayış ise öğrencilerin kendi bilgilerini keşfetmeleri ve oluşturmaları için öğrenme çevresi ve deneyimlerinin sağlanmasını ve düzenlenmesini vurgular. Bu durum öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna ilişkin inançla ilgilidir ve geleneksel anlayışla ters ilişkilidir. Öğrenme doğuştan geldiğine inanan ve formal bilgi kaynakları genelde otoriteyi temsil eder. Öğretmen gibi otoriter figür, kesin ve değişmeyen otorite ya da uzman bilgisine saygı duyulmasını bekler. Bu ise geleneksel anlayışın bir ürünüdür (Tezci, 2016).

Yapılandırmacı anlayışa dayalı öğrenme çevrelerinin tasarımında bilgi ve iletişim teknolojilerine dayalı uygulamalarının etkisi (Gürol, 2005; Jonassen, 1990, 1991) dikkate alındığında sosyal medya gibi ortamlarda öğretim tasarımında etkili olarak yararlanılabilir. Araştırma sonuçları, öğrencilerin öğretme-öğrenme anlayışları üzerinde epistemolojik inançların ve bilgi kaynaklarının etkisi dikkate alındığında özellikle lisansüstü eğitimde felsefe gibi derslerin yanı sıra pedagoji alanında derslerin programlarda yer verilmesinin yararlı olacağı söylenebilir. Lisansüstü eğitime devam eden öğrenciler, gelecekte üniversitelerde öğretim elemanı olacakları dikkate alındığında öğretme-öğrenme süreçlerinin yapılandırmacı anlayışa dayalı tasarımında öğrenmenin çabaya dayalı olduğuna ilişkin epistemolojik inanç, bilginin göreceli olduğu ve bilgi kaynakları olarak tecrübenin önemli olduğuna ilişkin anlayışların geliştirilmesi yararlı olabileceği söylenebilir. Diğer taraftan bu çalışmada farklı disiplin alanlarında (mühendislik, tıp, diş hekimliği, fizik, edebiyat, tarih gibi) öğrenim gören öğrenciler örnekleme alınmıştır. Bu nedenle bu öğrencilerin sınıf içinde yapılandırmacı anlayışa dayalı öğretme-öğrenme etkinlikleri ile örnek derslere dayalı deneyimler içinde bulgular bu yönde bir anlayış değişimine de katkı sağlayabilir. Bu nedenle gelecekte üniversitelerde öğretim elemanı olarak istihdam edilecek tüm lisansüstü öğrencilerin pedagoji eğitimi almaları yararlı olacaktır.

Geleneksel öğretme-öğrenme anlayışı ile yapılandırmacı anlayış arasında negatif korelasyon olduğu göz önüne alındığında öğrencilerde hem epistemolojik inanç hem de öğretme-öğrenme anlayışın yapılandırmacı yaklaşım çerçevesinde değişimi ve gelişimi için köklü bir değişime gereksinim olduğu görülmektedir. Bu nedenle öğretmen eğitimi lisans programlarında ve lisansüstü programların reformist bir yaklaşımla ele alınması yararlı olabilir. Bu çalışmada öğrenme-öğretme anlayışları üzerinde epistemolojik inançlar ve bilgi kaynaklarının etkisi incelenmiştir. Farklı değişkenlerin (öğrenme stili, özyeterlik, tutum gibi) öğrenme-öğretme anlayışları ve epistemolojik inançlarla ilişkisinin incelenmesi, öğrenme-öğretme anlayışlarının doğasını açıklamaya katkı sunacaktır. Ayrıca bu çalışmada öğrencilerin öğretme-öğrenme anlayışları likert ölçekle toplanan verilerin analizine dayalıdır. Öğrencilerin öğrenme-öğrenme anlayışlarının gözlem ve görüşmeler yoluyla nitel analizi ile derinlemesine analizi lisansüstü programların hazırlanmasına katkı sunacaktır.

Bu çalışmada lisansüstü eğitim alan öğrenciler örnekleme alınmıştır ve sınırlı sayıda bir örnekleme sahiptir. Araştırmanın daha geniş örneklemlerde yapılması sonuçların genellenebilirliği açısından yararlı olacaktır. Bu çalışmada öğretme-öğrenme anlayışları üzerinde epistemolojik inançların ve bilgi kaynaklarının etkisi araştırılmıştır. Farklı değişkenlerin de (tutum, öz yeterlilik vb.) bağımsız olarak ve bu değişkenlerle birlikte ele alınarak araştırılması yararlı olacaktır. Bu çalışma öğrencilerin öznel anlatımlarına dayalı verilerin analizine dayanmaktadır. Bu öğrencilerin sınıf içinde uyguladıkları öğretme-öğrenme anlayışlarının gözlem sonuçlarına dayalı analiz edilmesi yararlı olacaktır.

Kaynakça

- Alvermann, G. Q. D. E. (2000). Relationship between epistemological beliefs and conceptual change learning. *Reading & Writing Quarterly*, 16(1), 59-74.
- Aypay, A. (2011). The Adaptation of the Teaching-Learning Conceptions Questionnaire and Its Relationships with Epistemological Beliefs. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 11(1), 21-29.
- Barber, N. (2008). *How self-confidence and knowledge effects the sources of information selected during purchase situations*. Yayınlanmamış doktora tezi, Texas Tech University, USA.
- Başbay, M. (2013). Analysing the relationship of critical thinking and metacognition with epistemological beliefs through structural equation modeling. *Education and Science*, 38(169), 249-262.

- Beşoluk, Ş., & Önder, İ. (2010). Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları, öğrenme stilleri ve eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 9(2), 679-693. 20 Eylül 2015 tarihinde, <http://ilkogretim-online.org.tr> adresinden alınmıştır.
- Biggs, J. (2003). Aligning teaching and assessing to course objectives. *Teaching and Learning in Higher Education: New Trends and Innovations*, 2, 13-17.
- Blanton, L. P., Pugach, M. C., & Boveda, M. (2014). *Teacher education reform initiatives and special education: Convergence, divergence, and missed opportunities* (Document No. LS-3). Retrieved from University of Florida, Collaboration for Effective Educator, Development, Accountability, and Reform Center. 29 Mayıs 2016 tarihinde, <http://cedar.education.ufl.edu/tools/literature-syntheses> adresinden alınmıştır.
- Bråten, I., & Ferguson, L. E. (2015). Beliefs about sources of knowledge predict motivation for learning in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 50, 13-23.
- Bråten, I., Ferguson, L. E., Anmarkrud, Ø., Strømsø, H. I., & Brandmo, C. (2014). Modeling relations between students' justification for knowing beliefs in science, motivation for understanding what they read in science, and science achievement. *International Journal of Educational Research*, 66, 1-12.
- Breusch, T. S., & Pagan, A. R. (1979). A simple test for heteroscedasticity and random coefficient variation. *Econometrica: Journal of the Econometric Society*, 1287-1294.
- Chan, K. W. (2003). Hong Kong teacher education students' epistemological beliefs and approaches to learning. *Research in Education*, 69(1), 36-50.
- Chan, K. W., & Elliott, R. G. (2004). Relational analysis of personal epistemology and conceptions about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 20(8), 817-831.
- Chan, K. W., J. Tan, & Khoo, A. (2007). Pre-service teachers' conceptions about teaching and learning: A closer look at Singapore cultural context. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 35(2), 181-195.
- Cheng, M. M., Chan, K. W., Tang, S. Y., & Cheng, A. Y. (2009). Pre-service teacher education students' epistemological beliefs and their conceptions of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 25(2), 319-327.
- Coffey, M., & Gibbs, G. (2000). Can academics benefit from training? Some preliminary evidence. *Teaching in Higher Education*, 5(3), 385-389.
- Çolak, E., & Seval, F. E. R. (2007). Öğrenme yaklaşımları envanterinin dilsel eşdeğerlik güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(1), 197-212.
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-century teacher education. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 300-314.
- Demir, M. K. (2012). İlköğretim bölümü öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 343-358.
- Deniz, J. (2014). Epistemological beliefs of prospective music teachers. *Journal of Theory and Practice in Education*, 10(3), 667-683.

- Deryakulu, D. (2004). Üniversite öğrencilerinin öğrenme ve ders çalışma stratejileri ile epistemolojik inançları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 38, 230 -249.
- Deryakulu, D., & Büyüköztürk, Ş. (2005). Epistemolojik inanç ölçeğinin faktör yapısının yeniden incelenmesi: cinsiyet ve öğrenim görülen program türüne göre epistemolojik inançların karşılaştırılması. *Eğitim Araştırmaları*, 5(18), 57-70.
- Deryakulu, D. & Büyüköztürk, Ş. (2002). Epistemolojik inanç ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eğitim Araştırmaları*, 8, 111-125.
- Dilekli, Y., & Tezci, E. (2016). The relationship among teachers' classroom practices for teaching thinking skills, teachers' self-efficacy towards teaching thinking skills and teachers' teaching styles. *Thinking Skills and Creativity*, 21, 144-151.
- Draper, N. R., & Smith, H. (1998). *Applied Regression Analysis*. New York: John Willey & Sons.
- Duffy, G. G., Roehler, L. R., & Rackliffe, G. (1986). How teachers' instructional talk influences students' understanding of lesson content. *The Elementary School Journal*, 87(1), 3-16.
- Duffy, T. M. & Cunningham, D. J. (1996) Constructivism: Implications for the design and delivery of instruction. In D. H. Jonassen (Ed.), *Handbook of research for educational communications and technology: A conversation* (ss. 170-198). USA, New York: Macmillan Library Reference.
- Ekinci, N. (2009). Learning approaches of university students. *Education and Science*, 34(151), 74-88.
- Er, K. O. (2013). A Study of the epistemological beliefs of teacher candidates in terms of various variables. *Eurasian Journal of Educational Research*, 50, 207-226.
- Eroğlu, S. E., & Güven, K. (2006). Üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16, 295-312.
- Fenstermacher, G. D., & Soltis, J. F. (2004). *Approaches to teaching*. New York: Teachers College Press.
- Fosnot, C. (1996). Constructivism: A psychological theory of learning. In C. T. Fosnot (Ed.), *Constructivism: Theory, perspectives and practice* (ss. 8-33). Amsterdam Avenue, New York: Teacher College Press.
- Gagnon, G. W., & Collay, M. (2001). *Designing for learning: Six elements in constructivist classrooms*. California: Corwin Press.
- Gow, L., & Kember, D. (1993). Conceptions of teaching and their relationship to student learning. *British journal of educational psychology*, 63(1), 20-23.
- Gürol, M. (2005). Oluşturmacı öğrenme yaklaşımının uzmanlaşmaya etkisi. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 4(1), 141-145.
- Gürol, A., Altunbaş, S., & Karaaslan, N. (2010). Öğretmen adaylarının öz yeterlik inançları ve epistemolojik inançları üzerine bir çalışma [A Study of the Self efficacy Beliefs and Epistemological Beliefs of Pre-service Teachers]. *E- Journal of New World Science Academy, Education Science*, 5(3), 1395-1404.
- Hacıömeroğlu, G. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının matematiksel problem çözmeye ilişkin inançlarını yordamada epistemolojik inançlarının incelenmesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 206-220.

- Hançer, A. H., & Yalçın, N. (2009). Fen eğitiminde yapılandırmacı yaklaşıma dayalı bilgisayar destekli öğretimin akademik başarı ve kalıcılığa etkisi. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 33(1), 75-88.
- Hartley, K., & Bendixen, L. D. (2001). Educational research in the Internet age: Examining the role of individual characteristics. *Educational researcher*, 30(9), 22-26.
- Heinström, J. (2003). Five personality dimensions and their influence on information behaviour. *Information research*, 9(1), 21 Nisan 2016 tarihinde <https://byupustakawan.wordpress.com/2008/03/15/five-personality-dimensions-and-their-influence-on-information-behaviour/> adresinden alınmıştır.
- Howe, K. R. (1992). Getting over the quantitative-qualitative debate. *American Journal of Education*, 100(2), 236-256.
- Jonassen, D. H. (1990). Thinking technology: Chaos in instructional design. *Educational Technology*, 30(2), 32-34.
- Jonassen, D. (1991). Objectivism versus constructivism: Do we need a new philosophical paradigm? *Educational Technology Research and Development*, 39(3), 5-14.
- Jonassen, D. H. (1992). Evaluating constructivistic learning. In T. M. Duffy & D. H. Jonassen (Eds.), *Constructivism and the technology of instruction: A conversation*, (ss. 137-148). Hillsdale: Erlbaum
- Kember, D. (1997). A reconceptualisation of the research into university academics' conceptions of teaching. *Learning and instruction*, 7(3), 255-275.
- Kember, D., & Kwan, K. P. (2002). Lecturers' approaches to teaching and their relationship to conceptions of good teaching. In N. Hativa & P. Goodyear (Eds.), *In Teacher thinking, beliefs and knowledge in higher education* (ss. 219-239). Springer Netherlands.
- Kennedy, A., (2009). *Whitepaper, The Global Facebook Phenomenon*. 3 Eylül 2015 tarihinde, www.beyondink.com/Whitepaper-The-Global-Facebook-Phenomenon-by-Anne-Kennedy.pdf adresinden alınmıştır.
- Laird, T. F. N., Shoup, R., Kuh, G. D., & Schwarz, M. J. (2008). The effects of discipline on deep approaches to student learning and college outcomes. *Research in Higher Education*, 49(6), 469-494.
- Lord, T. R. (1999). A comparison between traditional and constructivist teaching in environmental science. *Journal of Environmental Education*, 30(3), 22-28.
- McManus, I. C., Richards, P., & Winder, B. C. (1999). Intercalated degrees, learning styles, and career preferences: prospective longitudinal study of UK medical students. *BMJ*, 319(7209), 542-546.
- MEB, (2005). *İlköğretim 1-5. Sınıf Programları Tanıtım El Kitabı*. Ankara: Milli Eğitim Müdürlüğü Basımevi.
- Ng, G. S., & Ng, E. Y. K. (1997). Undergraduate students in a computer engineering course: A perspective of their learning approaches and motivation factors. *Programmed Learning*, 34(1), 65-69.
- Oğuz, A. (2008). Investigation of Turkish trainee teachers' epistemological beliefs. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 36(5), 709-720.

- Otting, H., Zwaal, W., Tempelaar, D., & Gijssels, W. (2010). The structural relationship between students' epistemological beliefs and conceptions of teaching and learning. *Studies in Higher Education, 35*(7), 741-760.
- Parke, H. M., & Coble, C. R. (1997). Teachers designing curriculum as professional development: A model for transformational science teaching. *Journal of research in Science Teaching, 34*(8), 773-789.
- Postareff, L., Lindblom-Ylänne, S., & Nevgi, A. (2007). The effect of pedagogical training on teaching in higher education. *Teaching and Teacher Education, 23*(5), 557-571.
- Ryan, M. P. (1984). Monitoring text comprehension: individual differences in epistemological standards. *Journal of Educational Psychology, 76* (2), 1226-1238.
- Schommer, M. (1990). Effects of beliefs about the nature of knowledge on comprehension. *Journal of Educational Psychology, 82* (3), 498-504.
- Schommer, M. (1993a). Epistemological development and academic performance among secondary students. *Journal of Educational Psychology, 85* (3), 406-411.
- Schommer, M. (1993b). Comparisons of beliefs about the nature of knowledge and learning among postsecondary students. *Research in Higher Education, 34* (3), 355-370.
- Schommer, M. (1998). The influence of age and education on epistemological beliefs. *British Journal of Educational Psychology, 68*, 551-562.
- Silverman, J. C. (2007). Epistemological beliefs and attitudes toward inclusion in pre-service teachers. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children, 30* (1), 42-51.
- Skilbeck, M. (1990). *Curriculum Reform: An Overview of Trends*. OECD Publications and Information Centre, 2001 L Street, NW, Suite 700, Washington, DC 20036-4095.
- Stigler, J. W., & Hiebert, J. (2009). Closing the teaching gap. *Phi Delta Kappan, 91*(3), 32.
- Taşkın, Ç. Ş. (2012). Epistemolojik İnançlar: Öğretmen Adaylarının Öğrenme Yaklaşımlarını Yordayıcı Bir Değişken/Epistemological Beliefs: As Predictors of Preservice Teachers' Learning Approaches. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 9* (19), 273-285.
- Tezci, E. (2016). Öğretmenlerin BİT entegrasyon yaklaşımlarının ölçülmesine yönelik ölçek geliştirme. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 24* (2), 975-992.
- Tezci, E., Erdener, M. A. & Atıcı, S. (2016). The Effect of Pre-service Teachers' Epistemological Beliefs on Teaching Approaches. 2nd International Conference on Lifelong Education and Leadership for All-ICLEL Conference Papers, 21-23 July, Liepaja – LATVIA.
- Tezci, E., & Uysal, A. (2004). Eğitim teknolojisinin gelişimine epistemolojik yaklaşımların etkisi. *The Turkish Online Journal of Educational Technology, 3*(2), 158-164.
- Tsai, W. (2002). Social structure of "coopetition" within a multiunit organization: Coordination, competition, and intra organizational knowledge sharing. *Organization science, 13*(2), 179-190.
- Zikmund, W. G., & Scott, J. E. (1974). A multivariate analysis of perceived risk self-confidence and information sources. In S. Ward and P. Wright (Eds), *Advances in consumer research, Volume 01*,

(pp. 406-416). Ann Arbor, MI: NA - Association for Consumer Research, 23 Nisan 2016 tarihinde <http://acrwebsite.org/volumes/5673/volumes/v01/NA-01> adresinden alınmıştır.

Extended Summary

The Relationship between Postgraduate Students' Teaching-Learning Conceptions with Sources of Knowledge and Epistemological Beliefs

Introduction

Teachers' beliefs of preference for teaching and teaching ways refers to conceptions about teaching and learning. In other words, teaching and learning conceptions are the beliefs of teachers' own educational actions and perceptions. Teachers' teaching-learning conceptions affect students' perception of learning. Students of teachers who have student centered approach and focus on conceptual change, develop a deep approach to learning. Students of teachers having traditional teaching-learning conceptions have more surface approach to learning. The main point of the curriculum have become student-centered teaching approach for the quality of education within this context. However, the success of student centered teaching in the curriculum is possible through teachers' teaching based on this approach. Educating postgraduate students of universities that will be prospective university academics' in accordance with this conception will contribute to the success of reform efforts.

Purpose of the Study

Various variables such as gender, epistemological belief and sources of knowledge affect teachers' teaching-learning conceptions. This study aims to determine which variables (epistemological belief and sources of knowledge) predicts postgraduate students' teaching-learning conceptions.

Method

The research is designed with relational screening model both for determining the relationship between postgraduate students' teaching-learning conceptions, epistemological beliefs and sources of knowledge and which of these variables predict teaching-learning conceptions.

The data was collected from 254 postgraduate students from various departments of 4 different universities. The surveys were available both electronically and as paper copies. The participants consist of 112 female (44.09%) and 142 (55.91%) male. The study groups' departments are as following; 22 (8.7%) health sciences, 99 (39.0%) natural sciences and 133 (52.4%) social sciences.

In the study three different scales were used. One of them is "Epistemological Beliefs Scale" consist of 34-items to determine epistemological beliefs. Second is "Teaching-Learning Conceptions Scale" consisting of 30-items for determining teaching-learning conceptions. The last one is "Sources of Knowledge Scale" consisting of 9 items for determining students' knowledge of sources. Epistemological Belief and Teaching-Learning Conceptions scales are rated on a 5-point Likert-type scale, ranging from 1= "certainly disagree" to 5= "certainly agree". Schommer (1990) developed Epistemological Beliefs scale and Deryakulu and Büyüköztürk (2005) adopted it into Turkish Culture. Teaching-learning conceptions scale was developed by Chan and Elliot (2004) and adopted to Turkish by Aypay (2011). Braten and Ferguson (2015) developed Sources of Knowledge scale and the adaptation of the scale to the Turkish Culture has been done with confirmatory factor analysis through this research. Sources of knowledge scale's three factors were labelled formalized sources, experiential sources and popular-social media sources. Sources of Knowledge scale is also rated on 5-point Likert-type scale, ranging from 1= "a very little extent" to 5= "a very large extent". Cronbach alpha reliability coefficient of epistemological belief scale was measured for as .79, for teaching-learning conceptions scale as .81 and sources of knowledge scale as .80 regarding the data used in this study.

In the research, correlation analysis was used for determining the relationship between the variables (epistemological beliefs, teaching-learning conceptions and sources of knowledge). Thus having no autocorrelation between independent variables in correlation analysis and having a linear relationship, the regression analysis conducted. To determine which of these variables are predictor; taking into consideration teaching-learning conceptions as a dependent variable and epistemological beliefs (beliefs of learning depend on effort and ability, belief of learning depends on simple knowledge) and sources of knowledge (formalized sources, experiential sources and popular-social media sources) as independent variables, stepwise regression method was used. Moreover as dummy variables gender and department were entered to the equation.

Results

According to descriptive statistics of the research, students have preferred more constructivist teaching-learning conceptions (Mean=3.79) than traditional teaching-learning conceptions (Mean=2.98). The arithmetic mean of students' learning depends on effort in terms of epistemological belief is "Agree" level (Mean= 3.83), only one true truth (Mean=2.95) and learning depends on ability (Mean=2.73) in terms of epistemological belief has been detected as "low" level. It has seen that formalized (Mean=3.42) and experiential (Mean=3.44) sources have high mean and the popular-social media (Mean=3.15) sources has low mean with regard to sources of knowledge. According to correlation analysis between the variables, there is a medium-level relationship between constructivist teaching- learning conceptions with the belief of learning depends on effort ($r=.36$, $p<.01$). It is seen that there is low correlation between constructivist teaching-learning conceptions with the belief of learning depends on ability ($r=-.27$, $p<.01$) and belief of only one true truth ($r=-.16$, $p<.05$). There is a low correlation coefficient between constructivist teaching-learning conceptions and experiential sources ($r=.31$, $p<.01$), and popular-social media sources ($r=.23$, $p<.01$). There is medium-level relationship between traditional teaching-learning conceptions with belief of learning depends on ability ($r=.59$, $p<.01$) and belief of only one true truth ($r=.63$, $p<.01$) regarding to epistemological belief. There is a negative-low correlation between traditional teaching- learning conceptions and belief of learning depends on effort ($r=-.21$, $p<.01$). There is a low correlation between traditional teaching-learning conceptions and formalized sources ($r=.23$, $p<.01$). According to stepwise regression analysis with block method taking teaching-learning conceptions as a dependent variable, first dummy variables (gender and science fields [health, natural, social]) and secondly sources of knowledge were entered to equation. Afterwards, epistemological beliefs were entered equation. Taking into consideration constructivist teaching-learning conceptions as a dependent variable, experiential sources as an independent variable contributed to %10 of variance ($\beta=.314$, $t=5.272$, $p<.05$), %9 of belief of learning depends on effort ($\beta=.314$, $t=5.448$, $p<.05$) and %1 of belief of learning depends on ability ($\beta=-.125$, $t=-2.070$, $p<.05$). Science fields and gender variables have not been found significant predictors. According to second regression analysis which included traditional teaching-learning conceptions as a dependent variable, gender and science fields has not been found predictor. Belief of formalized sources contributed to %5 of variance ($\beta=.233$, $t=3.852$, $p>.05$), additional %34 of belief of learning only one true truth ($\beta=.606$, $t=11.988$, $p<.05$) and %5 of belief that learning depends on ability contributed ($\beta=.311$, $t=4.941$, $p<.05$).

Discussion, Conclusion and Suggestions

According to research results, students prefer constructivist teaching-learning conceptions rather than traditional teaching-learning conceptions. Epistemological belief of learning depends on effort was determined higher than other beliefs. Constructivist teaching-learning conceptions has a positive relationship with belief of learning depends on effort and a negative relationship with belief of learning on ability. There is positive medium-level relationship between traditional teaching-learning conceptions and belief of learning depends on only one true truth. In constructivist teaching-learning conceptions, beliefs of learning depends on effort and ability and experiential sources are significant predictors. It has been found that belief of learning depends on only one true truth and ability with formalized sources are predictors in terms of traditional teaching-learning conceptions.

Türkiye’de Öğretmen Yetiştirmeye Yönelik Bir Model Önerisi

Abidin DAĞLI, Dicle Üniversitesi, Türkiye, dagli@dicle.edu.tr
Büyüamin HAN, Dicle Üniversitesi, Türkiye, bunyaminhan@gmail.com

Öz

Eğitim, en genel anlamı ile bir davranış değiştirme sürecidir. Bu süreçten geçen bireylerin bilgilerinden, becerilerinden, tutumlarından ve değerlerinden olumlu yönde bir değişikliğin olması beklenir. İşte bu süreçte anahtar rol oynayan en önemli öge öğretmendir. Bu bağlamda öğretmen, okul denilen sosyal sistemin en stratejik parçalarından biridir. Türkiye’de Milli Eğitim ile ilgili yasalarda öğretmenlik, özel uzmanlık bilgisi gerektiren bir meslek olarak tanımlanmıştır. Nitekim 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununda “öğretmenlik, devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas (uzmanlık) mesleği olarak ifade edilmektedir. Bir ülkede öğretmenliğin meslek oluşu, devletin öğretmen için yetiştirme ve çalışma ölçüleri koymasıyla olanaklıdır. Dolayısıyla içinde bulunduğumuz yüzyılda eğitim sürecindeki rolünü başarılı bir şekilde gerçekleştirecek nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesi ve süreçte istihdam edilmesi eğitim sürecini başarıya ulaşması adına önemli bir sorumluluktur. Eğitimin niteliği ve kalitesi de büyük ölçüde öğretmenlerin niteliğiyle doğru orantılıdır. Bu çalışmanın amacı, öğretmen yetiştirme alanında başarılı uygulamalara sahip olan ülkelerin öğretmen seçme ve yetiştirme sistemlerinin incelenip ülkemiz şartlarına uygun, bilimsel ve sürdürülebilir bir “öğretmen yetiştirme model önerisi” geliştirmektir. Bu bağlamda, alanyazın incelenerek ülkemizdeki öğretmen yetiştirmenin tarihçesi ve mevcut durumu analiz edilmiştir. Öğretmen yetiştirme alanında başarılı ülkelerin programları ve süreçleri incelenmiş ve ülkemize özgü, bilimsel temellere dayanan uygulanabilir bir öğretmen yetiştirme modeli önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, öğretmen adayını seçme, öğretmen adayını yetiştirme.

Abstract

Education, in a general meaning, is the process of changing behavior. Individuals who have undergone this process are expected to have a positive change in terms of knowledge, skill, attitude and values. The most important element in this process is the teacher who plays a key role. In this context, the teacher is one of the most strategic parts of the social system called as “school”. In the law on National Education in Turkey, teaching has been identified as a profession that requires special expertise. Indeed, in the National Education Basic Law (number: 1739) teaching is defined as ‘an expertise profession which takes on the state's education, training and administrative duties’. Teaching can be a profession when the country puts the measures related to the training and working conditions of teachers. Therefore, in this century training and employment of qualified teachers who will carry out the role in the training process successfully is an important responsibility for the success of the process. The nature and quality of education is directly proportional to the quality of the teachers greatly. The purpose of this study is to develop a suitable, scientific and sustainable ‘model for training of teachers’ by examining selection and training systems of countries which have successful implementations in the field of teacher training. In this context, the history and current situation of administrator training in our country were analyzed by examining the literature. The programs and systems of some countries which are successful in the field of teacher training were examined and a scientific, unique to our country and applicable teacher training model was proposed.

Keywords: Teacher, selection of prospective teacher, training of prospective teacher.

Giriş

Eğitim sisteminin başlıca öğelerini öğrenciler, öğretmenler, eğitim programı, yöneticiler, eğitim uzmanları, eğitim teknolojisi, fiziki ve finansal kaynaklar oluşturmaktadır. Bunlar içinde öğretmen en temel öğedir. Öğretmen, insan mimarı ve insanın kişiliğini biçimlendiren bir sanatkârdır (Şişman, 2006: 211, 212). Bursalıoğlu'na göre (1994: 41), okul olarak adlandırılan sosyal sistemin en stratejik parçalarından biri öğretmendir. Türkiye'de Milli Eğitim ile ilgili yasalarda öğretmenlik, özel uzmanlık bilgisi gerektiren bir meslek olarak tanımlanmıştır. Nitekim 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununda (1973) "öğretmenlik, devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas (uzmanlık) mesleği olarak ifade edilmektedir. Öğretmenler bu görevlerini Türk Milli Eğitiminin amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak ifa etmekle yükümlüdürler". Bir ülkede öğretmenliğin meslek oluşu, devletin öğretmen için yetiştirme ve çalışma ölçüleri koymasıyla olanaklıdır. "Dolayısıyla eğitim sistemi içindeki rolünü başarılı bir şekilde gerçekleştirecek nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesi ve sistem içerisinde istihdam edilmesi eğitim sistemini başarıya taşıma adına ciddi bir sorumluluktur (Özoğlu, 2010)". Eğitimin niteliği ve kalitesi de büyük ölçüde öğretmenlerin niteliğiyle doğru orantılıdır. Aşağıda ilkönce ülkemizde öğretmen yetiştirmenin tarihçesi daha sonra sırasıyla ABD'de, Almanya'da, İngiltere'de, Fransa'da, Japonya'da, Finlandiya'da Öğretmen Yetiştirme ve ülkemizde öğretmen yetiştirmeye yönelik bir model önerisi üzerinde durulmuştur.

Ülkemizde Öğretmen Yetiştirmenin Tarihçesi

Ülkemizde öğretmen yetiştiren kurumların kurumsal varlığı 1848 yılında açılan Dar'ül Muallimin okuluyla başlamıştır. Bu tarihten sonra öğretmen ihtiyacının karşılanması için çeşitli öğretmen yetiştiren okulların açıldığını ve öğretmen niteliğinin artırılması için birçok yenileşme ve geliştirme politikalarının uygulandığını görmekteyiz. Rüşdiye mekteplerinden sonra ilkokullara öğretmen yetiştirmek için Dar'ül Muallimin-i Sıbyan (1868) mektepleri açılmıştır. İstanbul'da açılan Muallim Mektepleri (1924), Köy Öğretmen Okulları (1937), Köy Enstitüleri (1940), Eğitim Enstitüleri (1946), Yüksek Öğretmen Okulu (1951) ve 1981'de Yüksek Öğretim Kurumu'nun (YÖK) kurulmasından sonra Eğitim Fakülteleri öğretmen yetiştiren kurumlar haline dönüşmüştür.

1870 tarihinde kız ilkokulları ve kız Rüşdiyelerine kadın öğretmen yetiştirmek için Sıbyan ve Rüşdiye şubelerinden oluşan bir Darülmualimat açılmıştır. Bu okulun Sıbyan şubesi için öğretim süresi 2 yıl, Rüşdiye şubesi için ise 3 yıldır (Binbaşıoğlu, 1995: 25).

İkinci Meşrutiyetin ilanından sonra İstanbul Darülmualimîn'in İptidaiye şubesi bağımsız bir okul haline getirilmiş (Akyüz, 2010: 279) ve öğretim süreleri 3 yıla çıkartılmıştır. Vilayetlerde ise Darülmualimîn-i İbtidaiyelerin 3 yıl olan eğitim süreleri meşrutiyet ile birlikte 2 yıla indirilmiş, 1913 yılında 4 yıla çıkartılmış ancak, savaşlar nedeniyle bu program pek uygulanamamıştır. Bu dönemde İstanbul dışında Konya, Ankara, Diyarbakır ve Kosova vilayetlerinde dört tane Darülmualimîn-i Rüşdiye daha kurulmuştur. Bu okulların öğretim süresi 3 yıl idi ve 1. sınıfa medrese çıkışlılar sınavsız alınıyordu. 2. sınıfa beş yıllık idadi çıkışlılar, 3. sınıfa da yedi yıllık idadi çıkışlılar alınmaktaydı. 1848 yılında ilk öğretmen okulu olarak açılan Darülmualimîn-i Rüşdiye, 1913 yılında Rüşdiyelerle birlikte kapatılmıştır (Ergün, 1996: 430-435).

Meşrutiyet döneminde kapatılan Yüksek Öğretmen Okulu 1910 yılında tekrar açıldı ve Darülmualimîn-i İdadi adını aldı. Yedi yıllık idadi çıkışlılar ve bu seviyede eğitim gördüğünü belgeleyenler bu okula kayıt yaptırıyorlardı. Bu okulun amacı idadi şubesinin ortaöğretim kurumlarına ve vilayetlerdeki öğretmen okullarına öğretmen yetiştirmektir (Ergün, 1996: 437). Bu dönemde Yüksek Öğretmen Okulu öğrencileri, lise fen derslerine göre hazırlanan programlarındaki derslerin bir kısmını, 1914'ten sonra ise derslerin tamamını Darülfünun'da (Üniversite) almaya başlamışlardır (Okçabol, 2005: 40).

Darülmualimat bu dönemde de kendi alanının tek öğretmen okulu olarak kalmıştır. 1913 yılında İdadi ve Sultanilere öğretmen yetiştirmek için Darülameliyat-ı Aliye kısmı açılmıştır. Darülameliyat-ı Aliye, İptidai, İhzarî ve Ali adlarıyla üç bölümden oluşmuştur. İptidai kısım ilkokullara, İhzarî kısım Darülmualimat-ı İptidaiyelere öğretmen ve ilkokullara müfettiş yetiştiriyordu. Ali kısmı ise, Edebiyat, Tabiiyat ve Riyaziyat şubelerine ayrılmış olup mezunları orta ve yüksekokullara öğretmen oluyorlardı (Akyüz, 2010: 282). Ayrıca anaokullarına öğretmen yetiştirmek amacıyla bu okulun bir kısmında Ana Muallime Mektebi açılmıştır. Bu görünümüyle Darülmualimat her türlü kız öğretmenlerin yetiştirdiği bir

okul haline gelmiştir. Ana Muallime Mektebi açıldıktan 4 yıl sonra kapatılmış ve 1927-1928'de tekrar açılmıştır (Okçabol, 2005: 40).

Cumhuriyet Dönemi ile birlikte 1 Eylül 1924 tarihinden itibaren Darümuallimlerin adı Erkek Muallim Mektebi, Darümuallimatların adı Kız Muallim Mektebi olarak değiştirilmiştir (Yüksel, 2011: 36; Karslı ve Güven, 2011: 62). Cumhuriyetin ilk yıllarında nüfusun büyük bölümünün okuma yazma bilmemesi, önceliğin ilkokullara verilmesini, dolayısıyla ilkokullara öğretmen yetiştiren kurumlara verilmesine neden olmuştur. Nüfusun büyük çoğunluğunun köylerde yaşaması dikkate alınarak ilkokul öğretmeni yetiştiren kurumlar ilk muallim ve köy muallim mektepleri olarak ikiye ayrılmıştır. Ayrıca 1926-1927 öğretim yılında bazı gündüzlü ortaokullara o yıl 1, ertesi yıl 2 Pedagoji sınıfı eklenerek de öğretmen yetiştirilmeye çalışılmıştır (Akyüz, 2010: 381).

1926 yılında ortaokul, ilköğretmen okulları ve uygulama mekteplerine öğretmen ayrıca ilköğretim müfettişi yetiştirmek amacıyla Konya'da öğrenim süresi 2 yıl olan ilk Orta Muallim Mektebi açıldı (Küçükkoğlu, 2004). Bu okul 1927-1928 yılında Ankara'ya taşındı. Bir sene sonra da Pedagoji bölümünün açılmasıyla Gazi Orta Öğretmen Okulu ve Eğitim Enstitüsü adını aldı (Binbaşıoğlu, 1995: 140; Akyüz, 2010: 386).

1928 yılında yapılan harf inkılabından sonra okuma-yazma sorununu çözmek için askere giden gençlere okuma yazma öğretilmiş ve bunlar köyelerine döndükten sonra oradaki çocuklara ve gençlere okuma yazma öğretmişlerdir. Köy okullarına öğretmen yetiştirilmesi deneme okulu olarak değerlendirilen 1936 tarihli Eskişehir-Çifteler Eğitim Kursunda askerde okuma yazma öğrenen bu gençler 7-8 aylık bir eğitimden geçirilerek 3 yıllık köy okullarına eğitimci olarak gönderilmişlerdir (Taşdemirci, 1999). Eskişehir-Çifteler Eğitim kursundan olumlu sonuçlar alınması üzerine, 1937 yılında köy öğretmen okullarının yeniden açılması yoluna gidilmiştir. Eskişehir-Çifteler ve İzmir Kızılçullu'da ilkokul üzerine 5 yıllık Köy Öğretmen Okulları açıldı. Bu okullar 1940 yılında açılacak olan Köy Enstitülerinin temelini oluşturmuşlardır (Binbaşıoğlu, 1995: 140).

Köy Enstitüleri Kanunu ile daha önce açılan Köy Öğretmen Okulları, Köy Enstitüsü adını almış ve öğrenim süreleri 5 yıllık ilkokul üzerine 5 yıl olarak belirlenmiştir. 1940 yılında 10 olan yeni Köy Enstitüsü, 1944'e kadar 20'ye çıkarılmıştır. Köy Enstitülerinin deneme evresinde (1937-1943) belirlenmiş sabit bir programları yoktur. Her enstitü uygulayacağı eğitim programını kuruluş amacına uygun olarak kendi belirler ve bakanlıktan onaylayarak uygulardı (Kavak, Aydın ve Akbaba, 2007: 34). Özellikle kuruluşlarının ilk yıllarında gerek yerleşme ile ilgili sorunlar gerekse öğrencilerle ilgili özellikler nedeniyle, okuldan okula değişen esnek program zorunlu görülmüştür (Bahadır, 1994). 1943 yılında yayınlanan program ile köy enstitülerinin programı standart hale getirilmiştir. 1946 yılında siyasette yaşanan değişimler ile birlikte köy enstitülerinin programlarında da değişiklik olmuştur (Akyüz, 2010: 394-395).

Hem köy okullarının öğretmen gereksinimini hem de köylünün eğitim düzeyinin yükseltilmesi ve üretim gücünün artırılması, böylece yaşam koşullarının iyileştirilmesi için köyün sosyal, kültürel ve ekonomik yaşamında gereksinim duyulan bilgi ve becerilerle donatılmış öğretmenlerin yetiştirilmesi amacıyla Köy Enstitüleri kurulmuştur (Sağlam, 2011: 164), 1952-1953 yılında öğretmen okulu ile köy enstitülerinin programlarının birleştirilmesi ve 1954 yılında İlköğretmen Okulları ile Köy Enstitülerinin Birleştirilmesi Hakkında Kanun ile kapatılmıştır (Binbaşıoğlu, 1995: 20). 1954 yılında köy enstitülerinin de ilköğretmen okuluna dönüştürülmesinden sonra biri çoğunlukla şehirlerde kurulmuş ve ortaokul üzerine öğrenim süresi 3 yıl olan, diğeri de köy enstitülerinden dönüştürülen ve ilkokul üzerine öğrenim süresi altı yıl olan iki tür ilköğretmen okulu oluşmuştur (Sağlam, 2011: 165).

Köy Enstitülerinde okutulan kimi meslek derslerini okutacak öğretmenleri yetiştirmek amacıyla Ankara'da Hasanoğlan Köy Enstitüsü içinde, 1942-1943 öğretim yılında Yüksek Köy Enstitüsü açılmıştır. Bu okula 1942 yılında İzmir Kızılçullu ve Eskişehir Çifteler Köy Enstitülerini ilk kez bitirenlerden gönüllü olanlar alınmıştır (Toprak, 2008). 1944-45 yılında başlangıçta Balıkesir'de sadece Fen ve Edebiyat bölümleri olan Necati Eğitim Enstitüsü, ardından İstanbul Eğitim Enstitüsü açıldı (Binbaşıoğlu, 1995: 143). 1949-1950 öğretim yılı başında kapatılan İstanbul Yüksek Öğretmen Okulu 1951 yılında tekrar açılmış, 1959 yılında ise Ankara Yüksek Öğretmen Okulu açılmıştır. 1959-1960 yılında İstanbul Teknik Öğretmen Okulu ile İmam Hatip Liselerine öğretmen yetiştirmek amacıyla İstanbul Yüksek İslam Enstitüsü açılmıştır (Okçabol, 2005: 58).

1963-1964 öğretim yılında kız enstitülerinde Çocuk Gelişimi ve Bakımı bölümü açılarak mezunları anaokulu öğretmeni olarak görevlendirilmiştir. 1960'lı yıllarda artan öğretmen gereksiniminin karşılanması için yeni eğitim enstitüleri açılmış ve sayıları 18'i bulmuştur. Kurumlara göre farklılık göstermekle birlikte eğitim enstitülerinde toplam 12 bölümde öğretmen yetiştirilmiştir. Eğitim enstitülerinde bazı bölümler 2 yıl, bazı bölümler 3 yıl olarak belirlenmiştir. 1967-1968 öğretim yılından itibaren bütün bölümlerde öğretim 3 yıla çıkarılmıştır (Sağlam, 2011: 169).

1970-1971 öğretim yılına kadar ilkokul öğretmenleri, lise gibi 3 yıllık ilköğretmen okullarında yetiştirilmişlerdir. 1970-1971 öğretim yılında süreleri ortaokula dayalı olanlarda 4 yıla (Akyüz, 2010: 383), ilkokula dayalı olanlarda ise 7 yıla çıkarılmıştır (Binbaşıoğlu, 1995: 350). 14 Haziran 1973 tarihinde çıkarılan Milli Eğitim Temel Kanununun hangi öğretim kademesinde olursa olsun, öğretmen adaylarının yükseköğrenim görmeleri esastır maddesi ile tüm öğretmenlerin yükseköğretim mezunu olmaları gereği yasaya konmuştur (Okçabol, 2005: 68). İlkokullara sınıf öğretmeni yetiştirilmesi için 1974-1975 öğretim yılından itibaren iki yıllık Eğitim Enstitülerinin açılması kararlaştırılmış (YÖK, 2007), bu enstitüler ilköğretmen Okulları bünyesinde kurulmuştur. Bünyesinde Eğitim Enstitüleri açılmayan ilköğretmen Okulları, Öğretmen Liselerine döndürülmüşlerdir (Akyüz, 2010: 383).

1974-1975 öğretim yılından itibaren Kız Teknik Yüksek Öğretmen Okulu'nda dört yıl süreli Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü okul öncesi eğitim alanına öğretmen yetiştiren tek kurum olmuştur. Okul öncesi öğretmen gereksiniminin karşılanması için 1979 yılından itibaren iki yıllık okul öncesi öğretmenliği ön lisans programı açılmıştır (Sağlam, 2011: 160). Milli Eğitim Bakanlığının 1978-1979 öğretim yılında aldığı kararla Eğitim Enstitülerinin sayısı 18'den 10'a düşürüldü ve adı Yüksek Öğretmen Okulu olarak değiştirildi. Bu okulların öğretim süresi 4 yıl idi ve 1981-82 öğretim yılına kadar işlevlerini sürdürmüşlerdir (YÖK, 2007). 1982-83 yılına gelindiğinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı üç yıl süreli Enstitülerin devamı olan ve liselere öğretmen yetiştiren dört yıllık Yüksek Öğretmen Okulları (10), Yabancı Diller Yüksek Okulları (16) ve sınıf öğretmeni yetiştiren iki yıl süreli Eğitim Enstitüleri bulunmaktaydı (YÖK, 2007). 6 Kasım 1981 tarihinde Yüksek Öğretim Yasası çıkarılmış, 20 Temmuz 1982 tarihli Kararname ile tüm yükseköğretim kurumları üniversitelere, tüm öğretmen yetiştirme kurumlar da yine üniversitelere bağlanmıştır. Böylece öğretmen yetiştiren kurumlar yeni bir statüye kavuşturulmuş oldu (Binbaşıoğlu, 1995: 425). Yüksek öğretmen okulları eğitim fakültelerine, mesleki teknik eğitime öğretmen yetiştiren yüksek öğretmen okulları mesleki teknik eğitim fakültelerine, 2 yıllık enstitüler Eğitim Yüksek Okullarına, Yüksek İslam enstitüleri de İlahiyat Fakültelerine dönüştürülmüştür (Okçabol, 2005: 75). Eğitim Yüksek Okulları 1992-93 öğretim yılından itibaren Eğitim Fakülteleri ya da bu fakülteler içerisinde dört yıl süreli sınıf öğretmenliği ve okul öncesi öğretmenliği programlarına dönüştürülmüşlerdir.

Öğretmen yetiştirme sistemine yapılan yoğun eleştiriler sonucunda YÖK, bu programlar üzerinde önemli değişiklikler yapmaya karar vermiştir (Yüksel, 2011: 59). 1997 yılından itibaren uygulamaya konulan öğretmen yetiştirme modeli, öğretmenlik mesleğini "öğretim teknisyenliği" olarak yeniden düzenlemeyi amaçlamıştır. Yeniden yapılandırılma modelinin özünde, belirli alanlardaki öğretimi gerçekleştirecek olan öğretim teknisyenlerini yetiştirmek vardır (Üstüner, 2004).

Eğitim fakültelerinin bölümleri, ilköğretim, ortaöğretim fen ve sosyal alanlar, yabancı diller eğitimi, güzel sanatlar eğitimi ile bilgisayar ve öğretim teknolojileri olarak yeniden yapılandırılmıştır. Eğitim fakültelerinin programları, derslerin adları ve içerikleri YÖK tarafından belirlenmiş ve tüm eğitim fakültelerinin programı aynen uygulaması zorunlu hale getirilmiştir. Programda alan eğitimi ve uygulama derslerinin ağırlıkları artırılmıştır. Ortaöğretim alanına öğretmen yetiştirmek için ilk defa tezsiz yüksek lisans uygulamasına geçilmiştir. Burada 3,5 (alan dersleri) + 1,5 (öğretmenlik meslek bilgisi dersleri) ve özellikle fen edebiyat mezunları için 4 (lisans dersleri) + 1,5 (öğretmenlik meslek bilgisi dersleri) olmak üzere iki model uygulanmıştır (Yüksel, 2011: 60-61). Bu güncellemelerle esnek bir program anlayışı getirilmiş ve fakültelele programın yaklaşık yüzde 30 oranında yeni dersleri belirleme yetkisi verilmiştir (Yüksel, 2011: 64). Ortaöğretime öğretmen yetiştirmede 3,5+1,5 uygulamasına son verilmiş, alan dersleri ve öğretmenlik meslek dersleri beş yıllık bir program içerisinde birlikte verilmeye başlanmıştır. 4+1,5 uygulamasında ise derslerin kredilerinin düşürülmesi suretiyle yüksek lisans programı bir yıla indirilmiştir. Tezsiz yüksek lisans programı 2010-2011 yılından itibaren kaldırılmış ve bunun yerine iki yarıyıllık pedagojik formasyon eğitimi verilmesi kararlaştırılmıştır (Özoğlu, 2010).

ABD’de Öğretmen Yetiştirme

ABD eğitim sisteminde belli bir merkezîyetçi yapı yoktur. Tüm eğitim sistemi eyalet ve eyalet içindeki okul bölgelerine göre çok değişiklik ve çeşitlilik göstermektedir. ABD eğitim sisteminin merkezîyetçi yapıdan çok uzak olması, öğretmenliğe başlamak için aranan şartların da her üniversitede farklılık göstermesine neden olmaktadır (Küleççi ve Bulut, 2010: 210). ABD’de öğretmen yetiştirme programlarının en belirgin özelliği çok değişik uygulamaların oluşu ve bu programların çok esnek oluşudur. Ülkede öğretmen yetiştirme formları ve standartları geliştirilmiş olmasına rağmen uygulamayı yapan üniversitelere göre farklılıklar göze çarpmaktadır (Meriç, 2004: 141). ABD’de öğretmenlik yapabilmek için gerekli koşullar eyaletten eyalete değişmektedir. Eğitimde her düzeyde öğretmenlik yapabilmek için en az dört yıllık lisans eğitimi yapma zorunluluğu vardır. Eyaletlerin birçoğunda ise okul müdürü olabilmek için yüksek lisans veya doktora derecesi gerekmektedir. Yine birçok eyalette öğretmenlikten emekli olma hakkını elde etmek için yüksek lisans derecesi istenmektedir (Abazaoğlu, 2014: 5).

İlk ve ortaöğretimde öğretmenlik yapabilmek için ülkede hem lisans hem de lisansüstü eğitim alma imkânı vardır. Lisans düzeyindeki programlar genellikle öğrencileri üniversitedeki 3. yılından itibaren öğretmen yetiştirme programlarına kabul etmekte bu programdan mezun olan öğrenciler eğitimde lisans diploması ile öğretmenlik sertifikaları almaya hak kazanmaktadır. Ayrıca Florida Üniversitesinde yer alan Profesyonel Öğretmen programı gibi programlarda eğitimde mastır derecesi ile sonlanan 5 yıllık programlar yoluyla öğretmen yetiştirmektedirler. Bu program ile ilköğretim, özel öğretim ve orta öğretimin çeşitli branşları için öğretmenler yetiştirilmektedir (Meriç, 2004: 141).

ABD’de öğrenciler istedikleri üniversitelere başvurma hakkına sahiptirler. Eyalet ve üniversiteler bazında farklı uygulamalar olmasına karşın, başvuruda bulunmak isteyen adayların sağlamaları gereken koşullar birbirine benzerlik gösterir. Adaylar üniversiteler tarafından, bu koşullar değerlendirilmeye alınarak kabul edilir ya da başvuruları geri çevrilir (UMICH, 2006; Akt: Baskan, Aydın ve Madden, 2006: 38). ABD’de ilköğretim öğretmenliği yetiştirme programı yaklaşık 2,5 yıl kadar sürmektedir. Örneğin, Michigan Üniversitesi öğretmen yetiştirme programı en az dört dönem sürmektedir. Her bir dönemde, bir yandan akademik ve mesleki dersler alınırken, bir yandan da ilköğretim okulu sınıflarında çalışılır. Her bir dönemdeki deneyimler birbirini tamamlayıcı niteliktedir. Öğrenciler süreç boyunca en az 147 kredilik ders alırlar. Öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin kredi toplamı en az 46’dır (Baskan, Aydın ve Madden, 2006: 39).

Almanya’da Öğretmen Yetiştirme

Federal Almanya Cumhuriyetinde 1970 yılından itibaren, okul öncesi öğretmenliği dışındaki öğretmen eğitimi programları akademik (üniversiter) yükseköğretim alanına taşınmıştır. Bu düzenlemede, eyaletlere göre farklılıklar olmakla birlikte, ilkokullarda sınıf öğretmenliği için en az üç, orta öğretim alan öğretmenliği için en az dört yıllık öğretmenlik eğitimi ve bu eğitimin üniversitelere bağlı ya da bağımsız, ancak üniversiter yetkilere sahip eğitim yüksekokullarında verilmesi ilkesi tüm eyaletlerce benimsenmiştir. 1990 yılında iki Almanya'nın birleşmesinden sonra, yeni eyaletlerde de aynı ilkeler uygulanmaya konmuştur (Sağlam ve Kürüm, 2005).

Almanya'nın öğretmen yetiştirme programında konu alanı bilgisi ağırlıklıdır. Öğretmenlik uygulamaları ise üniversite bittikten sonra yapılmaktadır. Almanya’da öğretmen yetiştirmede yetkili kurumlar; Üniversiteler, Yüksek Öğretmen Okulları, Eğitim Enstitüleri, Müzik ve Sanat Eğitimi Okullarıdır. Öğretmen yetiştiren kurumlara giriş için Abitur Sınavından (olgunluk sınavı) başarılı olma şartı istenir. Öğretmen yetiştiren kurumların öğretim süreleri 3-4 yıl arasında değişmektedir. Üniversiteden mezun olan öğrencilerin 2 yıllık öğretmenlik uygulaması yapmaları zorunludur. Birinci Devlet Sınavı’nda başarılı olan öğrenciler yaklaşık 2 yıllık öğretmenlik uygulaması yapmaktadırlar ve bu süreç sonunda İkinci Devlet Sınavı’na katılmaları gerekmektedir. Bu sınavda başarılı olanların atamaları gerçekleştirilir. Almanya’da öğretmenler kanunlara göre devlet memuru statüsüne sahiptir. Öğretmenlerin maaşları bağlı oldukları eyaletler tarafından ödenmektedir. Öğretmenlerin toplum içinde saygınlığı yüksektir (Aykaç, Kabaran ve Bilgin, 2014).

Almanya’da öğretmen olmayı seçen öğrenciler, ortaöğretimin 12. veya 13. sınıfları sonunda yapılan bitirme sınavına girmek zorundadır. Bu sınav dışında, üniversitelere başvurmak için herhangi başka bir

sınava girmek zorunda değildir. Öğrenciler, istedikleri üniversitelere başvurabilirler. Bununla birlikte bazı eyaletler, yüksek sayıda başvuru nedeniyle, üniversitelere alınacak öğrenci sayılarına çeşitli yollarla sınırlama koyma girişiminde bulunmuşlardır. Örneğin; Baden-Württemberg eyaletinde, yalnızca genel ortalamanın üzerinde puana sahip öğrenciler programlara başvuruda bulunabilirler (Milotich, 1999; Akt: Baskan, Aydın ve Madden, 2006: 38).

Almanya'da tüm eyaletlerde öğrenciler, üniversitede geçirdikleri süre boyunca, seçtikleri ana dallar ve eğitim bilimleri ve sosyal bilimler ile ilgili konularda eğitim alırlar. Eğitimin süresi, öğrencinin öğretmenlik yapmak istediği okulun seviyesine göre değişiklik gösterir. İlk ve orta kademedeki öğretmenlik yapmak isteyen bir öğrenci, en az 3.5 yıl eğitim alır. Öğrencilerin, lisans programları süresince, aldıkları derslerin %25'i öğretmenlik meslek bilgisi derslerini kapsamaktadır (Sağlam, 1989, 30; Akt: Baskan, Aydın ve Madden, 2006: 38).

Almanya'da öğretmenlik eğitimlerini tamamlayan öğretmen adaylarının öğretmenliğe atanabilmeleri için, her eyaletteki devlet Sınav Dairesi tarafından yapılan I. Devlet Sınavını başarmaları zorunludur. Bu sınavla, öğrencilerin öğretmenlik yapabilmek için gerekli eğitsel ve bilimsel mesleki bilgi ve becerileri kazanıp kazanmadıkları belirlenir. Bu sınav, öğrenci tarafından seçilmiş branşlarda yazılı sınav, sözlü sınav, ev ödevi ile pedagoji dersleri bitirme mülakatı olmak üzere dört bölümden oluşmaktadır (Delibaş, 2007: 43). Adayların alan bilgisinin sinandığı bu sınavı başaranlar, stajyer öğretmen olarak bir okulda görevlendirilirler ve iki yıl süren stajyerlik eğitimine başlarlar. Bu süre içinde adaylar, bölgelerindeki hizmet içi eğitim merkezi tarafından düzenlenen seminerlere katılırlar, okulda rehber öğretmen gözetiminde ve bağımsız olarak ders verirler ve diğer eğitim etkinliklerine katılırlar. Bu sürenin sonunda yapılan değerlendirmede başarılı bulunan adaylar, öğretmenlik meslek bilgilerinin sinandığı II. Devlet Sınavına girerler. Bu sınavı başaranlar, gereksinme olan bir okulda asil öğretmen olarak görevlendirilirler (Sağlam ve Kürüm, 2005). Bu süre içinde adaylar bölgelerinde hizmet içi eğitim merkezi tarafından düzenlenen seminerlere katılmak zorundadırlar. Okulda rehber öğretmen gözetiminde bağımsız olarak ders verirler ve diğer etkinliklere katılırlar (Delibaş, 2007: 41).

Almanya'da öğrenciler, lisans derecelerini tamamladıktan sonra öğretmen olarak çalışmaya başlayabilmek için, önce stajyer öğretmenlik aşamasına geçerler. Bu aşama iki yıl sürer. Öğretmen adayı bu süreyi, bir rehber öğretmen gözetiminde öğretimi gözlemleyerek ve bizzat öğretimi gerçekleştirerek geçirir. Aynı zamanda bu süreç boyunca, alan uzmanlarının eğitim ile ilgili verdikleri seminerlere katılırlar. Adaylar, bu iki yıllık sürenin sonunda, ikinci bir sınava tabi tutulurlar. İkinci sınavın değerlendirmesi ise, şu dört öğeyi temel alır (Milotich, 1999; Akt: Baskan, Aydın ve Madden, 2006: 38):

- Adayın katıldığı seminerlerin sorumlusunun, seminerleri veren uzmanların, başöğretmenin ve rehber öğretmenin, adayın genel performansı ile ilgili yazdığı raporlardan aldığı notların ortalaması,
- Adayın, öğrettiği konular ve ünitelerle ilgili konuları kapsayan tezden aldığı not,
- Adayın, okulların örgüt yapısı ve okullarla ilgili yasal düzenlemeler, pedagoji, yöntembilim ve alanı ile ilgili soruları içeren sözlü sınavdan aldığı not,
- Adayın, değerlendirme kurulunun gözlediği iki konu anlatımı ve hazırladığı ders planları notu.

İngiltere'de Öğretmen Yetiştirme

İngiltere'de öğretmen eğitiminde hem üniversitelerin hem de okulların (ilköğretim ve ortaöğretim) önemli bir rolü vardır. Üniversiteler ve okullar öğretmen eğitiminde işbirliği yaparak öğretmen yetiştirmede sorumluluğu paylaşmaktadırlar. Öğretmen eğitiminde 3-4 yıllık lisans programları ve lisans sonrası 36 haftalık sertifika programlarının önemli işlevleri vardır. Genelde branş öğretmenleri alan eğitimi üzerine 36 haftalık sertifika programlarından, sınıf öğretmenleri ise dört yıllık lisans programlarından yetişmektedirler. Gerek lisans gerekse sertifika programlarının önemli bir bölümü okullarda uygulama çalışmalarına ayrılmakta ve öğretmen adaylarının gerçek okul ve sınıf ortamında öğretmenlik bilgi ve becerilerini kazanmaları öngörülmektedir. Örneğin, 36 haftalık branş öğretmenliği sertifika programının en az 24 haftasının okul uygulamalarına ayrılması zorunludur (Delibaş, 2007: 59).

İngiltere eğitim sisteminde öğretmenlik eğitimi 2 grupta incelenebilir. Birisi, 3 veya 4 yıllık lisans eğitimi diğeri ise 1 yıllık lisansüstü sertifikalar şeklindedir. İngiliz üniversitelerinde lisans eğitimi genelde 3 yıldır fakat 4 yıllık lisans eğitimi de mevcuttur. 3 ve 4 yıllık lisans eğitimlerinde alan dersleri, eğitim

dersleri ve öğretmenlik uygulaması eş zamanlı olarak yapılmaktadır. 1 yıllık sertifika programlarında ise 3 yıllık program üzerine eğitim dersleri ve öğretmenlik uygulaması verilmektedir. İlkokul öğretmenlerinin %95'i 3 ya da 4 yıllık lisans programları ile ortaöğretim öğretmenlerinin %95'i ise lisansüstü programlarla yetişmektedir. Ancak az da olsa alternatif programlarla öğretmen yetiştirme seçeneği de vardır. Ayrıca bizdeki açık öğretim sistemine benzeyen bir üniversitenin hazırladığı programlar yoluyla, uzaktan eğitimle, herhangi bir alanda eğitim alan öğrenciler için 2 yıl lisansüstü öğretmen yetiştirme programları ile veya 3 yıllık yoğunlaştırılmış eğitim programları ile sertifikalar almak da mümkündür (Meriç, 2004: 172).

İngiltere'de öğretmenlik eğitimi programlarına giriş için adayların fiziksel ve zihinsel olarak öğretmenliğe uygun olmaları şartı vardır. Öğretmenlik mesleği dersleri veren kurumlar, adayların çocuk ve gençlerle öğretmen olarak görev yapmalarına engel olacak ve göreve atanmalarını engelleyecek bir suç geçmişlerinin olup olmadığını araştırmak zorundadır (Şahin, 2006: 5).

İngiltere'nin öğretmen yetiştirme programında mesleki formasyon ve öğretmenlik uygulamaları ön plandadır. Öğretmen yetiştirmede yetki Üniversiteler, Kolejer ve Eğitim Yüksek Okullarının elindedir. Ortaöğretim Genel Sertifikasında temel derslerde C notu almayı başaran öğrencilerin başvuruları mülakat ve ön eleme ile değerlendirilir. Öğretmen yetiştiren kurumların öğretim süreleri 3-4 yıl arasında değişen lisans programları yanında 36 haftalık sertifika programları vardır. Öğretmenlik uygulamalarının süreleri 1-2 yıl arasında değişmektedir (Aykaç, Kabaran ve Bilgin, 2014). Üniversitelerden mezun olan öğrencilere, dersleri ve uygulama eğitimlerini başarılı bir şekilde tamamladıklarına dair Mesleğe Giriş Profili Belgesi verilir. Mezunların atanabilmeleri için Nitelikli Öğretmen Statüsü almaları gerekmektedir (Aykaç, Kabaran ve Bilgin, 2014; Şahin, 2006: 5).

İngiltere'de öğretmenlik eğitiminde eşzamanlı modeli takip eden adaylar 4 yıllık yükseköğretim sonrası öğretmen olurlar. Eşzamanlı eğitimde alan dersleri ve öğretmenlik eğitimi birlikte verilir. Ardıl modeli takip eden adayların ise öncelikle üç veya dört yıl süreli alan eğitimi almaları gerekir ve lisans diploması aldıktan sonra öğretmenlik yapmak isteyenler bir yıllık mesleki öğretmenlik eğitimi programına başvurabilirler (Şahin, 2006: 16).

Fransa'da Öğretmen Yetiştirme

Eğitim sorumluluğunun devlete ait olduğu Fransa'da, Eğitim Bakanlığı; öğretim programlarının düzenlenmesi ve geliştirilmesi, mesleki eğitim süreçlerinin yapılması, kamu okulları personelinin eğitimi, idaresi ve maaşlarının ödenmesi, kadroların ilanı, okulların açılıp kapanması, eğitici materyalin geliştirilmesinden doğrudan sorumludur. 2 Mart 1982 tarihli Yerinden Yönetim Yasası'ndan bu yana, eğitim alanında bazı yetkiler yöresel ve kamuya açık organlara devredilmiştir. Bu organlar; okulların inşası, onarımı, bakımı, kendine özgü olarak yerel hizmet içi eğitimin sağlanması ve hizmet içi eğitim hedeflerinin belirlenmesi gibi konulardan sorumludur (Şahin, 2006: 33).

Fransız eğitim sistemindeki idari bölünüş il eğitim müdürlüklerinden oluşmaktadır. Eyaletler, eğitim politikasının tüm sorumluluğunu üstüne alır. Eğitim merkezi bir sisteme bağlanmıştır. Bu merkezi sistem bizde olduğu gibi Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlıdır. Eğitim bakanlığı öğretme rehberliğini oluşturur, okul programını belirler ve eğitim idari ve personel alımını yönetir. İlköğretim öğretmeni yetiştirme kurumlarını sağlamak ve giriş sınavlarını organize etmekle görevlidirler (Aykaç, Kabaran ve Bilgin, 2014: 284). Fransız eğitim sisteminde öğretmen olmak isteyen adayların üç yıllık alan eğitiminden sonra yapılan seçme sınavı neticesine göre seçilerek öğretmenlik eğitim enstitülerine alınırlar. Adayların öğretmenlik yapmak istedikleri alana göre 2-3 yıl da öğretmenlik eğitimi enstitülerinde eğitim alırlar (Şahin, 2006: 17).

Fransa'da eğitim programının çoğunluğu konu alanı bilgisi oluştururken uygulamaya daha az zaman ayrılmıştır. Ülkede çeşitli kurumlar öğretmen yetiştirmede yetkilidir. Bunlar; Üniversiteler, Üniversitelere bağlı Öğretmen Yetiştirme Enstitüleri, Eğitim Yüksek Okulları, Yüksek Öğretmen Okulları ve Özel Öğretmen Yetiştirme Merkezleridir. 3 yıllık ortaöğretimi başarıyla tamamlayıp Bakalorya Diplomasına sahip olan öğrencilerin bireysel başvuru yapma hakkına sahiptirler. Başvuru sonrası mülakat ve görüşme ile değerlendirme yapılır. Üniversitelerin Öğretmen Yetiştirme Enstitülerinde bir yıllık giriş eğitimi bölümüne kabul edilebilmek için adayların başvuruda bulunmaları için ortaöğretim sonrası lisans eğitimini (3 yıl) tamamlamış olmak gerekmektedir. Öğretmen yetiştiren kurumların öğretim süreleri en

az 3 yıllık lisans ve Öğretmen Yetiştirme Enstitülerinde eğitim alanlar dâhil edildiğinde toplamda 5 yıllık eğitim ön görülmektedir. Öğretmenlik uygulama süresi 2 yıldır. Öğretmen Atama Sınavları ile atamalar gerçekleştirilmektedir. Fransa'da öğretmenler devlet memuru statüsüne sahiptirler fakat iş garantileri yoktur. Öğretmenler devletin sunduğu maddi yardım, tazminat ve sosyal tesislerden faydalanabilirler (Aykaç, Kabaran ve Bilgin, 2014).

Fransa'da özellikle ortaöğretim alan öğretmenlerinin atanmasında uygulanan modele göre, öğretmen adayları öğretmenlik eğitimlerinin son yılında öğretmenlik mesleğine giriş sınavına girerler ve sınavı kazanan adaylar, alanlarına uygun bir okula stajyer öğretmen olarak atanırlar. Bu bir yıllık süre içinde adaylar, hem öğretmen yetiştiren kurumda eğitimlerini sürdürürler, hem okullarda eğitim-öğretim etkinliklerinde bulunurlar hem de hizmet içi eğitim merkezlerindeki seminerlere katılırlar. Bu süreci başarıyla tamamlayan adaylar, 1-2 yıl daha stajyer öğretmen olarak görev yaparlar ve bu süre içinde yapılan değerlendirmelerde başarılı olanlar asil öğretmen olarak görevlerini sürdürürler (Sağlam ve Kürüm, 2005: 11).

Japonya'da Öğretmen Yetiştirme

Japonya'da öğretmen eğitimi üniversitelerde ve Eğitim, Bilim, Spor, Kültür ve Teknoloji Bakanlığı tarafından onaylanan diğer yükseköğretim kurumlarında yapılmaktadır. Üniversiteler kendi öğretmen eğitimi programlarını kendilerini düzenlemektedir. Ancak, Eğitim, Bilim, Spor, Kültür ve Teknoloji Bakanlığı dersleri sertifikalandırmakta, derslerin içeriği ve fakültedeki öğretim konularını takip etmektedir. İlköğretim ve ortaöğretim öğretmenleri, eğitim fakülteleri, devlet üniversiteleri, özel üniversiteler veya öğretmenlik sertifikası veren bakanlık tarafından onaylanmış fakültelerde yetiştirilmektedir (Kinney, 1998; Koyama, 2008; Akt: Abazaoğlu, 2014: 5).

Japonya'da ilköğretim öğretmenleri olmak isteyenler, 4 yıllık ilköğretim öğretmenliği eğitimiyle mezun olurlar. Üniversitelerin öğretmen yetiştirme programlarına girebilmek için öğrenciler, bir akademik yetenek testi, bir özel alanlarda başarıyı ölçme testi ve okul dosyalarının incelenmesinden oluşan giriş sınavından geçerler (Demirel, 2000, 129). Öğretmenler mesleğe girebilmek için 4 yıllık bir kolej programı mezuniyetinden sonra üniversite mezunu olarak çok titiz sınavlardan başarı ile geçmek zorundadır. Görevde olan öğretmenlerin ilköğretim düzeyinde %43'ü ve lise düzeyinde %20'si öğretmen yetiştirme programlarının mezunlarından oluşurken geri kalan kısmı ise üniversitelerin diğer alanlarından mezun bireylerden oluşmaktadır (Meriç, 2004: 114).

Japonya'da öğretmen adaylarının mesleğe başlayabilmeleri için üniversiteden aldıkları lisans derecesi yeterli değildir. Adaylar, mezun olduktan sonra bölge eğitim kurullarına başvururlar. Eğitim kurulları, adayları, eğitim müdürlükleri tarafından düzenlenen yazılı sınava alır. Bu yazılı sınavda, belirli bir seviyenin üstünde performans sergileyenler, görüşmeye çağırılır. Bu görüşmede, adayların karakter özellikleri, genel olarak eğitime ve öğrencilere bakış açıları, öğretmen olabilmek için iki önemli özellik olan nazik ve düşünceli olma durumları değerlendirilir (Kinney, 1998; Akt: Baskan, Aydın ve Madden, 2006: 38).

Finlandiya'da Öğretmen Yetiştirme

Finlandiya'da öğretmen eğitimi 1973'ten beri üniversiteler, 1990'lardan sonra yükseköğretim kurumları tarafından verilmektedir. Ülkede öğretmen yetiştirme programlarının içeriği Eğitim Personelinin Nitelikleri Yönetmeliği ile yapılandırılmış ve düzenlenmiştir (Education Resources in Finland, 2006).

Öğretmen yetiştiren kurumlara kabul için birden çok sınavdan başarılı olma şartı istenmektedir. Sırasıyla Üniversite Giriş Sınavı, Yazılı Giriş Sınavı, Yetenek Testi, Bireysel Mülakat, örnek ders ve grup tartışmalarının gözlenmesi yani uygulamalar sonucu başarılı olan öğrenciler öğretmen yetiştirme programlarına kabul edilmektedirler. Finlandiya'da öğretmen yetiştiren kurumların öğretim süreleri 4 yıllık lisans eğitimi ve sonrasında yüksek lisans eğitimi tamamlama şartı vardır. Öğretmenlik uygulamaları lisans eğitimi boyunca devam etmektedir. İlk 3 yılda 4 hafta uyum stajı ve son yıl 5 hafta temel eğitim olmak üzere öğrenciler uygulamalara katılırlar (Aykaç, Kabaran ve Bilgin, 2014).

Finlandiya Hükümetinin öğretmenlerin yetiştirilmesiyle ilgili hedeflerinden bazıları şunlardır: yüksek standartlarda öğretmen yetiştirilmesi, öğretmenlerin sürekli eğitimi, öğretmenlerin sosyal gelişimleri ve sağlıkları, öğretmenlerin teknoloji kullanımı ve öğretmenlerin hizmet-içi eğitimlerle sürekli eğitimleri

(Delibaş, 2007: 75). Finlandiya’da öğretmen olabilmek için sadece üniversite giriş sınavı yeterli değildir. Üniversite giriş sınavında başarı olan öğrenciler öğretmen olabilmek için yazılı giriş sınavı, yetenek testi, bireysel mülakat ve grup tartışması aşamalarından geçmek zorundadır. Bu sınavların içerikleri üniversiteden üniversiteye farklılık göstermektedir (Abazaoğlu, 2014: 5).

İlköğretim okullarının 7, 8, 9. sınıfları ile orta öğretim kurumlarında branş öğretmenliği yapabilmek için yüksek lisans şarttır. Branş öğretmenliği programları 5-6 yıllık bir eğitim süresini kapsamaktadır. Bu eğitim 2 şekilde yapılmaktadır. Genel olarak bir üniversitede biyoloji, fizik, tarih, yabancı dil gibi derslerin eğitimi verilmekte sonra pedagoji dersleri verilmektedir. Diğer uygulamada branş ve pedagoji eğitimi birlikte verilmektedir. 60 AKTS kredilik pedagoji eğitimini içeren ve en az 240 AKTS kredisini kapsayan bir eğitimi tamamlamak şarttır. 1. seçenekte öğretmen adayı 60 AKTS krediye uygun pedagoji derslerini tamamlamak zorundadır. Üniversitelerde branş öğretmenliği eğitimi uygulama okulları ile işbirliği içinde verilmektedir (Delibaş, 2007: 76). Öğretmen adayları iki yıl süren uygulama eğitimine katılmaktadır. Bu süreç, üçü eğitim fakültelerine bağlı uygulama okulları, biri devlet okulunda olmak üzere dört aşamadan oluşmaktadır (Abazaoğlu, 2014: 5).

Öğretmenlik mesleğine atanmak için Master derecesine sahip öğrencilerin staj eğitimi başarısı ve öğretmen yeteneklerini gösterme becerileri atamalarında ön koşuldur. Öğretmenler devlet memuru statüsüne sahip değildir. Öğretmenlik yüksek statülü ve orta gelir seviyesinin üstünde bir meslektir. Öğretmenlik mesleğinin seçilmesinin en temel nedeni sosyal saygı ve statüsünün yüksek olmasıdır (Aykaç, Kabaran ve Bilgin, 2014).

Türkiye’de Öğretmen Yetiştirmenin Mevcut Durumu

Ülkemizde öğretmen yetiştirmenin tarihi çok eskilere dayansa da kurumsal anlamda öğretmen yetiştirmenin 19. yüzyılın ortalarında Dar-ul Muallimin okullarının açılmasıyla başladığı söylenebilir. Geçen 160 yıllık bir öğretmen yetiştirme döneminde ülkemizde çok farklı uygulamaları görmek mümkündür. Dar-ul Muallimin, Dar-ul Muallimat, Muallim Mektepleri, Köy Öğretmen Okulları, Köy Enstitüleri, Eğitim Enstitüleri, Yüksek Öğretmen Okulu ve Eğitim Fakülteleri ülkemiz tarihinde öğretmen yetiştiren kurumlara örnek olarak verilebilir. Günümüzde ise ülkemizde öğretmen yetiştirme görevi üniversitelerin bünyesindeki eğitim fakültelerinde gerçekleştirilmektedir.

Mevcut durumda, ülkemizde öğretmen yetiştiren programlara öğrenci seçimi, yürürlükte olan YGS (Yüksek Öğretime Geçiş Sınavı) ve LYS (Lisans Yerleştirme Sınavı) sonuçları esas alınarak gerçekleştirilmektedir. Merkezi olarak düzenlenen bu sınavlardan alınan puanlar esas alınarak yapılan öğrenci seçiminde adayların öğretmenlik yeterliklerini ölçecek herhangi bir mülakat ya da benzeri sınavların olmayışı dikkat çekmektedir. Bununla birlikte, eğitim fakültelerinin öğretmenlik bölümlerine adaylar yerleştirilirken herhangi bir taban puan kriteri de uygulanmamaktadır. Bundan dolayı, öğretmenlik bölümlerinin birçoğuna giren öğretmen adayları çok düşük puanla ilgili programlara yerleşmektedirler.

Öğretmen adaylarının yetiştirilmesi eğitim fakültesi bünyesindeki programlarda 8 yarıyılık (4 yıl) lisans eğitimi ile gerçekleşmektedir. Eğitim fakültesi dışındaki fakültelerin ilgili bölümlerinden mezun olup öğretmen olmak isteyen adaylar ise eğitim fakülteleri bünyesinde açılan 2 yarıyılık pedagojik formasyon eğitimini tamamlamak durumundadırlar. Ülkemizde uygulanan bu mevcut sisteme göre öğretmen yetiştirmede iki farklı yöntem uygulandığı görülmektedir. Biri, eğitim fakültelerinin ilgili alanlarında 4 yıllık lisans eğitimi ile, diğeri ise fen-edebiyat vb. fakültelerin ilgili alanlarından mezun olup eğitim fakültelerinden pedagojik formasyon eğitimi alarak. Bu mevcut ikili uygulama bir karışıklığa ve ikileme neden olmaktadır. Ayrıca eğitim uzmanları tarafından uzun tartışmalara ve itirazlara hedef olmaktadır.

Öğretmen adaylarının mesleğe atanması sürecinde ise 2016 yılının Ağustos ayına kadar KPSS (Genel Kültür, Genel Yetenek + Öğretmenlik Meslek Bilgisi Sınavı) sınav puanı üstünlüğü esas alınarak atama yapılmaktaydı. 03.08.2016 tarihinde yayınlanan 29790 sayılı Sözleşmeli Öğretmen İstihdamına İlişkin Yönetmelik ile öğretmenlik atamasında yeni bir uygulama getirilmiştir. Yürürlükte olan bu mevcut yönetmeliğe göre öğretmen atamasında KPSS sonucunda her alan için oluşan puan sıralamasına göre en yüksek puan alandan başlamak üzere, alanlar için belirlenen kontenjan sayısının üç katı aday sözlü sınava çağrılır. Sözleşmeli öğretmenliğe atama için yapılacak sözlü sınava katılmaya hak kazanan adaylar, sözlü

sınav komisyonunca yüz tam puan üzerinden değerlendirilir. Sözlü sınav konuları ve ağırlıkları: a) Bir konuyu kavrayıp özetleme, ifade yeteneği ve muhakeme gücü: %25, b) İletişim becerileri, özgüveni ve ikna kabiliyeti: %25, c) Bilimsel ve teknolojik gelişmelere açıklığı: %25, ç) Topluluk önünde temsil yeteneği ve eğitimcilik nitelikleri: %25. Sözlü sınavda 60 ve üzerinde puan alanlar başarılı sayılır ve sözleşmeli öğretmenliğe atanmak üzere tercih yapma hakkına sahip olur. Sözleşmeli öğretmenlerden sözleşme gereği dört yıllık çalışma süresini tamamlayarak adaylık sürecinde başarılı olanlar, talepleri halinde görev yaptıkları eğitim kurumunda öğretmen kadrolarına atanır. Öğretmen kadrolarına atananlar, aynı yerde en az iki yıl daha görev yapar, bunlar hakkında adaylık hükümleri uygulanmaz (MEB, 2016).

Sonuç olarak, gerek ülkemiz tarihinde ve gerekse yürürlükteki mevcut öğretmen adayı seçme, yetiştirme ve atama süreçlerinde başarılı uygulamalar olmakla birlikte süreklilikten uzak ve işevruk olmayan uygulamalar da mevcuttur. Bu noktadan hareketle, hem ülkemiz öğretmen yetiştirme tarihinde hem de gelişmiş ülkelerde uygulanan başarılı uygulamalar sentezlenerek, ülkemizin mevcut sosyo-ekonomik ve kültürel durumuna uygun, sürdürülebilir ve bilimsel temellere dayanan bir öğretmen yetiştirme modeli ihtiyacı ortaya çıkmaktadır. Aşağıda böyle bir model önerilmektedir.

Ülkemizde Öğretmen Yetiştirmeye Yönelik Bir Model Önerisi

Ülkemizde uygulanan mevcut sisteme göre öğretmen yetiştirmede iki farklı yöntem uygulanmaktadır. Bunlardan biri eğitim fakültelerinin ilgili alanlarından mezun olup KPSS sınavına girerek atanmadır. Diğeri ise fen-edebiyat vb. fakültelerin ilgili alanlarından mezun olup eğitim fakültelerinden pedagojik formasyon eğitimini aldıktan sonra KPSS sınavına girip atanmak şeklindedir. Bu mevcut ikili uygulama karışıklığı ve ikileme neden olmaktadır. Ayrıca eğitim uzmanları tarafından uzun tartışmalara ve itirazlara hedef olmaktadır. Bu ikilemin giderilmesi için aşağıda önerilen iki seçenekten birinin uygulanması gerekmektedir.

I. Eğitim Fakülteleri tüm kademelerde (okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise) görev yapacak öğretmen adaylarını yetiştirmelidir. Öğretmen yetiştirme sadece eğitim fakülteleri tarafından gerçekleştirilmeli ve eğitim fakülteleri dışındaki mezunlara pedagojik formasyon uygulamasına son verilmelidir. Öğretmen yetiştiren kurumların öğretim süreleri hali hazırda olduğu gibi 4 yıl olarak devam edebilir. Ancak, bu süre zaman içinde lisansüstü düzeye çıkarılmalıdır.

II. Eğitim fakülteleri; yalnızca okul öncesi, ilkokul ve ortaokullara öğretmen yetiştirmeye devam etmeli, lise ve dengi okullara öğretmen yetiştirme görevi ise fen ve edebiyat fakültesi gibi fakültele verilmelidir. Eğitim fakültesi dışındaki fakültelerden mezun olup öğretmen olmak isteyen adaylar öğretmenlik meslek eğitimlerini (pedagojik formasyon) eğitim fakültelerinde tamamlamalıdır.

Yukarıdaki seçeneklerden herhangi birisine karar verildikten sonra aşağıdaki hususların dikkate alınması gerekir.

1. Ülkemizde öğretmen yetiştiren programlara öğrenci seçimi, yürürlükte olan YGS (Yüksek Öğretime Geçiş Sınavı) ve LYS (Lisans Yerleştirme Sınavı) sonuçları esas alınarak gerçekleştirilmektedir. Ancak, çoğu bölümlere giren öğrenciler çok düşük puanla ilgili programlara yerleşmektedirler. Bu nedenle, öğrencilerin öğretmen yetiştiren programlara girecekleri alanlardan; fen bilimleri, sosyal bilimler, matematik, Türkçe ve yabancı dil sorularını içeren testlerden aldıkları puanlar dikkate alınarak ilk %25'lik dilimde yer alanlar seçilmelidir. Eğitim fakültelerine başarılı öğrencilerin tercih etmelerini sağlamak için %10'luk dilime giren öğrencilere koşulsuz olarak öğrenim ve barınma bursları verilmelidir. Ayrıca, öğrencilerin yerleştirme puanları hesaplanırken, mezun oldukları ortaöğretim kurumundaki mezuniyet not ortalamaları da belirli bir katsayı ile çarpılarak puanlarına eklenme uygulaması devam etmelidir.

2. Fransa ve İngiltere gibi ülkelerde öğrenci seçiminde giriş sınavı yalnızca testlere dayalı olarak yapılmamaktadır. Giriş sınavında testlerle birlikte mülakata da yer verilmektedir. Finlandiya'da ise ortaöğretim mezunu öğrencilerin eğitim fakültelerine kabulünde yazılı sınavla birlikte sözlü sınav da yapılmakta ve böylece seçilecek öğrencilerin bireysel ve toplumsal özellikleri de dikkate alınmaktadır. Bu noktadan hareketle, daha nitelikli öğrenci seçebilmek için merkezi sınavda yukarıda belirtilen yüzdelik dilimine giren adayların kişilik özelliklerini ölçebilen testler uygulanmalı ve bireysel olarak mülakata tabii

tutulmaları sağlanmalıdır. Bunu sağlamak için de MEB ile YÖK işbirliği yapılmalıdır. Bütün bu uygulamalar sonucu belli bir başarı elde eden öğrenciler öğretmen yetiştirme programlarına kabul edilmelidir.

3. Finlandiya'nın eğitim sisteminde olduğu gibi, ülkemizde de üniversitelere bağlı uygulama okulları açılmalı ve 1. sınıftan itibaren eğitim fakültesi öğrencileri öğretmenlik uygulamalarına devam etmelidir. Öğretmen yetiştiren kurumların "öğretmenlik uygulamalarına" ayırdıkları süreler uyum stajı + temel eğitim (ilk 3 yılda 4'er hafta + son yıl 5 hafta) olarak düzenlenebilir. Üniversitelerdeki dersler hem teorik hem de uygulamalı bir biçimde yürütülmeli ve eğitim, öğrenci merkezli bir şekilde düzenlenmelidir.

4. Eğitim Fakültesi dışındaki fakültelerden mezun olup öğretmen olmak isteyen adaylar öğretmenlik meslek eğitimlerini (pedagojik formasyon) eğitim fakültelerinde tamamlarlar. Ancak, ilgili fakültelerden mezun olan öğretmen adaylarının pedagojik formasyon programına girebilmeleri için ÖSYM tarafından yapılacak olan merkezi bir sınavdan alanları ile ilgili yeterli bir puan almaları gerekir. Bunun yanında daha nitelikli öğretmen adayı seçebilmek için kişilik özelliklerini ölçebilen testler ve mülakata da yer verilmelidir. Bunu sağlamak için de MEB ile YÖK işbirliği yapılmalıdır. Bütün bu uygulamalar sonucu belli bir başarı elde eden adaylar pedagojik formasyon programlarına kabul edilmelidir. Pedagojik eğitim süresi bu adaylar için üç dönem (1.5 yıl) olmalıdır. Öğretmen adayları; 1. dönemde haftada 1 gün; 2. dönemde haftada 2 gün; 3. dönemde ise haftada 3 gün okullarda uygulamalara katılmalıdırlar.

5. Öğretmenlik eğitimlerini tamamlayan öğretmen adaylarının öğretmenliğe atanabilmeleri için hâlihazırda uygulanan KPSS yerine Öğretmenlik Mesleğine Geçiş Sınavı (ÖMGS) adı altında bir sınav yapılmalıdır. ÖMGS "Özel Alan Bilgisi (%35), Öğretmenlik Meslek Bilgisi/Pedagojik Formasyon (%50) ve Genel Kültür Bilgisi (%15) olacak şekilde düzenlenmelidir. Bu sınavda başarılı olanlar stajyer öğretmen olarak bir okulda görevlendirilmeli ve bir yıl süren stajyerlik eğitimine başlamalıdırlar. Bu süre içinde adaylar mesleki gelişim birimi tarafından düzenlenen seminerlere katılırlar, okulda rehber öğretmen gözetiminde ve aşamalı olarak derse girer ve diğer eğitim etkinliklerine katılırlar. Bu sürenin sonunda yapılan değerlendirmede başarılı bulunan adaylar, asil öğretmenliğe geçiş yaparlar. Ancak, adaylık sürecini başarılı bir şekilde tamamlayamayan adaylara ise bir yıl daha stajyerlik hakkı tanınır. Bu süre sonunda başarılı olamayan adaylar en az bir dönem olmak şartıyla kuramsal ve uygulamalı etkinlikleri içeren bir eğitimden geçerler. Bu eğitim, Eğitim Fakülteleri ile İl Millî Eğitim Müdürlükleri'nin işbirliği ile gerçekleştirilmelidir.

6. Öğretmenlerin lisansüstü eğitim yapabilmelerini kolaylaştıran düzenlemelere gidilmelidir. Ancak, lisansüstü eğitim yapan öğretmenlerin mesleklerinde devam etmelerini sağlayacak önlemler alınmalıdır. Bunun için üniversitelerin akademik elemanlara sağladığı imkânlar, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından lisansüstü eğitim yapan öğretmenlere de sağlanabilir. Böylece lisansüstü eğitim yapan öğretmenlerin Millî Eğitim kurumlarını tercih etmeleri özendirilmiş olur.

7. Ülkemizde öğretmenlerin maddi olanakları iyileştirilmeli ve öğretmenlik mesleğinin statüsü yükseltilmelidir. Böylece, hem öğretmenlerin güdülenmesi artacak, hem de başarılı ve yetenekli kişilerin eğitim fakültelerini tercih etmelerinde artış sağlanabilecektir.

8. Ülkemizde "Eğitim Bölgeleri" oluşturulmalıdır. Her öğretmen atandığı bölgedeki okulda en az 4, en fazla 8 yıl çalışmalıdır. Ayrıca her öğretmenin kalkınmada öncelikli eğitim bölgelerinden en az birinde görev yapması zorunlu hale getirilmelidir. Ancak, bu yer değişikliği beraberinde öğretmenlere maddi ve manevi güçlükler getirecektir. Bunu önlemek için yer değiştirme sırasında öğretmenlere ekstra ödemeler yapılmalı ve gidecekleri yeni yere uyum sağlamaları için İl Millî Eğitim Müdürlükleri tarafında gerekli destekler sağlanmalıdır. Bunun için İl Millî Eğitim Müdürlükleri'ne bağlı bir birim kurulabilir. Bu birim yeni atama ya da yer değiştirme durumlarında öğretmenlere gerekli yardımı sağlamalı ve öğretmenlere atandığı bölgenin sosyo-kültürel özellikleri hakkında uyum eğitimi düzenlemelidir.

Kaynakça

- Abazaoğlu, İ. (2014). Dünyada öğretmen yetiştirme programları ve öğretmenlere yönelik mesleki gelişim uygulamaları. *Electronic Turkish Studies*, 9 (5), 1-46.
- Akyüz, Y. (2010). *Türk eğitim tarihi M.Ö. 1000-M.S. 2010*. Ankara: Ankara: Pegem Akademi.
- Aykaç, N., Kabaran, H., ve Bilgin, H. (2014). Türkiye’de ve bazı Avrupa Birliği ülkelerindeki öğretmen yetiştirme uygulamalarının karşılaştırılmalı olarak incelenmesi (Almanya, Finlandiya, Fransa, İngiltere ve Türkiye Örneği). *Turkish Studies*, 9 (3), 279-292.
- Bahadır, Z. (1994). *Köy enstitülerinin sosyolojik incelenmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Cumhuriyet Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas.
- Baskan, G. A., Aydın, A. ve Madden, T. (2006). Türkiye’deki öğretmen yetiştirme sistemine karşılaştırmalı bir bakış. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15 (1), 35-42.
- Binbaşoğlu, C. (1995). *Öğretmen yetiştirme açısından Türkiye’de eğitim bilimleri tarihi*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Bursalioğlu, Z. (1994). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Delibaş, H. (2007). *Türkiye, Almanya ve Finlandiya biyoloji öğretmeni yetiştirme programlarının karşılaştırılması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Demirel, Ö. (2000). *Karşılaştırmalı eğitim*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Education Resources in Finland (2006). 10 Ağustos 2016 tarihinde, <http://www.minedu.fi/minedu/> adresinden erişilmiştir.
- Ergün, M. (1996). *İkinci Meşrûtiyet devrinde eğitim hareketleri (1908-1914)*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Karlı, M. D. ve Güven, S. (2011). Öğretmen yetiştirme politikaları. S. A. Kilimci (Ed.) *Türkiye’de öğretmen yetiştirme*. Ankara: Pegem Akademi. 53-84.
- Kavak, Y., Aydın, A., ve Altun, S. A. (2007). *Öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri (1982-2007)*. Yüksek Öğretim Kurulu Yayınları. Yayın, (2007/5).
- Küçüköğlu, A. (2004). Türkiye’nin öğretmen yetiştirme serüveninde eğitim enstitüleri ve bir model olarak Kâzım Karabekir eğitim enstitüsü. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*. İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Külekcı, E., ve Bulut, L. (2010). Türkiye ve ABD’deki öğretmen yetiştirme sistemlerinin karşılaştırılması. *In International Conference on New Trends in Education and Their Implications (Icont)* (pp. 11-13).
- MEB. (2016). Sözleşmeli öğretmen istihdamına ilişkin yönetmelik. 03.08.2016 tarihli, sayı: 29790. 25 Ağustos 2016 tarihinde, <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2016/08/20160803-22.htm> adresinden alınmıştır.
- Meriç, G. (2004). *Fen bilgisi öğretmeni yetiştirme programlarının örnek ülkeler kapsamında değerlendirilmesi (Türkiye, Japonya, Amerika ve İngiltere örnekleri)*. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Okçabol, R. (2005). *Öğretmen yetiştirme sistemimiz*. Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Özoğlu, M. (2010). *Türkiye’de öğretmen yetiştirme sisteminin sorunları*. Ankara: Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı.
- Sağlam, M. (2011). *Türkiye’de öğretmen yetiştirme*. S. A. Kilimci (Ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- Sağlam, M. ve Kürüm, D. (2005). Türkiye ve Avrupa Birliği ülkelerinde öğretmen eğitiminde yasal düzenlemeler ve öğretmen adaylarının seçimi. *Milli Eğitim*, 33, (167), 30-44.
- Şahin, M. (2006). *Avrupa Birliği ülkelerinde ve Türkiye’de öğretmen yetiştirme sistemlerinin karşılaştırılması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi, Malatya.

- Şişman, M. (2006). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Taşdemirci, E. (1999). Yüzyılımızın başından günümüze kadar Türkiye’de öğretmen yetiştirme sisteminde çağdaş pedagoji akımları. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 8, 155-180.
- Toprak, G. N. (2008). Cumhuriyetin ilk döneminde Türk eğitim sistemi ve köy enstitüleri, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Üstüner, M. (2004). Geçmişten günümüze Türk eğitim sisteminde öğretmen yetiştirme ve günümüz sorunları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 5 (7).
- YÖK (2007). Eğitim fakültesi öğretmen yetiştirme lisans programları. 25 Ağustos 2016 tarihinde, <http://www.yok.gov.tr/web/guest/icerik/-/journal> adresinden alınmıştır.
- Yüksel, S. (2011). *Türk üniversitelerinde eğitim fakülteleri ve öğretmen yetiştirme*. Ankara: Pegem Akademi.

Extended Summary

A Model for Teacher Training Applications in Turkey

Introduction

Education, in a general meaning, is the process of changing behavior. Individuals who have undergone this process are expected to have a positive change in terms of knowledge, skill, attitude and values. The most important element in this process is the teacher who plays a key role. In this context, the teacher is one of the most strategic parts of the social system called the school. In the laws on National Education in Turkey, teaching has been identified as a profession that requires special expertise. Indeed, in the National Education Basic Law (number: 1739) teaching is defined as ‘an expertise profession which takes on the state’s education, training and administrative duties’. Teaching can be a profession when the country puts the measures related to the training and working conditions of teachers. Therefore, in this century training and employment of qualified teachers who will carry out the role in the training process successfully is an important responsibility for the success of the process. The nature and quality of education is directly proportional to the quality of the teachers greatly.

Purpose of the Study

The purpose of this study is to develop a suitable, scientific and sustainable ‘model for training of teachers’ by examining selection and training systems of countries which have successful implementations in the field of teacher training.

Method

In the study one of the qualitative research methods, document analysis method was used. The scientific research, theses, articles and relevant foreign literature related to teacher training were analyzed. The programs and systems of some countries which are successful in the field of teacher training were examined. With the data, the basic philosophy of the teacher training process was set forth; the common components of teacher selection and training process were identified, and the key factors affecting the process was focused. The teacher training institutions in our country and the implementations in these institutions were demonstrated. Successful implementations of the developed countries and in our country were synthesized and a sustainable teacher training model suitable for our country in terms of socio-cultural structure was proposed.

Discussion, Conclusion and Suggestions

A model for teacher training: In the present system of teacher training in our country two different methods are applied. One of them is to be teacher after graduating from the related field in education faculties and entering the KPSS exam. The other is by graduating from the science and literature and so on faculties and after taking courses on pedagogical training and entering the KPSS exam. This current bilateral application causes confusion and dilemma. It also is the target of long discussions and objections by training specialists. Followings are the features of the model proposed for our country. There are two options: I. Faculties of Education should train teachers for all levels (pre-

school, primary, elementary, and high school). Teacher training should only be carried out by the faculties of education and practice of giving pedagogical training to graduates outside the faculties of education should be ended. Teacher training institutions can continue education period of 4 years as readily. However, over time, this period should be increased to graduate level. II. Faculty of Education should continue teacher training only for pre-school, primary and secondary schools, the task of teachers training for high school and equivalent schools should be given to the faculty like the faculty of arts and sciences.

After deciding to any of the above options the following points need to be considered. (1) In our country, in the selection of students to teacher training programs, YGS (Transition to Higher Education Examination) and LYS (Undergraduate Placement Examination) results are currently based on. However, students are placed to most programs with very low scores. Therefore, students who are in the first 25% zone should be selected to the field of teachers training programs, considering the scores they receive from tests involving natural sciences, social sciences, mathematics, Turkish and foreign language questions. In addition, to ensure the successful students to choose education faculties the students entering the zone 10% should be given unconditional accommodation and education scholarships. In the process of student placement, the application of adding graduation grade point average in their graduating high schools multiplied by points with coefficient should be continued. (2) The entrance exam in the selection of students should not be made only test based. As well as the test applied in entrance examination the tests that can measure the personality traits and interview should be included in the tests. (3) Practice schools, bound to universities should be opened and from the first grade the students of education faculties should continue their teaching practice. The time for 'teaching applications' in the teacher training institutions should be arranged as adaptation internship + basic training (4 hours in the first 3 years+ 5 weeks in the last year). The courses during the university should be conducted in both theoretical and practical and education must be arranged as student-centered. (4) The candidate teachers who want to be a teacher graduated from other than the faculty of education (science and literature, etc.) must complete their teacher training (pedagogical training at the education faculties. However, for the candidate teachers who graduated from a faculty in order to enter the pedagogical training program, they must take adequate score related to their field from an exam conducted by ÖSYM (Student Selection and Placement Center). Besides, in order to select more qualified teachers the test than can measure the personality properties and interview should be included. The Ministry of National Education and the Higher Education Council should work in cooperation to ensure that. After all these practices candidates who achieved a certain success should be admitted to pedagogical training program. Pedagogical training for these candidates should be three semesters (1.5 years). Teacher candidates should participate in the training applications in the schools; in the first semester one day in a week, in the second semester two days in a week, in the third semester three days in a week. (5) Instead KPSS currently in practice, 'Teaching Profession Entrance Exam' (ÖMSS) examination should be performed in order for candidate teachers to be appointed as a teacher after completing their teacher training successfully. ÖMGS should be arranged as including "Special Field Information" (35%), "Teaching Profession/Pedagogical Formation" (50%) and "General Cultural Information" (15%). Those who succeed in this test should be assigned as a trainee teacher at a school and should begin internship training for one year. (6) The arrangements that facilitate teachers can do postgraduate education should be implemented. However, the measures in order for teachers who have graduate education to continue their professional should be taken. The Ministry of Education should provide opportunities for the teachers who have postgraduate education as the universities provide for the academic staff. Thus, teachers who have post-graduate education would be encouraged to choose to work in the national educational institutions. (7) The financial resources of teachers in our country should be improved and the status of the teaching profession should be increased. Thus, both the motivation of teachers would increase and successful and talented people would choose education faculties. (8) In our country, "Education Zones" should be established. Each teacher should work at least 4, and maximum 8 years in the region where he assigned. In addition, each teacher should work compulsorily in the developmentally disadvantaged region at least once. However, this change of location will bring economic and spiritual difficulties for teachers. During this displacement, teachers should be given extra payments and the Provincial National Education Directorate should provide necessary support to the teachers to adapt to new places they will go.

Evaluation of Tutors in Their Roles in Problem-Based Learning Sessions

Meral DEMİRÖREN, Hacettepe University, Turkey, meraldemiroren@gmail.com
Sevgi TURAN, Hacettepe University, Turkey, sturan@hacettepe.edu.tr

Abstract

The tutor role is important in problem-based learning. In this study we aim to evaluate the tutors' views of their roles in PBL sessions. The study was conducted with 2nd and 3rd year PBL tutors (n=70) in Ankara University Faculty of Medicine. The Tutor Evaluation Scale and a questionnaire were used. Analysis of variance and t-test was used for statistical analysis. The total mean score of tutoring scale were 4.32 ± 0.50 and the dimension of assessing and giving feedback (4.21 ± 0.68) was rated lowest while conducting PBL was highest (4.45 ± 0.50). There was difference in tutoring skills score according to tutors' science area. The total score of the tutors from surgical science (3.96 ± 0.43) is lower than the others ($F=3.93; p<0.05$). Female tutors were also rated their tutoring skills higher in assessing and giving feedback dimension (4.38 ± 0.58) than male (4.03 ± 0.74) (4.21 ± 0.68). There were no difference in tutoring scale score between tutors' academic degree ($F=0.28; p>0.05$). Tutors rated their global tutoring skills and their views about utility of PBL with a ten-point Likert scale. Tutors who rated high on utility of PBL have higher tutoring skills score.

Keywords: Problem-based learning, tutoring skills, evaluation.

Öz

Probleme dayalı öğrenmede eğitici önemli role sahiptir. Bu çalışmada PDÖ oturumlarda eğitimcilerin rollerine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Çalışma Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi 2. ve 3. yıl PDÖ eğitimcileri (n = 70) ile yürütülmüştür. Çalışmada PDÖ Eğitici Değerlendirme Ölçeği ve bir anket kullanılmıştır. İstatistiksel analizde Varyans ve t-testi kullanılmıştır. PDÖ eğitici değerlendirme ölçeğinden elde edilen toplam puan ortalaması 4.32 ± 0.50 ve olmuştur. Alt boyutlarda en yüksek puan PDÖ'nün yürütülmesi boyutunda (4.45 ± 0.50), en düşük puan ise değerlendirme ve geribildirim verme boyutunda (4.21 ± 0.68) olmuştur. Cerrahi bilim (3.96 ± 0.43) alanından eğitimcilerin toplam puan ortalamasının diğerlerine göre daha düşük ($F = 3.93, p < 0.05$) olduğu belirlenmiştir. Değerlendirme ve geribildirim verme boyutunda kadın eğitimcilerin puanlarının (4.38 ± 0.58), erkek eğitimcilerden (4.03 ± 0.74) daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Eğitimcilerin akademik düzeylerine göre ölçek puanı arasında fark belirlenmemiştir ($F = 0.28; p > 0.05$). Eğitimciler 10'lu Likert ölçeği ile PDÖ'nün yararını ve eğitimcilik becerilerini global olarak puanlamışlardır. PDÖ'nin yararlığına yüksek puan veren eğitimciler eğitimcilik becerilerine de yüksek puan vermiştir.

Anahtar Kelimeler: Probleme dayalı öğrenme, eğitimcilik becerileri, değerlendirme.

Introduction

The most used instructional method in education to enhance self-directed learning skills of medical and health science students is Problem-based learning (PBL). PBL is being used in medical education since 1970s. In PBL, students learn through the experience of solving a real life problem. Students analyze the problem and try to understand the underlying principles and mechanisms through small-group discussion. During discussion, group discovers their learning needs which guide to independent and self-directed learning (Dent & Harden, 1999). Besides developing self-directed learning skills of learners, PBL also aims to construct an extensive and flexible knowledge base, to improve collaboration, problem-solving skills, clinical reasoning skills of learners and, support intrinsic motivation of them (Barrows & Tamblyn 1980; Hmelo-Silver, Duncan, Chinn, 2007; Hmelo C. 2004; Yeung E. et al., 2003; Lee, Lin & Lin, 2013).

In PBL, basic science is taught in the clinical context. Multi-dimensional integration which involves behavioural, social and ethical aspects of health problems and a biopsychosocial approach to the patient is important focus of PBL. The PBL, which is student-centered, encourage students to be independent learners while tutors act as facilitators. The tutor role is important in problem-based learning. The tutor serves as a facilitator rather than as the group leader, guiding process, enabling active participation of learners, asking open-ended questions when necessary, support self-evaluation and giving feedback. The techniques which use to facilitate learning by tutors were defined as elicitation, re-elicitation, prompting, refocusing, facilitating, evaluating, summarizing, giving feedback, informing and directing learning (Gilkison, 2003).

The main roles of the tutor are to manage the group dynamics and to control of understanding and achieving the targeted learning (Wood, 2003). An effective tutor should understand the tutorial process, create and maintain positive learning environment, encourage interactive discussion, handle difficulties in the group, continuously monitor the quality of learning, and support self-evaluation. To be successful in tutoring roles, tutors should facilitate the discussions among the students and decide when and how she might intervene to the learning process and giving feedback (Wetzel 1996; Dent & Harden, 2013). Tutors were recommended to avoid giving information, instead become a coach and facilitate the learning process of the students. Tutors needs to develop tutoring skills which consist of questioning, probing, suggesting and orchestrating discussion during PBL (Maudsley, 1999). A number of studies have reported important dimensions of tutoring skills which stimulate student learning. Dolmans et.al (1993) described three factor consists of "guiding students through the learning process", "content knowledge input", "commitment to the group's learning" for tutor roles. Similarly De Grave et al. (1998), defining four factors including "elaboration", "directing the learning process", "integration of knowledge and stimulating interaction" and "individual accountability".

A tutor's ability to facilitate the group is important to effective functioning of PBL (Dent & Harden, 2013). Attitudes of tutor toward PBL are also crucial on effectiveness of PBL learning process (Vernon, 1995). However, the process of transition of roles can be difficult for both the teacher and the students (Ryan, 1993). Consequently to support faculty, there is need to evaluating tutors' professional behaviour and give them feedback. In this study, we investigate tutors' views of their roles in PBL sessions.

Method

The study, which is descriptive, was conducted in Ankara University Faculty of Medicine.

Subjects and Setting

The study was carried out with 2nd and 3rd year PBL tutors (n=70) in Ankara University Faculty of Medicine in the academic year 2013-14. An integrated modular curriculum is used in Ankara University Faculty of Medicine. Medical education lasts six year in the faculty, structured as; pre-clinic (year 1-2-3), clinic (year 4-5) and the internship period (year 6). Curriculum in preclinical years consists of multidisciplinary "Modules". Each year consists of 4 modules that last 8 weeks.

PBL is carried out 2nd and 3rd year modules. At the beginning of second year, both the students and tutors are trained to clarify about the roles of learners and tutors, the process, and assessment in PBL. The PBL tutors attend to a three-day PBL tutoring course. Students work in groups (11 students) with a tutor in PBL. Each PBL scenario is processed in 2 or 3 sessions of 2 hours each and lasts 2 weeks. Between the sessions, students are expected to study independently towards their learning objectives defined in the previous session.

Instruments

The Tutor Evaluation Scale and a questionnaire were used. Detailed information about the instruments was given below.

The tutor evaluation scale

The Tutor Evaluation Scale was developed by Turan et al. (2009). It has 22 items within four dimensions. The scale was rated on a 5 point Likert scale ranging from 1 "strongly disagree" to 5 "strongly agree". The dimensions of the scale are (a) supporting learning process and metacognitive

knowledge, (b) conducting PBL, (c) communication and supporting students' autonomy, and (d) assessing and giving feedback. The definitions of subscales were as follows:

Supporting learning process and metacognitive knowledge: Tutor facilitates students' learning process to achieve metacognitive skills.

Conducting PBL: Tutor facilitates learning according to scientific problem solving process to achieve learning objectives from the scenario.

Communication and supporting students autonomy: Tutors foster the use of effective participation in learning process and students' autonomy

Assessing and Giving Feedback: Reflect and evaluate the group process and learning, and personal contributions and achievements.

Cronbach α coefficients of the subscales of Tutor Evaluation Scale for reliability were reported as 0.81, 0.89, 0.91, and 0.77, respectively (Turan et al. 2009).

Questionnaire

A questionnaire was also used to gather demographic characteristic and information about tutors' qualification. The questionnaire included questions on gender, academic degree, department, experience about PBL, and views about utility of PBL.

Analysis

Analysis of variance and t-test was used to compare groups. The relationship between scale score, global tutoring skills score, and views about utility of PBL was analysed using Pearson's correlation.

Ethical Consideration

The study was approved by Clinical Research Ethical Committee of Ankara University. Informed consent of participants was asked before the PBL sessions.

Results

The total mean score of tutoring scale were $4.32 \pm .50$. The mean score of subscales were; $4.29 \pm .55$ for "supporting learning process and metacognitive" knowledge, $4.45 \pm .50$ for "conducting PBL", $4.30 \pm .63$ for "communication and supporting students autonomy" and $4.21 \pm .68$ for "assessing and giving feedback". The dimension of assessing and giving feedback ($4.21 \pm .68$) was rated lowest while conducting PBL was highest ($4.45 \pm .50$).

There was difference in tutoring skills score between tutors science area. The total score of the tutors from surgical science ($3.96 \pm .43$) is lower than the others ($F=3.93; p<.05$). The score of "Supporting learning process and metacognitive knowledge" subscale were also different between tutors science area. The "supporting learning process and metacognitive knowledge" subscale score of the tutors from surgical science ($3.85 \pm .51$) is lower than the others ($F=4.99; p<.01$) (Table 1).

The difference was found in "assessing and giving feedback" score according to gender. Female tutors were rated their tutoring skills higher in "assessing and giving feedback dimension" ($4.38 \pm .58$) than male ($4.03 \pm .74$) ($4.21 \pm .68$) (Table 1).

There were no difference in tutoring scale score between tutors' academic degree ($F=.28; p>.05$) (Table 1).

Table 1.*Comparison of Some Qualification of Tutors on Their Perception of Tutoring Skills.*

	Supporting learning process and metacognitive knowledge	Conducting PBL	Communication and supporting students autonomy	Assessing and Giving Feedback	Total
Department*					
Basic science (n=52)	4.39±.48	4.53±.45	4.37±.62	4.29±.66	4.41±.45
Medical science (n=12)	4.00±.69	4.22±.67	4.25±.64	3.91±.69	4.09±.62
Surgical science (n=6)	3.85±.51	4.19±.44	3.79±.62	4.11±.78	3.96±.43
	F=4.99	F=2.88	F=2.38	F=1.62	F=3.93
	p<.01	p>.05	p>.05	p>.05	p<.05
Difference of groups	Basic science and Medical science (p<.05) Basic science and Surgical science (p<.01)				Basic science and Medical science (p<.05) Basic science and Surgical science (p<.05)
Academic degree*					
Professor (n=45)	4.30 ±.58	4.47±.51	4.37±.68	4.23±.71	4.36±.52
Associate professor (n=16)	4.24 ±.56	4.47±.42	4.09±.52	4.04±.58	4.25±.44
Assistant professor/specialist (n=9)	4.27 ±.45	4.31±.62	4.31±.53	4.29±.69	4.29±.50
	F=.07	F=.38	F=1.15	F=.68	F=.28
	p>.05	p>.05	p>.05	p>.05	p>.05
Gender**					
Female (n=37)	4.39 ±.49	4.49 ±.45	4.42 ±.49	4.38 ±.58	4.43±.41
Male (n=33)	4.15 ±.59	4.40 ±.56	4.15 ±.75	4.03±.74	4.21±.57
	t=1.86	t=.76	t=1.79	t=2.20	t=1.86
	p>.05	p>.05	p>.05	p<.05	p>.05
Total (n=70)	4.29 ±.55	4.45 ±.50	4.30 ±.63	4.21 ±.68	4.32 ±.50

* Analysis of variance

** t-test

Tutors rated their global tutoring skills and their views about utility of PBL with a ten-point Likert scale. Significant relationship was determined between scale score, global tutoring skills score, and views about utility of PBL. Tutors who rated high on utility of PBL have higher tutoring skills score (Table 2).

Table 2.*Correlations between Scale Score, Global Tutoring Skills Score, and Views about Utility of PBL.*

	Scale Score	Global Tutoring Skills Score
Global Tutoring Skills Score		
Pearson Correlation	.699(**)	-
Sig.	.000	-
n	68	-
Views about utility of PBL		
Pearson Correlation	.480(**)	.618(**)
Sig.	.000	.000
n	67	66

** Correlation is significant at the .01 level (2-tailed).

Discussion, Conclusion and Suggestions

Tutors has essential role to success of PBL tutorial (De Grave et al. 1998). They have an effect on small group process and students achievement (Dolman et al., 1993). In order to develop and support faculty, their professional behaviour should be evaluated. The evaluation of tutoring skills help to determine needs of faculty development program.

Establishing productive engagement with the task, tools, and peers is significant tutor role. Tutors guide students, encourage them to participate discussion, think deeply, and being model to students on asking questions and giving effective feedback (Hmelo-Silver, Duncan & Chinn, 2006; Kukkamalla & Lakshminarayana, 2011). To develop self-directed learning skills among students, teachers must actively engage students in the classroom through encouraging students to participate in questioning, explaining, justifying and evaluating ideas, and by employing a student-focused teaching approach (Kek & Huijser, 2011).

Tutors views about their roles in PBL were investigated in this study. Tutors rated four and higher out of five in all subscales. The dimension of assessing and giving feedback ($4.21 \pm .68$) was rated lowest while conducting PBL was highest ($4.45 \pm .50$). In a previous study using with same scale, in parallel to this study, it was reported that tutors' scores of "supporting learning process and metacognitive knowledge" (3.81) and "assessing and giving feedback" (3.68) subscales were lower than others. When students evaluated their tutors, similarly they rated these two subscales lower than other subscales (Turan et al., 2009).

According to gender, the difference was found in "assessing and giving feedback" score. Female tutors were rated their tutoring skills higher in "assessing and giving feedback dimension" ($4.38 \pm .58$) than male ($4.03 \pm .74$). Although there was no statistical meaningful difference, the mean score of female students were slightly higher in all subscales (Table 1).

There was difference in tutoring skills score between tutors specialities area. The total score of the tutors from surgical science ($3.96 \pm .43$) is lower than the others ($F=3.93; p<.05$). It was also found that the score of tutors from surgical science were lower than the others in "supporting learning process and metacognitive knowledge" ($3.85 \pm .51$) subscale ($F=4.99; p<.01$) (Table 1). Tutors' experience is a widely studied issue in PBL literature. Studies reported that subject area experts tend to use their expertise instead of facilitating group discussion, but non-expert tutors tend to use their expertise of facilitating group process (Dolmans et al., 2002). Tutors participated in the study were all physician but from different specialities. As the description of expert and non-expert were different amongst the studies, it is very difficult to compare the findings of them.

Tutors' academic degree might also be used as a variable to evaluate their expertise. In the study, no difference were found in tutoring scale scores between tutors' academic degree ($F=.28;p>.05$) (Table 1). But as can be seen in Table 1, professors rated slightly higher in their total tutoring scale scores.

Tutors rated their global tutoring skills and their views about utility of PBL with a ten-point Likert scale. Significant relationship was determined between scale score, global tutoring skills score, and views about utility of PBL. Tutors who rated high on utility of PBL have higher tutoring skills score (Table 2). These results showed the importance of the tutors' attitude to the PBL. Similarly, Vernon (1995), emphasised the crucial roles of tutors' attitudes toward PBL on effectiveness of PBL learning process.

In conclusion, it is very difficult to introduce PBL into an institution since the role of tutor in a PBL is dramatically changed. Because of this difficulty it should be planned how staff development will take place. Tutors should be also given feedback about their performance for applying an effective staff development program. Tutors' evaluation results might be used for individual feedback for tutors. Giving feedback based on study to tutors can give an opportunity to tutors to plan their development. Besides, school administration can also use these evaluation results as need assessments to build up faculty development programme based on tutors' needs (De Grave et al., 1998). To coping with and facilitate the change of tutors roles in PBL, the development and implementation of the faculty development program based on evidence of their feedback is essential.

References

- Barrows, H.S. & Tamblyn R. (1980). Problem-based learning: an approach to medical education. New York: Springer.
- De Grave, W.S, Dolmans, D.H.J.M. & van der Vleuten, C.P.M. (1998). Tutor intervention profile: Reliability and validity. *Medical Education*, 32, 262-268.
- Dent, J.A. & Harden, R.M. (edited) (2013). A practical guide for medical teachers. Fourth edition. London: Elsevier Limited.
- Dolman, D. et al. (1993). Validation of a rating scale for tutor evaluation in a problem based medical curriculum. Annual Meeting of the American Research Association, Atlanta.
- Gilkison, A. (2003). Techniques used by 'expert' and 'non-expert' tutors to facilitate problem-based learning tutorials in an undergraduate curriculum. *Medical Education*. 37, 6-14.
- Hmelo-Silver, C.E., Duncan, R.G. & Chinn, C.A. (2007). Scaffolding and achievement in problem-based and inquiry learning: a response to Kirschner, Sweller, and Clark (2006). *Educ Psychol-UK*, 42(2), 99-107.
- Hmelo-Silver, C.E (2004). Problem-based learning: what and how do students learn? *Educ Psychol Rev*. 16, 235-66.
- Kek, M.Y.C.A. & Huijser, H. (2011). The power of problem-based learning in developing critical thinking skills: preparing students for tomorrow's digital futures in today's classrooms. *High Educ Res Dev*, 30(3), 329-41.
- Kukkamalla A & Lakshminarayana SK (2011). Developing a facilitation skills training programme for problem-based learning tutors. *Medical Education*. 45: 1131–1162.
- Lee, G.H., Lin, C.S. & Lin, Y.H. (2013). How experienced tutors facilitate tutorial dynamics in PBL groups. *Medical Teacher*, 35, e935-e942.
- Maudsley, G. (1999). Education and debate: roles and responsibilities of the problem based learning tutor in the undergraduate medical curriculum, *BMJ*, 318.
- Ryan, G. (1993). Student perceptions about self-directed learning in a professional course implementing problem-based learning. *Studies in Higher Education*, 18(1), 53-64.
- Turan, S., Elçin, M., Odabaşı, O., Ward, K. & Sayek, İ. (2009). Evaluating the role of tutors in problem-based learning sessions. *Turkiye Klinikleri J Med Sci*, 29(1), 77-83.

- Vernon, D.T.A. (1995). Attitudes and opinions of faculty tutors about problem-based learning. *Academic Medicine*, 70(3), 216-223.
- Wetzel, M. S. (1996). Developing the role of the tutor/facilitator. *Postgraduate Medical Journal*, 72, 474-477.
- Wood, D. F. (2003). ABC of learning and teaching in medicine problem based learning. *BMJ*, 326, 328-330.
- Yeung, E., Au-Yeung, S., Chiu, T., Mok, N. & Lai, P. (2003). Problem design in problem-based learning: evaluating students' learning and self-directed learning practice. *Innov Educ Teach Int*, 40(3), 237-44.

Geniş Özet

Probleme Dayalı Öğrenme Oturumlarında Eğiticilerin Kendi Rollerini Değerlendirmesi

Giriş

Tıp ve sağlık bilimleri öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenme becerilerinin geliştirilmesi amacıyla en sık kullanılan öğretim yöntemi problem dayalı öğrenmedir (PDÖ). PDÖ'de öğrenciler bir gerçek yaşam problemini çözme yoluyla öğrenirler. Öğrenciler, küçük grup tartışması yaparak problemi analiz eder ve altta yatan mekanizmaları anlamaya çalışır. Tartışma sürecinde, grup bağımsız öğrenme ve öz-yönetimli öğrenmeye rehberlik yapacak öğrenme ihtiyaçlarını keşfeder (Dent & Harden, 1999). Öğrenenlerin öz-yönetimli öğrenme becerilerinin gelişimi yanısıra PDÖ, bilgi yapılandırma, işbirliğini geliştirmeyi, öğrenenlerin klinik akıl yürütme ve problem çözme becerilerinin gelişmesini ve onların içsel güdülenmelerini desteklemeyi hedefler (Barrows & Tamblyn 1980; Hmelo-Silver, Duncan, Chinn, 2007; Hmelo C. 2004; Yeung E. et al., 2003; Lee, Lin & Lin, 2013).

Öğrenci merkezli bir yaklaşım olan PDÖ, eğiticilerin kolaylaştırıcı yaklaşımı ile öğrenenleri bağımsız öğrenenler olmaya teşvik eder. PDÖ'de eğiticinin rolü önemlidir. Eğitici, sürece rehberlik yaparak, öğrenenlerin aktif katılımını sağlayarak, gerektiğinde açık uçlu sorular sorarak, öz-değerlendirmeyi destekleyerek ve geribildirim vererek grup lideri olmaktan çok kolaylaştırıcı rol üstlenir. Eğiticilerin kullandığı öğrenmeyi kolaylaştırıcı teknikler; çıkarımda ve yeniden çıkarımda bulunma, harekete geçirme, kolaylaştırma, değerlendirme, özetleme, geribildirim verme, yeniden odaklanma, açıklama, öğrenmeyi yönetme olarak tanımlanmıştır (Gilkison, 2003).

Öğrenci öğrenmesini destekleyen eğiticilik becerilerinin önemli boyutlarını araştıran birçok çalışma yapılmıştır. Dolmans ve arkadaşları (1993), eğitici rolleri için "öğrenme sürecinde öğrencilere rehberlik yapma", "içerik bilgisi girdisi", "grupun öğrenmesinde sorumluluk" olmak üzere üç boyut tanımlamıştır. Benzer şekilde, De Grave ve arkadaşları (1998), "ekleme", "öğrenme sürecini yönetme", "bilginin bütünleştirilmesi ve etkileşimin uyarılması" ve "bireysel sorumluluk" olmak üzere dört boyut tanımlamıştır.

PDÖ'de eğiticinin grubu yönlendirme becerisi PDÖ'nün etkili olması için önemlidir (Dent & Harden, 2013). PDÖ öğrenme sürecinin etkiliği açısından eğiticinin PDÖ'ye yönelik tutumları da önemlidir (Vernon, 1995). Ancak, rollerdeki farklılaşma hem öğrenciler hem de eğiticiler için zor olabilir (Ryan, 1993). Sonuç olarak, eğiticileri desteklemek için eğiticilerin profesyonel davranışlarını değerlendirme ve onlara geribildirim vermeye gereksinim vardır.

Araştırmanın Amacı

Bu kapsamda bu çalışmada, eğiticilerin PDÖ oturumlarındaki rollerine ilişkin görüşleri incelenmiştir.

Yöntem

Tanımlayıcı nitelikteki çalışma, 2013-14 akademik yılında Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi'nde (AÜTF) 2. ve 3. Sınıf PDÖ eğiticileri (n=70) ile yürütülmüştür. AÜTF'de entegre modüler program uygulanmaktadır. Tıp eğitiminin süresi 6 yıldır ve klinik öncesi (1-2-3. sınıflar), klinik (4-5. sınıf) ve intörlük (6. Sınıf) olarak yapılandırılmıştır. Klinik öncesi yıllarda eğitim programı multidisipliner "Modüller"den oluşmaktadır. Her modül 8 hafta sürmektedir.

Fakültede ikinci ve üçüncü sınıf modüllerinde PDÖ uygulanmaktadır. İkinci sınıfın başında, hem öğrenciler hem de eğiticiler PDÖ’de öğrenme ve değerlendirme süreci, eğitici ve öğrenci rolleri konularında bilgilendirilmektedir. PDÖ eğiticileri, üç günlük PDÖ yönlendirici eğitimine katılmaktadır. Öğrenciler PDÖ oturumlarında bir eğitici ve 11 öğrenciden oluşan gruplarda çalışmaktadır. Her PDÖ senaryosu, 2 hafta içinde her biri 2 saatten oluşan 2 veya 3 oturumda işlenmektedir. Oturumlar arasında öğrencilerden bir önceki oturumda belirlenen öğrenme hedeflerine yönelik bağımsız çalışma yapmaları beklenmektedir.

Çalışmada Eğitici Değerlendirme Ölçeği ve anket kullanılmıştır. Eğitici Değerlendirme Ölçeği Turan ve arkadaşları (2009) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek, dört boyutta 12 maddeden oluşmaktadır. 5’li Likert skalasında 1 “kesinlikle katılmıyorum” dan 5 “kesinlikle katılıyorum” şeklinde puanlanmaktadır. Ölçeğin boyutları: (a) öğrenme sürecinin desteklenmesi ve üstbilgi bilgisi, (b) PDÖ’nün yürütülmesi, (c) iletişim ve öğrenen özerkliğinin desteklenmesi ve (d) değerlendirme ve geribildirim verilmesidir. Eğitici Değerlendirme Ölçeğinin altölçeklerinin güvenilirliği için Cronbach α katsayısı sırasıyla 0.81, 0.89, 0.91, ve 0.77’dir (Turan et al. 2009). Ayrıca, eğiticilerin niteliklerine ve demografik özelliklerine ilişkin bilgi toplamak amacıyla bir anket kullanılmıştır.

Grupların karşılaştırılmasında tek yönlü Varyans analizi ve t testi kullanılmıştır. Ölçek puanları arasındaki ilişki, global eğitici becerileri puanı ve PDÖ’nün yararlılığına yönelik görüşler Pearson’s korelasyon kullanılarak analiz edilmiştir. Çalışma için Ankara Üniversitesi Klinik Araştırmalar Etik Kurulu’ndan onay alınmıştır.

Bulgular

Eğitici değerlendirme ölçeğinden elde edilen ortalama puan $4.32 \pm .50$ ’dir. Alt ölçeklerin puanları; “öğrenme sürecinin desteklenmesi ve üstbilgi bilgisi” için $4.29 \pm .55$, “PDÖ’nün yürütülmesi” için $4.45 \pm .50$, “iletişim ve öğrenme özerkliğinin desteklenmesi” için $4.30 \pm .63$ ve “değerlendirme ve geribildirim verme” için $4.21 \pm .68$ ’dir. Alt boyutlarda en yüksek puan “PDÖ’nün yürütülmesi” boyutunda ($4.45 \pm .50$), en düşük puan ise “değerlendirme ve geribildirim verme” boyutunda ($4.21 \pm .68$) olmuştur.

Eğiticilerin uzmanlık alanlarına göre eğiticilik becerileri puanları arasında fark belirlenmiştir. Cerrahi bilim ($3.96 \pm .43$) alanından eğiticilerin toplam puan ortalaması diğerlerine göre daha düşüktür ($F = 3.93$, $p < .05$). Cerrahi bilim alanından eğiticilerin “öğrenme sürecinin desteklenmesi ve üstbilgi bilgisi” ($3.85 \pm .51$) alt ölçeğinde puanlarının da diğer bilim alanlarından olan eğiticilere göre daha düşük olduğu belirlenmiştir ($F=4.99$; $p < .01$).

Eğiticilerin cinsiyetlerine göre yapılan karşılaştırmada, “değerlendirme ve geribildirim verme” boyutunda fark belirlenmiştir. Değerlendirme ve geribildirim verme boyutunda kadın eğiticilerin puanları ($4.38 \pm .58$), erkek eğiticilerden ($4.03 \pm .74$) daha yüksektir.

Eğiticilerin akademik düzeyleri ile Eğitici Değerlendirme Ölçeği puanları arasında fark belirlenmemiştir ($F=.28$; $p > .05$).

Çalışmada eğiticiler 10lu Likert ölçeği ile PDÖ’nün yararını ve eğiticilik becerilerini global olarak puanlamışlardır. Eğiticilerin eğiticilik becerilerini global değerlendirmeleri ve PDÖ’nün yararı hakkında görüşleri arasında anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

PDÖ sürecinde, eğitici önemli bir role sahiptir. (De Grave et al. 1998). Eğiticilerin gelişimi ve desteklenmesi için profesyonel rol davranışlarının değerlendirilmesi gerekmektedir. Eğiticilik becerilerinin değerlendirilmesi, eğitici gelişimi programlarının gereksinimlerinin belirlenmesine yardımcı olacaktır.

Bu çalışmada PDÖ’de eğiticilerin kendi rollerine ilişkin görüşleri incelenmiştir. Eğiticiler ölçeğin tüm alt boyutlarına 4 ve üzerinde (5 üzerinden) puanlar vermiştir. Alt boyutlarda en yüksek puan “PDÖ’nün yürütülmesi” boyutunda (4.45 ± 0.50), en düşük puan ise “değerlendirme ve geribildirim verme” boyutunda (4.21 ± 0.68) olmuştur. Aynı ölçeği kullanarak daha önce yapılmış bir çalışmada, “öğrenme sürecinin desteklenmesi ve üstbilgi bilgisi” (3.81) ve “değerlendirme ve geribildirim verme” alt ölçeklerinde (3.68) ortalama puanların diğer alt ölçek puanlarından daha düşük olduğu bildirilmiştir.

Öğrenciler de, eğiticileri değerlendirirken, eğiticiler ile benzer şekilde, bu iki alt ölçeğe daha düşük puanlar vermişlerdir (Turan et al., 2009).

Eğiticilerin cinsiyetlerine göre yapılan karşılaştırmada, “değerlendirme ve geribildirim verme boyutunda” fark belirlenmiştir. Değerlendirme ve geribildirim verme boyutunda kadın eğiticilerin puanlarının ($4.38 \pm .58$), erkek eğiticilerden ($4.03 \pm .74$) daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Eğiticilerin uzmanlık alanlarına göre eğiticilik becerileri puanları arasında fark belirlenmiştir. Cerrahi bilim ($3.96 \pm .43$) alanından eğiticilerin toplam puan ortalamasının diğerlerine göre daha düşük ($F = 3.93$, $p < .05$) olduğu belirlenmiştir. Cerrahi bilim alanından eğiticilerin “öğrenme sürecinin desteklenmesi ve üstbilgi bilgisi” ($3.85 \pm .51$) alt ölçeğinde puanları diğer bilim alanlarından olan eğiticilere göre daha düşük olduğu belirlenmiştir ($F=4.99$; $p<.01$). Eğitici uzmanlığı, PDÖ alanyazınında kapsamlı bir biçimde çalışılan konulardan biridir. Çalışmalar alan uzmanlarının, kendi uzmanlıklarını kullanırken, alan uzmanı olmayan eğiticilerin grup sürecinin yönlendirilmesi ile ilgili uzmanlıklarını kullanma eğiliminde olduğunu belirtmektedir (Dolmans et al., 2002). Bu çalışmaya katılan eğiticilerin hepsi hekimdir, ancak farklı uzmanlık alanına sahiptir. Bu alanda yapılan çalışmalarda alan uzmanı olma veya olmama farklı biçimlerde tanımlandığı için karşılaştırma yapmada güçlük bulunmaktadır.

Bu çalışmada eğiticilerin akademik düzeyleri deneyimlerini değerlendirmek için bir değişken olarak kullanılmıştır. Eğiticilerin akademik düzeyleri ile Eğitici Değerlendirme Ölçeği puanları arasında fark belirlenmemiştir ($F=.28$; $p>.05$). Ancak, Tablo 1’de görülebileceği gibi akademik düzeyi profesör olan eğiticilerin Eğitici Değerlendirme Ölçeği puanları bir miktar daha yüksektir.

Eğiticiler 10’lu Likert ölçeği ile PDÖ’nün yararını ve eğiticilik becerilerini global olarak puanlamışlardır. Eğiticilerin eğiticilik becerilerini global değerlendirmeleri ve PDÖ’nün yararı hakkında görüşleri arasında anlamlı bir ilişki saptanmıştır. PDÖ’nin yararlığına yüksek puan veren eğiticiler eğiticilik becerilerine de yüksek puan vermiştir. Bu bulgu eğiticilerin PDÖ’ye yönelik tutumlarının önemine işaret etmektedir. Benzer şekilde, Vernon (1995) PDÖ sürecinin etkinliğinde eğiticilerin PDÖ’ye yönelik tutumlarının önemli bir rolü olduğunu vurgulamaktadır.

Özetle, PDÖ’de eğitici rolleri önemli biçimde değiştiği için okullarda PDÖ’ye geçişte güçlükler yaşanmaktadır. Bu güçlük ile başedebilmek için eğitici gelişimine yönelik planlanma yapılmalıdır. Etkili eğitici gelişimi programlarının yürütülmesi için eğiticilere kendi performansları ile ilgili geribildirim verilmelidir.

Geometrik Cisimler ve Hacim Ölçme Konusunda Üretilen Argümanların İncelenmesi

Tuba DEMİREL, Çukurova Üniversitesi, Türkiye, tdemircioglu@cu.edu.tr

Sibel SOMYÜREK, Gazi Üniversitesi, Türkiye, ssomyurek@gazi.edu.tr

Öz

Hızla değişen çevresel koşullar ve toplumsal şartlar sonucu ülkeler öğretim programlarını inceleyip yenileme ihtiyacı duymaktadır. Ülkemizde 2013 yılında öğretim programlarında bir değişiklik yapılmış ve yenilenen matematik öğretim programında, öğrencilerin problem çözme stratejileri geliştirebilmeleri, bunları günlük hayattaki problemlerin çözümünde kullanabilmeleri ve bu süreçteki kendi düşünce ve akıl yürütmelerini ifade edebilmeleri amaçlanmıştır. Yeni müfredatta, öğrencilerin kazanması gereken temel becerilerden biride argümantasyondur. Bu çalışmanın amacı, orta okul öğrencilerinin Geometrik Cisimler ve Hacim Ölçme Konusuna yönelik yazılı argümantasyon becerilerini incelemektir. Araştırma 2015–2016 eğitim-öğretim yılı Bahar döneminde, Ankara’da bir devlet okulunda eğitimlerini sürdüren 47 ortaokul öğrencisinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Argümantasyon süreci sonrası elde edilen veriler, ilk olarak Toulmin Argüman Modeli’ne göre ögelere ayrılmıştır. Daha sonra Erduran, Simon ve Osborne’un (2004) oluşturduğu tartışma seviyeleri göz önünde bulundurularak, öğrencilerin yazılı argümanları farklı kazanımları içeren her bir soru düzeyinde seviyelere ayrılmıştır. Yazılı argümanların analizinin sonucunda, iddia ögesinin en çok kullanıldığı, kaliteli argümanların göstergesi olan çürütmelerin ise en az kullanıldığı görülmüştür. Ayrıca, öğrencilerin argümanlarının genel olarak düşük seviyelerde olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Argümantasyon, argümantasyon seviyesi, geometri eğitimi, Toulmin argüman modeli

Abstract

As a result of rapidly changing environmental conditions and social conditions, countries needs to examine the curriculum and revise it. In 2013, there has been a change in curriculum in Turkey and in revised mathematics curriculum, it is aimed for students to develop problem-solving strategies and to use them in real life situations, and also to express their own thoughts and reasoning in this process. In the new curriculum, argumentation has been one of the basic skills required to be gained. The purpose of this study is to investigate middle school students’ written argumentation skills related to the subject “Geometric Objects and Volume Measurement”. The study was conducted during the spring semester of 2015–2016 academic year, with the participation of eight grade students at a state school in Ankara. The data obtained after the argumentation process were resolved into their constituents according to Toulmin Model. Then, written arguments (each question seperately) were put into levels based on the argumentation-level model developed by Erduran, Simon, and Osborne (2004). The results of written argument analysis showed that claim was the most commonly used item, and rebuttals, the indicator of high quality arguments, were the least used item in written arguments of the students. In addition, it has been seen that the students’ arguments are generally at low levels.

Keywords: Argumentation, argumentation level, geometry education, Toulmin argument pattern.

Giriş

Hızla değişen çevresel koşullar ve toplumsal şartlar sonucu ülkeler öğretim programlarını inceleyip yenileme ihtiyacı duymaktadır. Ülkemizde de 2013 yılında öğretim programlarında bir değişiklik yapılmış ve yenilenen matematik öğretim programında, öğrencilerin problem çözme stratejileri geliştirebilmeleri ve bunları günlük hayattaki problemlerin çözümünde kullanabilmeleri, ayrıca problem çözme sürecinde kendi düşünce ve akıl yürütmelerini ifade edebilmeleri amaçlanmıştır (MEB, 2013). Bu bağlamda

öğrencilerin araştırma ve sorgulama yapabilecekleri, iletişim kurabilecekleri, eleştirel düşünebilecekleri, gerekçelendirme yapabilecekleri, fikirlerini rahatlıkla paylaşabilecekleri ve farklı çözüm yöntemlerini sunabilecekleri sınıf ortamları oluşturulması gerektiği vurgulanmış ve akıl yürütme, programda kazandırılması öngörülen temel beceriler arasında yer almıştır. Öğrencilerin kazanması gereken temel becerilerden biri olarak görülen argümantasyon, öğrencilerin muhakeme sürecinde bir takım somut verilere dayanarak iddialar oluşturabilmesi ve bu iddiaları gerekçelendirmeye ya da çürütmeye çalışırken bilimsel kanıtları kullanabilmeleri olarak tanımlanmaktadır (Demircioğlu & Uçar, 2014). Matematik eğitimi etkileyen pek çok araştırmacıya göre, argümantasyon matematik eğitiminde, anlam verme ve anlayış geliştirmenin bir yolu olarak görülmektedir (Schwarz, Hershkowitz & Prusak, 2010). Açıklama, argümantasyon ve kanıt, gerek matematik gerekse daha spesifik olarak geometri konularını öğrenme ve öğretmede de önemli rol oynayan aktivitelerdir (Kwak, 2005; Akt., Semena & Santos, 2010; Lin & Cheng, 2003).

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, orta okul öğrencilerinin Geometrik Cisimler ve Hacim Ölçme Konusuna yönelik yazılı argümantasyon becerilerini incelemektir. Bu genel amaçtan yola çıkarak aşağıdaki alt amaçlara yanıt aranmıştır:

1. Öğrencilerin Geometrik Cisimler ve Hacim Ölçme Konusuna yönelik yazılı argümanlarının Toulmin Argüman Modeli'ndeki öğelere göre dağılımı nasıldır?
2. Öğrencilerin Geometrik Cisimler ve Hacim Ölçme Konusuna yönelik yazılı argümantasyon seviyeleri ne şekildedir?

Yöntem

Bu çalışma, betimsel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2012, s.77)

Katılımcılar

Araştırma 2015–2016 eğitim-öğretim yılı Bahar döneminde, Ankara'da bir devlet okulunda eğitimlerini sürdüren 47 adet ortaokul öğrencisinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin 21'i kız (%44,68), 26'sı (%55,32) erkektir. Öğrencilerin büyük çoğunluğunun (%95,75) yaşı 13, ikisinin yaşı 14'tür. Katılımcılar amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örneklemeyle belirlenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Öğrencilerin Geometrik Cisimler ve Hacim Ölçme konusuna yönelik argümantasyon becerilerini belirlemek amacıyla 6.sınıf uzay geometrisi konusu kazanımları göz önünde bulundurularak, 4 ana soru ve her bir soruyla ilişkili dörder alt soru olmak üzere 16 soruluk bir ölçme aracı hazırlanmıştır.

Ölçekte yer alan ana sorular, öğrenme kazanımlarına yönelik geometri sorularından oluşmaktadır. Buna ek olarak, her bir geometri sorusuyla ilişkili öğrencilerin Toulmin Argüman Modeli'ne göre kullandıkları öğeleri ve argümantasyon seviyelerini belirlemek amacıyla dört adet tartışma sorusu yer almaktadır.

Veri toplama sürecinde ilk olarak öğrenciler dersteki başarılarına ve katılım durumlarına göre 3'er veya 4'er kişilik olmak üzere gruplandırılmıştır. Daha önce hazırlanan 4 soruluk argümantasyon ölçme aracı öğrencilere verilmiş ve ilk soruyu bireysel olarak cevaplamaları istenmiştir. İlk soru tüm öğrenciler tarafından cevaplandıktan sonra, öğrencilerden grup içinde sorunun cevabına ilişkin düşüncelerini nedenlerini belirterek ve bunları destekleyerek paylaşmaları ve bu konuda tartışmaları istenmiştir. Grup tartışmasının ardından öğrencilerin fikirlerinin değişip değişmediği ve bunun nedenlerinin açıklanmasına yönelik bölümü cevaplamaları istenmiştir. Bu soru da cevaplandıktan sonra her grup, seçtikleri grup sözcüsü aracılığıyla grup kararını açıklamış ve sonrasında sınıf düzeyinde bir tartışma gerçekleştirilmiştir. Bu tartışmadan sonra da tekrar öğrencilerden düşüncelerinin değişip değişmediği ve bunların

nedenlerini açıklamaları gereken soruyu yanıtlamaları istenmiştir. Aynı prosedür tüm soruların cevaplanmasında tekrar edilmiştir.

Verilerin Analizi

Argümantasyon süreci sonrası elde edilen veriler, ilk olarak Toulmin Argüman Modeli'ne göre ögelere ayrılmıştır. Daha sonra Erduran, Simon ve Osborne'un (2004) oluşturduğu tartışma seviyeleri göz önünde bulundurularak, öğrencilerin yazılı argümanları farklı kazanımları içeren her bir soru düzeyinde seviyelere ayrılmıştır. Yazılı argümanlardaki ögelerin belirlenmesi ve seviyelere ayırma süreci aşağıdaki şekilde yapılmıştır.

Seviye 1

Yalnızca iddialardan oluşan argümanlardır. Aşağıda seviye 1'de yer alan öğrenci argümanlarından birine örnek verilmiştir (Verilen örnekler ölçme aracı bölümünde yer alan soruya verilen cevaplardan alıntılardır):

Ö6: "Bence 1.küp 2.küpün üstüne konulursa daha büyük değer alır (**iddia**).."

Seviye 2

İddiaların veri, gerekçe ve desteklerle oluşturulduğu argümanlardır. Seviye 2'de yer alan öğrenci argümanlarına ilişkin bir örnek aşağıda verilmiştir:

Ö2: "C şıkkı doğrudur (**iddia**). Çünkü 1.küp 2.küpün üstüne konulduğunda şeklin yüksekliği artacak ve bu nedenle daha çok yer kaplayacaktır (**Gerekçe**)."

Seviye 3

İddia, veri, gerekçe ve destekler dışında açıklamaları yetersiz olan zayıf çürütmeleri de içeren argümanlardır. Zayıf çürütmeler; herhangi bir kanıt kullanılmadan öne sürülen çürütmeler olarak kabul edilmiştir.

Ö41: "A şıkkı yanlıştır (**iddia**). Çünkü 1.küp 4.küpe konursa yüksek olmaz (**Gerekçe**). Aynı zamanda b ve d şıkkı da aynıdır (**iddia**). C şıkkı ise doğrudur (**iddia**). Ahmet arkadaşımız yeni bir fikir öne sürdü ama ben katılmıyorum (**Çürütme**)."

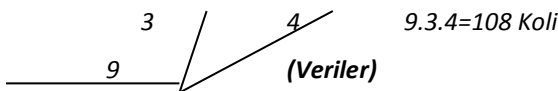
Bu örnekte öğrenci başka bir öğrencinin görüşüne katılmadığını belirtmiş fakat bu çürütmeye ilişkin herhangi bir kanıt ileri sürmemiştir.

Seviye 4

Açıkça tanımlanan bir çürütme ile oluşturulan bir iddiadan meydana gelen tartışmalardır. Açıkça tanımlanmış bir çürütme; veri, gerekçe veya destek içeren kanıtların kullanıldığı çürütme olarak kabul edilmiştir (Erduran, 2007). 4. Seviyede yer alan öğrenci argümanlarına ilişkin bir örnek aşağıda sunulmuştur (Örnek soruda 4.seviyede öğrenci argümanları bulunmadığından, ölçekten başka bir soruya verilen cevaplardan alıntı yapılmıştır):

"1.Kaç tane koli olması gerektiğini bilmeli (**iddia**)

2.Tırın kasasının alabileceği hacmi tahmin etmeli. (**iddia**)



Tekerleğin yüksekliğini hiç dikkate almamışım (**Gerekçe**). O yüzden tırın yüksekliğine 3'den daha az koli koymalıyız (**Çürütme**)."

Bu örnekte öğrenci tırın yüksekliğine değer verirken ilk olarak 3 m değerini vermiş, argümantasyon sürecinin ardından yükseklik sınırından dolayı, tekerleğin de yüksekliğini dikkate alması gerektiğini öğrenmiş ve iddiasını gerekçesini de belirterek çürütmüştür.

Bulgular

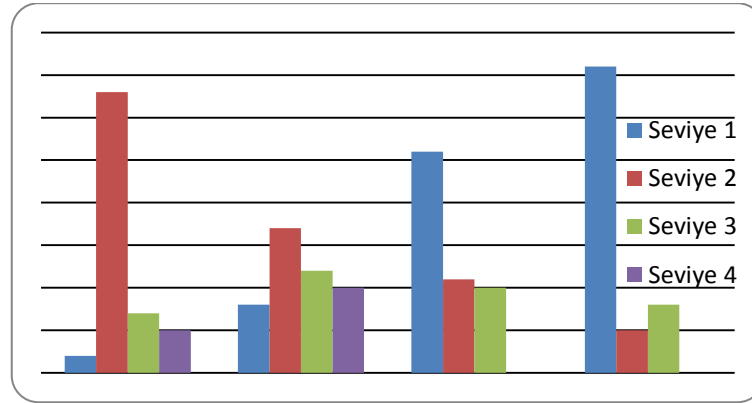
Öğrencilerin ürettikleri yazılı argümanların Toulmin Argüman Modeli'ndeki ögelere göre analiz sonuçları Tablo 1'de gösterilmektedir. Sonuçlar incelendiğinde, her soruda iddia ögesinin en fazla kullanıldığı, veri ögesinin en çok ikinci soruda kullanıldığı, gerekçe ögesinin dördüncü soruya doğru azaldığı, çürütmelerin ise soru 2'de en fazla kullanıldığı, diğerlerinde ise dördüncü soruya doğru azaldığını göstermiştir. Ölçme aracındaki sorulardan 3.soru en çok, 2.soru ise en az sayıda doğru cevaplanma sayısına sahiptir. Buna göre en az doğru cevaplanan ikinci soruda en fazla çürütme ögesinin kullanıldığı görülmektedir.

Tablo 1.

Argüman Ögelerinin Sorulara göre Frekans Dağılımları.

Sorular	Doğru Cevaplanma	Argüman Ögeleri			
		İddia	Veri	Gerekçe	Çürütme
Soru 1	33	64	29	46	14
Soru 2	19	79	35	24	26
Soru 3	41	54	0	21	10
Soru 4	35	51	2	6	6
Toplam		248	66	97	56

Öğrencilerin öne sürdükleri argümanlar temel alınarak belirlenen argümantasyon seviyelerinin dağılımı Şekil 1'de görülmektedir. Bu sonuçlara göre; birinci ve ikinci sorularda öğrencilerin çoğunun argümanları seviye 2'de, üçüncü ve dördüncü sorularda ise seviye 1'de yer aldığı tespit edilmiştir. Çürütmelerin yer aldığı 3 ve 4. Seviyedeki argümanlar ise soru 2'de en fazla sayıdadır. 3.seviyedeki argümanların sayılarının dağılımı sırasıyla 2, 3, 4 ve 1 şeklinde devam etmektedir. Üçüncü ve dördüncü soruda 4.seviyede hiç argüman bulunmamaktadır.



Şekil 1. Öğrencilerin Argümantasyon Seviyelerinin Sorulara Göre Dağılımı.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Öğrencilerin kendilerine yöneltilen sorulara verdikleri yazılı cevaplar incelendiğinde, argüman ögelerinden iddia ögesinin en çok kullanıldığı, diğer bir ifadeyle öğrencilerin daha çok görüşlerini açıkladıkları, Osborne, Erduran, & Simon (2004) tarafından kaliteli argümanların göstergesi olarak tanımlanan çürütmelerin ise en az kullanıldığı görülmektedir. Bu bulgu literatürde yer alan geçmiş çalışmalarda ortaya konan görüşlerle ve elde edilen sonuçlarla paralellik göstermektedir. Örneğin, Driver, Newton ve Osborne (2000), öğrencilerin karşı argümanlar sunma ve bir soru ile ilgili farklı görüşler ortaya koyma konusunda zorluk yaşadıklarını ifade etmektedir. Morali vd. (2006) literatürde yer alan ilköğretimden yükseköğretime kadar farklı kademelerde gerçekleştirilmiş çalışmaları incelemiş ve öğrencilerin kanıtlanma konusunda bilişsel ve duyuşsal olarak problemlerle karşılaştıklarını dile getirmiştir. İncelenen çalışmalarda, öğrencilerin kanıtlamada zorlandıkları, başarılı olamadıkları ve bunun da ötesinde başarılı olamayacaklarına inandıkları, korktukları ve kanıtlama sürecini sevmedikleri tespit

edilmiştir (Özer & Arıkan, 2002; Almeida, 2003; Jones, 2000; de Villiers, 1990; Raman, 2003, Akt. Morali vd., 2006). Bu çalışmanın sonuçları da öğrencilerin cevaplarını destekleyici veriler, gerekçeler, ya da çürütücüler ortaya koymada zorlandıklarını göstermektedir.

Çalışmada ulaşılan sonuçlardan biri; argümantasyon ölçeğinde en az doğru cevaplanan geometri sorusunda (soru 2) en fazla çürütme ögesinin kullanılmasıdır. Çürütmelerin yer aldığı 3 ve 4. seviyedeki argümanlar da, bu soruda en fazla sayıdadır. Bu durum, öğrencilerin yanlış cevapladıkları sorularla ilgili daha fazla yorum yapmaya ihtiyaç duymalarından kaynaklanmış olabilir. Cevaplarının doğru olması halinde, grup ve sınıf tartışmalarından sonra fikirleri değişmeyen ve bu nedenle de açıklama yazmayan öğrenciler, yanlış cevapladıkları sorularda fikirlerinin değişmesi sebebiyle bunu ifade etmiş ve fikirlerinin değişmesinin nedenlerini belirtmişlerdir. Örneğin Ö17 ikinci soruda önce “Tırın şeklini, metresini bulmalıyız” şeklinde cevap verirken, tartışmalardan sonra “Fikrim değişti. Çünkü en ve boya da ihtiyacımız var.” şeklinde daha önce vermiş olduğu cevabı çürütmüştür.

Çalışmanın sonucunda öğrencilerin argümanlarının çoğunun düşük argümantasyon seviyesinde yer aldığı ortaya çıkması, geometri derslerinde argümantasyonu geliştirmeye yönelik stratejilere gerek duyulduğunun bir göstergesi olarak yorumlanabilir.

Bu çalışmada öğrencilerin argümantasyon öğelerini ne kadar kullandıkları sadece yazılı bir rapor üzerinden incelenmiştir. İleriki çalışmalarda, öğrencilerden hazırlanması istenen yazılı raporların sayısı artırılarak, bu raporlar arasındaki argüman öğelerinin kullanımındaki değişimi inceleyen araştırmalar gerçekleştirilebilir.

Kaynakça

- Cross, D. I. (2009). Creating optimal mathematics learning environments: Combining argumentation and writing to enhance achievement. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 7(5), 905-930.
- Demircioğlu, T., ve Uçar, S. (2014). Akkuyu Nükleer Santrali Konusunda Üretilen Yazılı Argümanların İncelenmesi. *İlköğretim Online*, 13(4), 1373-1386.
- Erduran, S., Simon, S., & Osborne, J. (2004). TAPPING into argumentation: Developments in the application of Toulmin's argument pattern for studying science discourse. *Science education*, 88(6), 915-933.
- Lin, F. L., & Cheng, Y. H. (2003). *The competence of geometric argument in Taiwan adolescents*. Paper presented at the International Conference on Science & Mathematics Learning, National Taiwan Normal University, Taipei, Taiwan.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi* (24. baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- MEB. (2013), Ortaokul matematik dersi öğretim programı. Talim Terbiye Kurumu Başkanlığı, Ankara
- Morali, S., Uğurel, I., Türnüklü, E., ve Yeşildere, S. (2006). Matematik öğretmen adaylarının ispat yapmaya yönelik görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(1), 147-160.
- Osborne, J., Erduran, S., & Simon, S. (2004). Enhancing the quality of argumentation in school science. *Journal of research in science teaching*, 41(10), 994-1020.
- PISA, O. (2012a). Results in Focus: What 15-year-olds know and what they can do with what they know. 2014-12-03]. <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-overview.pdf>.
- PISA, O. (2012b). Results From PISA 2012 Problem Solving. <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA-2012-results-turkey.pdf>
- Schwarz, B. B., Hershkowitz, R., & Prusak, N. (2010). Argumentation and mathematics. *Educational dialogues: Understanding and promoting productive interaction*, 115-141.

- Semana, S., & Santos, L. (2010). Written report in learning geometry: explanation and argumentation. In *Sixth Congress of the European Society for Research in Mathematics Education* (pp. 766-775). INRP.
- Tümay, H., ve Köseoğlu, F. (2011). Kimya öğretmen adaylarının argümantasyon odaklı öğretim konusunda anlayışlarının geliştirilmesi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 8(3), 105-119.

Extended Summary

Investigation of Arguments about Geometric Objects and Volume Measurement

Introduction

As a result of rapidly changing environmental conditions and social conditions, countries need to examine the curriculum and revise it. In 2013, there has been a change in curriculum also in Turkey and in revised mathematics curriculum, it is aimed for students to develop problem-solving strategies and to use them in real life situations, and also to express their own thoughts and reasoning. In this context, it is emphasized that there should be classroom environments where students can do research, communicate, critically think, use warrants, easily share their ideas, make different solutions to problems. And in the curriculum, reasoning has been one of the basic skills required to be gained. One of the basic skills, argumentation is a process that students make claims based on some concrete data and use scientific evidence to justify or refute these claims. Argumentation skill is seen as a precondition for development of scientific thinking habits of individuals resulting in having more realistic and critical perspectives and making better decisions (Tümay ve Köseoğlu, 2011). Using argumentation in mathematics education enables deeper understanding of concepts and improves geometry and mathematics achievement (Cross, 2009). For this reason, argumentation is seen as a critical skill in geometry education.

In recent years, despite radical changes in curriculum and educational policy, it is discussed whether the education system provides adequate facilities and conditions to acquire targeted knowledge and skills. According to the results of Programme for International Student Assessment (PISA) 2012, problem solving skills of the students in Turkey are worse than the students who have similar math, reading and science skills in the other OECD countries. This result shows that the students could not acquire necessary reasoning skills, such as how to use knowledge and skills taught in schools in real-life situations (Pisa, 2012a, 2012b). So, this study aimed to examine the argumentation skills of students in Turkey in geometry context.

Purpose of the Study

The purpose of this study is to investigate middle school students' written argumentation skills related to the subject "Geometric Objects and Volume Measurement". Specifically following research questions were investigated in the current study:

1. How is the distribution of students' written arguments with regards to items in the Toulmin Argument Pattern?
2. What are the argumentation levels of students' written arguments?

Method

Descriptive design was used in this study. The study was conducted during the spring semester of 2015–2016 academic year. A total of 47 eighth grade students at a state school in Ankara participated in this study. Among those, 21 of them were female and 26 of them were male. Participants were identified by convenience sampling method.

In this study, data were collected through argumentation skills assessment tool. Argumentation skills assessment tool consisted of 16 questions prepared by the researchers. In this instrument, 4 main questions were related to the objectives of "Geometric Objects and Volume Measurement" subject. In addition, it included sub-questions associated with main questions where students need to discuss the reasons of their answers.

In the data collection process, first the participants were divided into groups of 3 to 4 students. After that, argumentation skills assessment procedure was conducted. Argumentation skills assessment tool was delivered to students and they were asked to individually answer the first main question related to course objectives. After the main question, they were asked to discuss with group members about their solutions for the first question. Following the group discussion, students needed to answer the sub-question which questions if their thoughts were changed or not through the group discussion and explain the reasons. And then each group chose a spokesperson to explain their group decision about the main question. Then, all groups participated in a whole class discussion. After that, students were asked to answer the second sub-question which again questions if there was a change in their thoughts after the whole class discussion. Finally, the last sub-question asks students which spokespersons they agree with or not together with a justification. The same procedure was applied for all four main questions.

In data analysis, first students' written arguments were resolved into their constituents according to Toulmin Model. "Toulmin Argumentation Model illustrates the structure of an argument in terms of an interconnected set of a claim; data that support that claim; warrants that provide a link between the data and the claim; backings that strengthen the warrants; and finally, rebuttals which point to the circumstances under which the claim would not hold true" (Erduran, Simon & Osborne'un (2004). So, these items were analyzed in students written arguments. Then, written arguments (each question separately) were put into levels based on the argumentation-level model developed by Erduran, Simon, and Osborne (2004).

Results

The results of written argument analysis according to Toulmin Model showed that claim was the most used item in each question, data was most used in question 2, using warrants decreased to the 4. question and rebuttals were the least.

According to the analysis of students' written argument levels, most of them were in Level 2 in the first and second question and in Level 1 in the third and fourth question.

Question 2 included maximum number of arguments in level 3 and 4 that include rebuttals. There are no arguments in Level 4 in question 3 and 4.

Discussion, Conclusion and Suggestions

According to the results, claim was the most commonly used item, and rebuttals, the indicator of high quality arguments, were the least used item in written arguments of the students. It was also found that the students did not use backings that provide their arguments and warrants. This result indicates that students encounter problems to report the reasons for their answers.

The results of this study also showed that the arguments of the students are in low argumentation levels. Altıparmak and Öziş (2005) claimed that if appropriate strategies for development of the students' reasoning skills are not used, these innate skills will disappear in years, and individuals will not care the cause and effect relationships and will only memorize knowledge. Therefore, it is important to integrate strategies to develop argumentation in geometry courses.

Öğrenme Stratejileri ile İlgili Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi: Eğilimler ve Yansımalar

Melek DEMİREL, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye, melekdemirel@gmail.com
İlkay AŞKIN TEKKOL, Kastamonu Üniversitesi, Türkiye, ilkayaskin@hotmail.com
Sevda ÇİĞDEM, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye, sevdayildirim60@hotmail.com
Çiğdem DEMİR, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye, cigdemdemir86@yahoo.com

Öz

Bu araştırmanın amacı YÖK Ulusal Tez Merkezi'nde öğrenme stratejileri konulu lisansüstü tezlerin çeşitli açılardan incelenmesi ve bu konudaki araştırma eğilimlerinin ortaya konmasıdır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi kullanılmış ve tez sınıflandırma formu ile toplanan veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. Toplam 182 tezin incelendiği çalışmada öğrenme stratejileri konusundaki tezlerin 2000'li yıllarla birlikte artış gösterdiği, tezlerin yaklaşık dörtte üçünün yüksek lisans düzeyinde olduğu, 42 farklı üniversitede yapıldığı ve çoğunlukla üniversite öğrencileri ile çalışıldığı saptanmıştır. Eğitim bilimlerinin çoğu alanında olduğu gibi öğrenme stratejileri konusunda da nicel paradigmanın araştırmalar üzerinde ağırlıklı bir etkisinin olduğu gözlenmiştir. Tezlerin büyük bölümü tarama modelinde olup en sık kullanılan ölçme araçları ölçek ve ankettir. Deneysel yöntemle yapılan her dört tezden birinde ön-test son-test kontrol gruplu desen tercih edilmiş ve en fazla uygulama İngilizce dersinde yapılmıştır. Deneysel araştırmalarda öğrenme stratejilerinin akademik başarı, kalıcılık ve tutum üzerinde olumlu etkisi olduğu sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Öğrenme stratejisi, lisansüstü tez, doküman incelemesi, içerik analizi

Abstract

The aim of this study is to examine graduate dissertations about learning strategies in various aspects at YÖK (Turkish Council of Higher Education) National Thesis Center and to reveal the research tendencies regarding this topic. In the study, document review method, which is one of the qualitative methods, was used and the data which were collected by means of dissertation classification form were analyzed through content analysis. The study in which 182 dissertations were analyzed has proved that the number of dissertations on the topic of learning strategies has increased by the year 2000, three quarters of the dissertations were in master's level, they were done in 42 different universities and they were done with mostly university students. As it is in most areas of educational sciences, quantitative paradigm has a powerful effect on researches with the topic of learning strategies. Most of the dissertations are in survey model and the most frequently used data collection tools are scales and questionnaires. In every one out of four dissertations which were done by experimental method, pre-test post-test control group design was preferred and the most of the implementations were carried out in English courses. It was concluded that in experimental researches, learning strategies have positive effects on academic achievement, retention and attitude.

Keywords: Learning strategy, graduate dissertation, document review, content analysis

Giriş

Son yıllarda dikkatler öğrenenin öğretme-öğrenme sürecinde etkin bir katılımcı olarak yer alması üzerinde yoğunlaşmıştır. Buna göre öğretimin etkisi kısmen öğrenenin bildiklerine (ön bilgileri) ve öğrenme esnasında düşündüklerine (aktif bilişsel süreçleri) bağlıdır. Öğrenme stratejilerine olan ilgi, öğrenmede davranışçı yaklaşımdan bilişsel yaklaşıma doğru yönelimin bir sonucu olarak ortaya çıkmıştır. Uyarıcı-tepki bağıni savunan davranışçı yaklaşımın, materyalin sunuluşunun davranışı nasıl etkilediği üzerinde odaklanmasına karşın bilişsel yaklaşım, gelen bilginin bellekte nasıl bir süreçten geçtiği ve nasıl yapılandırıldığı üzerinde durmaktadır. Bilişsel yaklaşım öğretme-öğrenme sürecine ilişkin görüşleri de

birçok yönden değiştirmiştir. Öğrencilerin, öğretmenin sunduğu uyarıcıyı pasif olarak kaydeden bireyler olarak görülmesi yerine, öğrenme, öğrencinin içinde meydana gelen ve öğrenci tarafından etkilenebilen aktif bir süreç olarak görülmüştür. “Öğrenme çıktısı temel olarak öğretim ortamında öğretmenin ne sunduğuna bağlıdır.” şeklindeki görüş değişmiş, bunun yerine “Öğrenme çıktısı hangi bilginin sunulduğunun yanı sıra öğrencinin bu bilgiyi nasıl bir süreçten geçirdiğine de bağlıdır.” görüşü ağırlık kazanmıştır. Yapılan araştırmalar öğrenme stratejilerinin tanımlanabileceğini ve uygun olgunluk düzeyindeki öğrencilere öğretilebileceğini kanıtlamaktadır. Ayrıca kavrama, hatırlama, akademik performans, test kaygısı vb. üzerinde olumlu etkileri olan bu stratejilerin öğretimine ilişkin programların formal eğitim programları içine alınması da yaygınlaşmaktadır.

Öğrenme Stratejileri: Kapsamı, İşlevleri ve Sınıflandırılması

Son dönemlerde bilimin her alanında olduğu gibi eğitim bilimleri alanında da hızlı bir değişim ve gelişim yaşandığı gözlemlenmektedir. Eğitim bilimlerinde yaşanan gelişmelerin etkisiyle eğitim ortamlarında da son yıllarda farklı uygulamalar ve kavramlardan söz etmek mümkündür. Bugün daha etkili öğrenme ortamları ve daha nitelikli öğrenme süreçlerinin oluşturulabilmesi için çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerinin yanında öğrenme stratejileri de işe koşulmaktadır. Öğrenenin öğrenme esnasında meşgul olduğu düşünce ve davranışlar olarak betimlenen öğrenme stratejileri temel olarak öğrenenin kodlama sürecini etkilemek üzere tasarlanmıştır. Böylece her öğrenme stratejisinin amacı, öğrenenin güdüsel ve duyuşsal durumunu veya yeni bilgiyi seçme, kazanma, organize etme veya bütünleştirme yolunu etkilemek olabilir. Örneğin öğrenci bir öğrenme durumuna hazırlanırken kaygısını azaltmak için kendisiyle olumlu bir şekilde konuşabilir, çiftli çağrışım öğrenme durumunda zihninde ilgili objeyi çağrıştıracak bir imaj oluşturabilir, bilgilendirici bir metinden öğrenme durumunda her bölüm için bir özet oluşturabilir, bilimsel bir kavramı öğrenirken not tutabilir. Belirtilen etkinlikler farklı öğrenme durumlarında kullanılacak öğrenme stratejilerinin örnekleridir.

Weinstein & Mayer (1986)'e göre iyi bir öğrenme öğrenciyi nasıl öğreneceğini, nasıl hatırlayacağını, nasıl düşüneceğini ve kendisini nasıl motive edeceğini öğretmeyi içerir. Araştırmacılar bu anlayışa paralel olarak öğrenme stratejilerini öğrenen kişinin öğrenme sırasında meşgul olduğu ve onun kodlama sürecini etkilemesi umulan davranışlar ve düşünceler olarak tanımlamıştır. Arends (1998)'e göre öğrenme stratejisi, belleğe yerleştirme ve geri getirme gibi bilişsel stratejileri ve bilişsel stratejileri yönlendirici yürütücü biliş süreçlerini kapsayan, öğrenenin öğrenmesini etkileyen, öğrenen tarafından kullanılan davranış ve düşünme süreçlerine işaret etmektedir. Öğrenme stratejileri ile öğrencinin öğreneceği bilgileri seçmede, edinmede, düzenlemede ve bütünleştirmede etkili yollar izlemesi amaçlanır.

Öğrenme stratejileri Wittrock (1986) tarafından bireyin, gelen uyarıcıları kısa ve uzun süreli belleğe transfer etmesini ve uzun süreli belleğe işlenmesini sağlayan teknikler olarak tanımlanmıştır. Öğrenmeyi kolaylaştıran bu stratejiler aynı zamanda öğrencinin güdülenmesini ve yeni öğrenilen davranışların kalıcı olmasını sağlamaktadır. (Akman&Erden, 1997). Öğrenme stratejileri bir öğrenme hedefinin gerçekleştirilmesine yönelik olan ve öğrenme sürecini kolaylaştırdığı varsayılan düşünce ve davranışlar olarak görülebilir. Öğrenme stratejileri öğrenenin kolay ve kalıcı öğrenmesini sağlamanın yanı sıra öğrenmedeki verimliliğini artırır ve öğrenene bağımsız öğrenebilme niteliği kazandırır. Öğrenenler her öğrenme konusu ya da durumu için farklı öğrenme stratejileri kullanabilirler. Bu da öğrenme stratejilerinin çeşitlendirilebilir ve gerektiğinde değiştirilebilir nitelikte olduklarını gösterir. Değişik öğrenme stratejilerini kullanabilen ve yeni öğrenme stratejileri geliştirebilen öğrencilerin, kendi kendilerine ve etkili öğrenmeyi gerçekleştirecekleri söylenebilir (Özer, 1998). Wollfolk (1993)'a göre öğrenme stratejileri öğrenme hedeflerini başarmak için bir plandır. Bir çeşit ayrıntılı başlangıç planı ya da öğrenmeyle ilgili bir amaca ulaşabilmek için düzenlenen eksiksiz bir plandır. Öğrenme stratejileri, bilginin edinilmesine ve kullanılmasına dönük zihinsel etkinliklerin bilişsel stratejilerle gerçekleştirilmesi nedeniyle, hem bilişsel stratejiler içerisinde, hem de bilişsel stratejilerle eş anlamlı olarak kullanılmaktadır. Bu stratejiler yalnızca öğrenmenin bilişsel yönüne değil, duyuşsal yönüne de etki etmeyi amaçlayarak, öğrencilerin öğrenmelerini denetleme ve yönlendirme işlevini görürler.

Alan yazınında yaygın kabul gören Weinstein & Mayer'in (1986) sınıflandırmasında öğrenme stratejileri tekrarlama, anlamlandırma, örgütleme, anlamayı izleme ve duyuşsal stratejiler olarak sınıflandırılmıştır. Tekrarlama stratejilerinin amacı kısa süreli belleğe aktarılacak birimlerin seçilmesi ve kazanılmasıdır. Yapılan araştırmalar tekrar etme performansının yaşa göre farklılık gösterdiğini ve

çocukların büyüdükçe bu stratejinin kullanımında ustalaştıklarını ortaya koymuştur. Öğrenilecek materyal bir metin (ders kitabından bir bölüm gibi) olduğu zaman tekrarlama stratejileri materyali sesli olarak tekrar etmeyi, kopyalamayı, metinde yazıldığı şekliyle seçici notlar almayı ve önemli yerlerin altını çizmeyi kapsar. Yapılan araştırmalar, liste öğrenme (örneğin gezegenlerin isimlerini sırasıyla söyleme) gibi basit öğrenme görevlerinde etkili olan bu stratejinin metinden öğrenme gibi daha karmaşık durumlarda aynı şekilde faydalı olamayabileceğini göstermektedir. Örneğin metnin sesli olarak tekrar edilmesi bilgiler arasında bağ kurulmasını engellemekte, kopyalama ise çok fazla zaman gerektirmektedir. Tekrarlamanın başka bir şekli materyalin sadece önemli kısımlarının kopya edilmesi veya altının çizilmesidir. Tekrarlama stratejilerinin bilgiyi seçme ve kazanma süreçleri üzerindeki etkisi araştırmalar bulgularıyla da ortaya konmuştur. Ancak bunların içsel bağların oluşturulmasına veya gelen bilginin ön bilgilerle bütünleştirilmesine yardımcı olduğunu gösteren kanıtlar oldukça azdır. Basit öğrenme durumları, yabancı dilde sözcük öğrenme gibi çiftli çağrışım öğrenmeyi, alfabe öğrenme gibi sıralı liste öğrenmeyi ve beyin oluşturan parçaların isimlerini öğrenme gibi serbest hatırlamalı liste öğrenmeyi ifade etmektedir. Belirtilen öğrenme durumlarında kullanılan anlamlandırma stratejileri ise iki veya daha fazla birim arasında bağ kurmayı sağlayacak bir imaj veya cümle oluşturmayı içermektedir. Zihinsel imajlar yaratma, anahtar sözcük yöntemi gibi bu stratejilerin başlıca amacı, öğrenilecek materyaldeki birimler arasında içsel bağlar kurmadır. Metinden öğrenme gibi daha karmaşık öğrenme durumları ise özetleme, paragrafı anlamı koruyarak ancak farklı şekilde ifade etme, benzetimler yaratma, kendi ifade ve katkılarıyla not tutma ve soru yanıtlama gibi uzun süreli bellekteki bilgilerin kısa süreli belleğe aktarılmasını ve yeni gelen bilginin önceki bilgilerle bütünleştirilmesini sağlayan teknikleri gerektirmektedir (Demirel, 1993; Weinstein & Mayer, 1986).

Verilen maddeler listesini hatırlama gibi basit öğrenme görevlerinde kullanılacak bir diğer strateji de onları daha geniş bir örgütsel çatı içerisinde gruplandırmaktır. Kümeleme, sunulan listenin serbest olarak hatırlanmasını gerektiren öğrenme görevlerinde kullanılır ve öğrencinin listedeki maddeleri ortak özelliklerine veya niteliklerine göre gruplama yoluyla örgütlemesini ifade eder. Yapılan araştırmalar, çocuklara hatırlamayı kolaylaştırıcı örgütleme tekniklerinin öğretilmiş olduğunu, ancak bunları öğrenme esnasında kendiliğinden kullanma becerisinin çocuğun gelişimine paralel olarak arttığını göstermektedir. Ana hatları oluşturma ve materyali örgütleme, bir metindeki ana düşüncelerle bunları destekleyici ayrıntıları belirlemeye ve bunlar arasında kodlama ve hatırlamayı kolaylaştıracak şekilde ilişki kurmaya yarar. Yani örgütleme stratejilerinin hizmet ettiği iki bilişsel amaç kısa süreli belleğe transfer edilecek bilgilerin seçilmesi ve kısa süreli bellekteki fikirler arasındaki ilişki kurulmasıdır. Mayer (1986) "içsel bağların kurulması" olarak açıkladığı bu sürecin, ana hatları çıkarma ve materyali organize etme stratejilerinin öğretimi yoluyla kuvvetlendirilebileceğini belirtmektedir. Konunun ana hatlarını çıkarmada temel noktalar ile daha az önemli noktalar anahtar sözcükler kullanılarak kısaltılmış bir biçimde yazılır. Yapılan araştırmalar öğrencilere bilgilendirici metinlerin örgütleniş yapısının öğretilmiş olduğunu ve bu öğretimin de kavramayı kuvvetlendirebileceğini ortaya koymaktadır. Kavramayı izleme stratejilerinin temelindeki üst-biliş kavramı, hem öğrencilerin kendi bilişsel süreçlerine ilişkin sahip oldukları bilgiyi, hem de bu süreçleri kontrol yeteneğini ifade etmektedir. Kavramayı izleme stratejileri de öğrencinin bir öğretim birimi için öğrenme amaçları belirlemesini, bunlardan hangilerine ulaştığını tayin etmesini ve gerekirse amaçlara ulaşmak için kullanılan stratejileri değiştirmesini gerektirir. Araştırmalar kavramada başarısız olan öğrencilerin anlamayı izlemek için gerekli stratejilerin kullanımında da yetersiz olduklarını göstermektedir. Kavramayı izleme stratejilerinin öğretiminde kullanılan programlar çoğunlukla şu öğeleri içermektedir: kendini sorgulama becerileri (dikkati toplama ve soruları yanıtlama, kendini pekiştirme ve değerlendirme), becerilerinin farkında olma ve hatalarını düzeltme. Bu tür modeller kullanılarak öğretim verilen öğrencilerin okuduğunu kavrama ve hatırlama testlerinde daha iyi performans gösterdikleri belirtilmektedir (Demirel, 1993; Weinstein & Mayer, 1986).

Öğrenenler öğrenme süreçlerinde kendilerine uygun bilişsel stratejileri kullansalar bile kimi zamanlarda hedeflerine ulaşmada zorluklarla karşılaşabilir. Bu güçlükler duygusal etmenlerden kaynaklanabilir. Öğrenme sürecinde duygusal oluşan engelleri ortadan kaldırmak için kullanılan stratejiler duygusal stratejiler olarak adlandırılmaktadır. Okul öğrenmelerindeki yeni yaklaşımlar öğrenenin uygun öğrenme ortamlarının yaratılması, izlenmesi ve denetlenmesi üzerindeki rolünü vurgulamaktadır. Bu alandaki araştırmalar öğrencilerin dikkati toplama, konsantrasyonu sürdürme, performans kaygısını yönetme, zamanı etkili kullanma, motivasyonu sağlama ve sürdürme için kullandıkları stratejiler üzerinde yoğunlaşmıştır. Performans veya test kaygısıyla ilgili araştırmalar, stresle

etkili olarak başa çıkma yollarını öğretmek üzere düzenlenen programların öğrencilere kaygı düzeylerini azaltmada yardımcı olduğunu ortaya koymuştur (Demirel, 1993; Weinstein & Mayer, 1986).

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Eğitim bilimleri alanında yapılan çalışmalarda, öğrenme stratejilerini konu edinen çok sayıda araştırmaya rastlamak mümkündür. Ülkemizde de farklı öğretim kademelerindeki öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejilerini ve bu stratejilerin farklı değişkenler açısından değişimini ortaya koyan, öğrenme stratejileri öğretiminin öğrenme ürünleri üzerindeki etkisini ele alan veya spesifik bir stratejinin farklı yapı ve süreçler üzerindeki etkisini araştıran çalışmalar bulunmaktadır. Alan yazını incelendiğinde öğrenme stratejilerinin genelde akademik başarıyı olumlu yönde etkilediği sonucuna varıldığı görülmektedir (Arslan, 2000; Carns & Carns, 1991; Cebesoy, 2009; Çalışkan, 2010; Dikbaş, 2008; Duban, 2006; Hartley, 1998; Ning & Downing, 2011; Şensoy, 2008; Taşdemir & Tay, 2007; Tunçer & Güven, 2007; Yıldız, 2003; Akt. Bıyıklı & Doğan, 2015). Bununla birlikte öğrenme stratejilerini konu alan çalışmaları irdeleyen, hepsini bir arada çeşitli ölçütlere göre değerlendiren çalışma sayısı sınırlıdır. Oysa bir konuda yapılmış olan araştırmaların sentezinin yapılması hem ilgili alanının gelişimine katkı sağlayacak, hem de daha sonra yapılacak araştırmalara yol gösterici bir işlev görecektir (Dunkin, 1996). Bu bağlamda araştırmanın konu ile ilgili yapılmış olan tezlerdeki genel eğilimleri ortaya koyması ve araştırmacılara farklı konu, yöntem ve tekniklere yönelme konusunda yardımcı olması umulmaktadır.

Bu araştırmanın amacı YÖK Ulusal Tez Merkezi'nde öğrenme stratejileri konulu lisansüstü tezlerin çeşitli açılardan incelenmesi ve bu konudaki araştırma eğilimlerinin ortaya konmasıdır. Çalışmada, bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğrenme stratejilerini konu alan lisansüstü tezler genel özelliklerine (yıllarına, lisansüstü eğitim kademesine, dillerine, yapıldığı üniversitelere, enstitülere ve bilim/anabilim dallarına) göre nasıl bir dağılım göstermektedir?
2. Öğrenme stratejilerini konu alan lisansüstü tezler içerikleri (araştırma yöntemleri, hedef kitleleri -örneklem/katılımcılar-, kullanılan veri toplama araçları ve veri çözümleme teknikleri) açısından nasıl bir dağılım göstermektedir?
3. Öğrenme stratejilerini konu alan ve deneysel yöntemle tasarlanan lisansüstü tezler, uygulanan deneysel desen, hedef kitle (katılımcılar), uygulama yapılan konu alanı/ders ve araştırma sonuçları açısından nasıl bir dağılım göstermektedir?

Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2011). Dokümanlar nitel araştırmalarda önemli bir veri kaynağıdır ve hem özel, hem de resmi dokümanları içerebilir (Creswell, 2005). Araştırmada incelenen dokümanlar araştırmanın amacına uygun olarak öğrenme stratejileri konusunda yapılan yüksek lisans ve doktora tezlerini içermektedir. YÖK Ulusal Tez Merkezinde yapılan taramada toplam 195 teze ulaşılmış, bunlar arasından erişime kapalı olup özetlerinden yeterli bilgiye ulaşılamayan ve Türkçe ve İngilizce dışındaki dillerde yazılmış olan tezler araştırma kapsamı dışında bırakılarak analizler 182 tez üzerinden yapılmıştır.

Veri Toplama Aracı

Araştırma kapsamındaki tezleri incelemek için araştırmacılar tarafından 17 maddeden oluşan tez sınıflandırma formu hazırlanmıştır. Tez sınıflandırma formu üç bölümden oluşturulmuştur. Birinci bölümde incelenen tezlerin biçimsel/genel özelliklerine yer verilmiştir. Bu kapsamda, tezlerin yayınlandıkları yıllar, lisansüstü eğitim kademesi (yüksek lisans/doktora), yayın dilleri, yapıldığı üniversiteler, bölüm/anabilim dalları ve sunulduğu enstitüler kategorileri bulunmaktadır. Formun ikinci bölümünde, tezlerin içerik açısından temel özelliklerine yer verilmiştir. Bu kapsamda tezlerin araştırma yöntemleri, hedef kitleleri (örneklem/katılımcılar), kullanılan veri toplama araçları ve veri çözümleme teknikleri bulunmaktadır. Formun üçüncü bölümünde ise öğrenme stratejilerini konu alan ve deneysel yöntemle tasarlanan lisansüstü tezlerin daha ayrıntılı analizi amacıyla, uygulanan deneysel desen, hedef kitle (katılımcılar), uygulama yapılan konu alanı/ders ve araştırma sonuçları kategorilerine yer verilmiştir.

Araştırmanın Geçerliliği ve Güvenirliği

Araştırmanın iç geçerliğini sağlamak için, veri toplama aracının hazırlanmasında ve verilerin toplanmasında kavramsal çerçeve rehber olarak alınmıştır. Sonuçların genellenebilirliği ile ilgili olan dış geçerliği arttırabilmek için, araştırmanın nasıl yapıldığı, verilerin nasıl toplandığı, verilerin analizinde nasıl bir yöntemin izlendiği, kısacası araştırmanın nasıl yapıldığı ile ilgili tüm bilgiler açıklanmıştır. Araştırmada iç güvenilirlik ile ilgili olarak, araştırma soruları açık bir biçimde ifade edilmiş ve diğer aşamalarla tutarlı biçimde sunulmuştur. Tezler belirlenen kategorilere göre kodlanmış ve kodlayıcılar arası uyum katsayısı belirlenerek çalışmanın iç tutarlılığı sağlanmıştır. Bu amaçla Krippendorff alpha güvenilirlik katsayısı hesaplanmış ve bu değer .90 bulunmuştur. Alpha düzeyinin .80'in üzerinde olması puanlayıcılar arasında yüksek düzeyde uyum olduğunu göstermektedir (Bıkmaz, 2011). Bu sonuca göre puanlayıcılar arasındaki uyumun yüksek olduğu söylenebilir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde nitel veri analizi tekniklerinden içerik analizi kullanılmıştır. İçerik çözümlemesi (analizi), belli bir metnin, kitabın, belgenin, belli özelliklerini sayısallaştırarak belirleme amacı ile yapılan bir taramadır (Karasar, 2009). İçerik analizi, araştırmacılara büyük hacimdeki verilerin sistematik bir yolla elenerek sadeleştirilmesine olanak sağlar (Stemler, 2001). YÖK Tez Tarama Merkezi'nden ulaşılan tezler, sınıflandırma formu yardımıyla kodlar verilerek incelenmiş ve veriler kaydedilmiştir. Ulaşılan tüm tezler, formda yer alan ve araştırmanın alt problemlerine paralel olarak oluşturulan sorular bağlamında incelenmiş, belirlenen boyut ve özelliklerin her bir tezde bulunup bulunmama durumuna göre kodlamalar yapılmış ve veriler SPSS 16.0 programına kaydedilmiştir. Tez sınıflama formunda yer alan kategorilerin frekans ve yüzdeleri bulunarak tablolaştırılmıştır.

Bulgular

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi "Öğrenme stratejilerini konu alan lisansüstü tezler genel özelliklerine (yıllara, lisansüstü eğitim kademesine, dillerine, yapıldığı üniversitelere, sunulduğu enstitülere ve bilim/anabilim dallarına) göre nasıl bir dağılım göstermektedir?" şeklinde belirlenmiştir.

Öğrenme stratejileriyle ilgili lisansüstü tezlerin yıllara göre dağılımı

Öğrenme stratejileriyle ilgili lisansüstü tezlerin yıllara göre dağılımı Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1.

Öğrenme Stratejileriyle İlgili Lisansüstü Tezlerin Yıllara Göre Dağılımı.

Yıl	f	%
1993	1	0.5
1994	0	0.0
1995	6	3.3
1996	2	1.1
1997	1	0.5
1998	4	2.2
1999	2	1.1
2000	1	0.5
2001	3	1.6
2002	2	1.1
2003	11	6.0
2004	15	8.2
2005	11	6.0

2006	17	9.3
2007	10	5.5
2008	8	4.4
2009	10	5.5
2010	9	4.9
2011	13	7.1
2012	11	6.0
2013	18	9.8
2014	17	9.3
2015	10	5.5
Toplam	182	100

Tablo 1 incelendiğinde öğrenme stratejilerinin lisansüstü tezlerde 1993 yılından itibaren çalışılmaya başlandığı, 2003 yılından itibaren konuya duyulan ilginin arttığı ve en fazla tezin 2013 yılında yapıldığı görülmektedir (%10.2; 18 tez).

Öğrenme stratejileriyle ilgili lisansüstü tezlerin lisansüstü eğitim kademesine göre dağılımı

Öğrenme stratejileriyle ilgili lisansüstü tezlerin lisansüstü eğitim kademesine göre dağılımı Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2.

Öğrenme Stratejileriyle İlgili Lisansüstü Tezlerin Lisansüstü Eğitim Kademesine Göre Dağılımı.

Lisansüstü Eğitim Kademesi	f	%
Yüksek Lisans	143	78.6
Doktora	39	21.4
Toplam	182	100

Tablo 2’ye göre öğrenme stratejileriyle ilgili tezlerin lisansüstü eğitim kademesine göre dağılımına bakıldığında %78.6’sının (f= 143) yüksek lisans, %21.4’ünün (f= 39) doktora düzeyinde yapıldığı görülmektedir. Öğrenme stratejileriyle ilgili lisansüstü tezlerin yazıldıkları dillere göre dağılımı Tablo 6’da verilmiştir.

Öğrenme stratejileriyle ilgili lisansüstü tezlerin dillere göre dağılımı

Öğrenme stratejileriyle ilgili lisansüstü tezlerin dillere göre dağılımı Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3.

Öğrenme Stratejileriyle İlgili Lisansüstü Tezlerin Dillere Göre Dağılımı.

Dil	f	%
Türkçe	120	65.9
İngilizce	62	34.1
Toplam	182	100

Tablo 3’de verilen öğrenme stratejileriyle ilgili lisansüstü tezlerin dillerine göre dağılımı %65.9’unun (f= 120) Türkçe, %34.1’inin (f= 62) ise İngilizce yazıldığını ortaya koymaktadır.

Öğrenme stratejileriyle ilgili tezlerin üniversitelere göre dağılımı

Öğrenme stratejileriyle ilgili lisansüstü tezlerin üniversitelere göre dağılımı Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4.

Öğrenme Stratejileriyle İlgili Lisansüstü Tezlerin Üniversitelere Göre Dağılımı.

Üniversite	f	%
Orta Doğu Teknik Üniversitesi	17	9.3
Gazi Üniversitesi	15	8.2
Anadolu Üniversitesi	13	7.1
Dokuz Eylül Üniversitesi	12	6.6
Hacettepe Üniversitesi	11	6.0
Marmara Üniversitesi	9	4.9
Çukurova Üniversitesi	8	4.4
Bilkent Üniversitesi	8	4.4
Selçuk Üniversitesi	8	4.4
Yıldız Teknik Üniversitesi	8	4.4
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	7	3.8
Abant İzzet Baysal Üniversitesi	5	2.7
Gaziantep Üniversitesi	5	2.7
Ankara Üniversitesi	4	2.2
İstanbul Üniversitesi	4	2.2
Trakya Üniversitesi	4	2.2
Uludağ Üniversitesi	4	2.2
Yeditepe Üniversitesi	4	2.2
Atatürk Üniversitesi	3	1.6
Akdeniz Üniversitesi	3	1.6
Dicle Üniversitesi	3	1.6
Ahi Evran Üniversitesi	2	1.1
Erciyes Üniversitesi	2	1.1
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi	2	1.1
Gaziosmanpaşa Üniversitesi	2	1.1
Mersin Üniversitesi	2	1.1
Necmettin Erbakan Üniversitesi	2	1.1
Adnan Menderes Üniversitesi	1	0.5
Afyon Kocatepe Üniversitesi	1	0.5
Bahçeşehir Üniversitesi	1	0.5
Balıkesir Üniversitesi	1	0.5
Çağ Üniversitesi	1	0.5
Düzce Üniversitesi	1	0.5
Ege Üniversitesi	1	0.5
Kafkas Üniversitesi	1	0.5
Karadeniz Teknik Üniversitesi	1	0.5
Maltepe Üniversitesi	1	0.5
Muğla Üniversitesi	1	0.5
Mustafa Kemal Üniversitesi	1	0.5
Ondokuz Mayıs Üniversitesi	1	0.5
Pamukkale Üniversitesi	1	0.5
Süleyman Demirel Üniversitesi	1	0.5
Toplam	182	100

Tablo 4 incelendiğinde tezlerin 42 farklı üniversitede yapıldığı görülmektedir. Bunlar yapılan tez sayısına paralel olarak sırasıyla Orta Doğu Teknik Üniversitesi (%9.3; f= 17), Gazi Üniversitesi (%8.2; f=

15), Anadolu Üniversitesi(%7.1; f= 13), Dokuz Eylül Üniversitesi (%6.6; f=12), Hacettepe Üniversitesi (%6.0; f=11) ve Marmara Üniversitesi'dir (%4.9; f= 9).

Öğrenme stratejileriyle ilgili tezlerin enstitülere göre dağılımı

Öğrenme stratejileriyle ilgili lisansüstü tezlerin enstitülere göre dağılımı Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5.

Öğrenme Stratejileriyle İlgili Lisansüstü Tezlerin Enstitülere Göre Dağılımı.

Enstitü	f	%
Sosyal Bilimler	93	51.1
Eğitim Bilimleri	73	40.1
Fen Bilimleri	14	7.8
Sağlık Bilimleri	1	0.5
Güzel Sanatlar	1	0.5
Toplam	182	100

Tablo 5'e göre öğrenme stratejileriyle ilgili lisansüstü tezlerin %51.1'i (f=93) Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde, %40.1'i (f= 73) Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde yapılmıştır. Fen Bilimleri Enstitüsü (f=14; %7.8) üçüncü sırada yer almaktadır.

Öğrenme stratejileriyle ilgili tezlerin bilim/anabilim dallarına göre dağılımı

Öğrenme stratejileriyle ilgili lisansüstü tezlerin bilim/anabilim dallarına göre dağılımı Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6.

Öğrenme Stratejileriyle İlgili Lisansüstü Tezlerin Bilim/Anabilim Dallarına Göre Dağılımı.

Bilim Dalı/Ana Bilim Dalı	f	%
İngiliz Dili Eğitimi/İngilizce Öğretmenliği/Yabancı Dil Öğretimi/ Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğretimi	48	26.37
Eğitim Programları ve Öğretim	42	23.08
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi/Teknoloji Eğitimi	11	6.04
Sınıf Öğretmenliği	10	5.49
Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Öğretimi	8	4.40
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi	7	3.85
Fen Bilgisi Öğretmenliği	6	3.30
Eğitim Bilimleri	5	2.75
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	5	2.75
Müzik Öğretmenliği/Eğitimi	4	2.20
Matematik Eğitimi	3	1.65
Alman Dili Eğitimi	3	1.65
İngiliz Dili ve Edebiyatı	3	1.65
Eğitim Yönetimi	2	1.10
Türkçe Öğretmenliği	2	1.10
Tarih Öğretmenliği	2	1.10
Biyoloji Öğretmenliği	2	1.10
Rehberlik	1	0.55
Ölçme ve Değerlendirme	1	0.55
İlköğretim	1	0.55
Alman Dili ve Edebiyatı	1	0.55

Coğrafya Öğretmenliği	1	0.55
İletişim Bilimleri	1	0.55
Bilgisayar Mühendisliği	1	0.55
Beden Eğitimi Öğretmenliği	1	0.55
Tıp Eğitimi	1	0.55
Özette belirtilmeyen	10	5,49
Toplam	182	100

Tablo 6 incelendiğinde öğrenme stratejileriyle ilgili lisansüstü tezlerin %26.37'sinin (f= 48) İngiliz Dili Eğitimi/İngilizce Öğretmenliği/Yabancı Dil Öğretimi/Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğretimi bilim/anabilim dallarında, %23.08'inin (f= 42) Eğitim Programları ve Öğretim bilim/ dalında yapıldığı görülmektedir. Bunu %6.04 (f= 11) ile Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi/Teknoloji Eğitimi bilim/anabilim dalı ile %5.49 (f= 10) ile Sınıf Öğretmenliği bilim/anabilim dalı izlemektedir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi "Öğrenme stratejilerini konu alan lisansüstü tezler içerikleri (araştırma yöntemleri, nicel yöntem türleri, nitel veri toplama yöntemleri, hedef kitleleri-örneklem/katılımcılar-, kullanılan veri toplama araçları ve veri çözümleme teknikleri) açısından nasıl bir dağılım göstermektedir? şeklinde belirlenmiştir.

Öğrenme stratejileriyle ilgili lisansüstü tezlerin araştırma yöntemlerine göre dağılımı

Öğrenme stratejileriyle ilgili lisansüstü tezlerin araştırma yöntemlerine göre dağılımı Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7.

Öğrenme Stratejileriyle İlgili Lisansüstü Tezlerin Araştırma Yöntemlerine Göre Dağılımı.

Araştırma Yöntemi	f	%
Nicel yöntem	140	76.9
Karma yöntem	37	20.9
Nitel yöntem	5	2.7
Toplam	182	100

Tablo 7'ye göre öğrenme stratejileriyle ilgili lisansüstü tezlerin %76.9'u (f= 140) nicel, %20.9'u (f=37) karma, %2.7'si (f= 5) ise nitel araştırma yöntemi ile yürütülmüştür.

Öğrenme stratejileriyle ilgili lisansüstü tezlerin kullanılan nicel araştırma yöntemine göre dağılımı

Öğrenme stratejileriyle ilgili lisansüstü tezlerin kullanılan nicel araştırma yöntemine göre dağılımı Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8.

Öğrenme Stratejileriyle İlgili Lisansüstü Tezlerin Kullanılan Nicel Araştırma Yöntemine Göre Dağılımı.

Nicel Araştırma Yöntemi	f	%
Tarama yöntemi	86	61.42
DeneySEL yöntem	54	38.57
Toplam	140	100

Tablo 8’de görüldüğü gibi öğrenme stratejileriyle ilgili olarak nicel araştırma yöntemine göre tasarlanan lisansüstü tezlerin %61.4’ünde (f= 86) tarama yöntemi, % 38.5’inde ise (f= 54) deneysel yöntem tercih edilmiştir.

Öğrenme stratejileriyle ilgili lisansüstü tezlerin kullanılan nitel veri toplama yöntemine göre dağılımı

Öğrenme stratejileriyle ilgili lisansüstü tezlerin kullanılan nitel veri toplama yöntemine göre dağılımı Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9.

Öğrenme Stratejileriyle İlgili Lisansüstü Tezlerin Kullanılan Nitel Veri Toplama Yöntemine Göre Dağılımı.

Nitel Veri Toplama Yöntemi*	f	%
Görüşme	30	56.6
Gözlem	9	16.4
Doküman analizi	5	11.9
Yüksek sesle düşünme protokolü	5	11.9
Günlük	2	4.8
Ödev+Sınıf içi etkinlikler	1	2.4
Belirtilmemiş	1	2.4

*Bazı tezlerden birden fazla nitel veri toplama yöntemi kullanılmıştır.

Tablo 9’da görüldüğü gibi öğrenme stratejileriyle ilgili olarak incelenen tezlerde en çok tercih edilen nitel veri toplama yönteminin görüşme olduğu görülmektedir. (%56.6 ; f= 30). Bunu gözlem (%16.4 ; f= 9) ve doküman analizi (%11.9 ; f= 5) izlemektedir.

Öğrenme stratejileriyle ilgili lisansüstü tezlerin hedef kitlelerine göre dağılımı

Öğrenme stratejileriyle ilgili lisansüstü tezlerin hedef kitlelerine (örneklem/çalışma grubu/katılımcılar) göre dağılımı Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10.

Öğrenme Stratejileriyle İlgili Lisansüstü Tezlerin Hedef Kitlelerine Göre Dağılımı.

Hedef Kitle (Örneklem/Çalışma Grubu/	f	%
Katılımcılar)		
Üniversite öğrencileri	82	44.6
Ortaokul öğrencileri	44	24.0

Lise öğrencileri	34	18.4
İlkokul öğrencileri	10	5.5
Diğer*	11	6.0
Toplam	182	100

* Diğer kategorisinde öğretmen, okutman, yüksek lisans öğrencisi ve üstün yetenekli öğrenciler bulunmaktadır.

Tablo 10 incelendiğinde öğrenme stratejileriyle ilgili lisansüstü tezlerin %44.6'sının (f= 82) üniversite öğrencileri, %24.0'ünün (f= 44) ortaokul öğrencileri, %18.4'ünün (f= 34) lise öğrencileri, %5.5'inin (f= 10) ilkokul öğrencileri üzerinde yürütüldüğü görülmektedir.

Öğrenme stratejileriyle ilgili lisansüstü tezlerin veri toplama araçlarına göre dağılımı

Öğrenme stratejileriyle ilgili lisansüstü tezlerin veri toplama araçlarına göre dağılımı Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11.

Öğrenme Stratejileriyle İlgili Lisansüstü Tezlerin Veri Toplama Araçlarına Göre Dağılımı.

Veri Toplama Araçları	f	%
Ölçek	71	29
Başarı testi	51	20.8
Anket	42	17.1
Görüşme soruları	36	14.7
Envanter	29	11.8
Gözlem formları	8	3.3
Doküman inceleme	5	2.2
Günlük	3	1.2

Tablo 11'e göre, öğrenme stratejileri ile ilgili tezlerin 71'inde (%29) ölçek; 51'inde (%20.8) başarı testi; 42'sinde (%17.1) anket; 36'sında (14.7) görüşme soruları; 29'unda (%11.8) envanter kullanıldığı görülmektedir. Ayrıca gözlem formları (%3.3), doküman inceleme (%2.2) ve günlükler (%1.2) de lisansüstü tezlerde kullanılan veri toplama araçları arasında yer almaktadır.

Öğrenme stratejileriyle ilgili lisansüstü tezlerin veri çözümleme tekniklerine göre dağılımı

Öğrenme stratejileriyle ilgili lisansüstü tezlerin veri çözümleme tekniklerine göre dağılımı Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12.

Öğrenme Stratejileriyle İlgili Lisansüstü Tezlerin Veri Çözümleme Tekniklerine Göre Dağılımı.

Veri Çözümleme Teknikleri	f	%
Bağımsız Gruplar t-testi	65	29.3
Betimsel İstatistikler	56	25.2
Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)	30	13.5
Betimsel/İçerik Analizi	19	8.6
Çift Yönlü Varyans Analizi (MANOVA)	16	7.2
Scheffe	7	3.2
Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı	7	3.2
Mann-Whitney U	5	2.3
Ki-Kare	4	1.8
Tukey	4	1.8
Regresyon	3	1.4
Diğer (Bonferroni, Wilcoxon, Kruskal Wallis)	3	1.4
Kovaryans	2	0.9
Bağımlı Gruplar t-testi	2	0.9
Kolmogorov-Smirnov	2	0.9

Tablo 12 incelendiğinde, veri çözümleme teknikleri arasında en çok kullanılan tekniğin bağımsız gruplar t-testi olduğu görülmektedir (65; %29.3). Bunu 56 tezde kullanılan betimsel istatistikler izlemektedir (%25.2). Tek yönlü varyans analizi 30 araştırmada kullanılırken (%13.5), betimsel analiz ve içerik analizi toplam 19 araştırmada kullanılmıştır (%8.6).

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Öğrenme stratejilerini konu alan ve deneysel yöntemle tasarlanan lisansüstü tezler, uygulanan deneysel desen, hedef kitle (katılımcılar), uygulama yapılan konu alanı/ders ve araştırma sonuçları açısından nasıl bir dağılım göstermektedir?” şeklinde belirlenmiştir.

Deneyel yöntemin kullanıldığı lisansüstü tezlerin deney desenine göre dağılımı

Öğrenme stratejilerini konu alan ve deneysel yöntemin kullanıldığı lisansüstü tezlerin deney desenine göre dağılımı Tablo 13’de verilmiştir.

Tablo 13.

Öğrenme Stratejileriyle İlgili Deneyel Modeldeki Lisansüstü Tezlerin Desenlerine Göre Dağılımı.

Desen	f	%
Ön test-son test kontrol gruplu desen	42	77,8
Ön test-son test tek grup deneysel desen	4	7,4
Eşitlenmemiş kontrol gruplu deneysel desen	1	1,9
Son test kontrol gruplu	1	1,9
Faktöriyel deneysel desen	1	1,9
Belirtilmemiş	5	9,1
Toplam	54	100

Tablo 13'e göre deneysel modeldeki tezler kullanılan desenlere göre analiz edildiğinde genellikle yarı deneysel desenlerden %77.8'inde (f= 42) ön-test son-test kontrol gruplu deneysel desenin kullanıldığı görülmektedir. Ön-test son-test tek grup deneysel desen %7.4 (f= 4) oranında kullanılmıştır. Beş tezde ise (%9.1) kullanılan desen belirtilmemiştir.

Deneysel yöntemin kullanıldığı lisansüstü tezlerin hedef kitleye (katılımcılar/denekler) göre dağılımı

Öğrenme stratejilerini konu alan ve deneysel yöntemin kullanıldığı lisansüstü tezlerin deney desenine göre dağılımı Tablo 13'de verilmiştir.

Öğrenme stratejileriyle ilgili deneysel tezlerin hedef kitleye göre dağılımı Tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 14.

Öğrenme Stratejileriyle İlgili Deneysel Modeldeki Lisansüstü Tezlerin Hedef Kitleye (Katılımcılar/Denekler) Göre Dağılımı.

Hedef Kitle (Katılımcılar/Denekler)	f	%
Üniversite öğrencileri	22	40,0
Ortaokul öğrencileri	20	36,4
Lise öğrencileri	7	12,7
İlkokul öğrencileri	5	9,1
Diğer (öğretmen)	1	1,8

Tablo 14'e göre, deneysel tezlerin çalışma grupları açısından dağılımı incelendiğinde %40'ının (f= 22) üniversite öğrencileri, %36,4'ünün (f= 20) ortaokul öğrencileri, %12.7'sinin (f= 7) lise öğrencileri, %9.1'inin (f= 5) ilkokul öğrencileri üzerinde yürütüldüğü saptanmıştır.

Deneysel yöntemin kullanıldığı lisansüstü tezlerin uygulama yapılan konu alanına/derslere göre dağılımı

Öğrenme stratejilerini konu alan ve deneysel yöntemin kullanıldığı lisansüstü tezlerin uygulama yapılan konu alanına/derslere göre dağılımı Tablo 15'de verilmiştir.

Tablo 15.

Öğrenme Stratejileriyle İlgili Deneysel Modeldeki Lisansüstü Tezlerin Uygulama Yapılan Derslere Göre Dağılımı.

Uygulama Yapılan Ders	f	%
Yabancı Dil	17	31.5
Matematik	8	14.5
Sosyal Bilgiler	5	9.1
Fen Bilgisi	5	9.1
Türkçe	5	9.1
Müzik	4	7.3
Kimya	2	3.6
Bilgisayar	2	3.6
Eğitim Psikolojisi	1	1.8
Eğitimde Bilgi Teknolojileri	1	1.8
Öğretim İlke ve Yöntemleri	1	1.8
Coğrafya	1	1.8
Tarih	1	1.8
Biyoloji	1	1.8
Toplam	54	100

Tablo 15 incelendiğinde deneysel modeldeki lisansüstü tezlerin en çok yabancı dilde yapıldığı görülmektedir (%31.5; f= 17). Bunu sırasıyla Matematik (%14.5; f=8), Sosyal Bilgiler (%9.1; f= 5), Fen Bilgisi (%9.1; f= 5), ve Türkçe (%9.1; f= 5) dersleri izlemektedir.

Deneyel modelin kullanıldığı lisansüstü tezlerin etkisi araştırılan öğrenme stratejisi türüne göre dağılımı

Öğrenme stratejilerini konu alan ve deneysel yöntemin kullanıldığı lisansüstü tezlerin etkisi araştırılan öğrenme stratejisine göre dağılımı Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 16.

Öğrenme Stratejileriyle İlgili Deneysel Modeldeki Lisansüstü Tezlerin Etkisi Araştırılan Öğrenme Stratejisine Göre Dağılımı.

Öğrenme Stratejileri	f	%
Öğrenmeyi öğrenme/üst-biliş/Öz-düzenlemeli öğrenme stratejileri	12	15,8
Dil öğrenme stratejileri	12	15,8
Genel	10	13,2
Anlamlandırma stratejisi	8	10,5
Tekrar stratejisi	8	10,5
Örgütlenme stratejisi	7	9,2
Bilişsel öğrenme stratejileri	5	6,6
Kavram haritaları	2	2,6
Dikkat	2	2,6
Anlamlandırma+örgütlenme stratejisi	1	1,3
Müzik öğrenme stratejileri	1	1,3
Ayrıntılandırma	1	1,3
Özetleme	1	1,3
Hikaye	1	1,3
Kes-yapıştır	1	1,3
SQ3R	1	1,3
Anlamayı izleme	1	1,3
Not alma	1	1,3
Özetleme	1	1,3

Tablo 16 incelendiğinde lisansüstü tezlerin %15.8'inde (f= 12) öğrenmeyi öğrenme, üst-biliş veya öz-düzenlemeli öğrenme stratejilerinin, %15.8'inde (f= 12) dil öğrenme stratejilerinin, %13.2'sinde (f= 10) ise genel öğrenme stratejilerinin ele alındığı belirlenmiştir. Deneysel modeldeki 8 tezde (%10) tekrar stratejisi, 8 tezde (%10.5) anlamlandırma stratejisi, 7 tezde (9.2) örgütlenme stratejisi, 5 tezde (%6.6) bilişsel öğrenme stratejileri, 2 tezde (%2.6) kavram haritaları, 2 tezde (%2.6)özetleme 2 tezde (%2.6) dikkat stratejileri çalışmanın bağımsız değişkenini oluşturmuştur. Müzik öğrenme stratejileri, ayrıntılandırma, özetleme, hikaye, kes-yapıştır, SQ3R, not alma ve anlamayı izleme stratejileri 1 er tezde incelenmiştir. Bir tezde de (%1.3) de anlamlandırma ve örgütlenme stratejileri birlikte ele alınmıştır.

Deneysel modelin kullanıldığı lisansüstü tezlerin sonuçlarına göre dağılımı

Öğrenme stratejilerini konu alan ve deneysel yöntemin kullanıldığı lisansüstü tezlerin sonuçlarına göre dağılımı Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17.

Öğrenme Stratejileriyle İlgili Deneysel Modeldeki Lisansüstü Tezlerin Sonuçlarına Göre Dağılımı.

Araştırma sonucu/Denel işlemin etkisi	f
Başarı üzerinde olumlu etki	38/33
Başarı üzerinde olumlu etki saptanmamış	38/5
Kalıcılık üzerinde olumlu etki	13/12
Kalıcılık üzerinde olumlu etki saptanmamış	13/1
Tutum üzerinde olumlu etki	10/7
Tutum üzerinde olumlu etki saptanmamış	10/3
Strateji kullanımı konusunda olumlu etki	8/8
Öz-düzenleme becerileri üzerinde olumlu etki	6/6
Dil becerilerinin gelişimi üzerinde olumlu etki	4/4
Kaygı düzeyinin azalması üzerinde olumlu etki	1/1
Kavram yanlışlarının giderilmesine katkı	1/1

Tablo 17 incelendiğinde, deneysel modeldeki çalışmaların 38’inde öğrenme stratejilerinin başarı üzerindeki etkisine bakılmış ve 33 tezde olumlu etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. 5 tezde ise başarı üzerine etkisi olmadığı görülmüştür. Benzer olarak 13 tezde öğrenme stratejilerinin kalıcılık üzerindeki etkisi araştırılmış ve 12’sinde kalıcılık üzerinde olumlu etkisi olduğu görülürken; 1 tezde kalıcılık üzerinde olumlu bir etkisi olmadığı görülmüştür. Öğrenme stratejilerinin tutum üzerindeki etkileri de 10 tezde araştırılmış ve 7’sinde etkili olduğu görülürken; 3 tanesinde herhangi bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, 8 tezde öğrenme stratejilerinin strateji kullanımına etkisi incelenmiş ve hepsinde olumlu etki olduğu görülmüştür.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Öğrenme stratejileri, belleğe yerleştirme ve geri getirme gibi bilişsel stratejileri ve bilişsel stratejileri yönlendiren üst-bilişsel süreçleri kapsayan ve öğrenme sırasında kullanılan davranış ve düşünme süreçlerine işaret etmektedir. Bu çalışmada öğrenme stratejileriyle ilgili lisansüstü tezler belirlenen ölçütler doğrultusunda incelenmiş ve genel eğilimler ortaya konmaya çalışılmıştır. Öğrenme stratejileri 1990’lı yıllardan günümüze araştırmacıların ilgisini çeken konulardan biri olmaya devam etmektedir. Bu konuda yapılan lisansüstü tezlerin kabul yıllarına göre dağılımına bakıldığında konuyla ilgili çalışmalarda 2000’li yıllarla beraber bir artış olduğu görülmektedir. 1993-2000 yılları arasında yapılan tez sayısı 17 (%9.34) iken, 2001-2010 yılları arasındaki tez sayısı 87’ye (%47.80) ulaşmıştır. 2011-2015 yılları

arasındaki beş yıllık dilimde geçen on yıldaki tez sayısına yakın bir oranda (%42.85; f= 78) tez üretildiği görülmektedir. Konuyla ilgili en yüksek tez oranı 2013 yılına aittir (f= 18; %10.2). Türkiye'deki ilköğretim ve ortaöğretim düzeyindeki ders programlarında 2005 yılından itibaren uygulamaya konulan programlarda yapılandırıcılık yaklaşımının gereği öğrenci merkezli uygulamalara ağırlık verilmiş ve öğrenmeyi öğrenme becerisinin geliştirilmesi vurgulanmıştır. Öğrenme stratejileriyle ilgili tezlerde gözlenen sayısal artış, programlarda benimsenen yaklaşımın ve buna bağlı olarak bireysel farklılıklara verilen önemin araştırma konularına yansması şeklinde değerlendirilebilir.

Tezlerin lisansüstü eğitim kademesine göre dağılımı incelendiğinde %78.6'unun (f= 143) yüksek lisans kademesinde yapıldığı görülmektedir. Yüksek lisans eğitim kademesinin yaklaşık üçte biri oranındaki tez ise doktora düzeyinde yapılmıştır (%21.4; f= 39). Bu durum, çoğu üniversitenin doktora programı açmak için yeterli öğretim kadrosuna sahip olmaması, dolayısıyla lisansüstü programlara devam eden bireylerden öğrenimini doktora düzeyinde sürdürenlerin sayısının daha az olması ile açıklanabilir. Ülkemizde bir yılda üretilen yüksek lisans kademesindeki tez sayısının doktora kademesindeki tez sayısından yaklaşık dört kat daha fazla olduğu belirtilmektedir (Gürgen, 2009).

Öğrenme stratejileriyle ilgili lisansüstü tezlerin dillerine göre dağılımına bakıldığında %65.9'unun (f= 120) Türkçe, %34.1'inin (f= 62) ise İngilizce olduğu görülmüştür. Elde edilen bu bulgu, tezlerin anabilim bilim dallarına göre dağılımından elde edilen bulgularla tutarlıdır. Başka bir ifade ile bu durum, tezlerin %26.37'sinin İngiliz Dili Eğitimi/ İngilizce Öğretmenliği/ Yabancı Dil Öğretimi/ Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğretimi bilim dallarından birinde yapılmış olmasının bir yansıması olarak değerlendirilebilir.

Öğrenme stratejileriyle ilgili lisansüstü tezlerin 42 farklı üniversitede yapıldığı saptanmıştır. Bunlar arasında en fazla tez sırasıyla Orta Doğu Teknik Üniversitesi (%9.3; f=17 tez), Gazi Üniversitesi (%8.2; f= 15 tez), Anadolu Üniversitesi (%7.1; f=13), Dokuz Eylül Üniversitesi (%6,6; f=12), Hacettepe Üniversitesi (%6.0; f=11) ve Marmara Üniversitesi (%4.9; f= 9), araştırma kapsamındaki tezlerin %42.30'unun (f= 77) yapıldığı ilk altı üniversite olarak saptanmıştır. Bu üniversitelerin yeterli akademik kadroya sahip ve sosyal bilimler/eğitim bilimleri alanındaki yeni yaklaşımların yakından takip edildiği gelişmiş üniversiteler olduğu söylenebilir. Ayrıca bu durum, belirtilen üniversitelerde hem eğitim programları ve öğretim, hem de yabancı dil öğretimi alanlarındaki lisansüstü eğitim programlarının, öteki üniversitelerdeki benzer programlara oranla görece daha eski olması ile de ilişkilendirilebilir.

Öğrenme stratejileriyle ilgili lisansüstü tezlerin yapıldıkları bilim/anabilim dalları incelendiğinde, tıp eğitiminden iletişime kadar geniş bir dağılım gözlenmiştir. İncelenen tezlerin %26.37'sinin (f= 48) İngiliz Dili Eğitimi/İngilizce Öğretmenliği/Yabancı Dil Öğretimi/Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğretimi bilim/anabilim dallarında, %23.08'i (f= 42) Eğitim Programları ve Öğretim bilim/anabilim dalında yapılmıştır. Bu bulgular öğrenme stratejilerinin genellikle Eğitim Programları ve Öğretim ile Yabancı Dil Öğretimi/İngilizce Öğretmenliği alanlarında çalışıldığını göstermektedir. Bu duruma paralel olarak tezlerin %51.1'i (f= 93) Eğitim Bilimleri Enstitüsü'ne, %40'ı (f=73) Eğitim Bilimleri Enstitüsü'ne sunulmuştur. Tezlerin sunulduğu enstitü sıralamasında Fen Bilimleri Enstitüsü (%7.8; f= 14) üçüncü sırada yer almaktadır.

Öğrenme stratejileri konusunda yapılan lisansüstü tezlerin kullanılan araştırma yöntemlerine göre dağılımı incelendiğinde, 140 tezde (%76.9) araştırma yöntemi olarak nicel araştırma yönteminin, 37 tezde (%20.9) karma yöntemin, 5 tezde ise (%2.7) nitel yöntemin tercih edildiği görülmektedir. Bu sonuca göre eğitim bilimlerinin çoğu alanında olduğu gibi öğrenme stratejileri konusunda da nicel paradigmanın araştırmalar üzerinde ağırlıklı bir etkisi olduğu söylenebilir. Bıkmaz, Aksoy, Tatar & Altınyüzük (2013), 1974-2009 yılları arasında EPÖ alanında yapılan doktora tez çalışmalarının yarısından fazlasının (%55,9) nicel yönetime, %36'sının karma yönetime göre gerçekleştirildiğini, sadece %8.1'inde

nitel yöntem kullanıldığını ve buna dayalı olarak nitel araştırma yöntemlerinin EPÖ alanında tek başına çok fazla tercih edilen bir yöntem olmadığını belirtmişlerdir. Şimşek, Özdamar, Uysal, Kobak, Berk, Kılıçer & Çiğdem (2009), 2000-2007 yılları arasında eğitim teknolojisi alanında yapılan yüksek lisans tezlerinde nicel araştırmaların büyük bir çoğunluğu oluşturduğunu, nitel araştırmaların oranının dörtte bir düzeyinde kaldığını belirtmektedir (%79 nicel, %13 bütünselik, %8 nitel yöntem). Keskin (2014) tarafından yapılan ve öğrenme stratejileri konusunda 2000-2014 yılları arasında yapılmış olan lisansüstü tezlerin incelendiği araştırmada da benzer şekilde tezlerde genellikle nicel yöntemin %69,3, karma yöntemin %21,9, nitel yöntemin ise %8,8 oranında tercih edildiği saptanmıştır. Nicel araştırmaların sayıca fazla olması bu tür araştırmalarda hızlı, kolay ve daha rahat örnekleme ulaşabilme ve verileri daha kolay ve daha kısa sürede toplama özelliği ile açıklanabilir. Nicel yöntemle göre tasarlanan lisansüstü tezlerin %61.4'ünde (f= 86) tarama yöntemi, % 38.5'inde ise (f= 54) deneysel yöntem tercih edilmiştir. İncelenen tezlerde en çok tercih edilen nitel veri toplama yönteminin görüşme olduğu görülmektedir. (%56.6 ; f= 30). Bunu gözlem (%14.4; f= 9) ve doküman analizi (%11.9; f= 5) izlemektedir. Tarama modelindeki çalışmalarda çoğunlukla öğrenme stratejilerinin belirlenmesine yönelik ölçek ve envanterler kullanılmıştır. Nitel ve nicel yaklaşımların birlikte kullanıldığı karma yöntemle sürdürülen çalışmaların da azımsanmayacak bir oranda olduğu söylenebilir.

Tezlerin hedef kitleye (örneklem/çalışma grubu/katılımcılar) göre dağılımı incelendiğinde %44.6'sının (f= 82) üniversite, %24.0'ünün (f= 44) ortaokul, %18.4'ünün (f= 34) lise, %5.5'inin (f= 10) ise ilköğrencileri üzerinde yürütüldüğü saptanmıştır. Keskin (2014) tarafından yapılan araştırmada da incelenen tezlerin %38.5'inde örneklem/çalışma grubunun üniversite öğrencilerinden, %30.3'ünde ilköğrenciler ve ortaokul öğrencilerinden oluştuğu belirtilmektedir. Şimşek, Özdamar, Uysal, Kobak, Berk, Kılıçer & Çiğdem (2009), yaptıkları araştırmada eğitim teknolojisi alanındaki tezlerde hedef kitlenin çoğunlukla yüksek öğretim öğrencileri (%27) ile yetişkinlerden (%26) oluştuğunu, bunu ilköğretim (%19) ve ortaöğretim (%9) düzeyindeki örneklem gruplarının izlediği sonucuna ulaşmışlardır. Deneysel yöntemin kullanıldığı tezler (%29.7; f= 54) ayrı olarak analiz edildiğinde tezlerde seçilen hedef kitlenin yine aynı sıra ile oluştuğu görülmüştür. Benzer bulgulara ulaşan Sert (2010), öğretim teknolojileri alanında yayımlanmış makaleleri incelediği çalışmasında bu durumun nedenini, araştırmacıların çoğunun üniversitelerde öğretim elemanı olmaları ve daha kolay çalışacaklarını düşünerek araştırmalarında elverişli örneklem tekniği ile üniversite öğrencilerini tercih etmeleri ile açıklamıştır.

Öğrenme stratejileri ile ilgili tezlerin 71'inde (%29) ölçek; 51'inde (%20.8) başarı testi; 42'sinde (%17.1) anket; 36'sında (14.7) görüşme soruları; 29'unda (%11.8) envanter kullanıldığı görülmektedir. Ayrıca gözlem formları (%3.3), doküman inceleme (%2.2) ve günlükler (%1.2) de lisansüstü tezlerde kullanılan veri toplama araçları arasında yer almaktadır. Alan yazınındaki bazı çalışmalarda da benzer sonuçlar elde edilmiş, en fazla kullanılan veri toplama araçları anket ve ölçek olarak belirtilmiştir. (Bağcı, 2012, İşçi, 2013; Polat, 2010; Sert, 2010; Uysal, 2013). Tarama modelindeki çalışmalarda genellikle hedef kitlenin kullandığı öğrenme stratejilerinin kullanılma sıklık ve düzeyinin belirlenmesi amaçlandığından ölçek ve anketlerin, deneysel çalışmalarda ise etkisi incelenen öğrenme stratejisinin veya strateji öğretiminin akademik başarı üzerindeki etkisi araştırıldığından başarı testlerinin tercih edildiği söylenebilir.

Veri çözümleme teknikleri arasında en çok kullanılan tekniğin bağımsız gruplar t-testi olduğu görülmektedir (65; %29.3). Bunu 56 tezde kullanılan betimsel istatistikler izlemektedir (%25.2). Tek yönlü varyans analizi 30 araştırmada kullanılırken (%13.5), betimsel analiz ve içerik analizi toplam 19 araştırmada kullanılmıştır (%8.6).

Öğrenme stratejileriyle ilgili deneysel modeldeki tezler kullanılan desenlere göre analiz edildiğinde genellikle yarı deneysel desenlerden %77.8'inde (f= 42) ön-test son-test kontrol gruplu deneysel desen kullanıldığı görülmektedir. Ön-test son-test tek grup deneysel desen %7.4 (f= 4) oranında kullanılmıştır. Beş tezde ise (%9.1) kullanılan desen belirtilmemiştir. Deneysel yöntemle yapılan her dört tezdten

üçünde yarı deneysel desenlerden ön-test son-test kontrol gruplu desenin kullanılmış olmasının bu desenin eğitim araştırmaları için uygunluğundan kaynaklandığı düşünülmektedir. Okul ortamlarında sınıflar okul yönetimi tarafından oluşturulduğu için üzerinde çalışılacak öğrencilerin deney ve kontrol gruplarına yansız olarak atanmaları mümkün değildir. Bu durumda yapılabilecek tek şey daha önceden oluşturulmuş gruplardan birinin veya birkaçının deney ve kontrol grupları olarak rastgele atanmasıdır Demirel, Demirkaya & Aşkın Tekkol (2015) tarafından yapılan ve işbirliğine dayalı öğrenme yöntemi ile ilgili tezlerin incelendiği çalışmada da tezlerde bu yarı-deneysel desenin tercih edilme oranı %73.70 olarak bulunmuştur.

Deneysel modeldeki lisansüstü tezlerin en çok yabancı dilde yapıldığı görülmektedir (%31.5; f= 17). Bunu sırasıyla Matematik (%14.5; f=8), Sosyal Bilgiler (%9.1; f= 5), Fen Bilgisi (%9.1; f= 5), ve Türkçe (%9.1; f= 5) dersleri izlemektedir.

Deneysel modeldeki tezler araştırmanın bağımsız değişkeni, başka bir ifade ile etkisi araştırılan öğrenme stratejisi/stratejileri açısından analiz edildiğinde %15.8'inde (f= 12) öğrenmeyi öğrenme, üst-biliş veya öz-düzenlemeli öğrenme stratejilerinin, %15.8'inde (f= 12) dil öğrenme stratejilerinin, %13.2'sinde (f= 10) ise genel öğrenme stratejilerinin ele alındığı belirlenmiştir. 8 tezde (%10) tekrar stratejisi, 8 tezde (%10.5) anlamlandırma stratejisi, 7 tezde (%9.2) örgütleme stratejisi, 5 tezde (%6.6) bilişsel öğrenme stratejileri, 2 tezde (%2.6) kavram haritaları, 2 tezde (%2.6) özetleme, 2 tezde (%2.6) dikkat stratejileri çalışmanın bağımsız değişkenini oluşturmuştur. Müzik öğrenme stratejileri, ayrıntılandırma, özetleme, hikaye, kes-yapıştır, SQ3R, not alma ve anlamayı izleme stratejileri 1'er tezde incelenmiştir. Bir tezde de (%1.3) de anlamlandırma ve örgütleme stratejileri birlikte ele alınmıştır.

Deneysel modeldeki çalışmaların 38'inde öğrenme stratejilerinin başarı üzerindeki etkisine bakılmış ve 33 tezde (%40.7) olumlu etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. 5 tezde ise (%6.1) başarı üzerine etkisi olmadığı görülmüştür. Benzer olarak 13 tezde öğrenme stratejilerinin kalıcılık üzerindeki etkisi araştırılmış ve 12'sinde (%15) kalıcılık üzerinde olumlu etkisi olduğu görülürken; 1 tezde (%1.2) kalıcılık üzerinde olumlu bir etkisi olmadığı görülmüştür. Öğrenme stratejilerinin tutum üzerindeki etkileri de 10 tezde araştırılmış ve 7'sinde etkili olduğu görülürken (%8.6); 3 tanesinde herhangi bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (%3.7). Ayrıca, 8 tezde öğrenme stratejilerinin strateji kullanımına etkisi incelenmiş ve hepsinde olumlu etki olduğu görülmüştür (%10). Öğrenme stratejileri öğretiminin bilişsel ve duyuşsal öğrenme ürünleri üzerindeki olumlu etkileri, 1990'lu yıllardan günümüze kadar yapılan farklı araştırmalarla da ortaya konmuştur (Baş, 2011; Bıyıklı & Doğan, 2015; Demirel & Erden, 1991; Dikbaş & Kaf Hasırcı, 2008; Özkal & Çetingöz, 2006).

Öneriler

Belli bir alanda yapılan çalışmalar zaman içinde birikir ve alan yazını oluşturur. Bir disiplindeki akademisyenlerin, o disiplinde yapılan araştırmaları eğilimlerini, genel karakteristiklerini tespit edebilmesi önemlidir. Öğrenme stratejileri konusunda yapılan mevcut lisansüstü tezlere genel bir bakış sağlama niteliğinde olan bu araştırmanın, geçmiş araştırmaları toplu bir şekilde ortaya koymasının yanısıra gelecek araştırmalara da ışık tutarak öğrenme stratejileri yazınının gelişmesine katkı sağlayacağı umulmaktadır. Bu araştırmada öğrenme stratejileriyle ilgili olarak, sadece lisansüstü tezlerin analize dahil edilmiş olması çalışmanın bir sınırlılığını oluşturmaktadır. Bu çalışma bulgularının, Türkiye'de bu tür bilişsel ve üst-bilişsel stratejilerin etkililiğini sorgulamayı amaçlayan makale, bildiri ve proje sonuçlarıyla birleştirilmesinin daha bütüncül bir sonuca ulaşmayı sağlayacağı ve ileride bu yöntemle ilgili çalışacak araştırmacılar için yönlendirici olacağı düşünülmektedir. Bunun yanısıra öğrenme stratejilerini derinlemesine inceleyecek ve bu konudaki yenilikleri ortaya koyacak doktora tez çalışmalarının yapılması önerilebilir. Nitel araştırma yöntemiyle yapılan çalışmaların yetersiz sayıda olduğu görüldüğünden, bu yöntemin kullanıldığı araştırmalarla strateji kullanımı konusunda derinlemesine bilgi edinilebilir. Son olarak bu konuda yapılmış bir meta-analiz çalışmasına rastlanmamış olması nedeniyle yapılan çalışma bulgularını birlikte değerlendirerek, strateji kullanımının akademik başarı, derse yönelik tutum, vb. bilişsel ve duyuşsal öğrenme ürünleri üzerindeki değişkenlerin etkisini ortaya koyan çalışmalar yapılması önerilmektedir.

Kaynakça

- Akman, Y. & Erden, M. (1997). *Eğitim psikolojisi* (5. Basım), Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Arends, I.R. (1998). *Learning to teach*. (4th ed), New York: McGraw-Hill.
- Arends, R. I. (1998). *Learning to teach*, (4th ed). Boston: McGraw Hill Companies.
- Bağcı, Ş. (2012). *Sınıf öğretmenliği lisansüstü tezlerinin karakteristik özellikleri: tematik, metodolojik ve istatistiksel yönelimler*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Baş, G. (2011). The effect of teaching learning strategies in an English lesson on students' achievement, attitudes and metacognitive awareness. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 5 (1), 49-71.
- Bıkmaz, H. F., Aksoy, E., Tatar, Ö., & Altınyüzük, A. C. (2013). Eğitim programları ve öğretim alanında yapılan doktora tezlerine ait içerik çözümlemesi (1974-2009). *Eğitim ve Bilim*, 38 (168), 288-303.
- Bıkmaz, Ö. (2011). *Üst düzey zihinsel özelliklerin ölçülmesinde puanlayıcılar arası güvenilirlik belirleme tekniklerinin karşılaştırılması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Bıyıklı, C. & Doğan, N. (2015). Öğrenme stratejilerini tekrar amacıyla kullanmanın akademik başarıya etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 40 (181), 311-327.
- Creswell, J. W. (2005). *Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. USA: Pearson Prentice Hall.
- Dikbaş, Y. & Kaf Hasırcı, Ö. (2008). Öğrenme stratejileri öğretiminin ve ders işlenişinde kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına ve tutumlarına etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 9 (2), 69-76.
- Demirel, M. & Erden, M. (1991). *İlkokul beşinci sınıf öğrencilerinin kullandıkları öğrenme stratejilerinin etkililiği*. I. Eğitim Kongresi. 25-27 Kasım 1991, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir. 1. Eğitim Kongresi Bildirileri, 254-261.
- Demirel, M. (1993). Öğrenme stratejilerinin öğretimi. *Eğitim ve Bilim*, 17 (88), 52-59.
- Demirel, M., Demirkaya, A. S. & Aşkın Tekkol, İ. (2015). An investigation of graduate dissertations about cooperative learning: The case of Turkey, TOJET: *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, Special Issue for INTE 2015, August 2015, 29-36.
- Dunkin, M. J. (1996). Types of errors in synthesizing research in education. *Review of Educational Research*, 66 (2), 87-97.
- Gürgen, G. (2009). *Lisansüstü tezlerin topluma yararlılık ilkesi bakımından değerlendirilmesi*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü IV. Lisansüstü Eğitim Sempozyumu, 19-21 Ekim 2009, Ankara.
- İşçi, S. (2013). *Türkiye'de eğitim yönetimi alanında yapılmış lisansüstü tezlerin tematik, metodolojik ve istatistiksel açıdan incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Keskin, A. (2014). *Öğrenme stratejileri konulu lisansüstü tezlerin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Dicle Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.
- Özer, B. (1998). *Öğrenmeyi öğretme*. içinde Hakan A. (Ed.) *Eğitim bilimlerinde yenilikler*. (ss. 147-164). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları, No: 559.
- Özkal, N. & Çetingöz, D. (2006). Akademik başarı, cinsiyet, tutum ve öğrenme stratejilerinin kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi(Educational Administration: Theory and Practice)*, 46, 259-275.
- Polat, G. (2010). *Eğitim yönetimi ve denetimi anabilim dalında yapılmış lisansüstü tez çalışmalarının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Sert, G. (2010). *Öğretim teknolojileri alanında yayımlanmış Türkiye adresli makalelerin içerik analizi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şimşek, A. Özdamar, N. Uysal, Ö. Kobak, K. Berk, C. Kılıçer, T. & Çiğdem, H. (2009). İki binli yıllarda türkiye'deki eğitim teknolojisi araştırmalarında gözlenen eğilimler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. 9 (2), 941-966.
- Stemler, S. (2001). An overview of content analysis. *Practical Assesment, Research & Evaluation*, 7 (17), 1-10.
- Uysal, Ş. (2013). *Türkiye'de eğitim yönetimi teftişi planlaması ve ekonomisi alanındaki doktora tezlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Weinstein, C. E. & Mayer, R. E. (1986). The teaching of learning strategies. In. M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching*. (ss.315-327). New York: Macmillan.
- Woolfolk, A. (1993). *Educational psychology*, (5th Ed). Allyn & Bacon.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Extended Summary

Examining Graduate Dissertations about Learning Strategies: Trends and Reflections

Introduction

In the recent years, learners taking part in teaching-learning process as active participants have been attracting more and more attention. Therefore, the effect of teaching depends partially on the existing knowledge of the learner and what s/he thinks during the learning period. Learning strategies which are described as thoughts and behaviors with which the learner is engaged during the process of learning mainly aim to influence the coding process of the learner. According to Weinstein & Mayer (1986), effective learning involves teaching the learner how to learn, how to remember, how to think and how to motivate himself. Parallel to this consciousness, researchers define learning strategies as thoughts and behaviors with which the learner is engaged during learning and which are expected to affect his/her coding process. In Weinstein & Mayer's (1986) classification, which is commonly accepted in literature, learning strategies are classified as rehearsal strategies, elaboration strategies,

organizational strategies, comprehension monitoring and affective strategies (Demirel, 1993; Weinstein & Mayer, 1986).

Purpose of the Study

Regarding the studies done in the field of educational sciences, it is possible to encounter several researches on learning strategies. In our country there are studies which present learning strategies used by the learners in different educational levels and the changes of these strategies in terms of different variables. There are also ones that focus on the influence of learning strategy teaching on learning outcomes and others which examine the effects of a specific strategy on different structures and processes. However, the number of studies which examine the studies on learning strategies and assess them altogether in terms of certain criteria is limited. Nevertheless, synthesizing the studies on a topic not only will contribute to the development of the regarding field, but also it will set light to related future studies (Dunkin, 1996). In this respect, the purpose of this study is to examine the graduate dissertations about learning strategies at YÖK National Thesis Center in certain aspects and present the research tendencies in the related area. Therefore, the study aims to find answers to the following questions:

1. How do graduate dissertations about learning strategies range in terms of the years they were written in, the postgraduate education levels they belong to, the languages, the universities and institutes, fields and departments they were written at?
2. How do graduate dissertations about learning strategies range in terms of content (research methods, quantitative method types, qualitative data collection methods, target groups -sampling/participants-, data collection tools and data analysis methods that are used)?
3. How do graduate dissertations about learning strategies and designed by experimental method range in terms of the experimental design applied, target group (participants), subject area/course that is applied and research results?

Method

In this study, document review method, one of the qualitative research methods is used. Document review involves the analysis of written materials which include information on a fact or facts aimed to be studied on (Yıldırım & Şimşek, 2011). The documents reviewed in the study are master's and doctorate dissertations (n=182) written on the topic of learning strategies in accordance with the aim of this study. To analyze the dissertations in the study, a dissertation classification form which has consistent dimensions with the sub-problems of the study and consists of 17 items was prepared by the researchers. Dissertations were coded according to the determined categories and coefficient of concordance was determined between coders to ensure the internal consistency of the study. In the analysis of the data, content analysis, one of the qualitative data analysis methods was used. The frequencies and the percentages of the categories in the dissertation classification form were calculated and presented in the tables.

Results

The range of graduate dissertations about learning strategies in terms of years shows that there has been an increase regarding the topic since the year 2000. The range of dissertations in terms of postgraduate education level, it was determined that 78.6% (f= 143) of them were in master's level and 21.4% (f= 39) of them were in doctorate level. 65.9% (f= 120) of them were in Turkish and 34.1% (f= 62) of them were in English. Graduate dissertations regarding learning strategies were determined to have been written in 42 different universities. The universities where the dissertations were written listed from the highest number to the lowest are as follows: Middle East Technical University (9.3%; f=17), Gazi University (8.2%; f= 15), Anadolu University (7.1%; f=13), Dokuz Eylül University (6.6%; f=12) and Hacettepe University (6.0%; f=11). The subject area/course on which the dissertations about learning strategies were written was widely ranged from Medical Education to Communication.

The range of graduate dissertations about learning strategies in terms of the methods used points out that quantitative research method was used in 140 dissertations (76.9%), mixed method was used in 37 dissertations (20.9%) and qualitative method was used in 5 dissertations (2.7%). The range of graduate dissertations about learning strategies in terms of target group (sampling/study group) indicates that 44.6% (f= 82) of them were applied on university students, 24.0% (f= 44) of them were applied on secondary school students, 18.4% (f= 34) of them were applied on high school students and 5.5% (f= 10) of them were applied on primary school students. 61.42% (f= 86) of the quantitative method-based dissertations were in descriptive survey model and 38.57 % (f=54) of them were in experimental model. In 71 dissertations (29%) a scale; in 51 of them (20.8%) an achievement test; in 42 of them (17.1%) a questionnaire a survey, in 36 of them (14.7%) interview questions and in 29 of them (11.8%) an inventory was used. Among data analysis methods, the most frequently used method turned out to be the independent group t-test (f= 65; 29.3%). It is followed by descriptive statistics (25.2%) used in 56 dissertations. In the experimental model dissertations about learning strategies pre-test post-test control group design was frequently used (77.8%; f= 42) and the participants were mostly university students (44.6%; f= 82)

Discussion, Conclusion and Recommendations

As a result, it could be stated that quantitative paradigm has a strong influence on researches with the topic of learning strategies as it is in several fields of educational sciences. Most of the dissertations are in survey model and the most frequently used data collection tools are scales and surveys. In every one out of four dissertations which were done by experimental method, pre-test post-test control group design was preferred and the most of the implementations were carried out in English courses. When dissertations in experimental models are analyzed in terms of the independent variable; in other words, in terms of learning strategy/strategies whose effects are studied, it has been determined that 15.8% (f= 12) of them focused on learning to learn, metacognition or self-regulated learning strategies, 15.8% (f= 12) of them focused on language learning strategies and 13.2% (f=10) of them focused on learning strategies in general.

After analyzing 38 studies done in experimental model in terms of the effects of learning strategies on achievement, a significant and positive effect has been found out in 33 dissertations (40.7%). However, in 5 dissertations (6.1%), no effect has been determined. Similarly in 13 dissertations the effect of learning strategies on retention is analyzed and in 12 of them (15%) they have been found to have positive effect on permanence, whereas, in 1 dissertation (1.2%) they have been found to have no positive effect on retention. The effect of learning strategies on attitude is analyzed in 10 dissertations and they have been found to be effective in 7 of them (8.6%); however, they have been found to have no effect at all in 3 (3.7%) of them.

This study, which provides a general view on the existing dissertations about learning strategies, reveals the previous studies collectively and is expected to contribute to literature concerning learning strategies by setting light to future studies. In this study, including only graduate dissertations in the analysis could be considered as a limitation. The integration of the findings of this study with the results of articles, papers and projects which aim to examine the effectiveness of such cognitive and metacognitive strategies in Turkey is believed to lead to a more holistic result and be directive for the future researchers who are going to study on this topic.

Öğretim Programının Uyumu Kavramı ve Öğretim Programının Uyumunu İnceleyen Modeller

Ahmet DİKBAYIR, Ege Üniversitesi, Türkiye, ahmet.dikbayir@gmail.com

Öz

Eğitim sistemleri ülkelerin gelişmişlik düzeylerinin değerlendirilmesinde ulusal ve uluslararası sınavlardaki durumu önemli bir etkidir. Türkiye'nin ulusal ve uluslararası sınavlarda çok başarılı olmadığı bilinmektedir. Türkiye'nin ulusal ve uluslararası sınavlarda istenen başarıya ulaşamamasının program tasarısından; programın uygulanmasından veya ulusal/uluslararası merkezi sınavlardaki sorulardan kaynaklı birçok nedeni olabilir. Bu nedenlerin belirlenmesinde program tasarılarının, programının uygulanmasının ve merkezi sınavların bütüncül bir şekilde incelenmesi yardımcı olabilir. Öğretim programının uyumu kavramı bu üç bileşenin bütüncül bir şekilde incelenmesine imkân sağlamaktadır. Bu çalışmanın amacı öğretim programının uyumu kavramını ve öğretim programının uyumunu inceleyen modelleri tanıtmaktır. Bu amaca ulaşmak için doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Alanyazında öğretim programının uyumunu inceleyen çalışmalara ulaşılmış ve bu çalışmalardan derlemeler yapılarak modeller tanıtılmıştır. Alanyazında öğretim programının uyumunu inceleyen farklı modeller mevcuttur. Bu çalışma kapsamında alanyazında en çok kullanılan üç model olan Webb Modeli, Başarı Modeli ve Uygulanan Programın İncelenmesi Modeli incelenmiştir. Türkiye'de programların uyumunu inceleyen çalışmalar çok azdır. Bu nedenle farklı modellerin kullanılarak Türkiye'deki programların uyumunun incelendiği çalışmaların yapılması uygulamaya dönük önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca bu çalışmada açıklanan üç modelin incelenerek geliştirilmesi ya da alanyazındaki diğer modellerin incelenmesi ve Türkiye'deki bağlama uyarlanması ulusal ve uluslararası alanyazına ciddi katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Öğretim programının uyumu, Webb modeli, başarı modeli, uygulanan programın incelenmesi modeli.

Abstract

The development level of country is associated with a success of the country's national and international exam. But Turkey is not good at ranking in both the national and international exams. It is so important to determine the causes why reforms have not been succeed. To determine the causes, the education system must be examined in a holistic view. The purpose of this study is to introduce the curriculum alignment, curriculum alignment models. The document analysis method was used in this study. There are different definitions about the curriculum alignment in the literature. The curriculum alignment was defined as coherence with objectives, learning-teaching activities and assessment-evaluation strategies. There are three major models which examines the curriculum alignment. Those models are Webb Model, Achieve Model and Surveys of Enacted Curriculum Model. The curriculum alignment studies are few in Turkey. For this reason, doing research curriculum alignment in Turkey, will make an important contribution to the literature. Beyond the practical contributions these models could be developed and adopted to the Turkey context.

Keywords: Curriculum alignment, Webb model, achieve model, survey of enacted curriculum model.

Giriş

Ülkelerin eğitim sistemlerinin gelişmişlik düzeylerinin değerlendirilmesinde ulusal ve uluslararası sınavlardaki durumu önemli bir etkidir. Türkiye'nin ulusal ve uluslararası sınavlarda üst sıralarda olmadığı bilinmektedir. Ulusal ve uluslararası sınavlarda istenen başarıya ulaşamamasının program tasarısından; programın uygulanmasından ve gerek program içerisinde gerekse ulusal/uluslararası merkezi sınavlardaki sorulardan kaynaklı çeşitli nedenleri olabilir.

Türkiye'nin sınavlardaki sıralamasının iyi olmaması öğrenci özelliklerinden kaynaklı olabileceği gibi öğretim programından ve/veya öğretim programının uygulanmasından kaynaklanıyor olabilir. Öğretim

programı ve uygulanması öğretim programının uyumu kavramı açısından incelendiğinde program tasarısı, programın öğretmen tarafından nasıl uygulandığı ve hangi bilgi ve becerilerin ölçüldüğü hakkında bilgi sahibi olunur. Bu çalışmanın amacı öğretim programının uyumu kavramı ve öğretim programının uyumunu incelemeye yönelik geliştirilmiş modelleri tanıtmaktır.

Yöntem

Bu çalışma doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Alanyazında var olan öğretim programının uyumu kavramı ve bu kavramın incelendiği çalışmalar incelenerek bu kavram ve kavramın incelendiği modeller tanıtılmıştır.

Bulgular

Öğretim Programının Uyumu Kavramı

“Uyum” kelimesinin sözlük anlamı; düz çizgi haline getirme, parça ya da bileşenlerin koordine olmasıdır. Öğretim programının uyumu ise alanyazında farklı şekillerde tanımlanmıştır. Bazı tanımlamalarda eğitim sistemindeki bütün öğelerin birbiri ile tutarlı olması gibi çok genel anlamda ele alınırken bazı tanımlamalar ise öğretim programının öğelerinin birbirini desteklemesi olarak ifade edilmiştir. Webb (2007) öğretim programının uyumunu, öğrenci öğrenmeleri ile öğrencilerden yapması, bilmesi istenen şeyler arasındaki uyuma; Bhola, Impara & Buckendahl, (2003) ise belirli bir konu alanının genel hedefleri ile bu hedeflerin öğrenci başarısını ölçmek için kullanılan değerlendirmeler arasındaki uyuma derecesi biçiminde tanımlamışlardır. Anderson’a (2002) göre ise hedefler, eğitim durumları ve sınav durumlarının tümü; öğretim programının uyumu kavramını oluşturmaktadır. Öğretim programının uyumu en genel anlamda tasarlanan, uygulanan ve ölçülen programlar arasındaki uyumun incelenmesi biçiminde tanımlanabilir. Tasarlanan program, öğretim programları ve ders kitapları gibi yazılı materyallerden oluşmaktadır. Uygulanan program öğretmenin sınıfta gerçekleştirdiği öğretim, ders planlarından oluşmaktadır. Ölçülen program ise merkezi sınavlar, öğretim programının içinde yer alan sınavlar ve öğretmenin öğrenciyi değerlendirmek için yaptığı sınavlardan oluşmaktadır (Squires, 2009).

Tasarlanan, uygulanan ve ölçülen programlar arasında uyumun olduğu bir eğitim sisteminde öncelikler belirlenebilir ve sınırlı kaynaklar etkin bir şekilde kullanılabilir. Hedefler ile ölçme araçları arasındaki iyi düzeyde uyum, eğitim sistemindeki her okulda aynı sonuca ulaşma olasılığını artırır (Martone ve Sireci, 2009). Öğretim programının uyumu; eğitim politikalarının belirlenmesinde etken rol oynayan faktörlerin birbirleriyle tutarlılığı ve öğrenci öğrenmeleri hakkında daha sağlıklı sonuçlara ulaşmayı sağlar (Webb, 1997). Uyum çalışmalarında öğretme öğrenme süreçlerine yönelik de veriler toplandığı için öğretmenlere sadece çocukların ne bildiklerini, hangi yeteneklere sahip olduklarını değerlendirmenin yanında, öğrencilerin süreçte yaşadıkları hakkında ve öğretim etkinliklerinin öğrencilerin başarıları üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik veriler sağlar. Ayrıca eğitimin hesap verilebilirliği açısından da önemlidir (Anderson, 2002). Öte yandan uyum çalışmalarının sonuçları dikkate alındığında mesleki gelişim etkinliklerinin planlanması (Martone & Sireci, 2009), ders kitaplarının hazırlanması ve yardımcı kitapların seçimi daha etkili yapılabilir (Webb, 1997).

Karar vericiler ve program geliştirme komisyonları uyum çalışmalarının sonuçlarına göre öğretim programında değişiklik yapabilirler. Öğretim programının uyumu çalışmaları öğretmenin programı uygulaması esnasında öğrencilere kazandırmak istediği bilgi ve beceriler ile kendisinin ya da merkezi sınavlarda ölçülen bilgi ve becerilerin ne kadar örtüştüğünün belirlenmesinde de yardımcı olur (Martone & Sireci, 2009). Örneğin; öğretmen derste üzerinde durduğu bilgi ve becerileri sınav durumlarında ölçmüyorsa öğrenciler ne kadar çalışırsa çalışsın, öğretmen derste ne kadar şey anlatırsa anlatsın öğrencilerin başarıları yükselmeyecektir. Bu durumda başarısızlığın kaynağını belirlemede uyum çalışmaları yardımcı olabilir (Anderson, 2002). Benzer şekilde öğrenciler öğretmenin yaptığı sınavlarda çok başarılı olabilirler fakat öğretmen merkezi sınavlarda ölçülen bilgi, becerilere yönelik bir öğretim gerçekleştiriyor ve sınav durumlarında buna yönelik çalışmalar yapmıyorsa öğrenciler sınıfta çok başarılı olmalarına rağmen merkezi sınavlarda başarısız olabilirler. Bu durumda da öğretimin ve merkezi sınavların uyumunun incelendiği çalışmaların sonucu başarısızlığın nedenine yönelik bilgi sağlayacaktır (McGehee & Griffith, 2001).

Hedefler ve sınav durumlarının uyum içinde olması, öğretmenlere öğrencilerin önemli öğrenmelerini belirleme açısından da yardımcı olur. Böylece öğretmenler de öğretim programında hem sorumluluk almış olurlar hem de öğretme öğrenme sürecinde yapacakları hakkında bilgi sahibi olurlar. Hedefler ve sınav durumlarının uyumunun göz önünde bulundurulması, gereksiz tekrarların da önüne geçer. Aynı zamanda uyum çalışmalarında öğretim programında yer alan ve öğretmen tarafından uygulanan bütün ölçme araçlarının analize dâhil edilmesi daha doğru sonuçlara ulaşmayı sağlar (Webb, 1997).

Öğretim Programının Uyumunu Saptamada Uygulanan Modeller

Alanyazında öğretim programının uyumunu inceleyen birçok model bulunmaktadır. Hatta mevcut modellerde de değişiklikler yapılmaktadır. Bu çalışmada alanyazında en çok kullanılan ve öne çıkan üç model hakkında bilgi verilecektir. Bu modeller Webb Modeli, Başarı Modeli ve Uygulanan Programın İncelenmesi Modeli' dir.

Webb Modeli

Webb (1997) öğretim programının uyumunu incelerken içerik, yaşa ya da sınıfa göre ekleme, eşitlik ve adalet, pedagojik uygulamalar ve sistemin uygulanabilirliği ölçütleri belirlemiştir. Ayrıca bu ölçütlerin kesin ve net olmadığını, zaman içinde yeni ölçütlerin dâhil edilebileceğini, belirlenen ölçütlerin kapsamalarının genişletilebileceğini ya da daraltılabileceğini ifade etmiştir. Alanyazında Webb Modelinin kullanıldığı çalışmalar incelendiğinde yukarıda belirtilen ölçütlerden sadece içerik ölçütünün çalışmalarda uygulandığı diğer ölçütler için herhangi bir uygulamanın yapılmadığı görülmüştür. Bu nedenle bu çalışmada sadece içerik ölçütü ve içerik ölçütünün altında belirlenen boyutlardan bahsedilecektir.

İçerik

İçerik ölçütünde kategorik uyuma, bilgi derinliğinin uyumu, bilgi genişliğinin uyumu, temsil dengesi olmak üzere dört boyut belirlenmiştir (Webb, 1997).

Kategorik Uyuşma: İçerikte yer alan konular ve bu konuların alt başlıklarının belirlenmesi ve sınav durumlarındaki soruların bu konular ile karşılaştırılmasıdır (Webb, 1997). Ölçme araçlarındaki soruların konuları ile içerikte yer alan konuların en az % 50'si benzer olduğunda kategorik uyuma boyutu açısından kabul edilebilir seviyede uyumun olduğu söylenebilir. Bu ölçütün dayanağı bir öğrenciye sınavda derste gördüğü konuların en az % 50'sinden soru sorulursa, öğrencinin dersten geçebilecek puana ulaşabileceği varsayımdır (Webb, 1999).

Bilgi Derinliğinin Uyuşması: Bilginin derinliği, zihinsel ağların kendi içinde ve birbirleriyle olan ilişkilerinin gücü ve sayısı olarak tanımlanabilir. Bilginin derinliği, hedeflerde öğrencinin öğrenmesi gereken kavramların sayısı ya da sınav durumlarında öğrencinin cevaba ulaşabilmesi için gerekli kavramların sayısı, kullanılan öz yönetim süreçlerini kapsamaktadır. Bilginin derinliği, öğrencinin soruyu cevaplarken kullanması beklenen temsiller, öğrendiklerini yeni durumlara transfer etmesi ya da genellemesi gerektiği durumları da etkilemektedir. Bu boyutun incelenmesi aşamasında uzmanlar hedef cümlesinin fiiline ve nesnesine bakarak bir içerik analizi yapmaktadırlar. Bu analizin sonucunda sınav durumlarının hedefler ile bilginin derinliği açısından uyumuna karar vermektedirler. Bilgi derinliğinin uyumunda ölçme aracındaki maddelerin en az % 50'si hedeflerin bilişsel düzey ile aynı ya da daha üst düzey olması durumunda uyumun olduğu söylenebilir. Bu ölçütün belirlenmesi herhangi bir konudaki hedeflerin en az % 50'sine ulaşıldığında başarılı olduğu varsayımına dayanmaktadır (Webb, 1999).

Bilgi Genişliğinin Uyuşması: Webb Modelinin içerik ölçütündeki bir diğer boyut da hedefler ve sınav durumlarının bilgi genişliği açısından karşılaştırılmasıdır. Bilgi genişliği açısından analiz edilirken hedeflerin ne kadarının sınav durumlarında değerlendirildiği incelenir. Bilgi genişliği açısından doğru sonuçlara ulaşabilmek için programın uygulanması sırasında uygulanan bütün ölçme araçları analize dâhil edilmelidir. Çünkü sadece öğretmenin yaptığı sınavların değerlendirilip, diğer ölçme araçlarının analiz edilmemesi hedeflerin tamamının ölçülmediğine yönelik bir sonuca ulaştırır ki bu da yanlış bir sonuç olabilir (Webb, 1997). Hedefler ile sınav durumlarının bilgi genişliği açısından uyumlu olmasının ölçütü hedeflerin tamamının ölçme aracındaki en az bir madde ile ilişkili olmasıdır. Bu uyum ölçütünün kabul edilebilir düzeyi her hedefle ilgili ölçme araçlarında en az bir maddenin olması ve sınav durumlarının en az % 50'sinin bütün hedefleri kapsamasıdır. Bu ölçüt de öğrencilerin bilgi ve becerilerini

konu alanının en az % 50'sini içeren bir ölçme aracıyla ölçülmesi sonucu elde edilecek sonuçların sağlıklı bir değerlendirme olduğu varsayımına dayanmaktadır. Eğer konu alanında çok fazla hedef varsa bilgi genişliği açısından uyum sağlanması zor olabilir (Webb, 1999).

Temsil Dengesi: Hedefler ve sınav durumları öğrencilerin neyi bilmesi ve neyi yapması gerektiğine yönelik karşılaştırılabilir veriler sağlar. Sınav durumlarında birçok ölçme aracı ve birçok etkinlik uygulanabilir. Fakat bu ölçme araçlarındaki farklı etkinlik ve görevler aynı hedefe yönelik olabilir. Böyle bir durumda öğrencilerden çok farklı bilgi beceriler beklenirken sınav durumları çok kısıtlı bir bölüme odaklanmış olur. Bunun önüne geçmek için hedeflerin sınav durumlarında ne kadar temsil edildiğinin incelenmesi faydalı olacaktır. Ayrıca önceki üç ölçütün yerine getirilmesi için hedef ve sınav durumlarının konuları aynı derinlik ve genişlikte kapsamaları gerekir. Temsil dengesinin sağlanması için konuların önem dereceleri hedef ve sınav durumlarında aynı olmalıdır. Sınav durumlarını zaman ve maliyet gibi etkenler kısıtlar. Bu kısıtlayıcı etkenler ile ölçme aracı geliştirme sürecinde konuların vurgu miktarı ve konulara verilecek ağırlıklar konusunda kararlar vermeye zorlar. Hedefler ile ölçme durumundaki konuların oranları birbirlerine eşitse tam uyum, hemen hemen eşitse kabul edilebilir uyum, ölçme durumlarında öğrenci performansı hedeflerde vurgulanan konular dikkate alınmadan değerlendiriliyorsa yetersiz uyum vardır (Webb, 1997).

Bilgi genişliğindeki uyuma bakılırken sadece ölçme durumlarında hedefi ölçen maddenin olup olmadığına dikkat edilir. Hedeflerin ölçme araçlarındaki dağılımlarına dikkat edilmez. Temsil dengesinde ise hedefler ve ölçme araçlarındaki maddelerin dağılımı göz önünde bulundurulur. Temsil dengesine hedefler ile hedefleri ölçen maddelerin oranı dikkate alınarak hesaplanan indekse göre karar verilir. Bu indeks değerinin 1 olması mükemmel uyumu, 0 olması ise bütün maddelerin bir ya da iki hedefi ölçecek şekilde hazırlandığını belirtir (Webb, 1999).

Bu modelin uygulamasında ilk olarak uzmanlar hedeflerin ulaşılabilirliği için gerekli en yüksek bilgi düzeyini belirler. Bu aşamada hedefler ile bilişsel süreçler arasında ilişki kurulur. Uzmanlar hedeflerin bilgi düzeyleri hakkında bir fikir birliği oluştuktan sonra ölçme araçlarındaki maddelerin bilişsel süreçleri belirlenir. Son olarak da aynı düzeyde bulunan hedef ve ölçme aracındaki maddeler eşleştirilir (Martone & Sireci, 2009).

Bu modelde ölçme aracındaki her maddenin üç hedefle eşleşebileceği kabul edilmektedir. Bu durum modeldeki kategorik uyuma ve bilgi genişliğinin uyumu ölçütlerinin uygulanabilirliğini arttırmaktadır. Bunun yanında bir maddenin üç hedefle eşleşmesi uzmanlar için belirsizliğinde neden olabilmektedir. Bu nedenle uzmanlar bilgi derinliğini belirlemede ve bir maddenin birden çok hedefle eşleşmesi konusunda yardım alma ihtiyacı duyabilirler (Martone & Sireci, 2009). Çalışmanın sonuçları her bir uzmanın puanlaması ve her bir ölçüt için ortalama ve standart sapma hesaplanarak raporlaştırılır. Webb (2007), maddenin ne ölçtüğü hakkındaki farklı görüşlerin yansıtılmasına engel olduğu gerekçesiyle sonuçların değerlendirilmesinde puan ortalamalarının kullanılmamasını önermiştir. Ayrıca bu modelin uygulanması sırasında uzmanların sadece ölçme aracındaki maddeler ile hedefleri eşleştirmeye odaklanmaları istendiğinde uzmanlar öğretime etki eden bileşenlerin kalitesini eleştirme imkânı olmadığı için bu durumdan rahatsız olabilmektedir (Martone & Sireci, 2009).

Başarı Modeli

Başarı modeli tasarlanırken sınav durumlarının sadece hedeflere yönelik mi olduğu, kritik davranışların ne kadarının ölçüldüğü ve her sorunun ne kadar zor olduğu soruları esas alınmıştır. Başarı modeline göre öğretim programının uyumu içerik eşleşmesi, bilişsel süreç eşleşmesi, sorunun zorluğu, ölçme aracındaki soruların denge ve genişliği olmak üzere dört boyutta incelenir. İçerik eşleşmesinde uzmanlar dört kategoriye göre hedef ve soruların içerik açısından eşleştirmesini yaparlar. Bilişsel süreç eşleşmesinde benzer şekilde uzmanlar hedef ve soruları dört kategori açısından eşleştirirler. Sorunun zorluğu iki şekilde incelenir. İlk olarak sorunun zor olmasının nedeni incelenir. Bu aşamada sorunun bilenle bilmeyeni ayırıp ayırmadığına bakılır. Bir de soruların zorluk seviyeleri incelenir. Sorular arasında kolay sorunun da zor sorunun da bulunması en ideal koşuldur. Uzmanlar soruların zorluk seviyeleri ile ilgili kısa bir değerlendirme notu yazarlar (Rothman, Slattery, Vranek, & Resnick, 2002). Bu modelde tüm sınav durumlarında kullanılan ölçme araçlarındaki sorular tek başına ve kümeler halinde iki farklı şekilde analiz edilir. Böylece sınav sürecinde kullanılan soruların tamamının dağılımı ve zorluk düzeyi hakkında da yargıya varılabilir.

Çalışma sonuçlarının farklı görüşleri temsil edebilmesi için çalışma grubunda öğretmenlerin, alan uzmanlarının ve eğitim programı uzmanlarının olması yararlı olur. Farklı görüşlerin temsil edilebilmesi için çalışma grubundaki kişilerin geçmiş yaşantıları da önemli hale gelmektedir (Rothman, vd., 2002). Matematik dersi öğretim programları uyumunun incelendiği bir çalışmada uzmanların birinin eğitim programları ve öğretim alanında yüksek lisans ya da doktora yapmış birisi, diğerinin matematik eğitiminde lisansüstü eğitim almış ya da alıyor olması, bir diğer uzmanın ise matematik öğretmeni olması bu duruma örnektir. Bu uzman grubu tarafından yapılan analizde farklı görüşler temsil edilmiş olacaktır. Uzmanlar analiz sürecinde öğrencilerin özelliklerini de göz önünde bulundurmalarıdır (Martone & Sireci, 2009).

Bu modelde uzmanlar analize başlamadan önce bir hazırlık eğitimine katılırlar. Bu eğitim ile uzmanlar konu alanı ve soruları tanırlar ve analiz sürecinde yapacaklarına yönelik bir önsezi oluşturabilirler. Hazırlık eğitiminden sonra hedefler ve sorular madde madde analiz edilir. Bu analiz sırasında soruların zorluk düzeyleri belirlenir ve ölçme aracındaki soruların konu alanı açısından denge ve genişliği değerlendirilir.

Adım 1: Madde Madde Analiz

Bu adım üç aşamada gerçekleştirilir. İlk aşama ölçme aracı şablonunun onaylanmasıdır. Kıdemli bir uzman hedefler ile soruları eşleştirir. Böylece öğretim programındaki hedefleri ölçmeyen sorular ortaya çıkarılmış olur. Bu sorular daha sonraki analizlere dâhil edilmez. Dolayısıyla sonraki çalışmalarda görev alacak uzmanların kafalarının karışmaması için önlem alınmış olur. İlk aşama olan hedef ve soruların eşleştirilmesinde sadece aynı konuya ait olması göz önünde bulundurulur. Başka herhangi bir ölçüt dikkate alınmaz. Bir soru birden fazla hedefle ilgili olabilir. Bu durumda birincil ve ikincil eşleştirme yapılır. Birincil eşleştirmede içerik, bilişsel süreç ve sorunun zorluk nedeni dikkate alınır. İkincil eşleştirme de sorunun zorluk seviyesi ve ölçme aracındaki soruların denge ve genişliği dikkate alınır (Rothman, vd., 2002).

İçerik eşleştirmesi aşamasında hedef ve sorular dört dereceli bir sınıflama ile değerlendirilir. Bu puanlamada "2" hedef açık bir şekilde içerikle eşleştiğini, "1A" bir eşleşmenin olduğunu fakat uyum derecesinin belirsiz olduğunu, "1B" biraz eşleşmenin olduğunu fakat birleşik bir hedefin sadece bir kısmının değerlendirildiğini, "0" eşleşmenin olmadığını belirtmektedir (Rothman, vd., 2002). Bu puanlama Webb modelindeki belirsizliği gidermektedir. Fakat bu modelde kabul edilebilir seviye için ölçüt yoktur. Puanlama raporda bütüncül olarak değerlendirilmektedir (Martone & Sireci, 2009).

Bilişsel süreç eşleşmesinde dikkat edilen nokta ise hedef ve sorunun aynı bilişsel süreci gerektirip gerektirmediğidir. Bunun için hedeflerin ve soruların fiilleri karşılaştırılarak bir değerlendirme yapılır (Rothman, vd., 2002). Bu aşama Webb modeli ile benzerlik göstermektedir. Fakat Webb modelinde bilişsel süreç ve içerik eş zamanlı olarak değerlendirilmektedir. Başarı modelinde ise bilişsel süreç ve içerik ayrı ayrı değerlendirilmektedir. Yani uzmanların birbirinden izole edilmiş iki farklı değerlendirme yaptıkları söylenebilir. Bilişsel süreç eşleştirmesi, öğrencinin maddeyi doğru cevaplayabilmesi için gerekli olan düşünme düzeyi ve türünü belirleme aşamasıdır. Uzmanlar maddeleri Düzey 1 (tekrar veya temel kavramlar), Düzey 2 (Beceri ya da kavramın uygulanması), Düzey 3 (Stratejik düşünme) ve Düzey 4 (Genişletilmiş analiz) sınıflamalarını dikkate alarak değerlendirirler (Martone & Sireci, 2009).

Adım 2: Soruların Zorluğunun Belirlenmesi

Soruların zorluğu belirleme aşaması zorluğun kaynağı ve seviyesi olmak üzere iki açıdan belirlenir. Zorluk kaynağı öğrencilerden sorunun gerektirdiği özelliğe sahip olmayanın soruyu yanlış yapmasını sağlayacak şekilde mi yoksa öğrenci soruyu doğru cevaplayabilecek özellik ya da özelliklere sahip olsa da yanlış yapabileceği şekilde mi olduğunun analiz edilmesidir. Örneğin; öğrencinin trigonometrik denklemleri kullanma düzeyinin belirlenmesi için sorulan soruda öğrenci açıların trigonometrik değerlerini bilmemesi nedeniyle yanlış yapmamalıdır. Bunun için açıların trigonometrik değerleri soruda verilmelidir. Uzmanlar sorunun zorluk kaynağını "0" uygun değil ve "1" uygun olarak değerlendirirler. Uzmanlar zorluk seviyesinin değerlendirilmesinde ise bütün soruları düşünerek değerlendirirler. Bir testte kolay soru da bulunmalıdır zor soru da, test geliştirme aşamasında bunların göz önünde bulundurulması gerekir (Rothman, vd., 2002).

Adım 3: Denge ve Genişlik

Ölçme aracındaki soruların dengesinin analizinde hedeflerle eşleşen soruların konuyu ne kadar iyi kapsadığı belirlenir. Buna karar verirken uzmanlar “Kendi düşünceleriniz açısından ve program tasarısındaki durumları göz önüne aldığınızda hedeflerden hangilerinin daha fazla hangilerinin daha az ölçüldüğünü düşünüyorsunuz?” sorusunu esas alır ve analiz süresince bu soruyu cevaplamaya çalışırlar. Ölçme aracındaki soruların genişliğinin belirlenmesi nicel veriler yardımıyla yapılır. Genişlik en az bir soruyla da olsa ölçülen hedeflerin bütün hedeflere oranıdır. Bu oran .67 üzerindeyse iyi, .50 ile .66 arasındaki bir değer kabul edilebilirdir (Rothman, vd., 2002).

Ölçme aracındaki sorular denge açısından incelenirken bir madde kümesinin hedefi genişlik ve derinlik açısından ölçüp ölçmediği değerlendirilir. Ayrıca uzmanların analiz sırasında maddeler hakkındaki yazdıkları yorumlar da önem arz etmektedir. Bu yorumlar hem uzmanların analizi hakkında bilgi verir aynı zamanda uzmanların denge anlayışının anlaşılması açısından da önemlidir. Başarı modelinde denge açısından değerlendirmeler nitel verilerle yapılır. Webb modelinde ise denge için nicel veriler kullanılmaktadır. Nicel veriler iki durumu karşılaştırmaya izin verirken nitel veriler de derinlemesine bilgi edinilmesini sağlar (Martone & Sireci, 2009).

Uygulanan Programın İncelenmesi Modeli

Bu model Porter ve Smithson tarafından geliştirilmiştir. Bu modelin geliştirilmesindeki amaç öğretmenlerin ne öğrettikleri ve neyi değerlendirdikleri arasındaki ilişkiyi görmelerini sağlamaktır. Bu model hedefler, sinama durumları ve öğretimin uyumunu nicel veriler ile karşılaştırmak için geliştirilmiştir. Bu modelde yaygın içerik matrisi/şablonu kullanılır. Yaygın içerik matrisi/şablonu içerik ve bilişsel süreçler olmak üzere iki boyuttan oluşmaktadır. Bu modelde analizin ilk aşamasında hedefler, ölçme durumları ve öğretim içerik ve bilişsel süreçler açısından kodlanır. Kodlamalar mümkün olduğunca küçük ünitelere ayrılarak yapılır. Kodlama süreci Webb ve Başarı modelleri ile aynıdır. Sinama durumlarında kodlama her bir madde seviyesinde yapılır. Öğretmenler ve alan uzmanları kodlama sürecinde görev alabilirler (Martone & Sireci, 2009).

Bu modelde uzmanların görevleri matristeki içerik ve bilişsel süreçleri dikkate alarak maddeleri eşleştirmektir. Bu eşleştirme sonucunda hedef, sinama durumları ve öğretim etkinlikleri hakkında bir oran elde edilir. Buradan elde edilen oran Porter (2002) tarafından geliştirilen indekste kullanılır ve bu indeksten elde edilen sonuca göre uyumun derecesine karar verilir. Hesaplamalar sonucunda indeks .0 ile 1.0 arasında değişen değerler alır (Porter, 2002). Bu indeks hedefler, ölçme durumları ve öğretim programı arasındaki boşlukların belirlenmesine yardım eder. İndeks hakkında daha fazla bilgiye aşağıda yer verilecektir. Webb modelinde olduğu gibi bu indeksin uyumun düzeyi hakkında bilgi vereceği herhangi bir ölçüt yoktur. Sonuçlar topografik düzlemde de gösterilebilir. Bu gösterim veriler arasında karşılaştırma yapmayı da kolaylaştırır. (Martone & Sireci, 2009).

Bu modelde öğretim programının uyumu içerik eşleşmesi, öğrencilerden beklenen performans ve öğretim içeriği olmak üzere üç boyutta incelenir (Martone & Sireci, 2009).

İçerik Eşleştirme: Bu aşamada çalışma hangi ders için yapılıyorsa o dersin ilkokuldan lise son sınıf seviyesine kadar bütün konularının listeleri oluşturulur. Liste dikkate alınarak eşleştirmeler yapılır. Bu aşamanın bir dezavantajı konuların sayısının çok fazla olmasıdır. Bunun önüne geçmek için en bilinen en önemli konulara listede yer verip diğer konular listede yazılmayabilir. Bu eşleştirmenin yararı bütün konular hakkında ayrıntılı bir ortak görüş oluşturmasıdır. İçerik eşleştirme aşamasının sonucu ayrıntılı/derinlemesine eşleşme, ya da kabaca eşleşme olmak üzere iki kategoride raporlaştırılır (Martone & Sireci, 2009).

Öğrencilerden Beklenen Performans: Hedeflerin, öğretimin ve ölçme araçlarındaki maddelerin, öğrencilerden beklenen performanslar açısından kodlanmasıdır. Öğrencilerden beklenen performans aşamasında hedefler, sinama durumları ve öğretim bilişsel süreçler açısından analiz edilmesidir. Bu aşama Webb Modelinin derinlik boyutu ve Başarı modelinin bilişsel süreç eşleşmesi aşaması ile benzerlik göstermektedir. Hedefler ve sinama durumlarındaki sorular bilişsel süreçler açısından ve öğretim sırasında öğrenci performansları altı düzeyde analiz edilmektedir. Bunlar; ezberleme, kavramları anladığını gösterme, işlem/yöntemi uygulamak, analiz etmek/akıl yürütmek, rutin olmayan problemleri çözmektir (Blank, Porter & Smithson, 2001). Bu altı kategori daha çok davranışçı bir yaklaşımla

belirlenmiş olup hiyerarşik bir yapı göstermemektedir. Bu çalışma öğrencilerde gerekli olan bilgi ve becerilerin ve öğretmenlerin öğrencilerden beledikleri bilişsel süreçlerin belirlenmesine yardımcı olur (Martone & Sireci, 2009).

Öğretimin İçeriği: Uygulanan Programın İncelenmesi Modelinin, diğer iki modelden farkı öğretimin içeriği ile ilgili de ölçümler içermesidir. Öğretimin içeriğinin öğrenci başarısını etkilediği bilinmektedir. Öğretmenler önceden seçilmiş hedefleri ve belli bir zaman dilimini düşünerek öğretim etkinliklerini planlarlar. Bu planlama sürecinden sonra öğretmenler konuların bilişsel süreçlere dağılımını tahmin ederler. Bu çalışma her konunun toplam öğretim süresindeki göreceli oranını belirlemek için kullanılabilir. Bu çalışma aynı zamanda öğretmenler konuyu bitirdikten sonra da konuyu anlatırken hangi bilişsel düzeye ne kadar zaman ayırdığını da belirtebilir (Porter & Smithson, 2002).

Uygulanan Programın İncelenmesi Modeli kullanılarak gerçekleştirilen bir çalışmada verilerin analiz edilerek uyumun belirlenmesi için Porter (2002) tarafından geliştirilen bir indeks kullanılır. Geliştirilen bu indeks birçok araştırmada (Polikoff, Porter, & Smithson, 2011; Porter, Polikoff & Smithson, 2009) kullanılarak güvenilir sonuçlar verdiği görülmüştür. Porter (2002) tarafından geliştirilen formül aşağıdaki gibidir.

$$\text{Alignment} = 1 - \frac{\sum_i |x_i - y_i|}{2}$$

Bu formülde x_i bir tablodaki (örneğin; program tasarımının kazanımlarının değerlendirildiği tablo) i hücredeki puanların oranını, y_i aynı i hücredeki bir diğer tablodaki (örneğin; merkezi sınavların değerlendirildiği tablo) puanları belirtmektedir. Bu formüldeki i 1 ile program tasarısı ve merkezi sınavların değerlendirildiği konular ve bilişsel süreçlerin olduğu tablodaki hücre sayısı arasında değişen değerler alır. Konuya açıklık getirmek için şöyle bir örnek üzerinde açıklamak gerekirse; dokuzuncu sınıf matematik dersi öğretim program tasarısındaki kazanımlar ile merkezi sınavların uyumunun incelendiği bir çalışmada 6 konu başlığı belirlenmişse bu modelde kullanılan 5 bilişsel süreç olduğu için 30 hücre oluşacaktır. Dolayısıyla da formüldeki i 1 ile 30 arasında değişen değerler alır.

Bu model hedef ve sınav durumlarının öğretim durumlarında hangi ölçüde dikkate alındığı hakkında bilgi verir. Bu durum Webb ve Başarı modellerinde dikkate alınmayan bir yöndür. Bu modelin bir diğer yararı ise günlük tutma ya da sınıf gözlemleri gibi hem zaman alıcı hem de maliyetli veri toplama yöntemleri yerine anket yardımıyla çok sayıdaki cevaplayıcıdan bilgi edinebilme ve veri toplama maliyetinin az olmasıdır (Martone & Sireci, 2009). Aynı zamanda bu yöntemde kullanılan sorular öğretmen ve yöneticilerin sınıfta, okulda karşılaştıkları birçok sorunun belirlenmesinde kullanılabilir (Roach, Niebling & Kurz 2008).

Veri toplama sürecine direkt öğretmenlerin katılması bu çalışmaların ve sonuçlarının öğretmenleri ve öğretimi nasıl etkilediğine yönelik veriler sağlar. Bu model "kara kutu" olarak görülen sınıf içinde gerçekleştirilen öğretim etkinlikleri ve herhangi bir reform girişiminin etkililiği hakkında bilgi sağlar (Blank vd., 2001). Öğretmenlerin çalışmada samimi davranmaları için çalışmaya katılımın gönüllülük esasına dayalı olması ve çalışmada kendilerini olumsuz etkileyebilecek (idari soruşturma açılması vb.) herhangi bir yönünün olmaması gerekmektedir (Porter, 2002). Ayrıca öğretmenler anketleri doldururken maddelere nasıl cevap vereceği konusunda rehberlik edilmelidir (Blank vd., 2001). Hedef ve sınav durumlarını kodlayan kişilerin ve ankete katılan öğretmenlerin bu konuda eğitilmiş olması, yansız ve doğru bir değerlendirme yapılabilmesi açısından gereklidir (Porter, 2002). Çalışmanın sonunda öğretmenlere bireysel sonuçlar verilmeli, bu sonuçların ne şekilde kullanılabileceğine yönelik eğitimler verilmelidir (Blank vd., 2001). Ayrıca çalışma sonuçları öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerinin planlanmasında kullanılabilir (Blank, 2004).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Türkiye’de öğretim programının uyumunu inceleyen çok az çalışma vardır. Bu nedenle Türkiye’de her konu alanı için kapsamlı çalışmaların yapılması alanyazına önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Uyum çalışmalarının sonucuna göre öğretmenlerin hizmet içi eğitimleri planlanabilir. Aynı zamanda öğretmenler sınıfta öğrettikleri ile ölçtüklerinin ne kadar uyumlu olduğunun farkına

varırlar. Diğer taraftan merkezi sınavların program tasarıları ile ne kadar tutarlı olduğuna yönelik de bilgi sağlar.

Öğretim programının uyumu çalışmalarının uygulamaya dönük katkılarının yanında teorik açıdan da katkıları olacaktır. Bu çalışma kapsamında alanyazında en çok kullanılan üç model anlatılmıştır. Bu modellerin yanı sıra alanyazında başka modeller de mevcuttur. Bu modeller incelenerek hem bu modeller geliştirilebilir hem de mevcut modeller Türkiye bağlamına uyarlanabilir.

Kaynakça

- Anderson, L., W. (2002). Curricular alignment: A re-examination. *Theory Into Practice*, 41(4), 255-260.
- Bhola, D. S., Impara, J. C. & Buckendahl, C. W. (2003). Aligning tests with states' content standards: Methods and issues. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 22(3), 21–29.
- Blank, R. K. (2004, April). Findings on alignment of instruction using enacted curriculum data: Results from urban schools. Paper presented at the annual meeting of American Educational Research Associatio., San Diego, CA.
- Blank, R. K., Porter, A. & Smithson, J. (2001). New Tools for analyzing teaching curriculum and standards in mathematics & science: Results from survey of Enacted Curriculum Project. Washington DC: Council of Chief State School Officers.
- Martone, A. & Sireci, S. G. (2009). Evaluating alignment between curriculum, assessment, and instruction. *Review Of Educational Research*, 79(4), 1332-1361.
- McGehee, J. J. & Griffith, L. K. (2001). Large-scale assessments combined with curriculum alignment: Agents of change. *Theory into Practice*, 40(2), 137–144.
- Polikoff, M. S., Porter, A. C. & Smithson, J. (2011). How well aligned are state assessments of student achievement with state content standards? *American Educational Research Journal*, 48(4), 965-995.
- Porter, A. C. (2002). Measuring the content of instruction: Uses in research and practice. *Educational Researcher*, 31 (7); 3-14.
- Porter, A. C., Polikoff, M. S. & Smithson, J. (2009). Is there a de facto national intended curriculum? Evidence from state content standards. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 31(3), 238-268.
- Porter, A. C. & Smithson, J. L. (2002). Defining, Developing, and Using Curriculum Indicators. (CPRE Research Report Series RR-048) Consortium for Policy Research in Education University of Pennsylvania Graduate School of Education
- Roach, A. T., Niebling, B. C. & Kurz, A. (2008). Evaluating the alignment among curriculum, instruction, and assessments: Implications and applications for research and practice. *Psychology in the Schools*, 45, 158–176.
- Rothman, R., Slattery, J. B., Vranek, J. L. & Resnick, L. B. (2002). Benchmarking and alignment of standards and testing (CSE Technical Report No. CSE-TR-566). Los Angeles, CA: National Center for Research on Evaluation, Standards, and Student Testing.
- Squires, D. (2009). *Curriculum Alignment*. California: Corwin Press.
- Webb, N. L. (1997). Criteria for alignment of expectations and assessments in mathematics and science education (NISE Research Monograph No. 8). Madison: University of Wisconsin–Madison, National Institute for Science Education.
- Webb, N. L. (1999). Alignment of Science and Mathematics Standards and Assessments in Four States. (Research Monograph No. 18.) Council of Chief State School Officers Washington, DC.
- Webb, N. L. (2007). Issues related to judging the alignment of curriculum standards and assessments. *Applied Measurement in Education*, 20(1), 7-25.

Extended Summary

Curriculum Alignment Concept and Curriculum Alignment Models

Introduction

The development level of country is associated with a success of the country's national and international exam. But Turkey is not good at ranking in both the national and international exams. It is so important to determine the causes why reforms have not been succeeding. To determine the causes, the education system must be examined in a holistic view. The reason of the student's low success can be related to student's characteristics. Also it can be related to curriculum and enactment of the curriculum. When the curriculum and enactment of the curriculum are examined in terms of curriculum alignment, it gives information about the curriculum, how the teachers enact the curriculum and which knowledge/skills are evaluated.

Purpose of the Study

The purpose of this study is to introduce the 'curriculum alignment' concept and the curriculum alignment models. Initially, curriculum alignment concept is defined. And then curriculum alignment models are explained. There are several curriculum alignment models in the literature. Three of them which are used most in the alignment studies, are presented in this study.

Method

The document analysis method was used in this study. The sources were searched related to curriculum alignment and curriculum alignment model concepts. And these documents were examined then curriculum alignment and curriculum alignment models were presented.

Results

There are different definitions about the curriculum alignment in the literature. The curriculum alignment was defined as coherence with objectives, learning-teaching activities and assessment-evaluation strategies. The curriculum alignment concept gives us information about the curriculum, the enactment and evaluation of the curriculum. The overall this concept can be defined as examining of alignment between designed, taught and tested curriculum. Designed curriculum contains textbooks, curriculum etc. Taught curriculum contains lesson plans and teacher's lecture. Tested curriculum contains central exam, curriculum embedded tests and student assignments.

There are three major models which examines the curriculum alignment. Those models are Webb Model, Achieve Model and Surveys of Enacted Curriculum Model. Webb Model examines the curriculum alignment in five different dimensions. These dimensions are content focus, articulation across grades and ages, equity and fairness, pedagogical implications, and system applicability. These dimensions have no certain criteria. Also determined criteria can be changed in time. Only content focus dimension has been applied in the alignment studies. The other dimensions did not apply. The content focus dimension contains categorical concurrence, depth of knowledge, range of knowledge, balance of representation, structure of knowledge and dispositional consonance.

Categorical concurrence is defined that compare the topics to assessment. Depth of knowledge is defined that compare the complexity of the concept, knowledge following in the objectives to the test items. Range of knowledge is defined that analyzes the breadth of the objectives and breadth of assessment. Structure of knowledge and dispositional consonance is defined that consistence of the objectives and assessment about the conceptual. Balance of representation is defined that analysis whether assessment cover all objectives.

Other curriculum alignment model is the Achieve Model. The difficulty level of the questions, grade level of the critic attitude and alignment of the objectives with evaluation tools are considered in this model. Achieve Model examine the curriculum alignment in four dimension. These dimensions are content centrality, performance centrality, source of challenge and questions balance-range. The objectives and tests questions are matched by the experts in five categories in the content centrality dimension. These categories are defined as the follows: "2" is a clearly consistent content match, "1A" is

a match where the degree of alignment is unclear, “1B” is a somewhat consistent match in that the item assesses only part of some objectives, “1C” is match but the objective is too specific to absolutely meet the item task, “0” is not match between the objectives and test items. The experts classified objectives and test items in four levels in performance centrality dimension. Level 1 is recall or basic comprehension. Level 2 is application of skill/concept. Level 3 is strategic thinking. Level 4 is extended analysis.

Another curriculum alignment model is Surveys of Enacted Curriculum Model. This model was developed by Porter and Smithson. The purpose of developing this model is to enable the teachers for realizing what they teach and what they evaluate. Surveys of Enacted Curriculum Model examines the curriculum alignment in three dimensions. These dimensions are content match, expectations for student performance and instructional content.

Firstly, test items and objectives are coded according to the cognitive demand. Coding is done by teachers and subject matter experts. And they use a content matrix of two dimensions in this model. The dimensions of content matrix are content topic and expectations of student performance. The topics lists from K1 to K12 in content topic’s dimension. An inventive taxonomy is used in cognitive demand in this model as in other two models. These cognitive demands are memorizing, perform procedures, communicate understanding and solve non-routine problems and conjecture/generalize/prove. The alignment index, which is developed by Porter, is used in data analysis. The advantage of this model is providing data about the instruction. The other two models only examine the alignment between the objectives and test items.

In order to represent different viewpoints, the expert reviewers should include classroom teachers, curriculum specialists and content-assessment experts in alignment studies. Therefore, backgrounds of the expert reviewers are important. In other words, the participation of people with different backgrounds can make positive effects to the alignment study. Qualitative data analysis methods use in Webb Model and Achieve Model. In the other model which is Surveys of Enacted Curriculum Model is used quantitative data analysis methods.

Discussion, Conclusion and Suggestions

The curriculum alignment studies are few in Turkey. For this reason, doing research curriculum alignment in Turkey, will make an important contribution to the literature. According to the results of the alignment studies, professional development courses can be planned. At the same time, teachers can be aware about the congruence between what they teach in the classroom and what they evaluate in the own exams. On the other hand, thanks to alignment studies, it can be determined what extent of consistence is between the central exams and curriculum framework.

Beyond the practical contributions in Turkey, alignment studies could contribute the theoretical framework. Three models are presented here which are most widely used in the literature. There are several models in the literature. Like Webb said, alignment models have been developing, changing. As a result, these models could be developed and adopted to the Turkey context.

Relationship between Self-Efficacy and Behaviours Fostering Creativity

Ayhan DİKİCİ, Ömer Halisdemir University, Turkey, adikici@nigde.edu.tr

Abstract

This paper aims to examine the relationship between Turkish prospective teachers' self-efficacy and creativity fostering behaviours. In the study, 230 Turkish prospective teachers were participated. The prospective teachers were senior students (4th grade) from faculty of education in one Turkish University. The Teacher Sense of Efficacy Scale (TSES) and Creativity Fostering Teacher Index Scale (CFTIndex) were administered to participants. MANCOVA, ANCOVA, Zero order and partial correlation, linear and quadratic trend analyses were conducted on the data. MANCOVA and ANCOVA results demonstrated that the effects of demographic variables on self-efficacy and the CFTIndex were unimportant. Zero-order correlation coefficients were highly similar to the partial correlation coefficients. The results indicated that Teacher Sense of Efficacy subscales are a powerful predictor for creativity fostering behaviours. Relationship between TSES subscales and creativity fostering behaviours were positively significant in the results of linear and quadratic trend analysis. Self-efficacy and CFTIndex scores are increased together. The results obtained from the study were discussed in the paper.

Keywords: Prospective teacher, self-efficacy, creativity, fostering creativity, teacher behaviour.

Öz

Bu çalışmanın amacı Türk öğretmen adaylarının öz yeterlikleri ile yaratıcılığı destekleyen davranışları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırmaya 230 Türk öğretmen adayı katılmıştır. Aday öğretmenler bir Türk Üniversitesinin Eğitim Fakültesinin son sınıf öğrencileridir. Katılımcılara Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği ve Yaratıcılığı Destekleyen Öğretmen İndeksi (YDÖİ) ölçeği uygulanmıştır. Elde edilen veriler üzerinde MANCOVA, ANCOVA, sıfır sıra korelasyonu, kısmi korelasyon, doğrusal ve eğrisel regresyon analizleri yapılmıştır. MANCOVA ve ANCOVA sonuçları demografik özelliklerin öz yeterlik ve YDÖİ üzerinde önemsiz etkilere sahip olduğunu göstermiştir. Sıfır sıra korelasyon sonuçları ile kısmi korelasyon sonuçlarının birbirine yüksek düzeyde benzer olduğu bulunmuştur. Araştırma sonuçlarında öğretmen öz yeterlik alt ölçeklerinin yaratıcılığı destekleyen öğretmen davranışlarının anlamlı yordayıcısı olduğu bulunmuştur. Ayrıca öğretmen öz yeterlik alt ölçekleri ile yaratıcılığı destekleyen öğretmen davranışları arasında hem doğrusal hem eğrisel anlamlı ilişkiler olduğu bulunmuştur. Öz yeterlik ve YDÖİ puanlarının birlikte arttığı görülmüştür. Elde edilen sonuçlar tartışılmıştır.

Anahtar kelimeler: Aday öğretmen, öz yeterlik, yaratıcılık, yaratıcılığı destekleme, öğretmen davranışı.

Introduction

This paper evaluates relationships between certain variables using a sample of prospective teachers from the faculty of education at one university in Turkey. The relationships include two constructs: The first construct involves prospective teachers' teacher sense of efficacy. The second construct reflects upon fostering creative teacher behaviours.

Background

The concept of creativity is an important topic that has been studied by scientists for a long time. The question, "What is creativity?" has been asked countless times. In 1950, Guilford inspired scientists, among members of the American Psychology Association, to work on the subject of creativity among members. Then, in various conducted studies focusing on creativity, psychometric approaches became dominant (Alder, 2004; Lubart & Georgsdottir, 2004; Sternberg, 2006). Sungur (1997) stated that the literature of creativity developed in three different ways. The first way focused on the recognition of a creative personality or the definition of an individual. The second focused on the improvement of or the restraints on creativity. The third focused on the development of education and creativity.

The Turkish Ministry of National Education (TMNE, 2006) set up six teacher efficacy domains. These domains implicitly require teachers who can improve students' creativity. In addition, TMNE (2004) added the development of creative thinking as a basic skill for primary school curriculum. However, the literature is limited about what the teachers know about the role of creativity in learning and their perceptions of creativity. Collectively, this paper is designed to determine relationships between the Turkish prospective teachers' thinking styles and behaviours fostering creativity and perceptions of creativity. For this reason, the following paragraphs were organized around a description of the thinking styles, fostering creativity and an implicit theory of creativity to present the importance and the purpose of this study.

Teacher training in Turkey is different from the modals of teacher training in Europe and United States (Türkoğlu, 2005). In 1997, the Council of Higher Education (CHE) has initiated the process of restructuring faculties of education. The new teacher training curricula has been implemented since the 1998-1999 academic year. Later, as a result of CHE's studies in 2006, the CHE decided to partially change the curricula implemented in faculties of education (CHE, 2007). Teacher training curricula in Turkey are predetermined and central programs. This curriculum is applied to all faculties of education in Turkey, where training continues encompasses four years. The first three years mainly focus on developing trainees' basic skills, such as introduction to educational sciences, educational psychology, measurement and evaluation in education, teaching principles and methods. Starting with the third year, teacher training courses (i.e., classroom management, teaching methods in fields, instructional technologies and material design, guidance, and lesson plans) are provided. The last year of the program emphasizes the practicum approach in school settings; where trainees are taken to schools to teach lessons and understand the daily routines in school settings (i.e., The Teaching Practice Course) (Dikici, 2009, 2012; Saban, 2003).

The teaching practice course

The Teaching Practice Course is organized in order to gain teaching experience the Turkish prospective teachers. This course covers the teaching applications regarding the teaching field in state schools of the Ministry of National Education. Through this course, prospective teachers in all fields, they have the opportunity to apply their skills in a real environment related to the teaching profession that they have obtained theoretical knowledge in faculty of education. However, prospective teachers face with many stress sources in the classroom even before starting their profession. Pre-service teachers are more vulnerable to the negative impacts of stress because of their lack of experience as well as their unclear perception of their own status and the possibility of conflicting advices and expectations (Sinclair & Nichol, 1981; as cited in Hopkins, Hoffman, & Moss, 1997).

Self-efficacy

The first construct involves self-efficacy. According to Bandura (1977), self-efficacy is an individual's judgment related to his or her own capacity to organize the necessary activities to show a certain performance and successfully do these. Bandura (1977) built the foundations of self-efficacy theory on two factors. These are self-efficacy that is the personal belief in accomplishing a job and outcome expectancy that is the belief related to the activity's result. If an individual's outcome expectancy is low but self-efficacy level is high, he or she will intensify his or her efforts because of their belief and confidence in their own skills. Individuals with both low outcome expectancy level and low self-efficacy level will give up easily if they cannot achieve the desired outcomes. Perceived self-inefficacy leads people to approach intimidating situations anxiously, and experience of disruptive levels of arousal may further lower the sense that they will be able to perform well (Bandura, 1986). Bandura (1986) states

that direct experiences are the most powerful effect on self-efficacy. Performing a behaviour or a job successfully will increase an individual's self-efficacy related to the specific behaviour or job.

Teacher self-efficacy belief is described as belief in performing necessary behaviours to successfully fulfil the functions of a teacher in a particular context (Atıcı, 2000). Teachers' self-efficacy beliefs relate to their behaviour in the classroom, and affect the effort they invest in teaching, the goals they set, and their level of aspiration (Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2001).

Development of Creativity in Education

The second construct of the present study is to foster creativity behaviours in a teacher. A quality education supports the development of creative thinking. Kim and Schallert (2011) emphasize the relationship between teachers and students in the education process. In addition, the relationship between teacher and student, learning environment, teaching-learning processes, methods, techniques, and assessment tools are important variables in education (Torrance, 1995). Sungur (1997) indicated that teachers' behaviours can be supportive for students' creativity. Cropley (1997a) listed such teachers' classroom behaviours:

1. Encourage students to learn independently.
2. Have a cooperative, integrative style of teaching.
3. Motivate students to master factual knowledge so that their students have a solid base for divergent thinking.
4. Delay judging students' ideas until they have been thoroughly worked out and clearly formulated.
5. Encourage flexible thinking in students.
6. Promote self-evaluation in students.
7. Take students' suggestions and questions seriously.
8. Offer students opportunities to work with a wide variety of materials and under many different conditions.
9. Help students to cope with frustration and failure, so that they have the courage to try the new and unusual.

Family, teachers, and environment have a significant impact on the development of one's level of creativity. Although the current psychological theories of organizational creativity hold that environment plays an important role in fostering creativity, a study by Amabile (1983) finds it to have slight influence on teachers' teaching practice. That is, teachers may encourage children and teenagers to develop their abilities in creativity or cause it to decline. Giving awards to support student creativity may not be helpful. Moreover, reward has a negative effect on student's creativity (Amabile, Hennessey, & Grossman, 1986). Similarly, Torrance (1968; 1995) emphasized that the relationship between teacher and student is important for students to further their creativity. The democratic behaviors of teachers toward students support their development of creativity (Erdogdu, 2006). Sarsani (2008) analyzed 373 students whom he separated into three groups: highly creative, average creative and low creative. He found that the highly creative children had a more positive attitude towards the teacher's instructions than the children did in the other two groups. Cropley (1997b) rejected the idea of an authoritarian classroom management for a learning environment fostering creativity; instead he holds that fostering creativity in class is a process, which emphasizes differences instead of forming a homogeneous environment. There are many studies about effective teachers' characteristics in the literature (e.g. Giovannelli, 2003; Minor, Onwuegbuzie, Witcher, & James, 2002). These previous findings facilitate the identification of teacher behaviours fostering creativity. Although these studies have investigated effective teachers' characteristics, none of them has investigated the fostering of creative behaviours of teachers. Such studies on effective teacher characteristics demonstrate the need to investigate the relationship between thinking styles and teacher behaviours that foster creativity.

Sternberg and Lubart (1995) emphasized the importance of certain personality attributes, such as one's willingness to take sensible risks and willingness, to overcome obstacles that hinder creativity. Sungur (1997) noted that the teachers who stimulate freedom in students, accept them as individuals, and encourage them to do the best, are the ones who foster creativity. On the other hand, teachers who discourage students, severely criticize them and who are unreliable and inconsistent in their behaviour management prevent their students from fostering creativity.

If a teacher presents information in a new or different way, such a teacher may be regarded as creative. Creative teaching requires not only meeting the complex educational needs of various types of students, but also improving students' skills by enabling them to process this new information in an effective way (Reilly, Lilly, Bramwell, & Kronish, 2011). Copley (1997a, p. 98) describes a teacher who instils creativity in his students as a teacher "Having a co-operative, socially integrative style of teaching, who encourages flexible thinking, promotes self-evaluation in students, takes students' suggestions, and who questions seriously." Creativity fostering teacher behaviours may vary according to one's demographic traits. For example, Soh's study (2000) found that female teachers displayed significantly more creativity fostering behaviours than males, while also finding significant differences between Chinese and non-Chinese teachers.

Purpose of the Study

The purpose of this study was to identify the unique contributions of prospective teachers' self-efficacy to their behaviours fostering creativity beyond their gender, age, grade level, or department. In other words, the present study investigated the predictive power of prospective teachers' perceived self-efficacy on teacher behaviours fostering creativity.

Significance of the Study

Pre-service teachers are unskilled about the positive impacts of creativity because of their lack of experience as well as their unclear perception about creativity (Dikici, 2014). Developing behaviours that foster creativity for pre-service teachers may require internal and external support and additional education. Teaching quality and student achievement depend on various teaching methods, techniques, and behaviours used by the teacher, instructional tools chosen according to instructional objectives and used by the teacher, the instructional process planned towards fulfilling students' needs and healthy communication established with the students. Teachers who exhibit these behaviours that foster creativity can be called successful teachers. For this reason, pre-service teacher training should include instruction in these skills through theoretical and practical studies. It is believed that the findings of this study will guide the university staff faculty and teacher trainers who work at the universities' teacher education departments while they take measures and determine objectives regarding increasing prospective teachers' behaviours to foster creativity.

Method

Participants

Two hundred thirty prospective teachers from Ömer Halisdemir University's Faculty of Education participated in this study. These prospective teachers were senior students (4th grade). The prospective teachers were from a variety of departments focused on teaching including: elementary education (34.3%, n=79), social studies education (22.6%, n=52), science and technology education (13.5%, n=31), Turkish language education (14.3%, n=33), music education (5.2%, n=12), and visual arts education (10.0%, n=23). Of the total, 55.2% (n=127) were female and 44.8% (n=103) were male student teachers. Their ages ranged from 21 to 29 years. The mean age in the sample was 22.68 (SD= 1.45).

Instruments

In order to assess the relationship between prospective teachers' self efficacy and their creativity fostering behaviours, two data collection instruments were administered simultaneously: the *Teacher sense of efficacy scale* (TSES; Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2001) and the Creativity Fostering Teacher Index Scale (CFTIndex; Soh, 2000).

Teacher sense of efficacy scale (TSES)

Developed by Tschannen-Moran and Woolfolk-Hoy (2001) and adapted to Turkish by Çapa, Çakiroğlu and Sarıkaya (2005), The Teachers Sense of Efficacy Scale (TSES) consists of 24 items. The scale has three sub-dimensions and each sub-dimension has eight items. The first dimension measures the teacher's efficacy to engage the student. The second dimension measures the teachers' efficacy for instructional strategies and the third dimension measures the teachers' efficacy for classroom management. In this study, the scale was used as a five-point scale. These were: 1-Nothing, 2-Very little, 3-Some influence, 4-Quite a bit, 5-A Great Deal. The followings are sample items from TSES: Efficacy for Student Engagement- "How much can you do to get students to believe they can do well in schoolwork?", Efficacy for Instructional Strategies- "To what extent can you use a variety of assessment strategies?", Efficacy for Classroom Management- "How much can you do to control disruptive behaviour in the classroom?" (Çapa et al., 2005). As a result of the exploratory factor analysis, measure of sampling adequacy (MSA) value was found .89 and three-factor structure was obtained. First factor's Efficacy for Instructional Strategies (EIS) factor loadings were between .38 and .65; second factor's Efficacy for Classroom Management (ECM) factor loadings were between .41 and .68; and the third factor's Efficacy for Classroom Management (ECM) factor loadings were between .43 and .69. For the first factor's internal consistency, Cronbach's alpha coefficient (α) was found to be .69; the second factor's was .72 and the third factor was .75 for the present sample.

Creativity fostering teacher index scale (CFTIndex)

Cropley (1997a) delineates a list consisting of nine items concerning the creativity fostering teacher behaviours in the classroom which Soh (2000) later converted into a six-point Likert type scale. Soh's scale includes a 45 item self-report questionnaire in which respondents rate themselves on a 6-point scale ranging from 1 (never) to 6 (all the time). The scale was designed to measure creativity fostering teacher behaviours: independent, integration, motivation, judgment, flexibility, evaluation, question, opportunities, and frustration. The five items that constitute one scale assess each teaching style. Two sample items are "I expect my students to check their own work instead of waiting for me to correct them," (evaluation) and "I listen patiently when my students ask questions that may sound silly" (question). Soh (2000) renamed this scale the Creativity Fostering Teacher Index Scale (CFTIndex). The CFTIndex was adapted from English into Turkish by Dikici (2013). Soh's recent paper (2015) revealed that there was cross-cultural evidence showing its internal consistency reliability and concurrent validity. The need for an instrument such as the CFTIndex is witnessed by those studies using it subsequent to its first publication. Cronbach's alpha coefficient (α) was found to be .92 for the present sample.

Procedure

The TSES and CFTIndex were administered to prospective teachers by the researcher in April and May of 2015. Participating prospective teachers were selected on a volunteer basis. The participants filled out the instruments in a time period ranging between 20 and 30 minutes. They were asked to provide basic demographic information such as gender, age, grade level, and department.

Data Analysis

The data was analyzed using SPSS 15 software. MANCOVA and ANCOVA analyses were performed to determine whether there was a significant effect of demographic variables on the scales. After the MANCOVA and ANCOVA analyses were conducted, using the maximum likelihood method of estimation from AMOS 18, two separate Confirmatory Factor Analyses (CFA) were conducted to check whether the factor structures of the scales would be confirmed in the present sample. In the first CFA, the TSES

model, in which three first-order factors (i.e., efficacy for student engagement, efficacy for instructional strategies, and efficacy for classroom management) were predicted by a second-order factor (i.e., TSES), was tested. In the second CFA, the nine-factor CFTIndex model, in which one first-order factor (i.e., Independent, Integration, Motivation, Judgment, Flexibility, Evaluation, Question, Opportunities, and Frustration) was tested. The evaluation of model adequacy was based on the minimum value of the discrepancy function ($CMIN/\chi^2$), Root Mean Square Residual (RMR), Root means square error of approximation (RMSEA), Normed fit Index (NFI), Comparative fit Index (CFI), Goodness-of-fit Index (GFI), and Adjusted Goodness-of-fit Index (AGFI), and its lower and upper confidence interval boundaries (Byrne, 2010; Hair, Black, Babin, & Anderson, 2010; Hu & Bentler, 1995; Schermelleh-Engel, Moosbrugger, & Müller, 2003; Schumacker & Lomax, 2004).

Both a zero-order and partial correlation analyses were conducted in order to ascertain whether there were significant relationships among the variables. Linear and curvilinear regression analyses were conducted in order to see relationships between variables. Kurtosis for TSES subscales, ESE=.00, EIS=.71, and ECM=.58, and for CFTIndex=.2.45 in absolute value; Skewness for TSES subscales, ESE=.02, EIS=.55, and ECM=.29, and for CFTIndex =.88 in absolute value indicated that the data distributions were close to normal. Tolerance and VIF values are well within acceptable limits. The Durbin-Watson coefficient was used to test the autocorrelation. Durbin-Watson values were between 1.61 and 1.83.

To assess the relationship between the ESE, EIS, and ECM and the CFTIndex linear (step 1) and quadratic (step 2) regression analysis were respectively used. The CFTIndex was dependent variables; whereas, the ESE, EIS, and ECM were independent variables in regression analysis.

Results

The Effects of Demographic Variables on TSES subscales and CFTIndex

The multivariate effect of age on the TSES subscales was not significant. MANCOVA results demonstrated that the effects of age ($\eta_p^2=.03$) on the TSES subscales were unimportant. With η_p^2 coefficients ranging from .02 to .03, the results of the univariate analyses were not replicated the results of MANCOVA. Again, the multivariate effect of gender on the TSES subscales was not significant, and unimportant ($\eta_p^2=.007$). With η_p^2 coefficients ranging from .002 to .007, the results of the univariate analyses were not replicated the results of MANCOVA. The multivariate effect of department on the TSES subscales was not significant, and unimportant ($\eta_p^2=.02$). With η_p^2 coefficients ranging from .02 to .04, the results of the univariate analyses were not replicated the results of MANCOVA. Finally, for the CFTIndex, ANCOVA results indicated that the effects of age ($\eta_p^2=.02$) and department (.006) was not significant and unimportant; however, the effect of gender was significant ($\eta_p^2=.02$). Accordingly, male students ($M=180.76$, $SD=2.55$) were statistically more fostering creative behaviours than their female counterparts ($M=178.08$, $SD=2.37$). Although the unimportant effects of demographic variables on CFTIndex and TSES subscales were not interest in the present study, both a partial correlation analysis, through which the demographic variables effects were controlled for, and a zero-order correlation analysis were conducted in order to see whether the relationships among the variables at hand significantly changed due to the possible effects of demographic variables. The results of the partial correlation and zero-order correlation analyses are presented in Table 1.

The Factor Structure of the TSES Subscales

In the first model, the first-order factors (i.e., efficacy for student engagement, efficacy for instructional strategies, and efficacy for classroom management) were predicted by a second-order latent factor (i.e., TSES); whereas, in the second model, the first-order factors were freely estimated regardless of the effect of second-order factor. The results of the CFA demonstrated that the first-order

factor model ($\chi^2_{(90)}=585.30$, $p>.05$; $\chi^2/df=2.63$; RMR=.02; RMSEA=.04; NFI=.89; CFI=.90; GFI=.94; AGFI=.91) fit the data significantly a bit better than the second-order factor model ($\chi^2_{(7)}=638.92$, $p>.05$; $\chi^2/df=2.65$; RMR=.04; RMSEA=.05; NFI=.86; CFI=.93; GFI=.93; AGFI=.91). Standardized parameter estimations ranged from .61 to .80, indicating that the items in the TSES were significantly predicted by their latent variables (all $ps<.001$). Notably, TSES (i.e., second-order factor) significantly predicted efficacy for student engagement ($\beta=.92$, $p<.001$), efficacy for instructional strategies ($\beta=.97$, $p<.01$), and efficacy for classroom management ($\beta=.92$, $p<.001$) (i.e., first-order factors). Both because of this reason and the scope of this study, the first-order factor (i.e., efficacy for student engagement, efficacy for instructional strategies, and efficacy for classroom management) was considered in the present study.

The Factor Structure of the CFTIndex

Again, in the first model, the first-order factors (i.e., independent, integration, motivation, judgment, flexibility, evaluation, question, opportunities, and frustration) were predicted by a second-order latent factor (i.e., CFTIndex); whereas, in the second model, the first-order factors were freely estimated regardless of the effect of second-order factor. The results of the CFA demonstrated that the second-order factor model ($\chi^2_{(20)}=16.86$, $p>.05$; $\chi^2/df=.84$; RMR=.15; RMSEA=.00; NFI=.98; CFI=1.00; GFI=.98; AGFI=.96) fit the data significantly better than the first-order factor model ($\chi^2_{(833)}=1447.34$, $p<.05$; $\chi^2/df=1.63$; RMR=.06; RMSEA=.05; NFI=.67; CFI=.84; GFI=.78; AGFI=.74). Standardized parameter estimations ranged from .62 to .82, indicating that the items in the CFTIndex were significantly predicted by their latent variables (all $ps<.001$). Both because of this reason and the scope of this study, second-order factor (i.e., CFTIndex) were considered in the present study.

Zero-order and Partial Correlation Analyses

As can be seen in Table 1, there was a significant correlation between ESE, EIS, ECM, and CFTIndex. Zero-order correlation coefficients were highly similar to the partial correlation coefficients, indicating that to include demographic variables in the analysis did not significantly alter the general view regarding the relationships among ESE, EIS, ECM, and CFTIndex. Thus, the demographic variables were not considered further. As shown in the Table 1, the relationship between ESE and CFTIndex ($r=.20$), EIS and CFTIndex ($r=.41$), and ECM and CFTIndex ($r=.40$) were positively significant. All correlation coefficients ranged in magnitude from moderate ($r=.20$) to strong ($r=.59$) in the study (Table 1).

Table 1.

Zero-Order and Partial Correlation Coefficients^a (N=230).

Variable	M	SD	1	2	3	4
1.CFTIndex	180.19	20.60	--	.20**	.41***	.39***
2.ESE	26.57	5.59	.20**	--	.51***	.45***
3.EIS	28.90	5.39	.41***	.51***	--	.57***
4.ECM	29.59	4.99	.40***	.46***	.59***	--

*** $p<.001$, ** $p<.01$

^aZero-order correlations are below the diagonal, partial correlations are above the diagonal and italics after the controlled for the demographic variables (i.e., gender, age, department).

Note: ESE: Efficacy for student engagement. EIS: Efficacy for instructional strategies. ECM: Efficacy for classroom management. CFTIndex: Creativity Fostering Teacher Index Scale.

Linear and Curvilinear Regression Analyses

As shown Table 2, the TSES subscales (i.e., ESE, EIS, and ECM) have a statistically significant linear effect on teacher behaviours fostering creativity (i.e., CFTIndex). When the Table 2 values are examined, the CFTIndex explains ESE 4% ($R^2=.04$), the EIS 17% ($R^2=.17$), and the ECM 16% ($R^2=.16$). In addition, curvilinear effects of the ESE, EIS and ECM on CFTIndex seem to be statistically significant. When the self-efficacy scores are low, CFTIndex scores are low, and self-efficacy and CFTIndex scores are increased together. When the table values for the quadratic regression analysis is seen that, the CFTIndex explains the ESE 5% ($R^2=.05$), the EIS 18% ($R^2=.18$), and the ECM 16% ($R^2=.16$). According to these results, it can be said that high level self-efficacy increases the CFTIndex, but low level of self-efficacy reduces the CFTIndex.

Table 2.

Summary of Linear and Curvilinear Regression Analysis.

Model	Dependent variable	Independent Variables					
		ESE		EIS		ECM	
		R^2	F	R^2	F	R^2	F
Step 1. Linear	CFTIndex	.04	10.08**	.17	46.86***	.16	42.69***
Step 2. Quadratic	CFTIndex	.05	5.54**	.18	24.01***	.16	21.99***

*** $p < .001$; ** $p < .01$

Note: ESE: Efficacy for student engagement. EIS: Efficacy for instructional strategies. ECM: Efficacy for classroom management. CFTIndex: Creativity Fostering Teacher Index Scale.

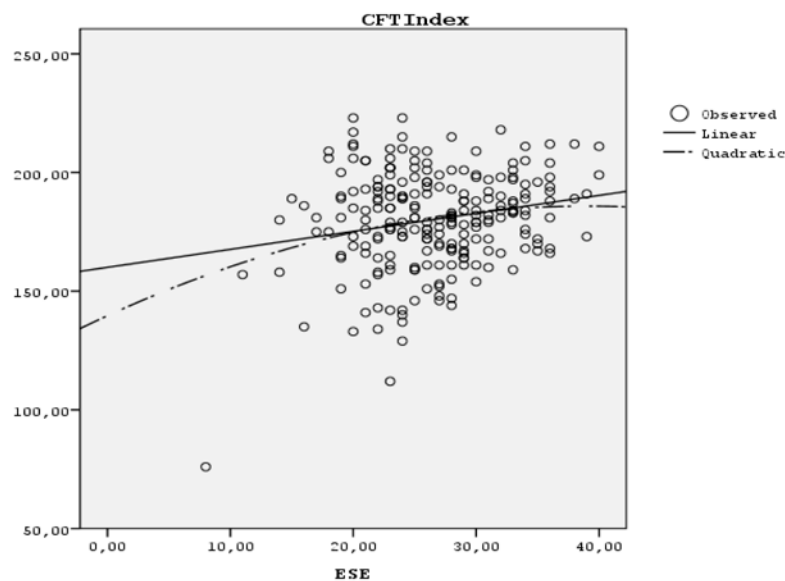


Figure 1. Both linear and curvilinear relationships are evident between ESE and CFTIndex. ESE= Efficacy for Student Engagement CFTIndex= Creativity Fostering Teacher Index Scale.

Note: Solid line indicates linear effects whereas dashed line indicates curvilinear effects.

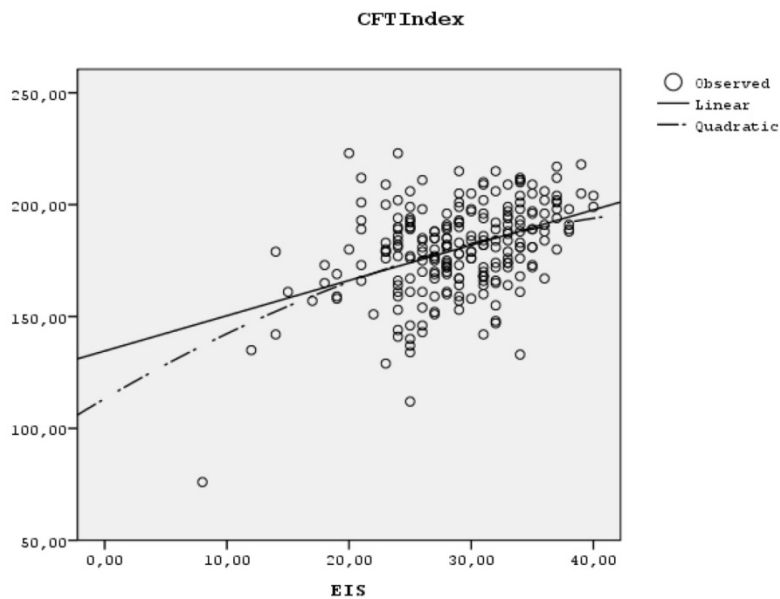


Figure 2. Both linear and curvilinear relationships show between EIS and CFTIndex. EIS=Efficacy for Instructional Strategies. CFTIndex= Creativity Fostering Teacher Index Scale.

Note: Solid line indicates linear effects whereas dashed line indicates curvilinear effects.

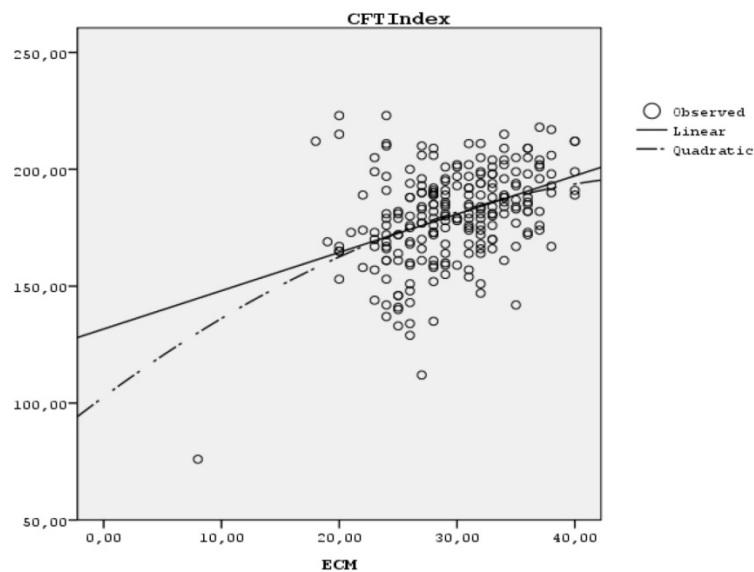


Figure 3. Both linear and curvilinear relationships show between ECM and CFTIndex. ECM= Efficacy for Classroom Management. CFTIndex= Creativity Fostering Teacher Index Scale.

Note: Solid line indicates linear effects whereas dashed line indicates curvilinear effects.

Discussion, Conclusion and Suggestion

This paper aimed to examine the relationships between self-efficacy and creativity-fostering behaviours of Turkish prospective teachers. To achieve this goal, the instruments were applied to 230 prospective teachers from Ömer Halisdemir University's Faculty of Education. MANCOVA and ANCOVA results demonstrated that the effects of demographic variables on self efficacy and the CFTIndex were

trivial and unimportant. Accordingly, male students were statistically more fostering creative behaviours than their female counterparts. Although the unimportant effects of demographic variables on self-efficacy and CFTIndex, zero-order correlation coefficients were highly similar to the partial correlation coefficients. The factor structures in the present study were basically consistent with the hypothetical basis for CFTIndex (i.e., Dikici, 2014, 2016). In fact, it seems reasonable since all sub-scales of CFTIndex include creativity-fostering teacher behaviours. The results of the CFA demonstrated that the first-order factor model fit the data significantly a bit better than the second-order factor model. The first-order factor (i.e., efficacy for student engagement, efficacy for instructional strategies, and efficacy for classroom management) was considered in the present study. Results of a linear regression analysis support the hypothesis regarding relationships between self-efficacy and the CFTIndex. Linear effects of efficacy for student engagement, efficacy for instructional strategies, and efficacy for classroom management were significant and positive on the CFTIndex. Quadratic trend analysis results revealed that curvilinear effects of efficacy for student engagement, efficacy for instructional strategies, and efficacy for classroom management on CFTIndex seem to be statistically significant. In the present study, it is seen that when the prospective teachers' self-efficacy scores are higher, they will demonstrate behaviours that are more likely to foster creativity. These findings show that one way of increasing prospective teachers' behaviours in fostering creativity is to support them for sense of self-efficacy. The attitudes and practices of teachers in the classroom and outside the classroom are very important. Consequently, there is potential for a special place in teacher education for self-efficacy and teacher behaviours fostering creativity.

Limitations and potential for future study

The present study has three limitations that will inform further research. First, the data of prospective teachers were obtained from one university. Although the university is representative of the Turkish teacher training system, the enrolment of the university is relatively limited when compared with other Turkish universities. Further studies should be conducted with a larger number of prospective teachers recruited from more than one university in order to provide more comprehensive results. The sample consisted of prospective teachers in several education areas (e.g., elementary education, social studies education, science and technology education, Turkish language education, music education, and visual arts education). Thus, the results of the present study cannot be generalized to other areas of education. Other areas of education such as mathematics education, physical education and teaching related to sports, preschool teaching and special education (i.e., gifted students education, learning disabilities education) should also be included in the sample of future research. The second limitation is the cross-sectional nature of the data. The third limitation addresses self-report measures. The participants' responses to the items on CFTIndex and TSES may reflect their aspirations about the teaching profession instead of their actual intentions. Consequently, possible effects of social desirability may need to be controlled in future studies.

References

- Alder, H. (2004). *Yaratıcı zeka (Creative intelligence)*. (Translated to Turkish: Mehmet Zaman ve Cüneyt Avşar). İstanbul: Hayat Publishing.
- Amabile, T. M. (1983). Social psychology of creativity: A componential conceptualization. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45(2), 357-377.
- Amabile, T. M., Hennessey, B.A., & Grossman, B.S. (1986). Social influences on creativity: The effects of contracted-for reward. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50(1), 14-23.

- Atıcı, M. (2000). *Investigation of efficacy role of elementary teachers' classroom management on research group selected from United Kingdom and Turkey*. YOK-Online, 15 Eylül 2011 tarihinde, <http://www.yok.gov.tr/egfak/meral.htm> adresinden alınmıştır.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1986). The explanatory and predictive scope of self-efficacy theory. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 4(3), 359-373.
- Byrne, B. M. (2010). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming* (2nd ed.). New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Çapa, Y., Çakıroğlu, J., & Sarıkaya, H. (2005). The development and validation of a Turkish version of the teachers' sense of efficacy scale. *Education and Science*, 137, 74-81.
- Council of Higher Education (CHE) (2007). *New teacher training curriculums in the faculties of education*. Ankara: CHE press.
- Cropley, A. J. (1997a). Fostering creativity in the classroom: General principles. In M. A. Runco (Ed.), *Creativity research handbook* (Vol. 1., pp. 83-114). Cresskill, N.J.: Hampton Press.
- Cropley, A.J. (1997b). *More ways than one: Fostering creativity in the classroom* (4th ed.). Greenwich, Connecticut: Ablex Publishing.
- Dikici, A. (2009). An Application of Digital Portfolio with the Peer, Self and Instructor Assessments in Art Education. *Eurasian Journal of Educational Research*, 36, 91-108.
- Dikici, A. (2012). Perceptions of Creativity by Turkish Student-Teachers. *International Journal of Educational Reform*, 21(4), 292-310.
- Dikici, A. (2013). The adaptation of creativity fostering primary teachers index scale into Turkish [in Turkish]. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 13(1), 307-324.
- Dikici, A. (2014). Relationships between thinking styles and behaviors fostering creativity: An exploratory study for the mediating role of certain demographic traits. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 14(1), 179-201.
- Dikici, A. (2016). Revisiting the relationships between Turkish prospective teachers' thinking styles and behaviors fostering creativity. In Nava R. Siltan (Ed.), *Exploring the Benefits of Creativity in Education, Media, and the Arts. Section 2: Creativity and Education, Chapter 7*. New York: IGI Global Publishing.
- Erdogdu, M. Y. (2006). Relationships between creativity, teacher behaviours and academic success [in Turkish]. *Electronic Journal of Social Sciences*, 17, 95-106.
- Giovannelli, M. (2003). Relationship between reflective disposition toward teaching and effective teaching. *The Journal of Educational Research*, 96(5), 293-309.
- Hair, J.F., Black, W.C., Babin, B.J., & Anderson, R.E. (2010). *Multivariate data analysis* (7th ed.). Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Prentice Hall.
- Hopkins, W. S., Hoffman, S. Q., & Moss, V. D. (1997). Professional development schools and preservice teacher stress. *Action in Teacher Education*, 18(4), 36-46.

- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1995). Evaluating model fit. In R.H. Hoyle (Ed.), *Structural equation modeling: Concepts, issues, and applications* (pp.76-99). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Kim, M., & Schallert, D. L. (2011). Building caring relationships between a teacher and students in a teacher preparation program word-by-word, moment-by-moment. *Teaching and Teacher Education, 27*, 1059-1067.
- Lubart, T. I., & Georgsdottir, A. (2004). Creativity: Developmental and cross-cultural issues. In Lau, S., Nui, A. N. N., & Ng, G. Y. C. (Eds.), *Creativity: When East Meets West* (pp. 23-54). Singapore: World Scientific Publishing Co. Pte. Ltd.
- Minor, L. C., Onwuegbuzie, A. J., Witcher, A. E., & James, T. L. (2002). Preservice teachers' educational beliefs and their perceptions of characteristics of effective teachers, *The Journal of Educational Research, 96*(2), 116-127.
- Reilly, R.C., Lilly, F., Bramwell, G., & Kronish, N. (2011). A synthesis of research concerning creative teachers in a Canadian context. *Teaching and Teacher Education, 27*, 533-542.
- Saban, A. (2003). A Turkish profile of prospective elementary school teachers and their views of teaching. *Teaching and Teacher Education 19*, 829-846.
- Sarsani, M. R. (2008). Do high and low creative children differ in their cognition and motivation? *Creativity Research Journal, 20*(2), 155–170.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online, 8*(2), 23-74.
- Schumacker, R. E., & Lomax, R. G. (2004). *Beginner's guide to structural equation modeling* (2nd ed.). New York: Psychology Press, Taylor & Francis Group.
- Soh, K. (2000). Indexing creativity fostering teacher behavior: A preliminary validation study. *Journal of Creative Behavior, 34*(2), 118-134.
- Soh, K. (2015). Creativity fostering teacher behaviour around the world: Annotations of studies using the CFTIndex. *Cogent Education, 2*, 1-18.
- Sternberg, R. J. (2006). The nature of creativity. *Creativity Research Journal, 18*(1), 87–98.
- Sternberg, R. J., & Lubart, T. I. (1995). *Defying the crowd: Cultivating creativity in a culture of conformity*. New York: Free Press.
- Sungur, N. (1997). *Creative thinking* [In Turkish].(2nd ed.). İstanbul: Evrim Publishing.
- TMNE (Turkish Ministry of National Education) (2004). *Programların yaklaşımları, programların sunumu* (Approaches of the curriculums, presentation of the curriculums). 27 Eylül 2011 tarihinde, http://ttkb.meb.gov.tr/programlar/program_giris/yaklasim_2.htm adresinden alınmıştır.
- TMNE (Turkish Ministry of National Education) (2006). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri* (Teacher efficacy domains). 27 Eylül 2011 tarihinde, <http://otmg.meb.gov.tr/YetGenel.html> adresinden alınmıştır.
- Torrance, E. P. (1968). *Education and the creative potential*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Torrance, E. P. (1995). *Why fly? A philosophy of creativity*. Norwood, N.J.: Ablex Publishing.

Tschannen-Moran, M., & Woolfolk-Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*. 17(7), 783-805.

Türkoğlu, A. (2005). Teacher training models in the World. *Paper presented at Results of Re-structuring in the Faculties of Education and Teacher Training Symposium*, Gazi University, Ankara, Turkey.

Geniş özet

Öz Yeterlik ve Yaratıcılığı Destekleyen Davranışları Arasındaki İlişki

Giriş

Bu çalışmada Türkiye'deki bir üniversitenin eğitim fakültesinde öğrenim gören öğretmen adaylarından bir örneklem kullanılarak belirli değişkenleri arasındaki ilişki incelenmiştir. İncelenen bu ilişki iki yapıdan oluşmaktadır. Bu yapılardan biri öğretmen adaylarının öğretmenlik öz yeterlikleri diğeri ise öğretmen adaylarının yaratıcılığı destekleyen öğretmen davranışlarıdır.

İlk incelenecek kavram öğretmenlik öz yeterliğidir. Öz-yeterlik kişinin belirli bir performans göstermek için gerekli etkinlikleri organize etme kapasitesi ile ilgili yargıları ve bunları başarılı bir şekilde yapmasıdır. Bir işi ya da bir davranışı başarılı bir şekilde gerçekleştirme bir bireyin özel bir iş ya da davranışla ilgili öz yeterliğini artıracaktır. Öğretmenlerin öz yeterlik inançları onların sınıf içi davranışları ile ilgilidir ve onların öğretim çabalarını, hedeflerini ve doyum düzeylerini etkiler.

Bu çalışmada incelenen ikinci değişken ise öğretmendeki yaratıcılığı destekleyen davranışlardır. Kalitesi yüksek bir eğitim yaratıcı düşüncenin gelişimini destekler. Öğretmen öğrenci arasındaki ilişki, öğrenme çevresi, öğrenme öğretmen süreçleri, öğretim yöntem ve teknikleri öğrenciyi değerlendirmede kullanılan ölçme araçları eğitimde öğrencinin yaratıcılığını destekleyen öğretmenin davranışlarını gösteren önemli değişkenlerdir. Yaratıcı öğretim sadece çeşitli türdeki öğrencilerin karmaşık eğitim ihtiyaçlarını karşılamak değil etkili bir şekilde yeni bilginin işlenmesini sağlayarak öğrencilerin becerilerini geliştirmeyi gerektirir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı öğretmen adaylarının cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi ya da öğrenim gördükleri bölüm gibi değişkenleri incelemekten ziyade onların öz yeterliklerinin yaratıcılığı destekleyen davranışlarına olan katkısını belirlemektir. Başka bir ifade ile bu çalışmanın amacı öğretmen adaylarının algıladıkları öz yeterliklerinin onların yaratıcılığı destekleyen davranışlarını yordama gücünü incelemektir. Bu amaç doğrultusunda bu çalışmada iki temel soruya cevap aranmıştır.

1. Öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarının yaratıcılığı destekleyen davranışlarına doğrusal etkisi nedir?
2. Öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarının yaratıcılığı destekleyen davranışlarına eğrisel etkisi nedir?

Yöntem

Çalışmada elde edilen veriler, Ömer Halisdemir Üniversitesi'nin Eğitim Fakültesi son sınıfında öğrenim gören 230 öğrenci üzerinden toplanmıştır. Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölümler şöyledir: Sınıf eğitimi öğretmenliği (%34.3, n=79), sosyal bilgiler öğretmenliği (%22.6, n=52), fen ve teknoloji öğretmenliği (%13.5, n=31), Türkçe öğretmenliği (%14.3, n=33), müzik öğretmenliği (%5.2, n=12), ve resim iş öğretmenliğidir (%10.0, n=23). Öğrencilerin %55.2'si kız (n=127) ve %44.8'i (n=103) erkek öğrencidir. Öğretmen adaylarının yaşları 21 ile 29 arasında değişmektedir. Öğretmen adaylarının yaşlarının aritmetik ortalaması 22.68'dir (SD= 1.45).

Öğretmen adaylarının öz yeterlikleri ve yaratıcılığı destekleyen davranışları incelemek için iki ölçme aracı kullanılmıştır. Bunlardan biri öğretmen öz yeterlik ölçeği diğeri ise yaratıcılığı destekleyen öğretmen indeksi ölçeğidir. Öz yeterlik alt ölçekleri sekizer maddeden oluşan üç alt boyuttur ve likert tipi bir ölçektir. Öz yeterlik alt ölçekleri öğrenciyi motive edebilme yeterliği, öğretim stratejisi yeterliği ve sınıf yönetimi yeterliğidir. Öz yeterlik alt ölçekleri için elde edilen iç tutarlık güvenirlik katsayıları (Cronbach's alpha) .69, .72 ve .75 olarak bulunmuştur. Yaratıcılığı destekleyen öğretmen davranışları ölçeği 45 madde ve 9 alt boyuttan oluşan likert tipi bir ölçektir. Her boyutta 5 madde yer almaktadır. Ölçeğin alt boyutları şunlardır: Bağımsızlık, bütünleştirme, güdüleme, yargılama, esneklik, değerlendirme, sorgulama, fırsat verme, hayal kırıklığı' dır.Yaratıcılığı destekleyen öğretmen davranışları ölçeği için elde edilen iç tutarlık güvenirlik katsayısı (Cronbach's alpha) .92 olarak bulunmuştur.

Öz yeterlik ve yaratıcılığı destekleyen öğretmen davranışları ölçekleri öğretmen adaylarına Nisan ve Mayıs 2016 tarihlerinde uygulanmıştır. Öğretmen adaylarının ölçeği doldurmaları tamamen gönüllülük ilkesine göre yapılmıştır. Öğretmen adaylarının her iki ölçeği doldurmaları yaklaşık 20 ile 30 dakika arasında sürmüştür. Öğretmen adaylarından ayrıca cinsiyet, yaş, öğrenim gördükleri bölüm gibi temel bilgilerini de yazmaları istenmiştir.

El edilen veriler SPSS 15 bilgisayar yazılı kullanılarak analiz edilmiştir. Demografik değişkenlerin ölçekler üzerinde anlamlı etkilerinin olup olmadığını belirlemek için MANCOVA ve ANCOVA İstatistikleri kullanılmıştır.AMOS 18 istatistik programında maksimum tahmin yöntemi kullanılarak iki ayrı doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizinde ölçeklerin faktör yapılarının bu örnekteki durumu incelenmiştir. Değişkenler arasındaki anlamlı ilişkilerin olup olmadığını incelemek için hem sıfır sıra hem de kısmi korelasyon analizleri yapılmıştır. Son olarak değişkenler arasındaki ilişkinin doğrusal ve eğrisel yapısını incelemek için Linear ve Curvilinear regresyon analizleri yapılmıştır.

Bulgular

Yaş, cinsiyet ve bölüm değişkenlerinin öz yeterlik alt ölçekleri üzerindeki etkisi anlamlı bulunmamıştır. ANCOVA sonuçlarında yaş ve bölüm değişkenlerinin yaratıcılığı destekleyen öğretmen indeksi ölçeği puanları üzerindeki etkisinin anlamlı olmadığı bulunmuştur. Cinsiyet değişkeni açısından incelendiğinde, erkek öğrencilerin kız öğrencilerden daha fazla yaratıcılığı destekleyen davranışlara sahip oldukları ortaya çıkmıştır, ancak bu etkinin önemsiz bir etki olduğu belirlenmiştir. Demografik değişkenlerin yaratıcılığı destekleyen davranışlar ve öz yeterlik alt ölçekleri üzerindeki anlamsız etkilerine rağmen sıfır sıra korelasyonu ve kısmi korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Demografik değişkenler kontrol edilmeden elde edilen korelasyon katsayıları ile demografik değişkenler kontrol edildikten sonra elde edilen korelasyon katsayılarının birbirine benzer olduğu görülmüştür.

Öz yeterlik ölçeği için yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarında birinci düzey faktör modelinin ikinci düzey faktör modelinden bir parça daha iyi olduğu bulunmuştur. Yaratıcılığı destekleyen öğretmen davranışları ölçeği için birinci düzey faktör modeli kötü uyum gösterirken ikinci düzey faktör modeli iyi uyum göstermiştir. Sıfır sıra korelasyon katsayıları ile kısmi korelasyon katsayılarının birbirine benzer olması ve demografik değişkenlerin ölçekler üzerindeki genel sonuçlarını etkilememesinden dolayı demografik değişkenler bu çalışmada göz önüne alınmamıştır. Öz yeterlik alt ölçekleri öğrenciyi motive edebilme yeterliği, öğretim stratejisi yeterliği ve sınıf yönetimi yeterliğidir olarak üç alt boyutu ile analize alınırken yaratıcılığı destekleyen öğretmen davranışları ölçeği tek boyut olarak analizlere alınmıştır.

Öz yeterlik alt ölçekleri olan öğrenciyi motive edebilme yeterliği, öğretim stratejisi yeterliği ve sınıf yönetimi yeterliğinin yaratıcılığı destekleyen öğretmen davranışları üzerindeki doğrusal etkisinin anlamlı olduğu bulunmuştur. Öz yeterlik alt ölçeklerinin tamamının yaratıcılığı destekleyen öğretmen davranışları üzerindeki eğrisel etkisinin de anlamlı olduğu bulunmuştur. Öğretmen adaylarının öz yeterlik puanları düşük iken yaratıcılığı destekleyen davranış puanlarının da düşük olduğu, öz yeterlik puanları yükseldikçe yaratıcılığı destekleyen davranış puanlarının da yükseldiği görülmüştür. Quadratic trend

analizi sonuçlarında, yaratıcılığı destekleyen öğretmen davranışlarının öğrenciyi motive etme yeterliğinin %5 ($R^2=.05$) açıkladığı, öğretim stratejisi yeterliğini %18 ($R^2=.18$) açıkladığı, sınıf yönetimi yeterliğini %16 ($R^2=.16$) açıkladığı görülmüştür. Elde edilen sonuçlara göre yüksek düzeyde öz yeterlik yaratıcılığı destekleyen davranışların yükselmesine, fakat düşük düzeyde öz yeterlik yaratıcılığı destekleyen davranışlarında azalmasına yol açtığı söylenebilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Hem doğrusal hem eğrisel ilişki analizi sonuçları öğretmen adaylarının öz yeterlik ve yaratıcılığı destekleyen davranışları arasında anlamlı doğrusal ve eğrisel ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Öğretmen adaylarının öz yeterliklerinin geliştirilmesi ile onların yaratıcılığı destekleyen davranışlarının gelişeceğinin de göstergesidir denebilir. Bu çalışmanın sonuçları öğretmen adaylarının öz yeterliklerinin geliştirilmesinde önemli bir role sahip olan öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin önemini de ortaya koyduğu söylenebilir. Öğretmenlik meslek bilgisi derslerinden birisi olan öğretmenlik uygulaması dersi ciddi bir şekilde ele alınmalı, öğretmen adaylarının öz yeterliklerinin gelişimi onlara rehberlik yapılmalıdır. Yaratıcılığı destekleyen öğretmen davranışları onlara kazandırılmalıdır.

Lisansüstü Eğitim Yapan Öğrencilerin Danışmanlarından Beklentileri: Eğitim Bilimleri Bölümü Anabilim Dallarına Örneği

Melih DİKMEN, Fırat Üniversitesi, Türkiye, mdikmen@firat.edu.tr
Murat TUNCER, Fırat Üniversitesi, Türkiye, mtuncer@firat.edu.tr

Öz

Bu çalışmanın amacı, Lisansüstü eğitim gören öğrencilerin süreç içerisinde karşılaştıkları sorunları veya eksiklikleri belirlemek, danışmanlarına yönelik görüş ve beklentilerini incelemektir. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı bu araştırma, Eğitim Bilimleri bölümü Anabilim Dallarında lisansüstü öğrenim görmekte olan 14 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. İlgili kavramsal çerçeveye dayanarak araştırmacılar tarafından veri toplamak amacıyla yarı yapılandırılmış bir görüşme formu oluşturulmuştur. Veriler içerik analizi ve betimsel analiz kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırma sonuçları, lisansüstü eğitimde öğrencilere danışmanları tarafından en çok bilimsel araştırma süreçlerine yönelik bilgiler verildiği göstermektedir. Ayrıca doktora programında öğrenim gören öğrencilerin, yüksek lisans programındakilere göre danışmanlarından beklentilerinin farklılaştığı görülmektedir. Yüksek lisans eğitimi gören öğrencilerin danışman desteğine ihtiyaç duyduğu konuların başında bilimsel araştırma yöntem ve teknikleri gelirken, doktora öğrencilerinde mesleki kariyer planlama geldiği tespit edilmiştir. Öğrencilerin danışmanlarıyla görüşme sıklığına yönelik beklentilerinin karşılandığı görülmektedir. Doktora öğrencilerinin görüşme sıklığına ilişkin görüşlerinin, yüksek lisans öğrencilerine nispeten daha olumlu olduğu söylenebilir. Son olarak bilimsel araştırma yöntem ve teknikleri danışmanlar tarafından verilen eğitimler arasında görüldüğü halde, öğrencilerin en büyük eksikliği yine bu konuda yaşadıkları görülmüştür. Bunun nedenleri olarak eğitimlerin genellikle teorik ve klasik yöntemlerle işlenmesi, akademisyen yetersizliği belirtilmektedir. Lisansüstü eğitimde diğer yaşadıkları sorun veya eksiklikler ise ulaşım, zaman ve oryantasyon eğitimi olarak belirtilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Danışmanlık, danışmandan beklentiler, lisansüstü eğitim, öğrenci görüşleri, olgu bilim

Abstract

The purpose of this study is to determine the problems or deficiencies of the students who have undergraduate education in the process, to examine their opinions and expectations for their advisors. This research, which used qualitative research methodology, was conducted with 14 students studying at Postgraduate Schools in Educational Sciences Department. Based on the relevant conceptual framework, a semi-structured interview form was created to collect data by the researchers. Open-ended questions formed after the literature review for data collection have been shaped on the basis of expert view. The data were analyzed using content analysis and descriptive analysis. The results of the research show that the students in the post-graduate education are given the most information about scientific research processes by their advisors. Also, the expectations of students from their advisors have become differentiated based on whether they attend a Master's or a Ph.D. program. While students of a Master's program need support mostly about scientific research and techniques, Ph.D. students state professional career planning as their most prominent need. It can be said that the expectations of the students about the frequency of meeting with their advisors are fulfilled. The views of Ph.D. students about the frequency of meeting with their advisors have proved to be better than those of students attending a Master's program.

Key words: Thesis advisor, expectations from the advisor, postgraduate studies, opinions of the students, fenomenoloji

Giriş

Eğitim ve bilim arasında bir etkileşim vardır. Herhangi birinde gerçekleşecek değişim veya gelişim diğerini de aynı şekilde etkileyecektir. Bilim ve eğitim denildiğinde akla ilk gelen yerlerden biri üniversitelerdir. Üniversitelerin işlevlerinden biri araştırmalar ve yayınlar yaparak bilime katkıda bulunmaktır. Araştırma ve yayınlar bilime katkının yanı sıra akademik unvan açısından da son derece

önemlidir (Işıksoluğu, 1994). Üniversitelerde bireylerin bilimsel çalışmalara yoğun olarak katılmaları lisansüstü eğitim durumları ile ilişkilendirilebilir.

Lisansüstü eğitim, lisans derecesi almış öğrencilerin belli bir bilim dalı veya sanat koluna yönelik eğitim alarak uzmanlaşmasını sağlayan en üst seviyedeki eğitimidir. Nitelikli öğretim elemanı yetiştirilmesi ve yükseköğretimin kalitesinin artırılmasında lisansüstü eğitimin etkililiği çok önemlidir (Sezgin, Kılınç ve Kavgacı, 2012). Ülkemizde lisansüstü eğitimler 1982 yılına kadar fakültelerin bünyesinde bir nevi usta çırak ilişkisi içerisinde yürütülmekteydi. 1982 yılından sonra 2547 Sayılı Yüksek Öğretim Kanunu ile birlikte lisansüstü eğitim, yüksek lisans ve doktora olmak üzere iki kademeli bir yapıya dönüştürülerek üniversitelerde kurulan enstitülerin bünyesinde yapılmaya başlanılmıştır (Karakütük, Aydın, Abalı ve Yıldırım, 2010).

Yüksek lisans, doktora, tıpta uzmanlık ya da sanatta yeterlik gibi lisans sonrası alınan eğitimler lisansüstü kapsamına girmektedir (Aydın, 2006). Bilim uzmanlığı veya master olarak da bilinen yüksek lisans, bir lisans öğretimine dayalı eğitim-öğretim ve yapılan araştırmanın sonuçlarını ortaya koymayı amaçlamaktadır. Doktora ise orijinal bir araştırmanın sonuçlarını ortaya çıkarmayı hedefleyen, lisans derecesiyle kabul edilenler için en az on yarıyıllık programı veya yüksek lisans, eczacılık, fen fakültesi mezunlarınca Sağlık ve Sosyal Yardım Bakanlığı tarafından düzenlenen esaslara göre bir laboratuvar dalında kazanılan uzmanlığa dayalı en az sekiz yarıyıllık bir yükseköğretim programıdır (Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği, 2016). Varış'a (1984) göre, lisansüstü eğitim, ülkenin ihtiyacına göre araştırmalar yaparak bilim ve teknolojiyi üreten bilim adamlarının yetiştirilmesini kapsayan planlı, programlı bir eğitim kademesidir. Lisansüstü eğitimin önemli hedeflerinden birinin de kamu, sanayi gibi hizmet alanlarında çalışabilecek nitelikli insan gücünün yetiştirilmesidir (Aydoğan, 2000). Aydın'a (2012) göre bu amacın yanında araştırma teknik yeterlikleri ve bilimsel tutum ve davranışlarının kazandırılması da lisansüstü eğitimin önemini gösteren bir diğer boyuttur. Lisansüstü tez çalışmaları ile öğrencinin araştırma yapma yeteneğini kazanması ve araştırmaları ile bilime katkı sağlaması amaçlanır (Day ve Gastel, 1990). Tez hazırlama sürecinde üniversiteler her öğrenciye bir danışman atmakta ve bu süreç danışmanın kontrolü ve idaresi altında ilerlemektedir. Özellikle İngiltere'deki üniversitelerde daha çok "Supervisor" olarak geçen danışman kelimesi Amerikan üniversitelerinde "Advisor" olarak karşılık bulmaktadır. Bir işin yapılmasını nezaret eden yani kontrol eden kişi supervisor, bir konu hakkında danışılan kişi ise advisor olarak tanımlanmaktadır. Türkçe karşılığı olarak advisor kelimesi danışman kavramı ile daha yakın bulunmaktadır. Danışmanlık, öğrencinin öğrenim hedeflerine ulaşması ve başarması için yardımcı, yol gösterici ve kolaylaştırıcı bir "eş (partner)" olarak kabul edilmektedir. Kimilerine göre danışman öğrenci arasındaki ilişki açıklık ve dürüstlük bakımından bir çeşit evlilik gibidir. Danışman sadece tez danışmanı değil, bununla birlikte eğitmen, öğretmen, eleştirmen, yönlendirici ve hatta koç görevlerini üstlenendir (Demirel, Kocadereli ve Orer, 2012).

Öğretim üyelerinin görev alanları içerisinde yer alan en karmaşık ve zor süreçlerden birinin danışmanlık yapmak olduğu söylenilebilir (Brown ve Atkins, 1991; Bakioğlu ve Gürdal, 2001). Danışman bu süreç boyunca öğrencisine konu seçiminden, araştırma veya tezinde uygulayacağı yöntem kadar birçok yönden destek vermektedir (Aydın, 2006). Öğrencilerin lisansüstü eğitimi boyunca iyi bir araştırmanın nasıl yapılabileceğini öğrenmek, zaman yönetimi, rapor hazırlamak, sunuş yapmak, yaratıcı, eleştirel vb. düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik attığı adımlarla birlikte, kendini alışık olmadıkları rol beklenti ve ihtiyaçları içinde zorlu bir çalışmaya başlamış olarak bulunmaktadır (Pat, 1996). Birçok işle meşgul olan akademisyenlerin danışmanlık yaptıkları öğrencilerin her anında yanında olamaması normal bir durumdur. Bu nedenle öğrenci bu süreç içerisinde bazı durumlara yönelik çözüm yolu bulması, verileni almaya hazır ve istekli olması, bilgi ve yeteneklerini son sınırına kadar kullanmak gibi her çabayı göstermek durumundadır (Demirel, Kocadereli ve Orer, 2012). Yapılan çalışmalar bazı öğrencilerin bu zorlu süreç veya durumlarla karşılaşınca tezi tamamlayamayacağını düşünüp ya çalışmayı terk ettiğini ya da zaman kaybettiğini belirtmektedir (ASGS, 2000). Öğrenci bu dönemde danışmanına dair çeşitli beklentiler içine girmektedir. Bunun nedeni lisansüstü eğitim sürecinin faaliyet bakımından lisans eğitiminin farklı ve öğrencinin alışık olmadığı, çok yönlü ve belirsizliklerle dolu olmasıdır (Bakioğlu ve Gürdal, 2001). Bu zorlu süreç içerisinde, öğrencisinin ihtiyacı olduğunda rahatlıkla ulaşabildiği, öğrencisine bolca zaman ayıran ve onun çalışmasını kendi çalışmasından farksız gören öğretim üyeleri olduğu gibi, danışmanı olduğu öğrencisine gerekli zaman ve ilgiyi göstermek yolunda çok önemli etik

yükümlülük taşımasına rağmen zar zor ulaşılan, fazla katkı sağlamayanlar da bulunmaktadır (Aydın, 2012).

Lisansüstü eğitimde danışmanlık süreci aynı zamanda öğrencinin psikolojik, mesleki ve kariyer gelişimi açısından da kritik öneme sahiptir (Barker ve Pitts, 1997; Nelson ve Quick, 1997). Ayrıca danışman ile öğrenci arasında kurulan ilişki ve karşılıklı beklentiler tezin sürecini, sonucunu ve kalitesini belirleyen etkenler arasında görülmektedir (Summak, Summak ve Balkar, 2010; Ives ve Rowley, 2005). Danışman ile öğrenci arasındaki ilişkide başlangıçta, danışman buyurgan ve hâkim iken, öğrenci edilgen ve bağımlı konumundadır. Bu durum öğrencinin süreçlere gitgide hâkim olmasıyla birlikte bağımsızlığını kazanarak danışmanıyla daha eşit hale gelmesiyle sonuçlanır. Bu dönüşüm süreci iyi yönetilmezse kişilik çatışmalarıyla karşılaşılabilir. İyi bir danışmanlık becerisi öğrenilerek geliştirilebilecek yapıya sahiptir. Danışman, öğrencisine ne ölçüde müdahale etmesi gerektiği konusundaki dengeyi iyi belirlemelidir. Asıl hedef, süreç sonunda ortaya çıkan eserin gerçek sahibinin öğrenci olmasıdır. Yapılan eleştiriler tezin standardını yükseltmeye yönelik olmalı, öğrencide yetersizlik duygusu oluşturmamalıdır. Aksi halde öğrencinin ilerlemesinin durmasına neden olabilir. Bu durumları önlemek için özgüven artırıcı yöntemlerin kullanılması fayda sağlayacaktır (Demirel, Kocadereli ve Orer, 2012).

Lisansüstü öğrencilerinin danışmanlarına yönelik algılarını araştıran bazı çalışmalarda (Korkut, Yalçınkaya ve Mustan, 1999; Bakioğlu ve Gürdal, 2001; Summak ve Balkar, 2010, Wadesengo ve Machingambi, 2011) öğrencilerin danışmanlarını bu süreci yönetmeleri konusunda yeterli görmedikleri, bazı çalışmalarda (Abiddin, 2007; Abdullah ve Evans, 2011) ise tam tersi belirtilmektedir. Bilimsel araştırmalar hem danışman hem de öğrenci açısından öğrenmenin bir yolu olduğuna, danışmanlık hizmetlerinin bir eğitim kökeninin olmadığı, hocadan öğrenciye aktarıldığı düşünüldüğünde yine araştırmalar yoluyla bu yönde bir standartlar manzumesi oluşturmak mümkündür.

Lisansüstü eğitimde başarıyı sağlama ölçütü birçok etkene bağlıdır. Fakat tezlerin ve araştırmaların niteliklerinin gelişmesinde danışman ve öğrenci en önemli iki faktör olarak görülmektedir. Bu nedenle çalışmanın amacı öğrencilerinin danışmaları ile yaşadıkları tecrübeleri ve bunun sonucunda sahip oldukları algıları belirlemektir. Bu kapsamda aşağıdaki sorular ile lisansüstü eğitim alan öğrencilerin algıları belirlenmeye çalışılmıştır:

1. Danışmanınızdan lisansüstü eğitime başladığınızda oryantasyon eğitimi aldınız mı? Aldıysanız, eğitimin yeterliliğini değerlendiriniz.
2. Danışmanınızla ihtiyaç duyduğunuzda görüşebilmekte misiniz? Görüşme sıklığınıza ilişkin beklentileriniz nelerdir?
3. Lisansüstü eğitiminiz süresince danışmanınızdan ne gibi bilgiler aldınız? (makale yazma, kariyer planlama, araştırma yöntemleri, vb.)
4. Özellikle hangi konularda danışman desteğine ihtiyaç duymaktasınız?
5. Lisansüstü eğitimin size ne gibi katkılar sunduğunu düşünmektesiniz?
6. Lisansüstü eğitimi boyunca karşılaştığınız ya da eksikliğini hissettiğiniz sorunlar nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, nitel araştırma yaklaşımında olgubilim (fenomenoloji) araştırması olarak desenlenmiştir. Araştırmada, görüşme yöntemi kullanılmıştır. Olgubilim (fenomenoloji) deseni farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

Katılımcılar

Katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Önceden belirlenmiş olan ölçütlere karşılık gelen durumların çalışılmasını teşkil eden örnekleme yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu çalışmada katılımcıların belirlenmesinde kullanılan ölçüt, lisansüstü eğitim dâhil olan öğrencilerin yüksek lisans ve doktora eğitimi alıyor olmalarıdır. Araştırmaya 14 lisansüstü eğitim gören öğrenci katılmıştır. Bu öğrencilerin 7'si yüksek lisans diğer 7'si Doktora eğitimi görmektedir. Katılımcıların 9'u erkek, 5'i kadındır.

Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölüm öğrencinin cinsiyeti, danışmanın cinsiyeti, danışmanın unvanı, eğitim gördüğü programın türü ve danışman ile görüşme sıklığını belirlemeye yöneliktir. İkinci bölüm öğrencilerin lisansüstü eğitimin kendilerine katkısı, süreçte yaşadığı eksiklikler, sorunlar, danışmanından beklentileri ve algıları belirlenmek istenmiş ve bu amaçla 6 soruya yer verilmiştir. Araştırma kapsamında yöneltilen açık uçlu sorular alan yazın taramasının ardından uzman kanısına göre şekillendirilmiş, bu kapsamda Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümünden üç öğretim üyesinin görüşleri esas alınmıştır.

Verilerin Toplanması ve Çözülmesi

Veri toplama sürecinde şunlara dikkat edilmiştir; öncelikle katılımcılara böylesine özel bir durumu betimlemeleri için gizlilik konusundaki endişeleri giderilmeye çalışılmıştır. Araştırma amacı ifade edilerek objektif veri toplamanın öneminden bahsedilmiştir. Araştırmanın geçerliğini ve güvenilirliğini artırmak amacıyla bazı stratejilerden faydalanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e (2005) göre nitel araştırmada güvenilirlik bilimsel bulguların tekrarlanabilmesi ile ilgiliyken geçerlik bilimsel bulguların doğruluğu ile ilgilidir. Bu doğrultuda katılımcıların genellikle görüşmenin ilk başlarında araştırmacının daha fazla etkisinde kaldığı ve görüşülen süre uzatıldıkça oluşan güven ortamıyla birlikte daha rahat olması verilerin doğruluğunu artırmasına fayda sağlayacağı belirtilmektedir (Şimşek, 2005). Bu nedenle yapılan görüşmelerin süresi olanaklar dâhilinde uzun tutulmaya çalışılmıştır. Çalışma sonucunda elde edilen verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz ve içerik analizi kullanılmıştır. Bazı özgün düşünce ve görüşlerin sunulması amacıyla zaman zaman doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Ayrıca güvenilirlik için veriler her iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı kodlanmıştır. Araştırmacılar tarafından yapılan kodlamalar üzerinde Güvenirlik= Görüş Birliği/ Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı X 100 formülü uygulanmıştır (Miles ve Huberman, 1994: 278). İki araştırmacının kodlamaları arasındaki uyum yüzdesi %86,4 olarak hesaplanmıştır. Uyum yüzdesinin % 70 veya daha üstü olması yeterli görüldüğünden veri analizi açısından güvenilirlik sağlanmıştır.

Bulgular

Araştırma kapsamında elde edilen bulgulardan ilki danışman ve lisansüstü öğrenci cinsiyeti arasındaki duruma yöneliktir. Böylelikle öğretim üyelerinin cinsiyet tercihi konusunda bilgi edinilmiş olunacaktır. Bu duruma yönelik bulgular Tablo 1 ve Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 1.

Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri.

	Gruplar	f
Cinsiyet	Kadın	5
	Erkek	9
Danışmanın Cinsiyeti	Kadın	3
	Erkek	11
Program Türü	Yüksek Lisans	7
	Doktora	7
	Toplam	14

Tablo 1'de görüldüğü üzere, çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin 5'i Kadın; 9'u Erkektir. Lisansüstü eğitimde danışmanlık yapan öğretim üyelerinin 3'ü Kadın; 11'i Erkektir. Araştırmaya katılan öğrencilerin 7'si Yüksek Lisans; 7'si Doktora eğitimi görmektedir. Danışman ve lisansüstü öğrenci cinsiyeti arasındaki ilişkiyi gösteren çapraz tablo verileri ise Tablo 2'deki gibidir.

Tablo 2.*Danışman Cinsiyet Değişkeni ile Öğrenci Cinsiyeti Arasındaki Örüntü.*

Öğrencinin Cinsiyeti	Danışmanın Cinsiyet			
	Kadın		Erkek	
	f	%	f	%
Kadın	1	33,30	4	36,40
Erkek	2	66,70	7	63,60
Toplam	3	100,0	11	100,0

Tablo 2’de görüldüğü üzere Kadın Danışman öğretim üyelerinin öğrencilerinin 1’i (33,30) Kadın; 2’si (%66,70) Erkektir. Erkek Danışman öğretim üyelerinin öğrencilerinin 4’ü (%36,40) Kadın; 7’si (%63,60) Erkektir. Elde edilen bu bulgu lisansüstü eğitimde daha çok erkek öğrencilerin tercih edildiği yönündedir.

Araştırma kapsamında durumu araştırılan bir diğer konu lisansüstü eğitim türünün danışman ünvanı ile ne yönde bir örüntü içerdiği. Bu duruma yönelik elde edilen bulgular Tablo 3’te özetlenmiştir.

Tablo 3.*Program Türü Değişkeni ile Danışman Ünvanı Arasındaki İlişki.*

Program Türü	Danışmanın Ünvanı					
	Yrd. Doç. Dr.		Doçent Dr.		Prof. Dr.	
	f	%	f	%	f	%
Yüksek Lisans	5	83,30	1	33,30	1	20,00
Doktora	1	16,70	2	66,70	4	80,00
Toplam	6	100,0	3	100,0	5	100,00

Tablo 3’te görüldüğü üzere ünvanı Yrd. Doç. Dr. olan öğretim üyelerinin 5’i (%83,30) yüksek lisans, 1’i (%16,70)doktora, ünvanı Doç. Dr. olan öğretim üyelerinin 1’i (%33,30) yüksek lisans 2’si (%66,70) doktora, ünvanı Prof. Dr. olan öğretim üyelerinin 1’i (%20,0) yüksek lisans 4’ü (%80,0) doktora eğitimi gören öğrencilerin danışmanlıklarını yürütmektedir. Buna göre danışman ünvanı arttıkça yüksek lisans öğrenci tercihi yerini doktora öğrencisi tercihine bırakmaktadır.

Araştırmada danışmanlık görevi yürüten öğretim üyelerinin lisansüstü öğrencilerine herhangi bir oryantasyon eğitimi verip vermedikleri de araştırılmıştır. Bu duruma yönelik bulgular Tablo 4’teki gibidir.

Tablo 4.
Oryantasyon Eğitimi ile Danışman Ünvanı Arasındaki İlişki.

Görüşler	Danışmanın Ünvanı						Bazı İfadeler
	Yrd. Doç. Dr.		Doçent Dr.		Prof. Dr.		
	f	%	f	%	F	%	
Verilmedi	2	33,30	-	-	2	40,00	<ul style="list-style-type: none"> • Pek açıklama yapılmadı • Bölüm hakkında, bölümün içeriği, kazanımlarım hakkında yeterli bilgi sahibi olmamı sağladı • Kötü bir deneyimdi. Birkaç hafta yanlışlıkla doktora öğrencileriyle derse girmiştım
Verildi, yeterliydi	4	66,70	2	66,70	3	60,00	
Verildi, yeterli değildi	-	-	1	33,30	-	-	
Toplam	6	100,0	3	100,0	5	100,0	

Tablo 4'e göre ünvanı Yrd. Doç. Dr. olan öğretim üyelerinin danışmanlığını yürüttüğü 2 (%33,30) öğrenci oryantasyon eğitimi almadığını, 4 (%66,70) öğrenci oryantasyon eğitimi aldığını ve yeterli olduğunu, ünvanı Doç. Dr. olan öğretim üyelerinin danışmanlığını yürüttüğü 2 (%66,70) öğrenci oryantasyon eğitimi aldığını ve yeterli olduğunu, 1 (%33,30) öğrenci oryantasyon eğitimi aldığını fakat yeterli olmadığını, ünvanı Prof. Dr. olan öğretim üyelerinin danışmanlığını yürüttüğü 2 (%40,00) öğrenci oryantasyon eğitimi almadığını, 3 (%60,00) öğrenci oryantasyon eğitimi aldığını ve kendisine yeterli olduğunu bildirdiği görülmektedir. Buna göre lisansüstü eğitim yapan öğrencilerinden bazılarının hiçbir şekilde oryantasyon eğitimi almadıkları görülmektedir.

Çalışma grubunu oluşturan lisansüstü öğrencilerin ders dışında danışmanları ile görüşme sıklıkları da araştırma ile açıklığa kavuşturulmak istenen bir durumdur. Bu duruma yönelik bulgular Tablo 5'teki gibidir.

Tablo 5.
Görüşme Sıklığı ile Danışman Ünvanı Arasındaki İlişki.

Verilen Cevaplar	Danışmanın Ünvanı						Bazı İfadeler
	Yrd. Doç. Dr.		Doçent Dr.		Prof. Dr.		
	f	%	f	%	f	f	
Evet, ihtiyaç duyduğum her zaman	5	83,30	2	66,70	3	60,00	<ul style="list-style-type: none"> • Özellikle telefon ve e-mail yoluyla görüşebiliyorum. • İl dışından belirli günlerde gelebildiğim için benden kaynaklı sebeplerden dolayı çok olmamaktadır. • Görüşme sıklığımız ihtiyaca göre değişmektedir. Fakat haftada iki defa görüşülebilir
Hayır, benden kaynaklanan durumlardan dolayı görüşemiyoruz	-	-	-	-	2	40,00	
Hayır, danışmanımdan kaynaklanan durumlardan dolayı görüşemiyoruz	1	16,70	1	33,30	-	-	
Toplam	6	100,00	3	100,00	5	100,00	

Tablo 5’de ünvanı Yrd. Doç. Dr. olan öğretim üyelerinin danışmanlığını yürüttüğü 5 (%83,30) öğrenci “Evet, ihtiyaç duyduğum her zaman”, 1 (%16,70) öğrenci “Hayır, danışmanımdan kaynaklanan durumlardan dolayı görüşemiyoruz”, ünvanı Doç. Dr. olan öğretim üyelerinin danışmanlığını yürüttüğü 2 (%66,70) öğrenci “Evet, ihtiyaç duyduğum her zaman”, 1 (%33,30) öğrenci “Hayır, danışmanımdan kaynaklanan durumlardan dolayı görüşemiyoruz”, ünvanı Prof. Dr. olan öğretim üyelerinin danışmanlığını yürüttüğü 3 (%40,00) öğrenci “Evet, ihtiyaç duyduğum her zaman”, 2 (%60,00) öğrenci “Hayır, benden kaynaklanan durumlardan dolayı görüşemiyoruz” şeklinde görüş bildirdiği görülmektedir. Genel olarak bir değerlendirme yapıldığında 14 öğrenciden 10 öğrencinin danışmanı ile sürekli bir biçimde görüşebildiği, 2 öğrencinin kendisinden kaynaklanan sorunlar nedeniyle ve 2 öğrencinin de danışmanından kaynaklanan sorunlar nedeniyle düzenli bir biçimde görüşemedikleri gözlenmiştir.

Lisansüstü öğrencilerin danışmanları ile görüşme sıklığının eğitim türü (Yüksek lisans, Doktora) açısından durumu ise Tablo 6’daki gibidir.

Tablo 6.

Program Türü ve Görüşme Sıklığına İlişkin Görüşler.

	Eğitim Türü				Bazı İfadeler
	Yüksek Lisans		Doktora		
Verilen Cevaplar	f	%	f	%	
Evet, ihtiyaç duyduğum her zaman	4	57,10	6	85,70	• Özellikle telefon ve e-mail yoluyla görüşebiliyorum.
Hayır, benden kaynaklanan durumlardan dolayı görüşemiyoruz	1	14,30	1	14,30	• İl dışından belirli günlerde gelebildiğim için benden kaynaklı sebeplerden dolayı çok olmamaktadır.
Hayır, danışmanımdan kaynaklanan durumlardan dolayı görüşemiyoruz	2	28,60	-	-	• Görüşme sıklığımız ihtiyaca göre değişmektedir. Fakat haftada iki defa görüşülebilir
Toplam	7	100,00	7	100,00	

Tablo 6’da da görüleceği gibi yüksek lisans eğitimine kayıtlı öğrencilerden 4’ü, doktora eğitimine kayıtlı öğrencilerden 6’sı ihtiyaç duydukları zaman danışmanları ile görüşebilmektedirler. Birer yüksek lisans ve doktora öğrencisi kendisinden kaynaklanan nedenlerle görüşemediklerini belirtmişlerdir. Genel olarak bakıldığında en olumsuz tablo yüksek lisans programında ortaya çıkmış, 2 öğrenci danışmanından kaynaklanan nedenlerle görüşemediklerini ifade etmişlerdir.

Lisansüstü eğitimde danışmanla düzenli bir biçimde görüşme kadar danışmanlarca verilen bilgilendirmeler de son derece önemlidir. Bu duruma yönelik olarak elde edilen bulgular Tablo 7’de özetlenmiştir.

Tablo 7.

"Lisansüstü Eğitiminiz Süresince Danışmanınızdan Ne Gibi Bilgiler Aldınız?" Sorusuna Verilen Yanıtlar.

Görüşler	f	%	Bazı İfadeler
Bilimsel araştırma yöntem ve tekniklerine yönelik bilgiler	9	64,30	Makale yazma teknikleri, bildiri hazırlama, SPSS analizleri yapmaya yönelik bilgiler aldım Literatür tarama, makale yazma ve ihtiyaç duyduğum konularda bilgiler aldım
Tez konusunu belirlemeye yönelik bilgiler	1	7,10	Tez konusu belirleme ve seminer hazırlamaya yönelik yardımlar aldım
Mesleki kariyer planlamaya yönelik bilgiler	1	7,10	Kariyer planlamaya yönelik bilgiler aldım
Bilimsel çalışmalara yapılan teşvikler yönelik bilgiler	1	7,10	Makale yazma ve dergilere verilen teşviklere yönelik bilgiler aldım
Hiçbir bilgi almadım	2	14,30	Akademik çalışmalara yönelik yönlendirilme bekledim, fakat olmadı Araştırmaları kendin yapmalısın denildi. İlk başlarda zorlandım, fakat neticesi daha iyi oldu
Toplam	14	100,00	

Tablo 7'de da görüleceği gibi öğrencilerin lisansüstü eğitimi boyunca danışmanlarından aldıkları bilgilere yönelik verdiği cevapların dağılımı incelendiğinde, 9'u (%64,30) bilimsel araştırma yöntem ve tekniklerine yönelik bilgiler, 1'i (%7,10) tez konusunu belirlemeye yönelik bilgiler, 1'i (%7,10) mesleki kariyer planlamaya yönelik bilgiler, 2'si (%14,30), 1'i (%7,10) bilimsel çalışmalara yapılan teşvikler yönelik bilgiler aldıklarını belirtmişlerdir. 2 öğrenci ise (%14,30) hiçbir bilgi almadıklarını ifade etmişlerdir.

Bu noktada akla gelen sorulardan biri görüşme sıklığı ve danışman ilişkisi yukarıdaki gibi iken lisansüstü öğrencilerin bu görüşmelerde danışmanlarından beklentilerinin neler olduğudur. Bu duruma yönelik bulgular Tablo 8'de belirtilmiştir.

Tablo 8.*“Özellikle Hangi Konularda Danışman Desteğine İhtiyaç Duymaktasınız?” Sorusuna Verilen Yanıtlar.*

İhtiyaç Duyulan Konular	Program Türü				Bazı İfadeler
	Yüksek Lisans		Doktora		
	f	%	f	%	
Kariyer Planlama	-	-	2	28,60	Mesleki yönlendirmeye
Zaman ve Süreç Yönetimi	-	-	2	28,60	Zaman ve süreç yönetiminde sıkıntı yaşayabilirim, danışmanım bu konuda beni yönlendirmesine ihtiyaç duymaktayım
Bilimsel Araştırma ve Yöntemleri	5	71,40	2	28,60	Makale yazma, sempozyum, bildiri gönderme ve mesleğe yönelik eksikliklerimin giderilmesine yönelik desteğe ihtiyaç duymaktayım
Tez Konusu Belirleme	1	14,30	-	-	Tez konusu belirlemek veya dergilere ulaşabilmek için akademik rehberliğe ihtiyaç duymaktayım
Problem Çözme Becerisi Kazandırma	1	14,30	1	14,30	Araştırmalarımda karşılaştığım problemlerde çözüme yönelik adımlar için danışmanımın desteğine ihtiyaç duymaktayım
Toplam	7	100,00	7	100,00	

Öğrencilerin lisansüstü eğitimde özellikle danışman desteğine ihtiyaç duydukları konulara yönelik belirttikleri görüşler incelendiğinde, yüksek lisans eğitimi gören öğrencilerin 5'i (%71,40) bilimsel araştırma ve yöntemlerinde, 1'i (14,30) tez konusu belirlemede, 1'i (14,30) problem çözme becerisi kazanmada, doktora öğrencilerininin 2'si (28,60) kariyer planlama, 2'si (%28,60) zaman ve süreç yönetimi, 2'si (%28,60) bilimsel araştırma ve yöntemleri ve 1'i (%14,30) problem çözme becerisi kazanma olarak görüş bildirdikleri görülmektedir.

Lisansüstü öğrencilerin aldıkları eğitimlerin kendilerine katkısı konusundaki görüşleri ise Tablo 9'daki gibidir.

Tablo 9.

"Lisansüstü Eğitimin Size Ne Gibi Katkılar Sunduğunu Düşünmektесiniz?" Sorusuna Verdikleri Yanıtlar.

Katkılar	f	%	Bazı İfadeler
Akademik ve mesleki tecrübe	3	21,40	Akademik ve mesleğime yönelik kendimi geliştirdim Özellikle mesleğime daha profesyonel bakabiliyorum
Farklı bakış açısı	4	28,60	Farklı bölgeden farklı insanların olması durumlara bakış açısını değiştirmektedir, Eleştirel düşünme ve açıklık açısından faydalıdır
Eğitim alanındaki yeni yaklaşımlardan haberdar olma	3	21,40	Aktif olarak yaptığım öğretmenlik mesleğinde yeni yöntem, teknik ve yaklaşımları takip edebilmekteyim
Zaman ve süreç yönetimi	1	7,10	Zamanı daha verimli kullanmayı öğretti
Yabancı dil	1	7,10	Osmanlıca ve İngilizce öğrendim
Bilimsel araştırma yöntem ve teknikleri	2	14,30	Bilimsel araştırma nedir, nasıl yapılır konusunda katkı sağladı
Toplam	14	100,00	

Öğrencilerin lisansüstü eğitimin size ne gibi katkıları sunduğunu düşünmektесiniz sorusuna yönelik verdiği cevapların dağılımı incelendiğinde, 3'ü (%21,40) Akademik ve mesleki tecrübe, 4'ü (%28,60) Farklı bakış açısı, 3'ü (%21,40) Eğitim alanındaki yeni yaklaşımlardan haberdar olma, 1'i (%7,10) Zaman ve süreç yönetimi, 1'i (%7,10) yabancı dil, 2'si (%14,30) Bilimsel araştırma yöntem ve teknikleri, olarak belirttiği görülmektedir.

Son olarak lisansüstü eğitim yapan öğrencilerin eğitimleri boyunca eksikliğini hissettikleri konuları belirtmeleri istemiş, bu duruma yönelik yanıtları Tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 10.

Öğrencilerin Lisansüstü Eğitimi Boyunca Karşılaştığı ya da Eksikliğini Hissettiği Sorunlar.

Görüşler	F	%
Bilimsel araştırma ve yöntemlerine yönelik	6	42,90
Derslerin teorik olması ve lisans seviyesinde işlenmesi	4	28,60
Akademisyen yetersizliği	4	28,60
Ulaşım problemi	2	14,30
Zaman problemi	2	14,30
Oryantasyon eğitimi	1	7,10

Öğrencilerin lisansüstü eğitimi boyunca karşılaştıkları ya da eksikliğini hissettiği sorunlara yönelik verdiği cevapların dağılımı incelendiğinde, 6'sı (%42,90) bilimsel araştırma ve yöntemleri, 4'ü (%28,60) derslerin teorik olması ve lisans seviyesinde işlenmesi, 4'ü (%28,60) akademik yetersizlik, 2'si (%14,30)

ulaşım problemi, 2'si (%14,30) zaman problemi ve 1'inin (%7,10) oryantasyon eğitimi olarak belirttiği görülmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonucunda lisansüstü eğitim gören öğrencilerin danışmanlarına yönelik görüş ve beklentileri, süreç içerisinde karşılaştıkları zorluklar, eksiklikler ve bunlara yönelik ulaşılan sonuçlar şöyledir:

- Erkek danışman öğretim üyelerinin daha çok erkek öğrencilerle çalıştıkları görülmektedir.
- Yardımcı doçent unvanından profesör unvanına doğru gidildikçe öğretim üyelerinin daha çok doktora öğrencilerine danışmanlık yaptıkları tespit edilmiştir.
- Sadece doçent unvanlı danışmanların tüm öğrencilerine oryantasyon eğitimi verdiği görülmektedir.
- İhtiyaç duyulduğunda her an (yüz yüze-telefon veya mail) rahatlıkla ulaşılabilen öğretim üyelerinin çoğunlukla yardımcı doçent olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca doktora programına kayıtlı olan öğrencilerin yüksek lisans programına kayıtlı olanlara göre danışmanlarıyla daha rahat görüşebildikleri tespit edilmiştir.
- Lisansüstü eğitimde danışmanların öğrencilerine en çok bilimsel araştırma yöntem ve teknikleri konusunda bilgi ve destek verdikleri tespit edilmiştir.
- Yüksek lisans öğrencilerinin danışmanının desteğine en çok ihtiyaç duyduğu konuların başında bilimsel araştırma yöntem ve teknikleri gelirken, doktora öğrencilerinde bu durum farklılaşarak kariyer planlama, zaman ve süreç yönetimi, bilimsel araştırma ve yöntemleri olarak bölündüğü görülmektedir.
- Lisansüstü eğitimin bireylere en çok farklı bakış açısını geliştirmeye yönelik beceri kattığı ve bunu sırasıyla akademik ve mesleki tecrübenin geliştirilmesi, eğitim alanındaki yeni yaklaşımların öğrenilmesinin takip ettiği görülmektedir.
- Öğrencilerin lisansüstü eğitimi boyunca karşılaştığı ya da eksikliğini hissettiği sorun veya konuların başında bilimsel araştırma ve yöntemleri gelmekte olup bunu sırasıyla derslerin teorik olması ve lisans seviyesinde işlenmesi, akademisyen yetersizliği, ulaşım problemi, zaman problemi ve oryantasyon eğitimi eksikliği takip ettiği görülmektedir.

Lisans programlarından mezun olan bireylerin sayısının artması endüstriyel ve diğer alanlarda yüksek lisans veya doktora derecesine sahip olan bireylerin işe alım sürecinde öncelikle tercih edildiği görülmektedir (Karaman ve Bakırcı,2011). Karakütük ve Özdemir'in (2011) lisansüstü öğretim programlarının üniversitelerin öğretim üyesi gereksinimlerini karşıladığı yönündeki görüşleri bu durumu destekler bir görüş olarak ifade edilebilir. Bu doğrultuda yapılan çalışmalara bakıldığında (Çevik ve Yiğit, 2009; Arı, Pehlivanlar ve Çömek, 2005; Ünal ve İltar, 2010) lisansüstü eğitime yönelik taleplerin gitgide arttığı görülmektedir. Rol ve beklenti bakımından lisans eğitimden farklı olarak lisansüstü eğitiminde öğrencileri alışık olmadıkları farklı durumlar beklemektedir. Lisansüstü öğrencilerin istenen beklentilere uyum sağlamaları ise birçok etkene bağlıdır (Pat, 1996). Bunların en başında danışmanlık rolünü üstlenen öğretim üyelerine yönelik algı ve beklentilerinin geldiği söylenebilir. Eğitimin her kademesinde olduğu gibi öğrencilerin lisansüstü eğitime başladıklarında da okulun, bölümün olanaklarını tanıtmak, kurum kültürüne alışmak vb. amacıyla danışmanları tarafından verilecek oryantasyon eğitimi hızlı adaptasyon açısından fayda sağlayacaktır. Çalışmanın bulguları incelendiğinde yardımcı doçent ve profesör unvanındaki danışmanların bazı öğrencileriyle oryantasyon eğitimi yapmadığı görülmektedir. Yardımcı doçentlerin doçentlik sınavına hazırlanma sürecindeki zorlu faktörlerin (yabancı dil, yayın şartı vb.) olması (Alkan, 2010), profesörlerin ise idari sorumluluklarının artmasından kaynaklanan zaman sıkıntısından dolayı oryantasyon eğitimi yapamadıkları düşünülmektedir.

Danışman unvanı yardımcı doçentten profesöre doğru değişim gösterdikçe danışmanlık yapılan yüksek lisans öğrenci sayısı azalırken doktora öğrenci sayısı artmaktadır. Doktora bilimsel yeterlilik derecesidir, yani en yüksek seviyeli akademik derecedir. Doktoranın amacı öğrenciye bilimsel konuları

derin bir şekilde inceleyip yorum yapabilme, bağımsız bir şekilde araştırma yapabilme ve yeni sonuçlar elde edebilmek için yöntemler belirleyebilme yeteneği kazandırmak olduğu düşünüldüğünde böyle bir eğitimin alanında daha profesyonel danışmanlar tarafından verilmesi faydalı olacaktır. Aktan (2014) tarafından lisansüstü tezlerin incelenmesine yönelik yaptığı çalışmada benzer bulgulara ulaştığı görülmektedir.

Doktora programında öğrenim gören öğrencilerin yüksek lisans programında öğrenim gören öğrencilere kıyasla danışmanlarıyla istedikleri zaman görüşebilmeleri, yüksek lisans eğitiminde kazandıkları tecrübelerin bir sonucu veya lisansüstü eğitimin niteliklerine uyum sağladıklarının bir sonucu olarak yorumlanabilir. Doktora programına kayıtlı olan öğrencilerin kazanmış olduğu tecrübeler sonucunda görüşme sıklıklarında yaşanan problemleri giderebilmek için çeşitli alternatif çözüm yolları (danışmanından programını kendisiyle paylaşmasını istemek veya önceden randevu almak) üretmiş olabileceği düşünülmektedir. Ayrıca Seçkin, Aypay, Aypaydın (2014) tarafından Hacettepe Üniversitesi, Ankara Üniversitesi, Anadolu Üniversitesi ve Eskişehir Osmangazi Üniversitesi'nde lisansüstü eğitim gören öğrencilerle yaptığı çalışmada doktora düzeyinde olan öğrencilerin yüksek lisans düzeyinde öğrenim göre öğrencilere göre danışmanlarından kendilerine daha fazla zaman ayırmalarını beklediklerinin görülmesi çalışmanın bulgularını desteklemektedir. Doktora programının kapsam ve süreç bakımından yüksek lisans programından daha yoğun olması danışmana yönelik ihtiyacı artırmakta ve görüşme sıklığında yaşanacak problemleri minimize edebilmek için öğrencinin çaba ve çözüm üretmesine neden olabileceği düşünülmektedir.

Danışmanların öğrencilerine en çok bilimsel araştırma yöntem ve teknikleri konusunda bilgi ve destek verdikleri görülmektedir. Yüksek lisans programında öğrenim gören öğrencilerin en çok danışman desteğine ihtiyaç duyduğu konuların başında bilimsel araştırma yöntem ve teknikleri gelirken, doktora öğrencilerinin ihtiyacının farklılaştığı görülmektedir. Bu durum bilimsel çalışmalara ilk defa başlayacak yüksek lisans öğrencisi ile yüksek lisansı tamamlayarak doktora programına devam edenler arasındaki beklentilerin farklılaşması ile açıklanabilir. Aydemir ve Çam (2015) doktora öğrencilerinin daha çok mesleki kariyer, farklı bakış açıları kazanma, bir alanda uzmanlaşma gibi durumları ön plana alırken, yüksek lisans öğrencisinin bilimsel araştırma ve yöntemlerine yönelik kendisini geliştirmeyi ön planda tuttuğunu belirtmektedir. Ayrıca Demirbolat (2005) ve Ören, Yılmaz, Güçlü (20012) tarafından yapılan çalışmalarda öğrencilerin lisansüstü eğitim yapmak istemekteki nedenleri arasında "*alanımda kendimi geliştirmek (mesleki kariyer)*" en çok ifade edilenlerin arasında yer alması, bu araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir. Araştırmanın bir diğer bulgusu öğrencilerin lisansüstü eğitimde karşılaştıkları veya eksikliklerini hissettiği durumlara yönelik görüşleridir. Öğrencilerin bilimsel araştırma yöntemlerine yönelik yeterli bilgi donanımına sahip olmadıklarını belirttikleri ve öğretim elemanlarının derslerin teorik olarak işlenmesinden dolayı bu eksikliklerin oluştuğu bildirilmiştir. Demirbolat (2005) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin ders işleme sürecine yönelik beklentileri bu araştırmanın bulgularını desteklemektedir.

Araştırma bulguları genel bir değerlendirmeye tabi tutulduğunda, lisansüstü eğitimde öğrencilere danışmanları tarafından en çok bilimsel araştırma süreçlerine yönelik bilgiler aldığı görülmektedir. Ayrıca yüksek lisans ve doktora programına göre öğrencilerin danışmanlarından beklentileri farklılaştığı, yüksek lisans eğitimi gören öğrencilerin danışman desteğine ihtiyaç duyduğu konuların başında bilimsel araştırma yöntem ve teknikleri gelirken, doktora öğrencilerinde mesleki kariyer planlama geldiği tespit edilmiştir. Öğrencilerin danışmanlarıyla görüşme sıklığına yönelik beklentilerinin karşılandığı söylenebilir. Doktora öğrencilerinin görüşme sıklığına ilişkin görüşlerinin, yüksek lisans öğrencilerine nispeten daha olumlu olduğu söylenebilir. Son olarak bilimsel araştırma yöntem ve teknikleri danışmanlar tarafından verilen eğitimler arasında görüldüğü halde, öğrencilerin en büyük eksikliği yine bu konuda yaşadıkları görülmüştür. Öğrenci görüşlerine göre bu durumun nedenleri arasında eğitimlerin genellikle teorik ve klasik yöntemlerle işlenmesi ve akademisyenlerin bu konulardaki yetersizliğidir. Lisansüstü eğitimde diğer yaşadıkları sorun veya eksiklikler ise ulaşım, zaman ve oryantasyon eğitimi olarak belirtilmiştir.

Bütün bu bulgulara göre danışman öğretim üyelerinin özellikle bilimsel araştırma yöntemleri konusunda yüksek lisans öğrencilerine daha fazla destek vermeleri gerekmektedir. Lisansüstü programlarda bu yönde dersler olmasına karşın sorunun varlığını sürdürmesi bu dersleri veren öğretim üyelerinin yeterliğine, dersin işleniş biçimine ve yoğunluğuna yönelik şüphelere neden olmuştur. Bunun yanında doçent ve profesör unvanına sahip öğretim üyelerinin yüksek lisans öğrenci alımına biraz daha

yöneldiği gerekmektedir. Yüksek lisans eğitimi doktora eğitiminin ön şartı konumunda olduğuna göre öğrencilerin daha yüksek lisans eğitimlerinde iyi yetiştirilmeleri büyük önem arz etmektedir. Derslerin teorik olarak işlenmesi lisansüstü öğrencilerini zorlamakta, kendilerinden beklenen rolleri gerçekleştirmelerini güçleştirmektedir. Dolayısıyla derslerin araştırma temelli yürütülerek uygulama eğitimleri yoluyla lisansüstü öğrencilerinin bilgilerini deneyimlemelerine olanak sağlanmalıdır.

Kaynakça

- Abdullah, M. N. & Evans, T. (2012). The relationships between postgraduate research students' psychological attributes and their supervisors' supervision training. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 31, 788 – 793.
- Abidin, Z. N. (2007). Postgraduate students and their supervisors' perception on effective supervisor: A case study at one public university in Malaysia. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(1), 1-13.
- Aktan, O. (2014). Stratejik planlama alanında yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Anatolian Journal of Educational Leadership and Instruction*, 2(1), 12.
- Alkan, S. (2010). *Yardımcı doçentlerin yabancı dil sorunları ve çözüm yolları. Cumhuriyetimizin 100. Yılına Doğru Üniversite Vizyonumuz Sempozyumu* (ss.37-38). Ankara.
- Arı, E., Pehlivanlar, E. & Çömek, A. (2005). Lisansüstü eğitim öğrencilerinin gördükleri eğitim hakkında beklenti ve görüşlerinin belirlenmesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 231-235.
- ASGS (2000). *Reprints-Back to Dissertation Hasics*. 25 Ağustos 2016 tarihinde, <http://www.asgs.org/> adresinden alınmıştır.
- Aydemir, S. & Çam, Ş. S. (2015). Lisansüstü öğrencilerinin lisansüstü eğitimi almaya ilişkin görüşleri. *Turkish Journal of Education*, 4(4), 4-16.
- Aydın, E. (2006). Tez, Tez Danışmanlığı ve Yayında Etik. *Türk Tıp Dizini*, 112-114.
- Aydoğan, İ. (2000). Öğretim üyelerinin lisansüstü eğitim konusunda görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 6(23), 411-430.
- Bakioğlu, A. & Gürdal, A. (2001). Lisansüstü tezlerde danışman ve öğrencilerin rol algıları: Yönetim için göstergeler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 9-18.
- Barker, R. T. & Pitts, M. W. (1997). Graduate students as mentors: An approach for the undergraduate class project. *Journal of Management Education*, 21(2), 221-231.
- Brown G. ve Atkins, M. (1991). *Effective teaching in higher education*. Routledge, London:Routledge Yayınları.
- Çevik, O. & Yiğit, S. (2009). Eğitim fakültesi öğrencilerinin profillerinin belirlenmesi-Amasya üniversitesi örneği. C.Ü. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 33(1) 89-106.
- Day, R. A. & Gastel, B. (1990). How to write and publish a scientific paper. Cambridge University Press.
- Demirbolat, A. O. (2005). Yüksek lisans öğrencilerinin program ve öğretim elemanlarından beklentileri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 47-64.
- Demirel, F., Kocadereli, İ. & Orer, H. S. (2012). *Lisansüstü akademik danışmanlık el kitabı*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları.
- Erdem, A. R. (2012). Bilim insanı yetiştirmede araştırma eğitimi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 2(3), 166-175.
- Işıksoluğu, M. (1994). Tezler ve danışmanlık. *Eğitim ve Bilim*, 18(94), 58-62.
- Ives, G. & Rowley, G. (2005). Supervisor selection or allocation and continuity of supervision: *Ph. D. students progress and outcomes*. *Studies in Higher Education*, 30 (5), 535-555.

- Karakütük, K. & Özdemir, Y. (2011). Bilim insanı yetiştirme projesi (BİYEP) ve öğretim üyesi yetiştirme programı'nın (ÖYP) değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36(161), 26-38.
- Karakütük, K., Aydın, A., Abalı, G. & Yıldırım, S. (2010). Lisansüstü öğretimin sorunları konusunda Ankara'daki üniversitelerin lisansüstü enstitü yöneticilerinin görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 33(147), 42-53.
- Karaman, S. & Bakırcı, F. (2010). Türkiye'de lisansüstü eğitim: sorunlar ve çözüm önerileri. *Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 94-114.
- Korkut, H., Mustan, T. & Yalçınkaya, M. (1999). Araştırma görevlilerinin sorunları. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 5(1), 19-36.
- Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği. (2016). *T.C. Resmi Gazete*, 29690, 20 Nisan 2016.
- Miles, M. B. & Huberman, M. A. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook (2nd Edition)*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Nelson, D. L. & Quick, J. C. (1997). *Organizational behavior. Foundations, realities, and challenges*. St. Paul: West.
- Pat, C. (1996). *The Research student's guide to success*. Buckingham: Open University Press.
- Seçkin, M., Aypay, A. & Aypay, Ç. (2014). Lisansüstü eğitim alan öğrencilerin akademik danışmanlık hakkındaki görüşleri. *Journal of Higher Education & Science/Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 4(1), 28-35.
- Sezgin, F. & Kılıncı, A. Ç. Kavgacı, H. (2012). Yüksek lisans öğrencilerinin iyi bir tez danışmanından beklentilerine ilişkin nitel bir çalışma. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2012(11), 129-148.
- Summak, S., M., Summak, E. G. & Balkar, B. (2010). Yüksek lisans tez sürecinde danışman ve öğrencilerin görev ve sorumluluklarına ilişkin beklentilerinin incelenmesi. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 35 (372), 23-31.
- Şaşmaz-Ören, F., Yılmaz, T., & Güçlü, M. (2012). Öğretmen adaylarının lisansüstü eğitime yönelik görüşlerinin analizi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 189-201.
- Ünal, Ç. & İter, İ. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının lisansüstü eğitime olan tutumları (Fırat, Erzincan ve İnönü üniversitesi sınıf öğretmenliği ABD örneği). *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(2), 1-18.
- Variş, F. (1984). Lisansüstü Düzeyde Eğitim Elemanı Yetiştirme. Eğitim Bilimleri Sempozyumu. 49-54. Ankara: Ankara Üniversitesi. *Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları*:136
- Wadesango, N. & Machingambi, S. (2011). Post graduate students' experiences with research supervisors. *Journal of sociology and social anthropology*, 2(1), 31-37.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Extended Summary

Expectations of Postgraduate Students from their Advisors: A Case in the Department of Educational Sciences

Introduction

One of the most important functions of universities is to contribute to science by carrying out research and doing publications. Contribution of researchers to science through their research and publications is one of the most important criteria to get academic titles accordingly (Işıksoluğu, 1994). Postgraduate education is defined as the highest level of education that enables students with graduate degrees to specialize in a certain field of science or art. One of the most important purposes of postgraduate education is to ensure that the individual can do a sound thesis work in the relevant field

after having acquired the necessary technical research competencies as well scientific attitude (Aydın, 2012; Day and Gastel, 1990). Universities assign an advisor for each student during the process of preparing thesis, and this process is supervised by that advisor. Being an advisor is said to be one of the most complicated and difficult tasks among the responsibilities of academic staff (Brown and Atkins, 1991; Bakioglu and Gürdal, 2001). For this reason, it is useful to produce a good thesis if advising function and situations confronted during this process are identified.

Purpose of the Study

Achievement criterion in postgraduate education is based on many factors. However, advisor and student are considered to be two significant factors regarding the improving of thesis and research quality. Since academicians offer advising function to many students, it could be hard for them to notice some situations that have become stereotyped or rigid. It is thought that the one that can do the best observation in this process is the student who has just been involved in the environment. Therefore, the purpose of the study is to identify the opinions of the students regarding their experience with their advisors.

Method

Qualitative research method has been employed in this research so as to be able to perform an in-depth analysis of a fact. Open-ended questions formed after the literature review for data collection have been shaped on the basis of expert view. Within this scope, the opinions of three faculty members from Firat University Faculty of Education Department of Educational Sciences have been made use of. Criterion sampling, which is one of the purposeful sampling methods, has been used for the identification of the participants. The criterion is that the students are in the process of receiving master's or Ph.D. education for postgraduate studies. 14 students, those receiving education from Firat University Faculty of Education Department of Educational Sciences and research assistants receiving education in the same area from other universities, were involved in the study. 7 of these students are master students while the other 7 receive Ph.D. education. Descriptive analysis and content analysis have been used in the analysis of data collected as a result of the study.

Results

Below are the opinions and expectations of the students regarding their advisors, difficulties they face during the relevant process, setbacks and related findings:

- It has been found out that faculty members with the title of assistant associate professor to professor mostly become the advisors of Ph.D. students
- It has been revealed that only advisors with associate professor title offer orientation training to all their students.
- Most of the faculty members with whom students have been easily established contact (either face to face, via telephone or email) have been found out to be assistant associate professors. In addition to this fact, students who have registered in a Ph.D. program have been able to contact with their advisors more easily compared to those registered in master's programs.
- It has been revealed that advisors support and provide their students with information mostly on scientific research methods and techniques.
- While it is scientific research method and technique that postgraduate students need most as advisor support, for Ph.D. students the situation is different in that they need support in career planning, time and process management scientific research and methods.
- Postgraduate studies enable individuals to acquire skills so that they can develop a different viewpoint. Besides this, academic and professional experience is improved and new approaches in education are learned, respectively, through postgraduate studies.

One of the leading problems or issues students bring up during their postgraduate studies is concerned with scientific research and methods, which are followed by the fact that their courses are

mostly based on theoretical background and handled on undergraduate level, lack of academic staff, problems related to transportation, time, and lack of orientation training.

Discussion, Conclusion and Suggestions

When research findings are analyzed generally, it has been observed that although students state the fact that they receive information about scientific research processes from their advisors, they also express that it is this very same thing they experience the most shortcomings / limitations. For this reason, some points including the adequacy of teaching staff, the way courses are handled and intensity of the courses have been called into question. In addition, the expectations of students from their advisors have become differentiated based on whether they attend a Master's or a Ph.D. program. While students of a Master's program need support mostly about scientific research and techniques, Ph.D. students state professional career planning as their most prominent need. Taking this into consideration, it is needed that advisor academicians give more support for their students who receive Master's education. Furthermore, those academicians with associate professor and professor titles should direct their attention more towards accepting students at Master level. Since holding a Master's degree is a prerequisite of a Ph.D. education, it is important that students are educated very well during their Master's education. It can be said that the expectations of the students about the frequency of meeting with their advisors are fulfilled. The views of Ph.D. students about the frequency of meeting with their advisors have proved to be better than those of students attending a Master's program. Lastly, the fact that the courses are handled in a theoretical manner pose a challenge for students, which causes students to have difficulty in fulfilling the roles expected from them. For all these reasons, it is important to provide opportunities for postgraduate students so that they can experience their knowledge through practical education along with courses that are carried out based on research. Lastly, the fact that the courses are handled in a theoretical manner pose a challenge for students, which causes students to have difficulty in fulfilling the roles expected from them. The other problems or deficiencies in the graduate education are transportation, time and orientation training.

Aday Öğretmenlerin Adaylıklarının Kaldırılması Sürecinde Yaşadıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri

Ayşemine DİNÇER, Ankara Üniversitesi, Türkiye, ayseminedincer@gmail.com
Ömer NAYCI, Şırnak Üniversitesi, Türkiye, nayciomer@gmail.com

Öz

Araştırmanın temel amacı, Milli Eğitim Bakanlığı'nda görevli aday öğretmenlere yönelik uygulanan aday öğretmenlerinin adaylıktan asil öğretmenliğe geçiş sürecine ilişkin yaşadıkları sorunları ortaya koymak ve bu sorunların çözümü konusunda öneriler geliştirmektir. Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Aday öğretmenlerin adaylıklarının kaldırılması sürecinde yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerilerine ilişkin görüşlerini almak amacıyla 2 açık uçlu sorudan oluşan bir görüşme formu hazırlanmış ve uygulanmıştır. Görüşme formu sonucunda elde edilen nitel veriler, belirlenen konu başlıkları altında kategorilere ayrılmıştır. Daha sonra her bir kategori için belirlenen veriler, içerik analizine tabi tutulmuştur. Araştırmanın çalışma grubu, yedi farklı ilden adaylık eğitimi almış 52 öğretmenden oluşmuştur. Araştırma sonucunda elde edilen verilere incelendiğinde; öğretmenlerin en çok dile getirdiği sorunların başında uygulamanın okula uyumu zorlaştırdığı, öğretmen motivasyonunu olumsuz etkilediği ve uygulama süresince görev alan danışman öğretmenlerin gerekli mesleki yeterliklere sahip olmadıkları gelmektedir. Konuya ilişkin çözüm önerilerine bakıldığında; performans değerlendirme sürecine belirli bir sınıf düzeyinden sonra öğrenciler de dahil edilebilir. Teorik sınavlar yerine daha çok uygulamaya dayalı bir değerlendirme süreci tercih edilebilir. Öğretmenlik bölümlerini tercih edenler, üniversiteye girişte mesleğe yönelik bir takım testlerden geçirilebilir. Öğrenci başarısı, öğretmeni değerlendirme sürecinde bir ölçüt olarak ele alınabilir.

Anahtar Kelimeler: Aday öğretmen, adaylık süreci, performans değerlendirme

Abstract

The main purpose of the research is to reveal the problems that the candidate teachers applied to the candidate teachers in the Ministry of National Education about the transition process from candidacy to noble teaching and to develop suggestions on solution of these problems. Qualitative research method was used in this study. An interview form consisting of 2 open ended questions was prepared and implemented in order to get opinions about the problems and solutions proposed by the candidate teachers in the process of eliminating their candidacy. Qualitative data obtained as a result of the interview form are categorized under the headings of the specified subjects. Then the data for each category was subjected to content analysis. The study's study group consisted of 52 teachers who had received seven different candidates. When the results obtained from the research are examined; The most frequently expressed problems of the teachers are that the practitioner complies with the reading, adversely affects the motivation of the teacher and the consultant teachers who take part during the application do not have the necessary professional competences. When we look at the solution proposals for the topic; Students may be included in the performance evaluation process after a certain grade level. Instead of theoretical exams, a more practical evaluation process may be preferred. Those who prefer teaching departments can be passed a number of occupational tests at the university entrance. Student success can be considered as a criterion in the teacher evaluation process.

Key Words: Candidate teacher, candidate process, performance evaluation

Giriş

Sosyal yapı, sürekli değişen ve kendini yenileyen bir süreç geçirmektedir. Sosyal yapının temel olgusu olan birey de bu sürecin en önemli öznesi olduğundan yaşanan sürece ayak uydurabilmek için kendini yenilemek ve geliştirmek durumundadır. Bu durum çağdaş bireyin yetişme sürecini ön plana çıkarmaktadır. Çağdaş bireyin yetişme biçimini şekillendiren ve ona yön veren en etkili yollardan biri de eğitimidir. Birey almış olduğu eğitimle kendini daha iyi tanımakta ve çevreyi daha bilinçli bir şekilde sorgulayabilmektedir. Böylece sosyal yapının içindeki yerini daha iyi belirleyebilmekte ve buna uygun olarak sosyal yapıya uyum sağlayabilmektedir. Aynı şekilde toplum da kendi oluşturmuş olduğu sosyal yapının sürekliliği için çağdaş bireye daha fazla ihtiyaç duymaktadır. Bunun sonucunda birey ve toplum ideal bir gelişim ve dönüşüm için karşılıklı etkileşim süreci içindedir. Bu etkileşim sürecinde eğitim önemli bir rol üstlenmektedir. Eğitim, hem ülkenin ekonomik kalkınması için ihtiyaç duyulan insanların yetişmesinde büyük rol oynamakta hem de bireylerin ve toplumların sosyal, ekonomik ve kültürel değişimlere uyum sağlamasını kolaylaştırmaktadır (UNESCO, 2001). Eğitim yoluyla birey, içinde yaşadığı sosyal yapıyı daha iyi analiz edebilmekte ve yaşadığı topluma uyum sağlama noktasında bireysel farkındalığı daha iyi geliştirmektedir.

Eğitimin niteliği ile bireyin niteliği her dönem tartışmanın iki uç noktasını oluşturmuştur. Başka bir söylemle nasıl bir birey yetiştirmeye yönelik nasıl bir eğitim sunulmalı sorusu sürekli olarak tartışılma gelmiştir. Bu noktada öncelikli olarak nasıl bireyler yetiştirilmek istendiğine karar verilmesi/belirlenmesi ve eğitimin bu doğrultuda yapılandırılması gerekmektedir. Söz konusu durum, bireyi yetiştirme noktasında önemli bir yere sahip olan öğretmenlerin niteliğini de ön plana çıkarmaktadır.

Öğretmenlerin nitelikli olarak yetiştirilmesi her toplum için büyük bir öneme sahiptir. Öğretmen yetiştirme süreci ve sınıf içi ortamın yapısı eğitim süreci içerisinde çeşitli değişimlerden geçmiştir. Bu değişimler sonucunda öğretmenlik mesleğine yüklenen anlam ve öğretmenden beklenen roller de farklılaşmıştır. Günümüzde her alanda meydana gelen baş döndürücü gelişmelerin, değişmelerin yaşanması, değişimin motor gücü olarak kabul edilen eğitim kurumlarına ve bu kurumlar aracılığıyla da öğretmenlere önemli görevler yüklemektedir. Öğretmenlerin yaşanan bu gelişmeleri yakalayıp eğitim ortamına yansıtma ve bilgi toplumu olma noktasında üzerlerine düşen görevleri yerine getirebilmeleri için bu görevleri yapabilecek nitelikte yetiştirilmeleri gerekmektedir (Erdem, 2013, s.23). Nitekim UNESCO (2001) tarafından yapılan bir araştırmada, özellikle ekonomisi zayıf olan ülkelerde nitelikli öğretmenlere daha fazla ihtiyaç duyulduğu vurgulanmaktadır.

Türkiye’de son yıllarda eğitim sistemiyle ilgili en önemli sorunlardan birinin öğretmen yetiştirme ve yetiştirilen öğretmenlerin niteliği olduğu görülmektedir (Çapri ve Çelikkaleli, 2008). Öğretmen yetiştirmede lisans öğreniminin yanı sıra aday öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim programları da öğretmenlerin gelişiminde önemli rol oynamaktadır. Zira öğretmenler kendilerinde olması gerekli olan yeterliklerin önemli bir kısmını hizmet öncesi eğitimlerinde, diğer bir deyişle öğretmen yetiştirme programlarında kazanmaktadırlar (Yeşilyurt, 2011). Ancak öğretmen eğitiminin geçmişten günümüze tarihsel sürecine bakıldığında; hem ulusal hem de uluslararası alanda yaşanan sorunların benzer ve sürekli olması, öğretmen eğitiminde ortaya konulan çözüm önerilerin eğitim politikalarına yeterince yansımaması veya söz konusu sorunların yeterli düzeyde önemsenmemesinden kaynaklandığı söylenebilir.

Öğretmen eğitiminde ortaya çıkan temel sorunlardan biri de öğretmenlerin iş başında aldıkları eğitimin ve buna bağlı olarak yapılan performans değerlendirme uygulamasının niteliğidir. Aday öğretmenlere yönelik performans değerlendirme uygulamasında yaşanan değişiklikler göz önünde bulundurulduğunda; söz konusu uygulama ile amaç daha nitelikli ve mesleğe hazırbulunuşluk düzeyi daha yüksek bir öğretmen profilini ortaya çıkarmak iken bu uygulama birçok tartışmayı da beraberinde

getirmiştir. Öğretmen seçiminde uygulanan ulusal sınavların niteliği birçok bilimsel çalışmaya konu olmuşken, aday öğretmenlerin adaylıklarının kaldırılıp asil öğretmenliğe geçişte yazılı sınavların yanında sözlü sınavların da getirilmesi, söz konusu uygulamanın nesnelliği açısından önemli tartışmaları da beraberinde getirmiştir. Uygulamada söz konusu nesnelğin yanı sıra yapılan sınavların ideal öğretmen seçimine ne denli hizmet ettiği de tartışma konusudur. Bir diğer tartışma konusu ise aday öğretmeni değerlendirip asli öğretmenliğe geçişinde söz sahibi olacak kişilerin tarafsızlığının yanı sıra mesleki yeterlilikleri de son derece önemlidir. Söz gelimi ideal bir öğretmende olması gereken niteliklerden yoksun olan bir bireyin bu süreçte görev almasının doğuracağı sorunlar, performans değerlendirme uygulamasının amacından sapmasına yol açabilir. Bu da bir sorunu ortadan kaldırmak yerine yenilerinin doğmasına neden olabilir.

Türkiye'de öğretmen eğitiminin tarihsel gelişimine bakıldığında; nitelikli öğretmen yetiştirilmesinin yanı sıra nitelikli öğretmen seçimi de önemli bir tartışma konusu olarak süregelmiştir. Bu çalışmayla aday öğretmenlerin adaylıklarının kaldırılması sürecinde aldıkları eğitim, geçirmiş oldukları yazılı ve sözlü sınavlar, bu süreçte yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlara karşı çözüm önerileri geliştirilmeye çalışılmıştır.

Alanyazında yapılan çalışmalar incelendiğinde aday öğretmenlerin yetiştirilmesi sürecinde yaşanan sorunların belli temalar altında toplandığı görülmektedir. Aday öğretmenlerin eğitiminde kullanılan Göreve Başlatma Programı (GBP)'nin Türkiye'de uygulanabilirliğine ilişkin aday öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin görüşlerinin incelendiği Balkar ve Şahin (2015)'in çalışmasında aday öğretmenlerin özellikle sınıf yönetimi ve etkili iletişim becerilerine sahip olma konularında yardıma ihtiyaçları olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca aday öğretmenlere kendilerine mentorluk yapacak deneyimli öğretmenlerin daha etkili ve öğretici bir rehberlik için eğitim sürecinden geçmesi gerektiği belirlenmiştir. Nitekim Ulvik ve Sunde (2013), mentorluk eğitimi alanların eğitim almadan önceki mentorluk deneyimlerinin belirli bir bilgi tabanına değil, kendi görüşlerine ve kişisel yargılarına dayandığını; bu eğitimi aldıktan sonra ise mentorların aday öğretmenlerin görüşlerine daha fazla önem verdiklerini ortaya koymuştur. Balkar ve Şahin (2015) ayrıca GBP'nin etkili bir şekilde uygulanabilmesi için aday öğretmenlerin ve mentorların ders yükünün azaltılması gerektiğini, böylelikle profesyonel gelişimin ve etkili öğretmen davranışlarının daha kolay bir şekilde desteklenebileceğini belirtmiştir. Bunun yanı sıra mentorların rolünün aday öğretmenlere daha çok mesleki gelişimlere destek olmak olarak görüldüğü, aday öğretmenlerin sosyal ve duyuşsal açıdan gelişimlerine pek önem verilmediği tespit edilmiştir (Li, 2009). Aday Öğretmenlerin Eğitim Programını (AÖEP) değerlendiren Yıldırım (2010), aday öğretmenlerin AÖEP'yi amaçlar, içerik ve programda kullanılan metotlar ve teknikler açısından yetersiz bulunduğunu göstermiştir. Aynı zamanda müfettiş, yönetici ve okul rehber öğretmenleri gibi eğitimcilerin AÖEP için yeterli donanıma sahip olmadığı belirlenmiştir. Bunun yanı sıra program değerlendirmenin objektif ve geçerli olmadığı ve programın organizasyon açısından yetersiz olduğu ifade edilmiştir. Bu bulguya paralel olarak aday öğretmen yetiştirme programını değerlendiren Ayvaz Düzyol (2012) ise programın aday öğretmenlerin ihtiyaçlarına cevap vermediğini, uygulanan programdan aday öğretmenlerin ve program uzmanlarının memnun olmadıklarını, programın kazanımlarının açık olmadığını ve içeriğin tekrar gözden geçirilmesi gerektiğini belirlemiştir.

Araştırmanın temel amacı, Milli Eğitim Bakanlığı'nda görevli aday öğretmenlere yönelik uygulanan aday öğretmenlerinin adaylıktan asil öğretmenliğe geçiş sürecine ilişkin yaşadıkları sorunları ortaya koymak ve bu sorunların çözümü konusunda öneriler geliştirmektir.

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği çalışmadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmanın çalışma grubunu 2015 - 2016 eğitim öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yürürlüğe konulan aday öğretmenlik performans değerlendirme uygulamasıyla adaylık sürecine tabi olan öğretmenlerden oluşmuştur.

Araştırmanın verileri, bireysel görüşme yoluyla elde edilmiştir. Görüşme sürecinde açık uçlu sorulardan oluşan bir değerlendirme formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda aday öğretmenlerin

uygulamaya ilişkin düşüncelerinin yer aldığı değerlendirme formunda yer alan veriler, içerik analizine tabi tutulmuştur.

Yöntem

Araştırma Modeli

Milli Eğitim Bakanlığı'nda görevli aday öğretmenlere yönelik uygulanan aday öğretmenlerinin adaylıktan asil öğretmenliğe geçiş sürecine ilişkin yaşadıkları sorunları ortaya koymak ve bu sorunların çözümü konusunda öneriler geliştirmek amacıyla nitel bir araştırma yürütülmüştür. Nitel araştırma; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Buna göre aday öğretmenlerin adaylıklarının kaldırılması sürecinde yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerilerine ilişkin görüşlerini almak amacıyla 2 açık uçlu sorudan oluşan bir görüşme formu hazırlanmış ve uygulanmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, yedi farklı ilden adaylık eğitimi almış 52 öğretmenden oluşmuştur. Çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yoluyla belirlenmiştir. Amaçlı örnekleme, olasılı ve seçkisiz olmayan bir örnekleme yaklaşımıdır. Amaçlı örnekleme çalışmanın amacına bağlı olarak bilgi açısından zengin durumların seçilerek derinlemesine araştırma yapılmasına olanak tanır. (Büyükoztürk at al., 2009). Bu doğrultuda araştırmada örneklem belirlenirken çalışmanın amacına doğrultusunda örneklem olarak, adaylık eğitimi almış olan öğretmenlerin olması ölçüt olarak belirlenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan 2 açık uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu aracılığıyla çalışma gurunda yer alan öğretmenlere birinci soru olarak: "Adaylık eğitimi (asil öğretmenliğe geçiş sürecinde başvuru değerlendirme yöntemleri ve süreci dahil) süresince yaşanan sorunlar nelerdir? İkinci soru olarak: "Siz bu konuda karar verici konumunda olsaydınız, aday öğretmenlere yönelik var olan sorunlara ilişkin nasıl bir çözüm önerisi geliştirirdiniz?" soruları yöneltilmiştir. Görüşme formu yapılandırma sürecinde alan uzmanlarının görüşleri alınıp, görüşme formuna son şekli verilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırma sonucunda konuya ilişkin elde edilen nitel veriler, içerik analizine tabi tutulmuştur. İçerik analizi, hacimli olan nitel materyali alarak, temel tutarlılıkları ve anlamları belirlemeye yönelik herhangi bir nitel veri indirgeme ve anlamlandırma çabası girişimlerini ifade etmek için kullanılır (Patton, 2002/2014, s.453). Başka bir deyişle belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik, yinelenebilir bir tekniktir (Büyükoztürk at al., 2009, s.284). İçerik analizinde amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. İçerik analizi yoluyla verileri tanımlamaya, verilerin içinde saklı olabilecek gerçekleri ortaya çıkarmaya çalışılır. İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları anlaşılacak bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.259). Bu çalışmada ilk olarak "Adaylık eğitimi (asil öğretmenliğe geçiş sürecinde başvuru değerlendirme yöntemleri ve süreci dahil) süresince yaşanan sorunlar nelerdir?" sorusuna ilişkin elde edilen veriler için kodlamalar yapılmış ve "aday öğretmenlik ve adaylık eğitimi süreci", 'rehber öğretmen' ve 'aday öğretmen değerlendirme süreci' olmak üzere üç farklı tema ve bunlara bağlı olarak alt temalar belirlenmiştir. İkinci aşamada ise "Siz bu konuda karar verici konumunda olsaydınız, aday öğretmenlere yönelik var olan sorunlara ilişkin nasıl bir çözüm önerisi geliştirirdiniz?" sorusuna ilişkin

elde edilen veriler için kodlamalar yapılmış ve "Adaylık eğitimi süreci" ile "öğretmen seçimi ve aday öğretmen değerlendirme süreci" olmak üzere 2 farklı tema bunlara bağlı olarak alt temalar belirlenmiştir. Her temaya ilişkin elde edilen veriler analiz edilerek yorumlanmıştır.

Bulgular

Bu bölümde araştırma problemi çerçevesinde elde edilen verilerden ulaşılan tema ve alt temalardan örnek ifadeler ile öğrencilerin konuya ilişkin görüşlerinden örneklerin yanı sıra temaların frekans ve yüzdelere yer verilmiştir.

Görüşme formu aracılığıyla öğretmenlere; "Adaylık eğitimi (asil öğretmenliğe geçiş sürecinde başvuru değerlendirme yöntemleri ve süreci dahil) süresince yaşanan sorunlar nelerdir? sorusunun yanıtı aranmıştır. Elde edilen veriler doğrultusunda belirlenmiş olan alt temalar çerçevesinde nitel veriler analiz edilmiştir.

Tablo 1'de adaylık eğitimi (asil öğretmenliğe geçiş sürecinde başvuru değerlendirme yöntemleri ve süreci dahil) süresince yaşanan sorunlar nelerdir? Sorusuna ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin tema ve alt temalara dağılımının yanı sıra öğretmen görüşlerinden örnekler yer almaktadır.

Tablo 1.

Öğretmenlerin Adaylık Eğitimi Süresince Yaşadıkları Sorunlara İlişkin Görüşlerine Ait Temalar, Alt Temalar İle Öğretmen Görüşlerinden Alıntılar.

Temalar	Alt Temalar	Öğretmen Görüşlerinden Alıntılar
Aday öğretmenlik ve adaylık eğitimi süreci	<ul style="list-style-type: none"> - Okul ortamına uyumu zorlaştırması - Öğretmenin verimli olması önünde engel - Öğretmenlik mesleği dışında gereksiz işlerle meşgul edilme - Ders gözlem sürecinin yeterli ve etkili olmaması - Adaylık eğitiminin nitelik sorunu - "Aday" sözcüğünün kullanılması - "Öğretmen adayı" kavramından "Aday öğretmen" kavramına geçiş sorunu 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Aday öğretmenler ders verme dışında başka işlerle çok meşgul ediliyor.</i> - <i>Adaylık sürecinde yeterli oryantasyon yapılmadığı için uyum süreci sorunlu ve gergin geçmektedir.</i> - <i>Eğitim fakültesini bitirmiş ve sonunda öğretmen olan birkişinin tekrardan "aday öğretmen" sıfatıyla değerlendirilmesinden başlayan sürecin tamamıyla yanlış olduğunu düşünüyorum.</i> - <i>Öğretmenin okul ortamına adapte olma sürecini uzatmaktadır.</i>
Rehber öğretmen	<ul style="list-style-type: none"> - Danışman öğretmenin yeterlikleri sorunu - Ders gözlem sürecinin yeterli olmaması - Danışman öğretmen ile aday öğretmen arasındaki iletişim kopukluğu - Danışman öğretmen seçiminde yaşanan sorunlar - Aday öğretmenin öğrenci gibi algılanması 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Rehber öğretmen ile aday öğretmen arasındaki kopukluk çok büyük sorun. Rehber öğretmenin fazla tecrübe sahibi olmaması sürecin istenilen düzeyde gerçekleşmemesine neden olmaktadır.</i> - <i>Rehber öğretmenler aday öğretmenlere yeterince zaman ayırmamakta ve aralarında iletişim kopukluğu yaşanmaktadır.</i> - <i>Danışman öğretmen ile aday öğretmenin branşlarının farklı olması çeşitli sorunlara yol açıyor.</i>

Aday öğretmen değerlendirme süreci	<ul style="list-style-type: none"> - Motivasyonu olumsuz etkilemesi - Değerlendirme sürecinin objektif olmaması - Soruların nitelik sorunu (Yazılı/Sözlü) - Sınav içeriğinin kapsamlı olması - Değerlendirme yapanlar ile aday öğretmenin farklı branşta olması - Değerlendirme ölçütlerinin aynı olması - Öğretmen yerine öğrenci başarısının ölçülmemesi - Değerlendirme ölçütlerinin sürekli değişmesi 	<ul style="list-style-type: none"> - Danışman öğretmen 1 ya da 2 dersimize girerek aday öğretmenin performansını tam olarak anlayamaz. - Aday öğretmenin performansının yeteri kadar gözlemlendiğini düşünmüyorum - Bir öğretmenin nitelikli olup olmadığını bir sınavla ya da kısa süreli mülakatla belirlenemez. - Eğer bir değerlendirme yapılacaksa sınav olsun, müdürün puan vermesi gibi bir durum olmasın. - Değerlendirme yapılırken görev yapılan bölge ve okul şartları göz önünde bulundurulmalıdır, bu değerlendirmeyi daha objektif kılar.
---	---	--

Öğretmenlerin "Adaylık eğitimi (asil öğretmenliğe geçiş sürecinde başvuru değerlendirme yöntemleri ve süreci dahil) süresince yaşanan sorunlar nelerdir?" sorusuna ilişkin görüşleri; "aday öğretmenlik ve adaylık eğitimi süreci", 'rehber öğretmen' ve 'aday öğretmen değerlendirme süreci' olmak üzere üç farklı tema ve bunlara bağlı olarak alt temalar altında toplanmıştır. Alt temalara incelendiğinde; "aday öğretmenlik ve adaylık eğitimi süreci" teması altında ağırlıklı olarak, sürecin aday öğretmenlik sürecinin okula uyumu zorlaştırdığı, bunun öğretmenin mesleki anlamda veriminin önünde bir engel olarak görüldüğü gibi düşüncelerin ön plana çıktığı görülmektedir. "Rehber öğretmen" teması altında ise daha çok danışman öğretmenin mesleki anlamda yeterlik sorununun varlığı, ders gözlem sürecinin yeterli olmaması ve danışman öğretmen ile aday öğretmen arasında yaşanan iletişim kopukluğu gibi sorunların varlığı göze çarpmaktadır. "Aday öğretmen değerlendirme süreci" teması altında ise süreçte öğretmen motivasyonunu olumsuz etkilemesi, sürecin objektif bir şekilde yürütülmemesi ile yazılı/sözlü sınavlarda sorulan soruların nitelik sorunu gibi konular daha çok vurgulanmıştır.

Tablo 2.

"Aday Öğretmenlik ve Adaylık Eğitimi Süreci" Temasına İlişkin Alt Temaların Frekans ve Yüzdeleri.

Alt Temalar	f	%
Okul ortamına uyumu zorlaştırması	14	26,9
Öğretmenin verimli olması önünde engel	11	21,2
Öğretmenlik mesleği dışında gereksiz işlerle meşgul edilme	9	17,3
Ders gözlem sürecinin yeterli ve etkili olmaması	9	17,3

Adaylık eğitiminin nitelik sorunu	6	11,5	"Aday öğretmenlik ve aday
"Aday" sözcüğünün kullanılması	2	3,8	öğretmenlik ve aday
"Öğretmen adaylı" kavramından "Aday öğretmen" kavramına geçiş sorunu	1	1,9	öğretmenlik ve aday

lık eğitimi süreci" temasına ilişkin alt temaların frekans ve yüzdeleri incelendiğinde; en çok tekrar eden alt temanın öğretmenlerin adaylık sürecinin öğretmenler açısından okula uyumu zorlaştıran bir yanı olduğu görülmektedir. Bununla birlikte sürecin öğretmenin verimli olması önünde engel olarak görüldüğü vurgulanmıştır. Bunun aksine az sayıda da olsa öğretmenlerin "Aday" sözcüğünün kullanılmasında rahatsızlık duydukları görülmüştür.

Tablo 3.

"Rehber Öğretmen" Temasına İlişkin Alt Temaların Frekans ve Yüzdeleri.

Alt Temalar	f	%
Danışman öğretmenin yeterlikleri sorunu	23	44,2
Ders gözlem sürecinin yeterli olmaması	12	23,1
Danışman öğretmen ile aday öğretmen arasındaki iletişim kopukluğu	11	21,2
Danışman öğretmen seçiminde yaşanan sorunlar	4	7,7
Aday öğretmenin öğrenci gibi algılanması	2	3,8

"Rehber öğretmen" temasına ilişkin alt temaların frekans ve yüzdeleri incelendiğinde; danışman öğretmenin mesleki yeterliklerinin en çok tekrar eden sorun olduğu görülmektedir. Ayrıca adaylık eğitimi süresince ders gözlem sürecinin yeterli olmaması bir diğer sorun olarak göze çarpmaktadır. Bunun yanı sıra en çok dile getirilen sorunlardan biri de danışman öğretmen ile aday öğretmen arasındaki iletişim kopukluğudur. Bu alt tema altında en az ifade edilen sorunlardan biri de süreçte aday öğretmenlerin öğrenci gibi algılanmasıdır.

Tablo 4.

"Aday Öğretmen Değerlendirme Süreci" Temasına İlişkin Alt Temaların Frekans ve Yüzdeleri.

Alt Temalar	f	%
Motivasyonu olumsuz etkilemesi	12	23,1
Değerlendirme sürecinin objektif olmaması	11	21,2
Soruların nitelik sorunu (Yazılı/Sözlü)	9	17,3
Sınav içeriğinin kapsamlı olması	7	13,5

Değerlendirme yapanlar ile aday öğretmen farklı branşta olması	7	13,5
Değerlendirme ölçütlerinin aynı olması	4	7,7
Öğretmen yerine öğrenci başarısının ölçülmemesi	1	1,9
Değerlendirme ölçütlerinin sürekli değişmesi	1	1,9

"Aday öğretmen değerlendirme süreci" temasına ilişkin alt temaların frekans ve yüzdeleri incelendiğinde; sürecin öğretmenin motivasyonunu olumsuz etkilemesi en çok ifade edilen sorun olduğu görülmektedir. Bununla birlikte değerlendirme sürecinin objektif olmaması, yapılan sınavlardaki soruların nitelik sorunu, sınav içeriğinin çok kapsamlı oluşu ve değerlendirme yapanlar ile aday öğretmenin farklı branşta olması öğretmenler tarafından ifade edilen sorunların başında gelmektedir. En az ifade edilen sorunlar ise öğretmen yerine öğrenci başarısının ölçülmemesi ve değerlendirme ölçütlerinin sürekli değişmesi olarak görülmektedir.

Tablo 5'te "Siz bu konuda karar verici konumunda olsaydınız, aday öğretmenlere yönelik var olan sorunlara ilişkin nasıl bir çözüm önerisi geliştirirdiniz?" Sorusuna ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin tema ve alt temalara dağılımının yanı sıra öğretmen görüşlerinden örnekler yer almaktadır.

Tablo 5.

Öğretmenlerin Aday Öğretmenlere Yönelik Var Olan Sorunlara İlişkin Önerilerine Ait Temalar, Alt Temalar ile Öğretmen Görüşlerinden Alıntılar.

Temalar	Alt Temalar	Öğretmen Görüşlerinden Alıntılar
Adaylık eğitimi süreci	<ul style="list-style-type: none"> - Üniversitedeki okul deneyimi dersi gibi bir süreç olmalı - 4. Sınıfta şimdi var olan süreç işlemeli - Danışman öğretmenler hizmet içi eğitime alınmalı 	<ul style="list-style-type: none"> - Tıpkı üniversitede görülen staj eğitimi gibi danışman ve aday öğretmen ilişkisi olmalıdır. - Aday öğretmen başta danışman öğretmenle derse girip gözlem yapmalıdır.
Öğretmen seçimi ve aday öğretmen değerlendirme süreci	<ul style="list-style-type: none"> - Eğitim fakültelerine ihtiyaç kadar öğrenci alınmalı - Üniversiteye girişte değerlendirme yapılmalı - Sözlü sınav kaldırılmalı - Öğrenci başarısına dayalı bir değerlendirme sistemi olmalı - Daha nitelikli bir değerlendirme sistemi olmalı - Öğretmenlerin sınıf içi performansları temel ölçüt olmalı - Sadece seminerler verilip bunun sonucunda değerlendirme yapılmalı 	<ul style="list-style-type: none"> - İlk aylarda danışman öğretmenle derse girilmeli ve değerlendirme birkaç gün değil de öğretmenin 1 yıl boyunca tüm performansı dikkate alınmalıdır. - Değerlendirme yapılması elbette ki zorunludur ancak bu yapılacaksa da objektif bir sınavla yapılmalı. - Her okulun şartlarına göre öğretmenler değerlendirilmelidir. - Aday öğretmenlerin mağdur edilmemesi ve görev dışı ödevlerin onlara yaptırım olarak uygulanmaması için denetimler artırılmalıdır.

Tablo 5'te "Siz bu konuda karar verici konumunda olsaydınız, aday öğretmenlere yönelik var olan sorunlara ilişkin nasıl bir çözüm önerisi geliştirirdiniz?" Sorusuna ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin tema ve alt temalara dağılımına bakıldığında; "adaylık eğitimi süreci" ile 'öğretmen seçimi ve aday öğretmen değerlendirme süreci" olmak üzere 2 farklı tema altında toplandığı ve bunlara bağlı olarak alt temalar altında toplanmıştır. Alt temalar incelendiğinde; "adaylık eğitimi süreci" teması altında ağırlıklı olarak öğretmenlerin dile getirmiş olduğu çözüm önerileri, üniversitedeki okul deneyimi dersi gibi bir süreç olması gerektiği fikri ön plana çıkmıştır. Bunun yanı sıra öğretmenlerin aday öğretmenlik sürecini işleyiş bakımından 4. sınıfta olduğu gibi var olan bir süreç işlemeli düşüncesi de vurgulanmıştır. "Öğretmen seçimi ve aday öğretmen değerlendirme süreci" teması altında yer alan öğretmenlerin çözüm önerileri incelendiğinde; öğretmenlerin eğitim fakültelerine ihtiyaç kadar öğrenci alınması gerektiği, öğretmen olacakların üniversiteye girişte bir değerlendirme sürecinden geçirilerek öğretmen olup olmayacaklarına karar verilmesi gerektiği, objektif olmadığı gerekçesiyle sözlü sınavın kaldırılması gerektiği ve aday öğretmenlik sürecinde değerlendirme sürecinin öğrenci başarısına dayalı olarak yapılması gerektiği en çok ifade edilen çözüm önerileri olduğu görülmektedir.

Tablo 6.

"Adaylık Eğitimi Süreci" ve "Öğretmen Seçimi ve Aday Öğretmen Değerlendirme Süreci" Temasına İlişkin Alt Temaların Frekans ve Yüzdeleri.

Temalar	Alt Temalar	f	%
	Danışman öğretmenler hizmet içi eğitime alınmalı	7	13,5
Adaylık eğitimi süreci	Üniversitedeki okul deneyimi dersi gibi bir süreç olmalı	3	5,8
	4. Sınıfta şimdi var olan süreç işlemeli	2	3,8
Toplam		12	23.1
	Eğitim fakültelerine ihtiyaç kadar öğrenci alınmalı	10	19,2
Öğretmen seçimi ve aday öğretmen değerlendirme süreci	Öğrenci başarısına dayalı bir değerlendirme sistemi olmalı	9	17,3
	Daha nitelikli bir değerlendirme sistemi olmalı	8	15,4
	Öğretmenlerin sınıf içi performansları temel ölçüt olmalı	7	13,5
	Sözlü sınav kaldırılmalı	3	5,8

Sadece seminerler verilip bunun sonucunda değerlendirme yapılmalı	2	3,8
Üniversiteye girişte değerlendirme yapılmalı	1	1,9
Toplam	40	76.9

"Adaylık eğitimi süreci" ve "öğretmen seçimi ve aday öğretmen değerlendirme süreci" temasına ilişkin alt temaların frekans ve yüzdeleri incelendiğinde; "adaylık eğitimi süreci" teması altında öğretmenlerin danışman öğretmenlerin hizmet içi eğitime alınması gerektiği düşüncesi ön plana çıkmaktadır. "Öğretmen seçimi ve aday öğretmen değerlendirme süreci" teması altında ise eğitim fakültelerine ihtiyaç kadar öğrenci alınması gerektiği ve öğrenci başarısına dayalı bir değerlendirme sisteminin olması gerektiği en çok tekrar eden çözüm önerileri olduğu görülmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Milli Eğitim Bakanlığı'nda görevli aday öğretmenlere yönelik uygulanan aday öğretmenlerinin adaylıktan asil öğretmenliğe geçiş sürecine ilişkin yaşadıkları sorunları ortaya koymak ve bu sorunların çözümü konusunda öneriler geliştirmek amacıyla yürütülen çalışma sonucunda elde edilen veriler; öğretmenlere; "Adaylık eğitimi (asil öğretmenliğe geçiş sürecinde başvuru değerlendirme yöntemleri ve süreci dahil) süresince yaşanan sorunlar nelerdir? Sorusuna karşılık alınan yanıtlara bağlı olarak; "aday öğretmenlik ve adaylık eğitimi süreci", 'rehber öğretmen' ve 'aday öğretmen değerlendirme süreci" olmak üzere üç farklı tema altında toplanmıştır. "Aday öğretmenlik ve adaylık eğitimi süreci" temasına ilişkin olarak öğretmenler; adaylık sürecinin öğretmenin okul ortamına uyumunu zorlaştırdığına vurgu yapmışlardır. Bunu da katılımcılardan biri sürecin "*Öğretmenin okul ortamına adapte olma sürecini uzatmaktadır. Şeklinde ifade etmiştir.* Bunun yanı sıra katılımcılardan birinin; "*Eğitim fakültesini bitirmiş ve sonunda öğretmen olan bir kişinin tekrardan "aday öğretmen" sıfatıyla değerlendirilmesinden başlayan sürecin tamamıyla yanlış olduğunu düşünüyorum.*" şeklindeki ifade ile "aday" kavramına ilişkin katılımcıların rahatsız olduklarına vurgu yapılmıştır. Bu da bir yönüyle var olan çeşitli uygulamaların doğru isimlendirilmesi gerektiği savunulabilir. Aksi takdirde hedef kitlede uygulamaya ilişkin belirli bir ön yargının oluşmasına yol açabildiği söylenebilir.

"Rehber öğretmen" temasına ilişkin olarak öğretmenlerin, kendilerine danışmanlık eden danışman öğretmenlerin mesleki anlamda yeterlikleri konusunda ayrı bir parantez açtıkları görülmektedir. Bunu da katılımcılardan biri; "*Rehber öğretmen ile aday öğretmen arasındaki kopukluk çok büyük sorun. Rehber öğretmenin fazla tecrübe sahibi olmaması sürecin istenilen düzeyde gerçekleşmemesine neden olmaktadır.*" şeklinde ifade etmiştir. Bunun da uygulamada ciddi bir sorun olduğu söylenebilir. Mesleki anlamda gerekli bilgi ve birikime sahip olamayan bir rehber öğretmenin aday öğretmene ciddi bir katkısı olamayacağı gibi uygulamadan da yeterli düzeyde verim alınmasının önünde bir engel olduğu söylenebilir.

"Aday öğretmen değerlendirme süreci" teması altında öğretmenlerin sürecin kendileri açısından motivasyonlarını olumsuz bir şekilde etkilediğini ifade etmişlerdir. Bununla birlikte değerlendirme sürecinin objektif olmadığı noktasında görüş bildirmişlerdir. Bunu da "*Eğer bir değerlendirme yapılacaksa sınav olsun, müdürün puan vermesi gibi bir durum olmasın.*" şeklinde ifade ederek aday öğretmen değerlendirme sürecinde yer alanların verecekleri değerlendirme puanına nesnelliğine ilişkin endişelerini dile getirmişlerdir. Ayrıca katılımcılardan birinin "*Değerlendirme yapılırken görev yapılan bölge ve okul şartları göz önünde bulundurulmalıdır, bu değerlendirmeyi daha objektif kılar.*" şeklindeki önerisi eşit şartlarda mesleğini icra edemeyen öğretmenlerden aynı düzeyde beklenti içerisinde olunması hem aday öğretmen hem de değerlendirme konumundakiler birçok noktada

istenilen verimi alamamalarından kaynaklı olarak hayal kırıklığı yaşayabilirler. Bu nedenle her aday öğretmenin kendi koşulları içerisinde değerlendirilmesi daha gerçekçi bir değerlendirme sürecin yaşanmasını sağlayabilir.

Öğretmenlerin konuya ilişkin önerilerinin alındığı: "Siz bu konuda karar verici konumunda olsaydınız, aday öğretmenlere yönelik var olan sorunlara ilişkin nasıl bir çözüm önerisi geliştirirdiniz?" sorusuna ilişkin elde edilen veriler; "adaylık eğitimi süreci" ile "öğretmen seçimi ve aday öğretmen değerlendirme süreci" olmak üzere 2 farklı tema altında toplanmıştır. "Adaylık eğitimi süreci" temasına ilişkin olarak katılımcılardan birinin "*Tıpkı üniversitede görülen staj eğitimi gibi danışman ve aday öğretmen ilişkisi olmalıdır.*" şeklindeki ifadesi danışman öğretmen ile var olan iletişim kopukluğu konusuna ilişkin çözüm önerisi getirilmiştir. Bu da var olan sürecin bu konuda iyi işlemediğini ortaya koymaktadır. Adaylık eğitimi süresince paydaşlar arasında yaşanabilecek iletişim kopukluğu uygulamanın önünde ciddi bir engel olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin "Öğretmen seçimi ve aday öğretmen değerlendirme süreci" temasına ilişkin olarak getirmiş oldukları çözüm önerilerinden biri de eğitim fakültelerine ihtiyaç kadar öğrenci alınması gerektiğidir. Bununla birlikte öğretmenlik mesleğine yatkın bireylerin seçiminin daha nitelikli bir öğretmen kadrosunun oluşmasını sağlayabileceği düşüncesiyle üniversiteye ilk girişte bir değerlendirme sisteminin geliştirilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu da hem mesleki anlamda yığılmayı önleyebileceği gibi bu mesleğe yatkın bireylerin mesleği icra etmeleri eğitimde ciddi sorunları da giderebilir.

Sonuç olarak elde edilen verilerden yola çıkarak çalışmaya ilişkin aşağıdaki öneriler getirilebilir; performans değerlendirme sürecine belirli bir sınıf düzeyinden sonra öğrenciler de dahil edilebilir. Teorik sınavlar yerine daha çok uygulamaya dayalı bir değerlendirme süreci tercih edilebilir. Öğretmenlik bölümlerini tercih edenler, üniversiteye girişte mesleğe yönelik bir takım testlerden geçirilebilir. Öğrenci başarısı, öğretmeni değerlendirme sürecinde bir ölçüt olarak ele alınabilir. Eğitim fakültelerine öğretmen ihtiyacı kadar öğrenci alınabilir. Aday öğretmenler, zümre öğretmenler tarafından değerlendirilebilir. Danışman öğretmen yetiştirme programları geliştirilip uygulanabilir. Aday öğretmen yetiştirme süreci sürekli olarak denetlenebilir.

Kaynakça

- Ayvaz Düzyol, M. (2012). *The effectiveness of induction program for candidate teachers*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Balkar, B. ve Şahin, S. (2015). Yeni bir öğretmen yetiştirme yaklaşımı olarak göreve başlatma programı. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (1).
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç Çakmak E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (3. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Çapri, B. ve Çelikkaleli, Ö. (2008). Öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutum ve mesleki yeterlik inançlarının cinsiyet, program ve fakültelerine göre incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (15), 33-53.
- Erdem, A. R. (2013). *Öğretmen yetiştirmenin bugünü ve geleceği: Sorunlar ve çözüm önerileri*. (1. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Li, Y-L. (2009). The perspectives and experiences of Hong Kong preschool teacher mentors: Implications for mentoring. *Teacher Development*, 13(2), 147-158.
- Patton, M. Q. (2014). Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri. (Çeviri Ed. M.Bütün ve S.B. Demir) Ankara: PegemA Yayıncılık.

- Ulvik, M. ve Sunde, E. (2013). The impact of mentor education: does mentor education matter? *Professional Development in Education*, 39 (5), 754-770.
- UNESCO (2001). *Teachers for tomorrow's schools. Analysis of the world education indicators*. Paris: UNESCO Publishing.
- Yeşilyurt, E. Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğinin genel yeterliklerine yönelik yeterlik algıları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9 (1), 71-100.
- Yıldırım, Z. Ş. (2010). Evaluation of novice teacher training program: Şanlıurfa Example. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Yıldırım, A. ve Şimşek H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Extended Summary

Candidate Teachers' Problems in the Process of Removing Nominations and Suggestions for Solution

Introduction

The social structure is undergoing a process that is constantly changing and renewing itself. The individual who is the main character of social structure is also the most important subject of this process and he has to renew and develop himself in order to be able to keep up with the process. This situation gives priority to the growth process of the contemporary individual. Education is one of the most effective ways to shape and guide the way in which modern individuals grow. The individual gets to know himself better with the training he has received and is able to question the environment more consciously. Thus, it can better determine its place in the social structure and adapt accordingly to the social structure. In the same way, the society needs a more contemporary individual for the continuity of its social structure, which it has created for itself. As a result, the individual and society are in a process of mutual interaction for an ideal development and transformation. Education plays an important role in this interaction process. Education not only plays a major role in the upbringing of the people needed for economic development of the country, but also facilitates adaptation of individuals and societies to social, economic and cultural changes (UNESCO, 2001). Through education, the individual is better able to analyze the social structure in which he lives, and his individual awareness develops better at the point of accommodating the collective living.

The nature of the training and the quality of the individual created the two extremes of the debate in each period. The question of what kind of training should be offered to raise an individual with another discourse has been continuously discussed. At this point, it is necessary to decide whether or not the individuals want to be trained first, and the training should be structured in this direction. The situation also emphasizes the quality of teachers who have an important place at the point of individual training.

Qualified teacher training has a great proposition for every society. The process of teacher training and the structure of the classroom environment have undergone various changes within the educational process. As a result of these changes, the meaning of teaching profession and the expected role of teacher are also different. Nowadays, there are important tasks for the teachers who are going through the turbulent developments that happen everywhere, the changes, the educational institutions which are accepted as the engine power of change and through these institutions. Teachers need to be trained to perform these duties in order to capture these developments and reflect them to the

educational environment and fulfill their duties in the point of information society (Erdem, 2013, p.23). As a matter of fact, a study by UNESCO (2001) emphasizes that more qualified teachers are needed especially in countries with weak economies.

When we look at the historical development of teacher education in Turkey; The selection of qualified teachers as well as the training of qualified teachers has been an important topic of discussion. In this study, the candidates were tried to be educated during the process of eliminating candidates, written and oral examinations they had taken, problems they experienced during this process and suggestions for solution of these problems.

Purpose of the Study

The main purpose of the research is to reveal the problems that the candidate teachers applied to the candidate teachers in the Ministry of National Education about the transition process from candidacy to noble teaching and to develop suggestions on solution of these problems.

Method

Qualitative research method was used in this study. The data of the study were obtained by individual interview. An evaluation form consisting of open ended questions was used during the interview process. As a result of the research, the data in the evaluation form of the candidate teachers' practical thinking were analyzed using the "descriptive analysis" technique.

Results

Through teachers' interview form; "The answers to the question" What are the problems experienced during the candidacy training (including the evaluation methods and the process applied during the transition to nursing teaching) were searched. "Qualitative data were analyzed within the sub-themes determined in accordance with the obtained data.

What are the problems experienced during the teacher's "Candidacy training (including assessment methods and process applied during the transition to natural teaching)?" Views on the question; "Candidate teacher and candidacy training process", "guide teacher" and "candidate teacher evaluation process", and sub-themes depending on them. When sub-themes are examined; Under the theme of "candidate teaching and candidacy education process", it is seen that the process of candidate teaching has made the adaptation to the school more difficult, and that these considerations have become the foregrounds, as it is seen as an obstacle to the teacher's professional efficiency. In the case of the "tutor teacher", the presence of problems such as proficiency of profession in the professional sense, insufficient course observation period and lack of communication between the advisor and the candidate teacher are more striking. Under the subject of "Candidate teacher evaluation process", the subjects such as negatively affecting teacher motivation in the process, not being carried out objectively, and quality problem of questions asked during summer / oral examinations were emphasized more.

"If you were the decision maker in this matter, what kind of solution proposal did you develop regarding the existing problems for the candidate teachers?" When we look at the theme and sub-theme distribution of the teachers' opinions about the question; "Candidate Training Process" and "Teacher Selection and Candidate Teacher Evaluation Process" were collected under two different themes and they were collected under sub-themes. When sub-themes are examined; Under the theme of "candidacy training process", the idea that the solution proposed by the teachers, which is mainly expressed by the teachers, should be a process like the school experience lesson in university. In

addition to this, it is emphasized that an existing process embraced the idea that the teacher's candidate teaching process is in the 4th grade in terms of functioning.

When the solution proposal of the teachers under the topic "Teacher selection and candidate teacher evaluation process" is examined, It is the most expressed solution that the teachers should be taken to the education faculties as much as they need, the teachers should be judged whether they will be teachers by an evaluation process at the beginning of the university or not, the oral exam should be abolished on the grounds that it is not objective and the evaluation process should be done based on the student success.

Discussion, Conclusion and Suggestions

The data obtained in the end result of the study conducted to reveal the problems that the candidate teachers applied to the Ministry of National Education about the transition process from candidacy to noble teaching and to develop suggestions for solution of these problems; teachers; "What are the problems experienced during the candidacy training (including the evaluation methods and the process applied during the transition to the nurse's teaching)? Depending on the answers, the three candidates," candidate teacher and candidate training process "," guide teacher "and" candidate teacher evaluation process " "The candidates for the candidate teaching and candidacy training process" are the teachers; Emphasized that the candidacy period makes it difficult for the teacher to adapt to the school environment. One of the participants said that "the teacher is extending the process of adapting to the school environment." Expressed in the form of. Besides this, one of the participants; "I think that the process that started when a person who finished his education faculty and eventually became a teacher was evaluated as a" candidate teacher "from scratch. It emphasizes that participants in the concept of "candidate" are uncomfortable. It can be argued that the various applications that exist in one direction must be named correctly. Otherwise, it can be said that it can lead to a certain prejudice about the application to the target group.

Whereas the suggestions of the teachers regarding the topic were taken: "If you were the decision maker in this matter, what kind of solution proposal did you develop regarding the existing problems for the candidate teachers?" The data obtained for the questionnaire were collected under two different themes as "candidacy education process" and "teacher selection and candidate teacher evaluation process". Regarding the "candidate training process" theme, one of the participants said, "Just like the internship training at the university, the consultant and the candidate should be teachers." Suggested solutions for the problem of lack of communication with the adviser teacher. This suggests that the current process does not work well in this regard. It can be said that the lack of communication among stakeholders during the candidacy training is a serious obstacle to implementation.

As a result of the obtained data, the following suggestions can be made about the work; Students may be included in the performance evaluation process after a certain grade level. Instead of theoretical exams, a more practical evaluation process may be preferred. Those who prefer teaching departments can be passed a number of occupational tests at the university entrance. Student success can be considered as a criterion in the teacher evaluation process. Education faculties can receive as many students as teachers. Candidate teachers can be evaluated by the group teachers. Advisor teacher training programs can be developed and implemented. Prospective teacher training process can be continuous.

İlkokul İkinci ve Üçüncü Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programlarının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi

Ayşemine DİNÇER; Ankara Üniversitesi, Türkiye; ayseminedincer@gmail.com

Öz

Bu araştırma, 4+4+4 yapılanması sonrası uygulamaya konulan 2. ve 3. sınıf İngilizce öğretim programlarını öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Veri, Ankara ilinde 10 farklı devlet ilkokulunda görev yapan 12 öğretmenle yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak toplanmıştır. Öğretmenlerin mesleki deneyimleri 5 ile 17 yıl arasında değişmektedir. Veri toplama araçlarından elde edilen veriler, betimsel analiz yöntemi ve NVivo 8 nitel veri analizi programı ile çözümlenmiştir. Toplanan veri görüşme formunda yer alan her bir soruya uygun olacak şekilde oluşturulmuş beş tema (kategori) etrafında yorumlanmıştır. Yapılan görüşmelerde öğretmenlerin program olarak ders kitaplarını temel aldığı görülmüştür. Araştırma sonuçları öğretmenlerin 2. ve 3. sınıf İngilizce öğretim programını yaş ve düzey uygunluğu, içeriğin sarmal olarak düzenlenmesi, konuşmaya ve dinlemeye ağırlık vermesi gibi açılardan olumlu bulurken ekstra materyal eksikliği, kalabalık sınıflarda uygulanma zorluğu, ders saatine oranla içeriğin yoğun olması, okulların fiziki imkânlarının eksikliği ve öğretim programının öğretmenlere yeterince tanıtılmaması gibi açılardan eleştirdiklerini göstermiştir.

Anahtar Kelimeler: İngilizce öğretim programı, program değerlendirme, öğretmen görüşleri.

Abstract

This research aims to evaluate the English language curriculum for second and third grades which were implemented after 4+4+4 Regulation in relation to teachers' opinions. Data were collected through semi-structured interviews with 12 teachers working at ten different state primary schools in Ankara. Interviewed teachers had an experience in teaching ranging from five to seventeen twelve years. Data of the study was analyzed by using descriptive analysis method and NVivo 8 for Windows. Data were interpreted around six categories standing for each of the interview questions. During the interviews it was found that the teachers see coursebooks as the curriculum. The results of the study indicated that teachers appreciated the 2nd and 3rd Grade English Language Curricula in terms of age and level relevance, spiral content organization, focus on speaking and teaching while they criticized it mostly in terms of lack of extra materials, unsuitability to be applied in crowded classrooms, heavy content for the prescribed time, the deficiency of schools' facilities and the inadequacy of the familiarization of the curriculum to the teachers.

Keywords: English language curriculum, curriculum evaluation, teacher perceptions.

Giriş

Teknoloji ve iletişimin hızla gelişmesi ile ürünlerin, fikirlerin ve kültürlerin alışverişi küresel düzeyde artmış ve bunun sonucunda ülkeler arasındaki sınırlar önemini yitirerek uluslararası düzeyde bir bütünleşme meydana gelmiştir. Bu bütünleşme insanların birbirleriyle iletişim kurma gereksinimini arttırmış, bunun beraberinde de ortak bir dil kullanımına duyulan gereklilik artmıştır. Bu noktada uluslararası iletişim, bilim, teknoloji ve iş dünyasında ortak dil (lingua franca) kabul edilen İngilizceye (Block & Cameron, 2002; Doğançay-Aktuna, 1998; İyitoğlu & Alcı, 2015; Kaypak & Ortaçtepe, 2014) ve onun öğretilmesine büyük önem verilmesi gerekliliği ortaya çıkmıştır (Kırkgöz, 2007).

Crystal (1996), bir dilin bütün ülkeler tarafından tanınan özel bir statüye sahip olduğunda, küresel dil olarak kabul edildiğini ve bu statünün de iki şekilde kazanıldığını belirtmiştir. Bunun için bir dilin

ülkede resmi dil olarak kabul edilmesi veya resmi herhangi bir statüsü olmamasına rağmen bu dile öncelik tanınması ve okullarda en çok öğretilen yabancı dil olması gerektiğini açıklamıştır. Bu ölçütler bağlamında bakıldığında, İngilizcenin dünya genelinde 100'den fazla ülkede en çok öğretilen yabancı dil konumunda olduğu görülmektedir (Coleman, 2010; Eurydice, 2012; Şevik, 2008; Tinsley & Comfort, 2012). Crystal (1996), bu sayının hızla artmaya devam edip sekiz farklı lehçede 1.1 milyar kişi tarafından konuşulan Çincenin dahi İngilizcenin büyüme hızına yetişemeyeceğini belirtmiştir.

Bilim, teknoloji, akademi, iletişim ve uluslararası ticaret başta olmak üzere birçok alanda kullanılan ortak dilin İngilizce olduğu görülmektedir (Aydın, 2006; Crsytal, 1996; Nunan, 2003). Crystal (1996), dünyadaki bilimsel yayınların üçte ikisinin İngilizce yazıldığını ve uluslararası sempozyum, kongre gibi bilimsel etkinliklerde temel iletişim dili olarak İngilizcenin kullanıldığını ifade etmiştir. Bu temelde çağdaşlaşmak, sanayileşmek ve teknolojik olarak rekabete ayak uydurmak isteyen bir ülkede bireylerin İngilizce bilgiye erişip onu kullanabilecek düzeye gelmeleri gerekmektedir (Doğançay-Aktuna, 1998; Enever & Moon, 2009; Gimenez, 2009; Grabe, 1988; Hu, 2007). Dünyadaki bu gelişmelere paralel olarak Demirel (1990), Türkiye'nin uluslararası düzeyde ekonomik, sosyal ve ticari ilişkiler sürdürmesi ve çağdaşlaşma sürecini hızlandırması için İngilizceye önem vermesi gerektiğini belirtmiştir.

Yabancı dil öğretiminde önemli olan bir diğer konu da öğretime başlama yaşıdır. Yapılan araştırmalar tüm dünyada İngilizce öğrenmeye başlama yaşının özellikle son yıllarda daha erken yaşlara çekildiğini göstermektedir (Enever & Moon, 2009; Garton, Copland & Burns, 2011; Gürsoy & Akın, 2013; Martin, 2012; Tekin-Özel, 2011; Tinsley & Comfort, 2012). Enever & Moon (2009), sosyal ve ekonomik yararlarından ötürü yabancı dil öğretimine erken başlanması yönünde ailelerden gelen taleplerin hükümetler üzerinde baskı oluşturduğunu belirtmektedir. Bu doğrultuda yapılan araştırmalar da dünyada ve Türkiye'de yabancı dil öğretimine başlama yaşının erken yaşlara çekildiğini göstermektedir. Türkiye'de 2012 yılında uygulamaya konulan 4+4+4 eğitim düzenlemesi ile ilkokula başlama yaşı 5'e (Birinci sınıf), yabancı dil öğrenmeye başlama yaşı da 6'ya (ikinci sınıf) çekilmiştir.

Türkiye'de İngilizce öğretiminin gelişimi ve İngilizce dersine yönelik program geliştirme çalışmaları, hükümetin İngilizce öğretimine önem verdiğini ve bu alanda ilerleme kaydedildiğini göstermektedir. Öğrenciler on iki yıllık zorunlu eğitimde on bir yıl ve yükseköğretimin bütün alanlarında zorunlu İngilizce dersi almaktadır. Ancak Türkiye'de yabancı dil eğitiminde sarf edilen kaynak ve emeğe rağmen, hedeflenen başarının yakalanamadığı ve öğrencilerin istenen yeterlik düzeyinin çok daha altında performans gösterdikleri gözlenmektedir (Işık, 2008; Soğuksu, 2013). Bu açıdan İngilizce öğretim programlarının uygulamalara nasıl yansıtıldığının ortaya konması, öğretme-öğrenme sürecinde yaşanan sorunların saptanması, etkili bir yabancı dil öğretimi açısından önem taşımaktadır. Bu araştırmada da 2013-2014 eğitim öğretim yılında uygulanmaya başlanan ilkokul ikinci sınıf İngilizce dersi öğretim programı ile 2014-2015 eğitim öğretim yılında uygulanmaya başlanan ilkokul üçüncü sınıf İngilizce dersi öğretim programlarına ilişkin İngilizce öğretmenlerinin görüşlerini ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

- 1) İlkokul ikinci ve üçüncü sınıf İngilizce dersi öğretim programında yer alan kazanımlara ilişkin öğretmenlerin görüşleri nelerdir?
- 2) İlkokul ikinci ve üçüncü sınıf İngilizce dersi öğretim programında yer alan içeriğe ilişkin öğretmenlerin görüşleri nelerdir?
- 3) İlkokul ikinci ve üçüncü sınıf İngilizce dersi öğretim programında önerilen öğretme-öğrenme yaşantılarına ilişkin öğretmenlerin görüşleri nelerdir?
- 4) İlkokul ikinci ve üçüncü sınıf İngilizce dersi öğretim programında önerilen ölçme-değerlendirme yaklaşım ve yöntemlerine ilişkin öğretmenlerin görüşleri nelerdir?
- 5) Öğretmenlerin yabancı dil öğretim sürecinde yaşadıkları sorunlar nelerdir?

Yöntem

İlkokul ikinci ve üçüncü sınıf İngilizce dersi öğretim programlarına ilişkin İngilizce öğretmenlerinin görüşlerini ortaya koymayı amaçlayan bu çalışmada, nitel araştırma desenlerinden olgubilim kullanılmıştır. Olgubilim, bireylerin bir olguya ilişkin algılarını, yaşantılarını ve bunlara yüklediği anlamları ortaya çıkarmaya amaçlar. Olgubilim araştırmalarında veri kaynakları olguyu yaşayan ve bu olguyu dışa vurabilecek birey ya da gruplardır (Yıldırım & Şimşek, 2013). Bu araştırmada da olgu olarak ilkokul ikinci ve üçüncü sınıf İngilizce dersi öğretim programları alınmış ve bu programlar hakkında uygulayıcı konumundaki öğretmenlerin görüşlerine başvurulmuştur.

Katılımcılar

Araştırmanın çalışma grubunu amaçlı örnekleme yöntemlerinden tipik durum örnekleme ile belirlenen 12 İngilizce öğretmeni oluşturmaktadır. Öğretmenlerin tamamı hem 2 hem de 3. sınıf İngilizce dersine girmektedir.

Tablo 1.

Katılımcıların Cinsiyet ve Mesleki Deneyimlerinin Dağılımı

	<i>f</i>	%
CİNSİYET		
Kadın	10	83.3
Erkek	2	16.7
DENEYİM		
1-5 yıl	3	25
6-10 yıl	7	58.3
15-20 yıl	2	16.7
SEMİNERE KATILMA		
Evet	0	0
Hayır	12	100

On iki öğretmenden 10'u (%83) kadın, ikisi (%17) erkektir. Mesleki tecrübeleri açısından üç öğretmen (%25) 1-5 yıl arası deneyime sahipken, yarısından fazlası (%58) 6-10 arası deneyime sahiptir. İki öğretmen (%17) ise 11 yıl ve üzeri deneyime sahiptir. Bu durum, görüşme yapılan öğretmenlerin genel olarak deneyimli öğretmenler olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlere sorulan bir diğer soru da 4+4+4 yapılması sonucu ilk defa uygulanmaya başlanan 2 ve 3. sınıf İngilizce öğretimine yönelik öğretmenlerin herhangi bir hizmet içi eğitim veya bilgilendirici toplantıya katılıp katılmadıklarıdır. Öğretmenlerin tamamı böyle bir eğitim almadıklarını belirtmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırma için kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formu iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde, katılımcının kişisel bilgilerine yönelik sorular yer almaktadır. İkinci bölümde ise programın öğeleri ve ilkokul ikinci sınıfta İngilizce öğretimine başlanması, süreçte yaşanan sorunlar ve çözüm önerilerine ilişkin sorular yer almaktadır. Görüşme formunun geliştirilmesi sürecinde ikinci ve üçüncü sınıf İngilizce öğretim programları ile alanyazındaki çalışmalar incelenmiş ve programı uygulayan öğretmenlerin görüşlerine başvurulmuştur. Yapılan araştırmalar sonucunda bazı boyutların öne çıktığı görülmüştür. "Dinleme ve Konuşma Becerilerinin Geliştirilmesi", "İletişimsel Yaklaşım", "Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi", "Anlam Odaklılık", "Eğlenceli Öğrenme Ortamı", "Otantik ve Çeşitli Materyallerin Kullanımı", "Süreçe Etkin Katılım", "Sarmal İçerik", "Öğrenene Özerkliği" şeklinde belirlenen bu boyutlar görüşme formunun oluşturulması aşamasında kullanılmıştır. Görüşme formundan elde edilen nitel verilerin analizinde betimsel analiz kullanılmıştır.

Bulgular

Elde edilen verileri analiz ettikten sonra, "2. ve 3. sınıf İngilizce öğretim programının temel boyutları", "Programın uygulanmasında yaşanan sorunlar", "Programın güçlü yönleri", "Programın zayıf yönleri" ve "Çözüm önerileri" olmak üzere beş tema belirlenmiştir. Bu bölümde belirlenen temalar kapsamında elde edilen veriler araştırma sorularının sırasına uygun olarak verilmiştir.

Öğretmenlerin 2. ve 3. sınıf İngilizce dersi öğretim programının kazanımlarına ilişkin görüşleri

On iki öğretmenden dokuzu her iki sınıf düzeyi için de kazanımların öğrencilerin bilişsel gelişim düzeyine uygun olduğunu belirtirken iki öğretmen 3. sınıf kazanımlarının uygun olmadığını, bir öğretmen ise her iki sınıf düzeyi için de kazanımların uygun olmadığını belirtmiştir.

"Uygun, çok ağır değil. Çocukların ihtiyaçlarına göre. Mesela 2.sınıflarda ilk tanışma, adını sorma, adını söyleme, sayılar, yaşını söyleme, renkler ve hayvan adları falan. Sorun değil yani alabilirler." (Ö4)

Üçüncü sınıf düzeyindeki kazanımlara ulaşamamanın daha çok ders kitabı ve bu sınıf düzeyindeki 4+4+4 uygulaması ile okula erken başlayan öğrencilerin bilişsel olarak sınıf düzeyinin gerisinde kalması, her iki sınıf düzeyinde kazanımlara ulaşamamasının temel nedeni olarak ise ders saatinin yetersiz olması belirtilmiştir.

"Milli Eğitim müfredatında diyor ki; 1.ünitenin kazanımları şunlar şunlar. Çocuk şunu söyler, bunu yapar. Ama yapamıyor, yapamıyor. Neden? Dersimiz iki saat, haftada sadece iki saat. Ve bu iki saatte benim o çocuğa kazanımı kazandırmam imkânsız hale geliyor." (Ö5)

"2.sınıfların yaşı daha iyi, daha uygun. Ama bu 3.sınıflar küçük. Yani şöyle küçüğü de var, normali de var, biraz büyüğü de var. Onların arasındaki fark o kadar belli ki çocuklar daha oyun çağında, ne oldum diyor, neredeyim ben diyor, ondan sonra arkadaşlarına yetişemiyor." (Ö7)

Öğretmenler kelime öğretimine yönelik kazanımları öğrencilerin bilişsel gelişim düzeyine uygun bulurken, cümle kurmaya yönelik kazanımların genel olarak seviyelerinin üstünde olduğunu belirtmiştir.

"3. sınıfta fazla fazla gramer var. Bir anda çocuklar hem kelime ezberlemeye çalışıyorlar, hem onu cümleye dökmeye çalışıyorlar, hem hiç bilmedikleri bir yapı, gramer yapısını çözmeye çalışıyorlar ve bizim zamanımız da kısıtlı. Sınıflılarımız çok kalabalık. Ondan dolayı biraz onlar da çok zorlandı, ben de çok zorlandım. 2.sınıfta da ha diye hemen gramere başlıyoruz aslında (...) Hani bu gramer basit gibi görünüyor ama 2. sınıfların gerçekten çok çok seviyesinin üstünde diye düşünüyorum." (Ö7)

"Çocuk konuşamıyor çok fazla. Sadece kelime olarak konuşuyor. Mesela kaç kere ben dün bir sınıfta yine in, on, under prepositionları gösterdim. Elime kalem alıyorum, kutu alıyorum. "Where is pencil?" diyorum. Çocuk sadece on diye cevap veriyor bana. Cümle olarak cevap veremiyor, öğrendiği kelimeyi söyleyebiliyor sadece." (Ö10)

Her iki programda da okuma ve yazma becerileri yerine dinleme ve konuşma becerilerinin geliştirilmesine odaklanılmasını dokuz öğretmen uygun bulurken üç öğretmen okuma ve yazma becerilerine de yer verilmesi gerektiğini belirtmiştir.

"Kesinlikle böyle olması gerektiğini düşünüyorum ben zaten. Hatta okul öncesinden başlamak üzere İngilizcenin bu şekilde eğitilmesi gerektiğini öğretilmesi gerektiğini düşünüyorum, dinleyerek ve konuşarak." (Ö3)

"Dinleme ve konuşma becerisinin ağırlıklı olmasını çok yerinde buluyorum. Çocuklar da yazmakta zorlanıyorlar mesela. Çok yazmak istemiyorlar yani 2. ve 3. sınıflarda (...) Doğal olarak dinleme ve konuşma becerilerine fazla yer verilmesi bence çok uygun olmuş, ben çok memnun kaldım." (Ö6)

"Aslında ben karşıyım o konuya (...) Kesinlikle okuma yapmaları lazım. Yüksek sesle okuduklarını dinlememiz lazım bizim. Reading yapılmaması taraftarı değilim. 2.sınıftan itibaren ders kitabının haricinde yazma da öneriyoruz." (Ö1)

Öğretmenlerin büyük çoğunluğu programda dinleme ve konuşma becerilerine ağırlık verilmesini uygun bulmasına rağmen derslerinde öğrencilerin çabuk unutulmasını önlemek amacıyla temel düzeyde yazma etkinlikleri yaptırdığını belirtmiştir.

“Normalde pek tavsiye edilmese de ben açıkçası yazdırıyorum. Kelimeler daha çok akılda kalıcı olsun diye birkaç kez yazdırıyorum. Resimli olarak yaptırıyorum ve ödev olarak tekrar yazmalarını istiyorum.” (Ö9)

“Şu anda 2. ve 3.sınıflarda fazla writing üzerinde durulmuyor aslında ama ben kendi adıma söyleyeyim kesme-yapıştırma ödevi verdiğimde verilen resmin İngilizce örnek ifadelerini istiyorum ben.” (Ö8)

Öğretmenlerin 2. ve 3. sınıf İngilizce dersi öğretim programının içeriğine ilişkin görüşleri

Program içeriğinin öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları açısından uygun bulup bulmadıkları sorulduğunda, öğretmenlerin tamamına yakınının program içeriği olarak ders kitaplarını temel aldığı görülmüştür. Buna göre beş öğretmen daha çok ders kitaplarının niteliğinden kaynaklanan sebeplerden dolayı içeriğin öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun olmadığını belirtmiştir.

“İlgilerini çekiyor belki ama kitap çok canlı değil, kitap çok renkli değil ve fazla aktiviteye yer vermemiş, basit almış. İnce bir kitapları var zaten 2.sınıfların. 3.sınıfların kalın ama daha çok listening var.” (Ö7)

“Değil, değil bence. Kitap çok çekici değil zaten (...) Görsel açıdan eksik. 3.sınıfın kitabı çok karışık. Yani baktığın zaman çocuğun nasıl diyeyim böyle karıştırmak isteyeceği tarzda değil kitap dizaynı (...)Bir de resimlerin, yapılan faaliyetlerin, aktivitelerin biraz çekici olması lazım. Hep aynı aktiviteyi koymuş mesela 3.sınıflarda. Sıralar, mesela 1, 2, 3, 4, sırala. Benden dinleyecek, sürekli listening. (Ö1)

Yedi öğretmen ise içeriğin öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun olduğunu belirtmiştir.

“Eğlenceli konular. İlgilerine uygun, tam böyle dikkatini çekecek, oyun, eğlence, giriş konuları, temel hoş konular bence”. (Ö11)

“Üniteler gerçekten çok güzel. Yaşlarına uygun, ilgilerine uygun ve zevkli mesela ben bu konuları işlerken hiçbir ünite de sıkılmadım yani öğretmenim bu zor, bunu yapamıyoruz, sıkıcı gibi hiçbir sınıfta böyle bir şikâyet bir öğrencide bile yaşamadım.” (Ö6)

İçeriğin öğrencilerin bilişsel düzeylerine uygunluk durumu sorulduğunda, 10 öğretmen uygun bulunduğunu belirtirken bir öğretmen uygun bulmadığını, bir diğer öğretmen ise öğrencilerin içeriği çok iyi öğrendiğini ancak çabuk unutmalarını önlemek amacıyla ünite sayısının azaltılıp içeriğin yoğunluğunun azaltılması gerektiğini belirtmiştir.

“Genel olarak düşündüğümüzde gerçekten uygun. Çünkü zihinle bağdaştırdığımızda anlayabiliyorlar mı, kavrayabiliyorlar mı, algılayabiliyorlar mı diye düşündüğümüzde bütün üniteler bence çocukların seviyesine uygun. Zihinsel, bilişsel gelişimine uygun diye düşünüyorum.”

“Biraz daha hafif olabilir; dediğim gibi daha az konu, daha az gramer. Yoğun değil, yani yine aynı olsun ama bir konu çıkartılsın mesela. 10 ünite yerine dokuz ünite olsun, yedi ünite olsun, gramer karışmasın yani. Bu çocuklar “do” ve “is”i karıştırmasınlar. İkisini de çok güzel öğreniyorlar ama yenisini öğrendikleri zaman unutuyorlar, karıştırıyorlar birbirleriyle.”

İçeriğin sarmal olarak ilerleyip ilerlemediğine ilişkin görüşleri sorulduğunda yedi öğretmen her iki program içeriğinin de sarmal olarak düzenlendiğini belirtmiştir.

“2.sınıflarda tamamen birbiriyle alakalı bağlantılı konular, 3’lerde de 2.sınıfta öğrendiğini unutmamak adına yapılmış faaliyetler var 3.sınıf kitabında. Örneğin colouring pages var 3.sınıf kitaplarında, sık sık renkleri tekrar ediyoruz (...) Fiiller kullanılmış 2.sınıfta öğrenilen ve ekstra üstüne eklenen fiiller var. O yüzden unutmaması için çaba sarf edilmiş.”(Ö11)

“Üniteler arasında bir kopukluk yok. Yeni konular, mesela hayvanlar konusu verildiğinde daha sonra onlarla bağlantılı olan araç gereçler veriliyor ya da transportation konusu verildiğinde onunla ilgili araç-gereç bir sonraki ünite de veriliyor. Daha önceki ünitelerdeki gördüğü kelimeler unutulmasın diye bir sonraki konularda tekrarlanıyor.” (Ö9)

Üç öğretmen ise 2.sınıf program içeriğinin sarmal olarak düzenlenmediğini ancak 3.sınıf program içeriğinin daha sarmal bir yapıda ilerlediğini belirtmiştir. Öğretmen görüşleri incelendiğinde, 2.sınıf

içeriğinin daha çok kelime öğretimine dayalı olması nedeniyle ünitelerin birbiriyle ilişkili olmadığı, 3.sınıf içeriğinde de cümle kurmaya ağırlık verilmesi nedeniyle öğrenilen dilbilgisi yapılarının farklı ünitelerde tekrar ele alındığı sonucuna ulaşılmaktadır.

“2’lerde bağımsız bence üniteler, birbiriyle bağlantılı değil. Mesela “Friends” ünitesinde “How are you?, what is your name ?” ikisini öğrettik. Bunu fruits, meyvelerde kullanmadık, hiçbir ünite de kullanmadık biz (...) 6.ünitede parktaki kelimeler (...) Body parts yine çok fazla diğer ünitelerde kullanmadık. Ama 3.sınıflardaki üniteler bence bağlantılı. In my city ünitesi, bu ünite de mesela şehrimizi tanıttık sonra transportation, toplu taşıma araçlarını verdik. İki birbiriyle gayet bağlantılı olmuş. Aileden başladık, aileyi tanıtmak için kelimeler verdik, sonra onların duygularını tanıttık.” (Ö6)

İki öğretmen ise her iki program içeriğinin alt konuları arasında ardışık sıralanmaların olmadığını ve içeriğin ele alınışında tekrarlara yer verilmediğini belirtmiştir.

“Çok bağımsız şeyler. Kelime öğretimine dayalı olduğu için bir ünite bir dağdan bahsediyor, öbür ünite bir bağdan. Siz de haliyle vermek durumunda kalıyorsunuz. Paralel mi paralel değil. Birbirini tamamlayıcı mı, değil.” (Ö5)

Öğretmenlerin 2. ve 3. sınıf İngilizce dersi öğretim programının öğretme-öğrenme süreçlerine ilişkin görüşleri

Programda önerilen etkinlikler, materyaller ile öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin görüşleri sorulduğunda, 9 öğretmen önerilen Total Physical Response, drama gibi yöntemlerin öğrenci merkezli olduğunu ve öğrencilerin derse katılımını arttırdığını belirtmiştir.

“Bence kesinlikle böyle olması gerekiyor ve biraz şey başlamış sanırım; klasik kitap yönteminden kopuş başlamış. Bu çok güzel (...) Boyama parçalarının olması, oyun etkinliklerinin, dramaların yer alması, şarkı parçalarının yer alması güzel.”(Ö3)

On öğretmen kitaplardaki dinleme etkinliklerinin öğrenciler için ilgi çekici olmadığını ve kendi buldukları dinleme parçalarını sınıfta kullandıklarını belirtmiştir.

“Kitaptaki şarkıların çoğunu öğretmiyorum ben, dışardan şarkı buluyorum. Şarkıları mesela çocukların ilgisini çekebilecek gibi değil. 3.sınıfın hep rap tarzı içindeki şarkılar (...) Hepsini öğretmiyorum (...) 2.sınıfın da öyle, hani cümleleri falan çok uzun. Normal çocuk şarkıları gibi değil. Biraz böyle kafiyeleri falan ayarsız gibi.” (Ö10)

Ders süresinin programda önerilen etkinlikler, materyaller ve öğretim yöntem ve teknikleri açısından yeterliği sorulduğunda, 11 öğretmen ders süresinin yetersiz olduğunu ve artırılması gerektiğini ifade etmiştir. Sadece bir öğretmen sürenin yeterli olduğunu belirtmiştir.

“Uygun. Konuşma ağırlıklı olduğundan hemen kısa sürede bitip geçiyoruz. Yeterli, zamanında bitirebiliyoruz.” (Ö9)

“Verilen süre az, konular fazla, üniteler yoğun, sınıflar kalabalık ama İngilizce eğlenceli (...) Tamam, iki saat olsun ama en azından üniteyi beşe indir, altıya indir. Daha fazla oyunla öğretelim, koşturmalıyım. Sürekli aman şunu da öğrendik, şunu da öğrenmedik diye böyle bir at yarışı gibi olmasın.” (Ö7)

“İki saatle hayır, iki saati baz alırsak. İki saatle tabii ki olmaz. Bir saat içinde öğretmen geliyor, sınıfı susturuyor, defteri imzalıyor beş dakika gitti. Asla 40 dakika ders işlenmez. 25 dakikadır verim zaten. E bu 25 dakikada puppet mi, story mi, listening mi, speaking mi, gramer mi? (...) Neyi vereceksiniz ki.” (Ö5)

On öğretmen önerilen etkinlikleri öğrencilerin bilişsel gelişim düzeyi açısından uygun bulunduğunu belirtirken bir öğretmen bu etkinlikleri kullanmadığını, bir diğer öğretmen ise 2.sınıflar için uygun olduğunu, ancak 3.sınıfta öğrencilerin yaşlarının farklı olmasından dolayı özellikle erken başlayan öğrencilerin etkinlikleri yapmada sorun yaşadığını belirtmiştir.

“Bence çok uygundu. Yani ben aktivite olarak, etkinlik olarak mesela zorlandığım hiçbir etkinlik olmadı açıkçası. Hepsini gayet zevkli bir şekilde ve onlara uygun olduğu için kolay bir şekilde yapabildik.” (Ö6)

“Kullanmadığım için hiçbir yorum yapamayacağım. Ben kendimden kullanıyorum demiştim ya yani kitabın önerdiği hiçbir şey elimizde olmadığı için bizim animasyonu yok, şarkıları da yok, türküleri de yok.” (Ö5)

“Ağır geliyor. Özellikle 3.sınıflar dediğim gibi yaş olarak da farklılıkları olduğu için kendi aralarında zaten uygunluk olarak da onların daha tam gelişmiş olduğunu düşünmüyorum 3.sınıfta bazı çocukların.” (Ö7)

Program hazırlanmasında temel alınan iletişimsel yaklaşım doğrultusunda geliştirilmesi beklenen konuşma ve dinleme becerilerine öğretme öğrenme sürecinde ne kadar yerildiğine ilişkin görüşleri sorulduğunda, beş öğretmen ders saati ve materyal yetersizliği nedeniyle bu becerilerin yeterince geliştirilemediğini belirtmiştir.

“Ders saatleri mutlaka fazla olmalı. Öğreniyorlar hani almıyor diyemem ama çok daha fazla şey yapılabilir, biraz daha olsa ders saati daha farklı bir sürü şey yapılabilir.” (Ö2)

“Mantık güzel ama kaç tanesini yapabilirsiniz o 40 dakika içerisinde? Aslında materyal hazır, sizin elinizde ne kadar materyal var, Milli Eğitim Bakanlığı bunun için bana ne gönderiyor? Böyle bir durum var, kaç tane okulda bilgisayar var, kaç tane okulda dinleme yaptırabiliyorsunuz, kaç tane okulda İngilizce sınıfı var?” (Ö3)

Öğretmenlerin 2. ve 3. sınıf İngilizce dersi öğretim programının değerlendirme boyutuna ilişkin görüşleri

Önerilen ölçme ve değerlendirme yöntemleri, öğrencilerin kazanımlara ulaşip ulaşmadıklarını ortaya koyacak nitelikte olup olmadığı sorulduğunda sekiz öğretmen bu etkinliklerin uygun olmadığını belirtmiştir.

“Ölçmüyor, yani ölçmeyeceği için kullanılmıyor. Çünkü eve götürse evde yardım alarak getirip yapıyor. Sınıfta yaptığı zaman da birebir zaten hepsiyle ilgilenilmiyor, çok büyük bir karmaşa oluyor. Kazanımları ölçmekte yetersiz yani bunların çoğu.” (Ö2)

Ölçme-değerlendirmede kullanılan yöntemler incelendiğinde, öğretmenlerin çoğunun programda yer alan öz değerlendirme ve portfolyo gibi alternatif ölçme değerlendirme tekniklerini kullanmayı proje ve sınıf içi performans dayalı değerlendirme yaptıkları görülmüştür.

“Şu anda hiçbirini kullanamıyorum konudan geri olduğum için.” (Ö4)

“Çocuk ünitelerde şunları öğrendim diye söylemiyor. Biz de sormuyoruz gerçi hani ne kadar öğrendin, bu ünitelerde neleri biliyorsun gibi bir iç değerlendirme yapmadı çocuklar (...) Konu verildi tamam, işliyorum, sonra kazanımın çocuk için ne kadar öğrenildiği bunu çok ölçmüyorum.” (Ö9)

Elde edilen görüşler doğrultusunda, program ve kılavuz kitabında önerilen ölçme-değerlendirme etkinliklerinden (öz değerlendirme, akran değerlendirme, proje ve Avrupa Dil Portfolyosu) en çok projenin uygulandığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin yabancı dil öğretim sürecinde yaşadıkları sorunlar

Öğretmenlerin ikinci ve üçüncü sınıf İngilizce dersi öğretme öğrenme sürecinde yaşadıkları sorunlar ders kitapları, materyal eksikliği, okul ve uygulama sürecine ilişkin sorunlar şeklinde yapılandırılmıştır.

Ders kitaplarına ilişkin sorunlar

Öğretmen görüşleri doğrultusunda, temel materyal olarak kullanılan ders kitaplarının birçok açıdan eksik ve hatalı olduğu görülmüştür.

“Bu sayfada ağaca watermelon çiz diyor üç tane. Çocuğun biri sordu; öğretmenim ama ağaçta karpuz olmaz ki! Ben böyle kaldım.” (Ö6)

“Her yıl kitap değişiyor. Geçen sene de değişmişti, bu sene yeniden değişti. Seneye ne olacağını bilmiyoruz. Yine değişebilir. İşte birbirinin uzantısı olmadığı için bir kopukluk var yani. Hani sınıflar arasında da kitaplar arasında da kopukluk var. Üstelik de her sınıfın farklı yayınevi hazırlamış bu sene. 2 farklı, 3'ü farklı, 4'ü farklı, hepsi farklı.” (Ö12)

“İkinci sınıflarda çocukların kesme-kopyalama yapacakları yerlerde hiçbir sayfa numarası verilmemiş. Şunu kes yap derken çocuk o sayfayı değil başka sayfayı kesiyor. Orda bir kargaşa oluyor. O kargaşayı çözerken zaten bizim bir saatimiz gidiyor.” (Ö4)

Materyal eksikliğine ilişkin sorunlar

Materyal eksikliği uygulama sürecinde en sık yaşanan sorunlardan bir tanesidir.

“Sürekli bir kaynak bulma telaşında oluyoruz. Bu konuyu nasıl sunabiliriz, ben oturup çocuk gibi resim çiziyorum, boyuyorum, flaş kartları kendim hazırlıyorum. Onları oyuna dönüştürüyorum. Bazen çocuklara hazırladığım da oluyor.”(Ö7)

“Her çocuğa o kitabın CD’sinin verilmesi lazım. Çünkü üçüncü sınıf tamamen dinlemeye dayalı bir kitap. O hafta gelmediği zaman çocuk çok kaçırıyor orada konuyu.”(Ö8)

Okullara ilişkin sorunlar

Okullara yönelik sorunlar incelendiğinde sınıfların kalabalıklığı, teknolojik donanım yetersizliği gibi sorunlar yaşandığı görülmektedir.

“İki tane üçüncü sınıfa derse giriyorum, ikisinde de bilgisayar yok. Artık ne kadar dinleme yaptırdığımızı, o kitabın içeriğine ne kadar da uyabildiğimizi siz düşünün. (Ö3)

“Çocuk çok zeki, farkındayım. Birebir ilgilendiğim zaman ondaki ışığı görebiliyorum. Ondaki farklılığı fark edebiliyorum ama 35 kişinin içinde kayboluyor çocuk ve eziliyor.” (Ö7)

4+4+4 Eğitim Reformu sonucu ilk defa ikinci ve üçüncü sınıf derslerine giren öğretmenler, hizmet içi eğitimlerle programın ve getirdiği yeniliklerin kendilerine tanıtılmadığını ifade etmiştir. Öğretmenler, yeterli bilgiye sahip olmadıkları için özellikle uygulamanın ilk dönemlerinde öğrenci yaş grubuna uygun olarak öğrenme ortamını düzenleme, sınıf yönetimi sağlama, programın getirdiği yenilikleri uygulama gibi birçok alanda sorun yaşadığını açıklamıştır.

“İnsan bir bocalıyor, ne yapacağım diyor ilk girdiğinde. (...) Ben hep 6, 7, 8’lere girdiğim için gerçekten zorlandım. Çünkü hani ne yöntem uygulayacaksın, ne teknik uygulayacaksın, hangi konuyu nasıl anlatacağın, onların anladığı seviyeye nasıl ineceksin? (Ö10)

“Her İngilizce öğretmeni olan kişi ikinci sınıfa da girer, lise 1 konularını da anlatabilir ya da üniversite eğitimi de verebilir. Ben buna inanmıyorum (...) 12. sınıflara eğitim veren bir öğretmen eşinin tayini yüzünden başka bir okula geçtiğinde ilkokul öğretmeni oluyor ve ikinci sınıflara derse giriyor. İkinci sınıfa derse girmek yani gerçekten bambaşka bir uzmanlık alanıdır.”(Ö3)

Uygulama sürecine ilişkin sorunlar

Uygulama sürecine ilişkin sorunlar açısından ders saatinin yetersizliği öğretmenler tarafından en sık dile getirilen sorundur. Öğretmenlerin tamamı daha başarılı bir İngilizce eğitimi için ders saatinin arttırılması gerektiği konusunda hemfikirdir.

“Ne kadar ikinci sınıf düzeyine çekersen çek haftada bir kez yaptığın zaman çocuk onu zaten çok da pekiştiremiyor.” (Ö2)

“İki opsiyon sunardım eğer elime bir fırsat geçse. Ya ünite sayısını düşürün ya İngilizce ders saatini arttırın. Çok daha güzel şeyler yapılabilir, fakat süre yetersiz.” (Ö12)

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Elde edilen görüşler doğrultusunda öğretmenlerin tamamına yakınının dil öğretiminin erken yaşa çekilmesini desteklediği fakat uygulamadan istenilen verimin elde edilemediği anlaşılmaktadır. Alkan ve Arslan (2014), öğretmenlerin ikinci sınıf düzeyinde İngilizce öğretimine başlanmasını desteklediğini, ancak öğretim programının öğretmenlere yeterince tanıtılmadığını, ders saatinin yetersiz olduğunu ve okulların fiziki imkânlarının öğretim programının etkili bir şekilde uygulanabilmesi için yeterli olmadığını açıklamıştır. Benzer şekilde İyitoğlu ve Alcı (2015) da, öğretmenlerin öğretim programını ve uygulamayı

onayladığını ancak eğitim-öğretim sürecinde materyal eksikliği, kalabalık sınıflarda uygulama zorluğu ve iletişim kurmaya yönelik etkinliklerin az olması gibi sorunlar yaşandığını belirtmiştir.

Öğretmenler programın etkili olarak uygulanmamasında kendilerine yeterince tanıtılmamış olmasının da etken faktörlerden biri olduğunu dile getirmiştir. Konuyla ilişkili olarak Alkan ve Arslan (2015) ve Bayraktar (2014) da, 2013 yılında ilk kez uygulanmaya başlayan ikinci sınıf İngilizce öğretim programına yönelik öğretmenlere programı tanıtıcı hizmet içi eğitimler düzenlenmediğini ve öğretmenlerin kendi çabalarıyla programı öğrendiklerini açıklamıştır. Benzer şekilde Bayraktar (2014), alternatif değerlendirme yöntemleriyle ilgili öğretmenlere bilgilendirme yapılmadığını açıklamıştır. Dördüncü ve beşinci sınıf İngilizce öğretim programını değerlendiren Er (2006) de, programın ölçme-değerlendirme konusunda öğretmenlere gerekli rehberliği sağlamadığını belirtmiştir. Bu doğrultuda, hazırlanan İngilizce öğretim programlarının ölçme-değerlendirme boyutu açısından eksikleri olduğu ve gözden geçirilerek detaylandırılması gerektiği ortaya çıkmaktadır.

İletişimsel yaklaşıma dayandırılarak hazırlanan programların kullanılmasını öngördüğü materyalleri okullara göndermemiş olması da programın etkili biçimde uygulanmasını etkileyen önemli faktörlerden biridir. Bu bulgulara paralel olarak, İyitoğlu ve Alcı (2015) da öğrencilere ders kitabı dışında herhangi bir öğretim materyalinin gönderilmediğini ve bu durumun da öğrencinin sınıf dışında İngilizce çalışma isteğini ve velilerin çocuklarına yardım etmesini olumsuz etkilediğini açıklamıştır. Bunun yanı sıra temel materyal olarak kullanılan ders kitaplarının nitelikli olarak hazırlanmaması ve kitaplar arasında bir bütünlüğün sağlanmamış olması da süreçte yaşanan önemli bir sorundur. Benzer şekilde 6, 7 ve 8. sınıf İngilizce öğretim programını değerlendiren Ersen-Yanık (2007) da, ders kitaplarının baskı kalitesinin kötü ve görsellerin az olduğunu belirterek kitap düzeninin uygun olmadığını, öğretmenlere yeterince kılavuz kitap gönderilmediğini ve sınıf düzeyleri arasında farklı kitaplar kullanılmasının sürekliliği ve bütünlüğü sağlama açısından sorun oluşturduğunu ifade etmiştir.

Özetlemek gerekirse, uygulamaya geçilmeden önce pilot çalışmalarının yapılmaması, yeni programa ve çocuklara yabancı dil öğretimine yönelik öğretmenlere hizmet içi eğitimlerin verilmemesi, okulların fiziki ve teknolojik alt yapı açısından donanımlı hale getirilmemesi, ders saati yetersizliği gibi birçok faktörün programın etkili bir şekilde uygulanmasını engellediği görülmektedir. Benzer şekilde Tekin-Özel (2011) de okulların fiziki yapısı ve imkânlarının yetersizliği, teknolojik yetersizlik ve materyal eksikliği gibi nedenlerden öğrenci merkezli eğitimin Türkiye’de uygulanabilirliğinin zor olduğunu açıklamıştır. Elde edilen bulgular doğrultusunda şu öneriler getirilmektedir.

- Program detaylandırılarak daha açıklayıcı ve yönlendirici hale getirilmelidir.
- Sınıf ortamı dışında öğrencilere yararlanabilecekleri öğretim materyalleri gönderilmelidir.
- Her İngilizce öğretmenin eğitim fakültesi mezunu olmadığı göz önünde bulundurularak hizmet içi eğitimlerde mesleki ve pedagojik alana yönelik de yeterlik kazandırılmalıdır.
- Programın içerdiği etkinlikler gözden geçirilmeli, dinleme metinleri basitleştirilerek daha anlaşılır ve ilgi çekici hale getirilmelidir.
- Öğretmenlerin eğitim-öğretim sürecinde yaşadıkları sorunları giderebilmek için lisans programları daha nitelikli hale getirilmelidir.

Kaynakça

Alkan, M. F. ve Arslan, M. (2014). İkinci sınıf İngilizce öğretim programlarının değerlendirilmesi.

Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi, 4 (7), 87-99.

Aydın, S. (2006). İkinci dil olarak İngilizce öğretimindeki başarı düzeyinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8 (2), 273-285.

- Bayraktar, B. (2014). İlkokul 2. sınıf İngilizce dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. Yayınlanmamış yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Block, D. & Cameron, D. (2002). *Globalization and language teaching*. New York: Routledge.
- Coleman, H. (2010). *The English language in development*. London: British Council.
- Crystal, D. (1996). The English Language Today. In D. Graddol, D. Leith & J. Swann (Eds), *English: History, Diversity and Change* (ss. 29-32). New York: Routledge.
- Demirel, Ö. (1990). *Yabancı dil öğretimi ilkeler, yöntemler, teknikler*. Ankara: USEM Yayınları.
- Doğançay-Aktuna, S. (1998). The spread of English in Turkey and its current sociolinguistic profile. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 19 (1), 24-39.
- Enever, J. & Moon, J. (2009). New global contexts for teaching primary ELT: Change and challenge. In J. Enever, J. Moon & U. Raman (Eds), *Young learner English language policy and implementation: International perspectives* (ss. 5–21). Reading: Garnet Publishing.
- Er, K. O. (2006). İlköğretim 4. ve 5. sınıf İngilizce öğretim programlarının değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 39 (2), 1-25.
- Ersen-Yanık, A. (2007). *A study of English language curriculum implementation in 6th, 7th and 8th grades of public primary schools through teachers' and students' perceptions*. Yayınlanmamış doktora Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Eurydice. (2012). *Key data on teaching languages at school in Europe 2012*. Brussels: European Commission.
- Garton, S., Copland, F. & Burns, A. (2011) *Investigating global practices in teaching English to young learners*. London: British Council.
- Gimenez, T. (2009). English at primary school level in Brazil: Challenges and perspectives. In J. Enever, J. Moon & U. Raman (Eds), *Young learner English language policy and implementation: International perspectives* (ss. 53-59). Reading: Garnet Publishing.
- Gürsoy, E. & Akın, F. (2013). Is younger really better? Anxiety about learning a foreign language in Turkish children. *Social Behavior and Personality*, 41 (5), 827-842.
- Hu, Y. (2007). China's foreign language policy on primary English education: What's behind it? *Language Policy*, 6, 359–376.
- Işık, A. (2008). Yabancı dil eğitimimizdeki yanlışlar nereden kaynaklanıyor?. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4 (2), 15-26.
- İyitoğlu, O. & Alcı, B. (2015). A qualitative research on 2nd grade teachers' opinions about 2nd grade English language teaching curriculum. *İlköğretim Online*, 14 (2), 682-696.
- Kaypak, E. & Ortaçtepe, D. (2014). Language learner beliefs and study abroad: A study on English as a lingua franca (ELF). *System*, 42, 355-367.
- Kırkgöz, Y. (2007). English language teaching in Turkey: Policy changes and their implementations. *RELC Journal*, 38 (2), 216-228.

- Martin, C. (2012). Pupils' perception of foreign language learning in the primary school-findings from the Key stage 2 language learning pathfinder evaluation. *Education 3-13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 40 (4), 343-362.
- Nunan, D. (2003). The Impact of English as a Global Language on Educational Policies and Practices in the Asia-Pacific Region. *TESOL Quarterly*, 37 (4), 589-613.
- Soğuksu, A. (2013). *Ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programındaki iletişimsel yaklaşımın sınıf içi uygulamalara yansımaları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şevik, M. (2008). Avrupa ülkelerinde ilköğretim birinci kademe zorunlu yabancı dil öğretiminin karşılaştırılması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41 (1), 135-162.
- Tekin-Özel, R. (2011). *İlköğretim İngilizce dersi öğretim programlarının uygulanmasında karşılaşılan güçlüklerin belirlenmesi (Ankara ili örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tinsley, T. & Comfort, T. (2012). *Lessons from abroad: International review of primary languages*. Research Report. Reading: CfBt Education Trust.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (1. Basım). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Extended Summary

Evaluation of Primary School Second And Third Grade English Language Curricula According to Views of Teachers

Introduction

The increase in the transaction of products, ideas, cultures and worldviews with the development of technology and communication has turned out an international integration. This integration has increased the need of communication between people. As a result of this, the need to use a common language has also increased. At this point, the necessity to use and teach English which is accepted as the common language in communication, science, technology and business world has emerged (Block & Cameron, 2002; Doğançay-Aktuna, 1998; İyitoğlu & Alcı, 2015; Kaypak & Ortaçtepe, 2014; Kırkgöz, 2007).

Crystal (1996) has indicated that a language is accepted as a global language when it has been given a special statute all around the world, and this statute has been gained in two ways. Firstly, it has to be accepted as the official language of that country, or else although it has no official statute, it should be given priority and taught as the most popular language in schools. Given these realities, English which is taught in more than 100 countries can be acknowledged as the most common language around the world (Coleman, 2010; Eurydice, 2012; Şevik, 2008; Tinsley & Comfort, 2012). Crystal (1996) has said that the number is increasing substantially and even Chinese which is spoken by 1.1 billion people cannot keep up with it.

It is seen that English is the common language in many fields which are mainly science, technology, communication and international trade (Aydın, 2006; Crsytal, 1996; Nunan, 2003). Crystal (1996) has said that two thirds of the scientific publications are written in English and English is used as the main communication language in scientific events like international symposiums, congresses etc. So, if a country wants to modernize, industrialize and keep up with the technological developments, the citizens living in it have to use English efficiently. In accordance with these worldwide developments, Demirel (1990) has said that Turkey has to focus on teaching English in order to keep international economic, social and commercial relations with the world and to accelerate the process of modernization.

The age to start learning a foreign language is another important point. The researches have shown that the age of starting learning English has been reduced in recent years all around the world (Enever & Moon, 2009; Garton, Copland & Burns, 2011; Gürsoy & Akin, 2013; Martin, 2012; Tekin-Özel, 2011; Tinsley & Comfort, 2012). Enever & Moon (2009) have said that the demands of families to start teaching foreign language early have created pressures on governments. And related researches have also shown that recently starting to teach foreign language at an early age has been a general tendency. With the regulation of 4+4+4 the age to start primary school has been reduced to 6 (first grade) and the age to start learning a foreign language has been reduced to 6 (second grade) in Turkey.

The development of English teaching and curriculum development studies in English have shown that government cares about teaching English and some progress is made in this field. Students learn English from 2nd grade to 12 grade during twelve years of compulsory education and also take compulsory English course in all departments during university education. Despite spending so much time and effort, targeted success cannot be achieved and students' performance is so much lower than the target level.

Purpose of the Study

This study investigates primary school English language teachers' opinions about the 2nd and 3rd grade English Language Curricula which were accepted in 2013.

Method

Research Method

This research study was primarily designed as a descriptive study and therefore adopts a quantitative approach. In line with the approach, survey methodology was used to obtain the opinions of participant teachers.

Participants

This research study was conducted with the participation of 12 English language teachers in the state primary schools in Keçiören district of Ankara.

Instrument

The data of the study has been collected with an interview form which was developed by the researcher.

Data Analysis

The data gathered by using the self-report questionnaires were analyzed by using descriptive analysis technique. In this process, the data which was collected in face to face interviews has been turned to written form. Then collected data has been organized according to a framework which was prepared in advance.

Findings

Findings of the study showed that classroom practices were not suitable to improve students' speaking and listening skills, the books were not prepared carefully, the curricula are not suitable to be applied in crowded classrooms, teachers were not provided with the necessary materials and the curriculum was too heavy for the prescribed time. Although using language for communicative purpose was emphasized in the curriculum, it was seen that due to the crowd of the class and the inadequate lesson hour, communicative skills development of the students were not supported sufficiently. Additionally, teachers also reported that English curricula require changes, time allotment for English course hours within the relevant curricula is not adequate, measurement and evaluation components of the curricula do not contain enough guidance and also do not provide necessary information for the teachers.

Discussion, Conclusion and Suggestions

As a result of all findings of this research, it is concluded that communicative approach adopted in the primary school second and third grade English curricula is not effectively reflected in the

classroom practices and there are many differences between the official and operational curriculum. In light of these findings, some suggestions are offered.

Since the program is based on visual and audial methods, it is important to have technology and a reasonable number of students in classrooms. Therefore, while developing a new teaching program, physical conditions (technological devices, number of students in a class, etc.) should be considered more realistically and reflected in the program accordingly.

Since the teachers do not have enough knowledge about the program, in-service trainings should be provided to help them understand and implement the necessities of the program effectively. They should be informed about the recent approaches and methods in instruction, evaluation and assessment by continuous pre and in service training. And they should participate in curriculum committees while developing the aims and objectives of the curriculum.

Course books should be redesigned in terms of their objectives, content, listening songs and methodologies. The objectives especially for sentence making should not be above students' levels, content should be decreased, the listening songs should be simplified and the methodologies should include more interactive tasks such as games, role-plays, discussions and communicative activities that encourage oral practice.

For Further Researches

First of all the results as well as subsequent conclusions apply to the specific sample and should not be broadly generalized. The findings here have been drawn from the opinions of English language teachers working in Keçiören district of Ankara. Keeping this in mind, the results presented here should be compared with the results obtained from English teachers working under different circumstances in different places in Turkey. And also other stakeholders, i.e. students, parents, administrators in different regions of the country should also be included in evaluation studies to be able to see the picture from a broader perspective.

Key Words: English language curriculum, curriculum evaluation, teacher perceptions.

Eğitim Programlarının Uygulanmasında Okul Yöneticilerinin Görev ve Sorumluluklarına İlişkin Yönetici Görüşleri*

Durak DOĞAN, Bartın Davut Fırıncıoğlu Lisesi, Türkiye, durakdogan@hotmail.com
Nuriye SEMERCI, Bartın Üniversitesi, Türkiye, nsemerci@bartin.edu.tr

Öz

Yaşadığımız yüzyılda bilim ve teknoloji en önemli güç haline gelerek, bu gücün ortaya çıkarılmasının yanında sürdürülebilirliğini de sağlamada temel unsur eğitim olarak görülmektedir. Eğitim bunu gerçekleştirirken eğitim programları ile eğitim çalışanlarından yararlanır. Bu çalışmada okul yöneticilerinin, eğitim programlarının uygulanmasındaki görev ve sorumluluklarının neler olduğunu kendi bakış açılarına göre ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini, 2014-2015 eğitim ve öğretim yılı içerisinde Bartın ili ve ilçelerinde görev yapan 143 ilkokul, ortaokul ve lise yöneticileri oluşturmaktadır. Örneklem alma yoluna gidilmemiş tüm yöneticilere anket gönderilmiş ancak 113 anket geri dönmüştür. Araştırmaya özel okullar (kolejler ve temel liseler), halk eğitim merkezleri, çıraklık eğitim merkezleri, akşam sanat okulları, yapı, imkân, program, gibi farklılıklarından dolayı dâhil edilmemiştir. Araştırmada kullanılmak üzere araştırmacı tarafından oluşturulan ve üç bölümden meydana gelen “Eğitim Programlarının Uygulanmasına Yönelik Yönetici Anketi” geliştirilmiştir. Verilerin analizinde SPSS (Statistical Packages for the Social Sciences) kullanılmıştır. Okul yöneticilerinden toplanan anketler SPSS programına girilmiş ve birinci etapta ankette yöneltilen tüm soruların frekans ve yüzdeleri yapılmıştır. Okul yöneticileri eğitim programlarının uygulanmasında en önemli sorumluluğu öğretmenlerde görürken, kendilerinin eğitim programlarının uygulanması süreçlerine kısmet katıldıklarını, bürokratik işlerin fazlalığının bu süreçlere katılımı engellediğini söylemektedir. Yöneticiler, gerek kendilerinin gerekse öğretmenlerin programların uygulanması konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıklarını da ifade etmektedir. Bu nedenle eğitim programlarının uygulanma süreçleri ile ilgili, öğretmen ve yöneticilere yönelik, düzenli hizmet içi eğitimler verilmelidir.

Anahtar kelimeler: Eğitim programları, okul yöneticileri, program sorunları

Abstract

In today's world, science and technology have become the most important strengths; and ensuring the sustainability of this strength as well as revealing it have become a main responsibility of the education. The purpose of this study is to find out the duties and responsibilities of school administrators in the implementation of the curriculum in their own points of view. The research was made by using “Survey” model. This model has been preferred for the purpose of getting the opinions of much more people, depicting the situation without changing and adding anything. The population of the study was the administrators in primary schools, secondary schools and high schools working in Bartın province and its districts during 2014-2015 academic year. All administrators were included in the study without choosing a sample group. We sent the questionnaire to all the administrators and we got feedback from 213 of them. “Questionnaire for Administrators towards the Implementation of Curriculum” was developed by the researcher to be used in the study. The questionnaire involved three sections. In analysing the data collected SPSS (Statistical Packages for the Social Sciences) was used. School administrators consider that the most important responsibility belongs to teachers in implementing the curriculum. They stated they participate in the implementation partly and they expressed that the reason behind this situation was the intensity of the bureaucratic works. Administrators indicated that neither they nor the teachers were qualified enough to implement the curriculum. Therefore Regular in-service trainings should be given both to the teachers and the administrators on the implementation process of the curriculum.

Keywords: curriculum, school administrators, problems of the curriculum

* “Eğitim programlarının Uygulanmasında Okul Yöneticilerinin Görev ve Sorumluluklarına İlişkin Yönetici Görüşleri” adlı yüksek lisans tezinden uyarlanmıştır.

Giriş

Eğitim programının kapsamı içerisinde öğretim programı, ders dışı etkinlikler (kulüp çalışmaları, geziler, kurslar, özel günler ve haftalar... vb.), rehberlik ve kişilik hizmetleri gibi unsurların da olduğu düşünüldüğünde, programın sadece bireyin akademik başarısına odaklanmadığı bunun yanın da kişisel gelişimini de hedeflediği görülmektedir. Eğitim programı kavramı, milattan önce birinci yüzyıla kadar uzanan bir kavram olmasına rağmen program tarihinin başlangıcı olarak Franklin Babbitt'in 1918 de yayınladığı "The curriculum" adlı kitap kabul edilmektedir (Akpınar, 2012, 1). Tarihsel süreç içerisinde program anlayışının içeriği ve tanımında da değişmeler olmuş daha önceden okutulacak dersler ve müfredat kalıbının içerisine sıkışan program kavramı, bugün bütün öğrenme süreçlerini ve durumlarını kapsayan geniş bir yapıya ve tanıma kavuşmuştur. Program kavramının bu yapısal değişikliği, programın çıktılarına da yansımış, istenen tek tip birey yetiştirme arzusu yerini bireyin kişisel farklılıklarının temel alındığı çeşitliliğe bırakmıştır.

Günümüzde eğitim programlarının uygulanması ve geliştirilmesine yönelik çalışma ve araştırmalar olmakla birlikte, bu araştırmaların çoğunlukla eğitim programlarının uygulanmasından ziyade, öğretim programlarının uygulanmasına yönelik yapılan çalışmalar olduğu görülmektedir. Bu çalışmaların ortak bir özelliği olarak da genelde öğretmen görüşlerine yer verildiği görülmektedir. Diğer taraftan yöneticilerin, okulun işleyişi ile ilgili çok çeşitli sorumlulukları varsa da esas sorumluluklarının eğitim ve öğretim olduğu da bir gerçektir. Erden (1998, 57) yöneticinin temel görevini "Okulu eğitim programlarında yer alan amaçlarına uygun yaşatmak" olarak belirtirken Hale ve Moorman (2003, 7) müdürün liderlik yeteneği ve liderlik değerlerinin, okulda neyin ortaya çıkacağını belirleyeceğini, ortaya çıkan şeyin, öğrencilerin akademik başarısını destekleyip geliştirebileceği gibi bu başarıya engel olup, başarıyı düşürebileceğini ifade etmektedir. Fidan ve Erden (1991, 72) okul eğitimin öğelerinin birinci sırasında eğitim programını göstermekle birlikte, bu öğelerden birini de yöneticiler olarak ifade etmektedir.

Okul müdürlerinin mesai saatleri içerisinde zamanın büyük bir bölümünü eğitim-öğretim dışındaki faaliyetlere harcamaktadırlar. Vizyon-misyon geliştirme, ders programı, eğitim teknolojisi, ödül-teşvik, öğrencileri bir üst sınıfa ve sınava hazırlama, öğretim programı ve takım çalışması gibi faaliyetleri gerçekleştirmeye fazla zaman harcamadıklarını belirtirken, sosyal aktiviteler, planlı hareket etme, kişisel gelişim, mesleki rehberlik, örgüt felsefesini oluşturma ve yerleştirme, öğretim programının uygulanışı, okul gelişim stratejileri gibi müdürlerin zaman ayırması gereken etkinliklere de, yer vermediklerini söylemektedir (Şahin, 2007). Güven (2009), okul yöneticilerinin eğitim programları hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları ve bunun nedeni olarak da, eğitim programlarının yönetiminin eğitim çalışanlarına yeterince açıklanamamasını ve yöneticilerin geleneksel yönetici davranışından çıkamamalarını göstermiştir. Koçak ve Helvacı (2011) öğretmenlerin görüşlerine göre, okul müdürlerinin etkililik düzeyi açısından en yüksek düzeyde etkili olduğu boyutun bütçe ve destek işleri, en düşük düzeyde etkili oldukları boyutun da öğretim liderliği olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Diğer taraftan Akdeniz (2009), Karatay (2011), Küçük ve Polat (2013), Sağır ve Emişoğlu (2013), Dağdelen (2014), Aktepe ve Buluç (2014), Turan ve Yalçın (2015) da yaptıkları çalışmalarda benzer sonuçlara ulaşmışlardır. Eğitim programların uygulanması ile ilgili yapılan araştırmalar, programların uygulanmasında karşılaşılan sorunların çoğunlukla programın uygulayıcılarından kaynaklandığını göstermektedir. Özellikle "eğitim programları hakkındaki yeterli bilgi ve donanıma sahip olmama" en belirleyici problem olarak ortaya çıkmaktadır.

Eğitim programının "Öğrenene, okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneği" (Demirel, 2012, 4) olarak düşünüldüğünde, eğitim programlarının tüm eğitim ve öğretimin çatısını oluşturduğu söylenebilir. Diğer taraftan günümüz, misyonu çok geniş bir alana hükmeden ve geniş bir yelpazede yetkinliğe sahip yöneticilere ihtiyaç duymaktadır. Erdoğan (2000, 89) okul yöneticisinin okulda sunulan eğitim ve öğretim fırsatlarını sürekli olarak geliştirmesi ve mevcut bulunan imkan ve programlarla yetinmemeleri gerektiğini söylemektedir. Programların geliştirilebilmesi yanında hedeflenen başarıya ulaşabilmesi öncelikle uygulamadaki sorunların tespiti ve çözümü ile mümkün olduğu düşünüldüğünde okulların eğitim ve öğretim lideri konumundaki yöneticilerine bu süreçte önemli sorumluluklar düşmektedir.

Bu çalışmada okul yöneticilerinin, eğitim programlarının uygulanmasındaki görev ve sorumluluklarının neler olduğunu, yine kendi düşüncelerine göre ortaya koymaları amaçlanmış ve bu amaç doğrultusunda şu alt amaçlara yer verilmiştir.

1. Okul yöneticileri en önemli sorumluluk alanlarını ne olarak görmektedir?
2. Okul yöneticilerinin eğitim programlarının uygulanmasında sıklıkla işbirliği içinde oldukları iç ve dış paydaşlar hangileridir?
3. Okul yöneticilerinin eğitim programlarının uygulama sürecine katılım düzeyleri nedir?
4. Okul yöneticilerinin eğitim programlarının uygulama sürecine katılımını engelleyen unsurlar nelerdir?
5. Okul yöneticilerine göre, eğitim programlarının uygulanması sürecini, yöneticiler ve öğretmenler açısından olumsuz etkileyen faktörler nelerdir?
6. Okul yöneticileri, eğitim programlarını uygulama sürecinde karşılaştıkları sorunların tespitinde ve çözümünde nasıl bir yol izlemektedir?
7. Okul yöneticileri, eğitim programlarının başarısının ölçütü olarak neyi görmektedir?
8. Okul yöneticilerinin öğretim programı dışındaki süreçlere katılım düzeyleri nedir?

Yöntem

Araştırmada, çok daha fazla kişinin görüşlerine ulaşmak, mevcut olan durumu, hiçbir şey eklemeyen, değiştirmeden mevcut olduğu şekilde tasvir etmek amacı ile "Tarama" modeli kullanılmıştır. Bu modeli Büyüköztürk Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, ve Demirel (2014, 177) "bir konu ya da olaya ilişkin katılımcıların görüşlerinin ya da ilgi, beceri, yetenek, tutum vb. özelliklerinin belirlendiği diğer araştırmalara göre görece daha büyük örneklem üzerinde yapılan araştırmalar" olarak tanımlarken Karasar (2013, 77) "geçmişte ya da halen var olan durumu var olduğu şekilde betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır" şeklinde söylemektedir.

Katılımcılar

Araştırmanın evrenini, 2014-2015 eğitim ve öğretim yılı içerisinde Bartın ili ve ilçelerinde görev yapan tüm ilköğretim, ortaokul ve lise yöneticileri oluşturmaktadır. Araştırmaya özel okullar (kolejler ve temel liseler), halk eğitim merkezleri, çıraklık eğitim merkezleri, akşam sanat okulları, yapı, imkân, program, gibi farklılıklarından dolayı dahil edilmemiştir. Araştırmada örneklem alma yoluna gidilmemiş tüm yöneticiler çalışmaya dâhil edilmiştir. Bartın ilinde 2014-2015 eğitim ve öğretim yılı içinde görev yapan toplam yönetici sayısı ile geri dönüt alınan yöneticilerin sayısı Tablo 1'de verilmiştir. Özellikle müdür başyardımcısı sayısının azlığı mevcut yönetmelikten kaynaklanmaktadır. Milli eğitim Bakanlığına bağlı eğitim kurumları yönetici ve öğretmenlerinin norm kadrolarına ilişkin yönetmeliğin (R.G., 2014) ikinci bölümü yönetici normlarını düzenlemektedir. Özellikle bu yönetmelikle müdür başyardımcısı normu oldukça azaltılmış olup, bu norm sadece özel eğitim kurumları hariç olmak üzere Yatılı veya Pansiyonlu okullar ile müdür yardımcısı sayısı altı olan örgün ve yaygın eğitim kurumlarına verilmiştir.

Tablo 1.

2014-2015 Eğitim-Öğretim Yılında Bartın İl Ve İlçelerinde Görev Yapan Toplam Yönetici Sayısı.

	f/N	Örneklem- Evren oranı
Müdür	79/ 90	87.8
Müdür Baş Yardımcısı	12/17	70.6
Müdür Yardımcısı	122/136	89.7
TOPLAM	213/243	87.7

N: Araştırmanın evreni, f: Araştırmaya katılan yönetici sayısı

Araştırmaya katılan yöneticilerin özellikleri Tablo 2'de verilmiştir. Verilen tabloda yöneticilerin, cinsiyet, görev yaptığı kurum, yöneticilik süresi, eğitim durumları, eğitim programlarının geliştirilmesi ve uygulanması konusunda eğitim alıp almadıkları, eğitim aldılarsa düzeyi, konusundaki istatistiksel veriler bulunmaktadır.

Tablo 2.*Araştırmaya Katılan Yöneticilerin Örneklem Özellikleri.*

Örneklem Özellikleri	f	%
Cinsiyet		
Kadın	26	12.2
Erkek	187	87.8
Görev Yaptıkları Kurum		
İlkokul	58	27.2
Ortaokul	71	33.4
Lise	84	39.4
Yöneticilikte Geçen Toplam Süre		
1 yıldan az	38	17.8
1-5 yıl arası	64	30.1
6-10 yıl arası	45	21.1
11-15 yıl arası	37	17.4
16-20 yıl arası	17	8.0
21 yıl ve daha fazla	12	5.6
Eğitim Durumları		
Ön Lisans	12	5.6
Lisans	189	88.8
Yüksek Lisans	12	5.6
Doktora	0	0.0
Eğitim Programlarının Geliştirilmesi ve Uygulanması Konusunda		
Eğitim Alıp, Almadıkları		
Eğitim almadım	98	46.0
Eğitim Aldım	115	54.0
Eğitim Programlarının Geliştirilmesi ve Uygulanması Konusunda		
Alınan Eğitim Düzeyi		
Lisans düzeyinde eğitim aldım	37	32.2
Lisansüstü düzeyde eğitim aldım	11	9.5
Seminer ve kurslara katıldım	66	57.4
Diğer	1	0.9

Araştırmaya katılan yöneticilerin, cinsiyetlere göre dağılımına bakıldığında okullardaki erkek yönetici sayısının, kadın yönetici sayısının 7 katından fazla olduğu görülmektedir. Yöneticilerin görev yaptığı kurumlara göre dağılımına bakıldığında ise liselerde görev yapan yöneticilerin sayısının ilkokul ve ortaokuldan fazla olduğu görülmektedir. Bunun en önemli nedeni temel eğitimden orta öğretime geçişte, liselerin türlerine göre çeşitlilik göstermesidir. Yöneticilerin, yöneticilikte geçirdikleri toplam sürele bakıldığında ise "1 yıldan az süredir yöneticilik yapanlar" dikkate alınmadığında, yöneticilikte geçen süre arttıkça, okul yöneticileri görevlerinden ayrılmakta olup, özellikle 15 yıldan sonra görevlerinden ayrılan yönetici sayısı %50.0'den fazladır. Yöneticilerin eğitim durumlarına bakıldığında % 5.6'sının ise yüksek lisans mezunu olduğu görülürken doktora mezunu olan yönetici bulunmamaktadır. Yöneticilerin % 54.0'ı eğitim programlarının geliştirilmesi ve uygulanması konusunda eğitim alırken %46.0'ı bu konuda herhangi bir eğitim almamıştır. Yöneticilerin % 57.4'ü Seminerler ve kurslara katılarak bu eğitimi alırken "Diğer" seçeneğini işaretleyen bir yönetici ise bu eğitimi halen lisansüstü düzeyde almaya devam etmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada daha geniş kitlelere ulaşmanın yanı sıra verilen cevapların objektifliğini arttırmak amacıyla anket kullanılmıştır. Kaptan (1998, 138) anketi, bireyin veya grubun yazı yolu ile kendisi hakkında bilgi vermesi olarak tanımlanmaktadır. Thomas (1998 akt Büyüköztürk et.al. 2014, 124) ise anketi, içerisinde bir dizi soru barındıran ve bu sorular yardımıyla insanların yaşam şartlarını inançlarını betimlemeye çalışan, araştırma aracı olarak ifade etmektedir. Araştırmada kullanılmak üzere araştırmacı tarafından oluşturulan ve üç bölümden meydana gelen "Eğitim Programlarının Uygulanmasına Yönelik Yönetici Anketi" geliştirilmiştir. Anketi geliştirme sürecinde dört aşama izlenmiştir. Birinci aşamada geniş

bir literatür taraması yapılmasının yanında, çeşitli okul kademelerinde ve türlerinde görev yapan beş ilköğretim, dört ortaokul ve altı lise okul yöneticileri ile görüşülerek, elde edilen bulgular doğrultusunda problem durumunun ortaya konması ile birlikte çalışmanın amacı ve alt amaçları belirlenmiştir.

İkinci aşamada literatür ve görüşmelerin yardımıyla amaç ve alt amaca yönelik sorular oluşturulmuştur. Hazırlanan sorular kapalı uçlu sorular olup bazı sorulara “Diğer” seçeneği eklenerek, beklenmeyen veya planlanmayan cevapları da almak amaçlanmıştır. Kapalı uçlu sorular “yapılandırılmış sorular” ismiyle de bilinmektedir (Büyüköztürk et.al. 2014, 128). Kapalı uçlu soruların en önemli özelliği “soruların seçenekli (alternatif) cevapları da birlikte vermesidir” (Kaptan, 1998, 141). Araştırmada kullanılan anketteki kapalı uçlu sorular üç grupta toplanmaktadır. Birinci grupta “sınıflama soruları” vardır. Araştırmaya katılan yöneticilerden, ankette bulunan sekiz adet sınıflama sorusunu, kendilerine en uygun sadece bir seçeneği işaretleyerek cevaplamaları istenmiştir. İkinci grupta “sıralama soruları” bulunmaktadır. Araştırmaya katılan yöneticilerden, ankette bulunan üç adet sıralama sorusunu, kendilerine en uygun seçenekleri “önem derecesine göre” sıralayarak cevaplamaları istenmiştir. Üçüncü grupta ise “Dereceleme soruları” bulunmaktadır. Araştırmaya katılan yöneticilerden, ankette bulunan ve üçlü dereceleme ölçeği kullanılan 24 soruda kendine en uygun seçeneği seçmeleri istenmiştir.

Üçüncü aşamada anket, eğitim bilimleri ve eğitim programları alanında çalışan üç akademisyene ve dört farklı okul yöneticisine gösterilerek uzman görüşü alınmıştır. Bu sayede her sorunun araştırma konusu ile ilişkisine bakılarak kapsam geçerliliği sağlanmaya çalışılmıştır. Kapsam geçerliliği anketteki soruların, bütün konuyu kapsamamasıdır (Kaptan, 1998, 142). Uzman görüşleri doğrultusunda anketteki bazı sorular yeniden düzenlenerek kapsam geçerliliği sağlanmıştır.

Dördüncü aşamada anket beş kişilik bir yönetici grubuna yüz yüze uygulanmış ve soruların açıklığı, verilen cevapların konuyla ilgisi, anketin tamamlanma süresi saptanmaya çalışılmıştır. Diğer taraftan araştırmaya katılan yöneticilerin anketi cevaplarken sergiledikleri davranış, hareket ve mimikleri gözlenerek anket sorularının içtenlikle cevaplanıp cevaplanmayacağı konusunda bir kanı oluşturulmaya çalışılmıştır. Bu aşamada özellikle soruların anlaşılmasına yönelik ortaya çıkan sorunlar tespit edilmiş, ifade bozuklukları düzeltilerek ankete son şekli verilmiştir.

Uygulanacak anketler yöneticilere elden teslim edilmiş ve anketin doldurulmasına yönelik açıklayıcı bilgiler de kısaca anlatılmıştır. Bu yöntem oldukça fazla zaman almakla birlikte geri dönütlerin çok olmasını ve anketin eksiksiz doldurulmasını sağlamıştır.

Verilerin analizinde SPSS (Statistical Packages for the Social Sciences) kullanılmıştır. “SPSS” Araştırmacılar ve akademisyenlerin kullandığı bir istatistik programıdır. Okul yöneticilerinden toplanan anketler SPSS programına girilmiş ve birinci etapta ankette yöneltilen tüm soruların frekans ve yüzdeleri yapılmıştır.

Bulgular

Araştırmanın bulgu ve yorumları sekiz alt amaç dikkate alınarak düzenlenmiştir.

Birinci Alt Amaca Ait Bulgular

Birinci alt amaç; okul yöneticilerinin, en önemli sorumluluk alanları olarak neyi görmekte olduklarına dair görüşlerini ortaya koymaktır. Okul yöneticilerine bu alt amaca yönelik olarak ankette iki soru yöneltilmiştir.

Tablo 3.

Yöneticilerin Okullarındaki En Önemli Sorumluluk Alanları.

	F	%
Eğitim öğretim	187	87.8
Bürokratik(Evrak) işler	20	9.4
Donatım işleri	3	1.4
Mali işler	1	0.5
Diğer	2	0.9
TOPLAM	213	100,0

Tablo 3'e göre araştırmaya katılan okul yöneticilerinin % 87.8'i en önemli sorumluluk alanlarının "eğitim öğretim" olduğunu belirtirken, en önemli ikinci sorumluluklarını da % 9.4 ile "bürokratik (Evrak) işleri" olduğunu söylemişlerdir. "Diğer" seçeneğini işaretleyen yöneticilerin görüşlerine bakıldığında ise iki bulgu ile karşılaşmaktadır. Bunlar "Liderlik, eğitim öğretim faaliyetlerini öğretmen ve öğrenci motivasyonu ile en ideal hale getirmeli", "Güvenli ve huzurlu bir ortam hazırlama" şeklinde ifade edilmiştir.

Tablo 4.

Eğitim Programlarının Uygulanmasında Öncelik Sırasına Göre Sorumluluğu Olan Kişi/Kurumlar

	1.Sorumluluk		2.Sorumluluk		3.Sorumluluk		4.Sorumluluk		5.Sorumluluk	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Yöneticiler	90	42.3	98	46.0	16	7.5	7	3.3	1	2.5
Öğretmenler	93	43.6	95	44.6	23	10.8	2	0.9	0	0.0
Öğrenciler	3	1.4	15	7.1	122	57.3	62	29.1	11	27.5
Veliler	11	5.2	3	1.4	45	21.1	142	66.7	12	30.0
Diğer	16	7.5	2	0.9	7	3.3	0	0.0	16	40.0
TOPLAM	213	100.0	213	100.0	213	100.0	213	100.0	40	100.0

Tablo 4'e göre araştırmaya katılan okul yöneticileri, eğitim programlarının uygulanmasında sorumluluğun birinci sırada % 43.6 ile "öğretmende" olduğunu belirtmişlerdir. İkinci sırada % 46.0 ile "yöneticilerde", üçüncü sırada % 57.3 ile "öğrencide", dördüncü sırada ise % 66.7 ile "velide" olduğunu söylemişlerdir. Okul yöneticileri, eğitim programlarının uygulanmasındaki birinci derecedeki sorumluluğu % 43.6 ile öğretmende görse de, yöneticilerde görenlerin oranı % 42.3'dür. Bu iki oran birbirine çok yakın olmakla birlikte aralarında % 1.3'lük bir fark bulunmaktadır. Tablo incelendiğinde bu oranın üç kişiye tekabül ettiği görülmekle birlikte, programların sorumluluğunu birinci derecede, yönetici veya öğretmende görenlerin oranı ise % 85.9'dur. "Diğer" seçeneğini işaretleyen okul yöneticilerinin görüşleri Milli eğitim bakanlığı ve personeli, işletmeler, mahalli kurumlar, sivil toplum örgütleri, "eğitim programını hazırlayanlar, "milli eğitim müdürlüğü, üst yöneticiler şeklinde sıralanmıştır.

İkinci Alt Amaca Ait Bulgular

İkinci alt amaç; okul yöneticilerinin, eğitim programlarının uygulanmasında sıklıkla iş birliği içinde oldukları iç ve dış paydaşların kimler olduğuna dair görüşlerini ortaya koymaktır. Okul yöneticilerine bu alt amaca yönelik olarak ankette iki soru yöneltilmiştir.

Tablo 5.

Yöneticilerin Eğitim Programlarının Uygulanmasında Sıklıkla İşbirliği İçinde Bulunduğu İç Paydaşlar.

	F	%
Öğretmenler	203	95.3
Öğrenciler	8	3.8
Memurlar	0	0.0
Yardımcı personel	2	0.9
Diğer	0	0.0
TOPLAM	213	100.0

Tablo 5'e göre araştırmaya katılan okul yöneticilerinin % 95.3'ü eğitim programlarının uygulanmasında sıklıkla iş birliği içinde olunan iç paydaşı "öğretmenler" olarak belirtmişlerdir. İkinci en önemli iç paydaş da % 3.8 ile "öğrenciler" olarak görülmektedir.

Tablo 6.*Yöneticilerin Eğitim Programlarının Uygulanmasında Sıklıkla İşbirliği İçinde Bulunduğu Dış Paydaşlar.*

	f	%
Veliler	152	71.4
Çevre	7	3.2
Milli Eğitim Müdürlüğü	44	20.7
Diğer Kurumlar (Okullar, Halk eğitim Mer,...)	8	3.8
Diğer	2	0.9
TOPLAM	213	100.0

Tablo 6'ya göre araştırmaya katılan okul yöneticilerinin % 71.4'ü eğitim programlarının uygulanmasında sıklıkla iş birliği içinde olunan dış paydaşı "Veliler" olarak belirtmişlerdir. İkinci en önemli dış paydaşta % 20.7 ile "Milli Eğitim Müdürlüğü olarak görülmektedir. "Diğer" seçeneğini işaretleyen yöneticilerin görüşlerine bakıldığında ise, birbirinin aynısı olan iki bulgu ile karşılaşmaktadır. Bu bulgu "Eğitim fakülteleri" olarak ifade edilmiştir.

Üçüncü Alt Amaca Ait Bulgular

Üçüncü alt amaç; okul yöneticilerinin, eğitim programlarının uygulanması sürecine katılım düzeylerine dair görüşlerini ortaya koymaktır. Okul yöneticilerine bu alt amaca yönelik olarak ankette bir soru yöneltilmiştir.

Tablo 7.*Yöneticilerin Eğitim Programlarının Uygulanma Sürecine Katılım Düzeyi.*

	f	%
Tüm süreçlere aktif olarak katılmaktadır	60	28.2
Kısmen süreçlere katılmaktadır	127	59.6
Süreçlere katılmamaktadır.	25	11.7
Diğer	1	0.5
TOPLAM	213	100.0

Tablo 7'ye göre araştırmaya katılan okul yöneticilerinin % 59.6'sı eğitim programlarının uygulama süreçlerine "kısmen katıldıklarını" belirtirken, bu oran tüm süreçlere "aktif olarak katılanlarda" % 28.2'dir. Okul yöneticilerinden % 11.7'si bu süreçlere "katılmadığını" belirtirken % 0.5'i de "Diğer" seçeneğini işaretlemiştir. Diğer seçeneğini işaretleyen yönetici, programların uygulanması sürecine katılımını "İlgili evrakları onaylama şeklinde" ifade etmiştir.

Dördüncü Alt Amaca Ait Bulgular

Dördüncü alt amaç; okul yöneticilerinin, eğitim programlarının uygulanması sürecine katılımını engelleyen unsurlara dair görüşlerini ortaya koymaktır. Okul yöneticilerine bu alt amaca yönelik olarak ankette bir soru yöneltilmiştir.

Tablo 8.*Yöneticilerin Eğitim Programlarının Uygulanma Sürecine Katılımı Engelleyen En Önemli Unsur.*

	f	%
Zamanın yetersizliği	38	17.8
Bürokratik işlerin fazlalığı	151	70.9
Mekansal ortamın yetersizliği	5	2.3
Mali yetersizlikler	11	5.2
Diğer	8	3.8
TOPLAM	213	100.0

Tablo 8'e göre araştırmaya katılan okul yöneticileri, eğitim programlarının uygulama sürecine katılımlarını engelleyen en önemli unsuru % 70.9 ile "Bürokratik işlerin fazlalığı" olarak görürken en önemli ikinci unsur % 17.8 ile "zaman yetersizliği" olmuştur. Diğer seçeneğini işaretleyen yöneticiler

özellikle okul yöneticilerinin eğitim programları konusunda yeterli bilgiye sahip olmamalarını engel olarak belirtmişlerdir.

Beşinci Alt Amaca Ait Bulgular

Beşinci alt amaç; okul yöneticilerinin, eğitim programlarının uygulanması sürecini yöneticiler ve öğretmenler açısından olumsuz etkileyen faktörlere dair görüşlerini ortaya koymaktır. Okul yöneticilerine bu alt amaca yönelik olarak ankette iki soru yöneltilmiştir.

Tablo 9.

Eğitim Programlarının Uygulanması Sürecini, Yöneticiler Açısından Olumsuz Etkileyen Faktörlerin Sıralaması.

	1.Sıra		2.Sıra		3.Sıra	
	f	%	f	%	f	%
Okul yöneticilerinin eğitim programları konusunda yeterli bilgiye sahip olmamaları	80	37.6	41	19.2	29	13.6
Eğitim programlarının uygulanmasında kullanılacak materyallerin yetersiz olması	24	11.2	43	20.2	48	22.6
Eğitim programlarının uygulanmasında öğretim programları dışındaki süreçlere yeterli zaman ayırlanamaması	44	20.7	63	29.6	58	27.2
Eğitim programının anlaşılmasının zorluğu	11	5.1	29	13.6	30	14.1
Eğitim programlarının uygulanmasında öğeler (öğretmen, program, materyal, etkinlik...) arasındaki koordinasyonun sağlanamaması	50	23.5	35	16.5	46	21.6
Diğer	4	1.9	2	0.9	2	0.9
TOPLAM	213	100.0	213	100.0	213	100.0

Tablo 9'a göre araştırmaya katılan okul yöneticileri, eğitim programlarının uygulanması sürecini yöneticiler açısından olumsuz etkileyen faktörlerin birinci sırasında % 37.6 ile "Yöneticilerin, eğitim programları konusunda yeterli bilgiye sahip olmamaları"nı gösterirken, ikinci ve üçüncü sırada "Eğitim programlarının uygulanmasında, öğretim programları dışındaki süreçlere yeterli zaman ayırlanamaması"nı göstermişlerdir. Bununla birlikte "Eğitim programlarının uygulanmasında kullanılacak materyallerin yetersiz olması" ile "Eğitim programlarının uygulanmasında öğeler arasındaki koordinasyonun sağlanamaması" uygulama sürecini yöneticiler açısından olumsuz etkileyen diğer iki önemli unsur olarak görülmektedir. "Diğer" faktörleri okul yöneticilerinin "Bürokratik işlerden dolayı eğitim programlarına fazla zaman ayıramama ve yakından ilgilenememe" olarak belirtmişlerdir.

Tablo 10.

Eğitim Programlarının Uygulanması Sürecini, Öğretmenler Açısından Olumsuz Etkileyen Faktörlerin Sıralaması.

	1.Sıra		2.Sıra		3.sıra	
	f	%	f	%	f	%
Öğretmenlerin. eğitim programları konusunda yeterli bilgiye sahip olmamaları	75	35.2	30	14.1	21	9.9
Öğretmenlerin. eğitim programlarına yönelik olumsuz algıları	43	20.2	65	30.5	43	20.1
Öğretmenlerin. mesleki tükenmişlik yaşamaları	26	12.2	30	14.1	57	26.8
Öğretmenlerin. kazanımlara uygun yöntem ve teknik seçip kullanamamaları	20	9.4	37	17.4	40	18.8
Eğitim programlarının uygulanmasında kullanılacak materyallerin yetersizliği	25	11.7	30	14.0	21	9.9
Eğitim programlarının anlaşılmasının zorluğu	17	8.0	21	9.9	26	12.2
Diğer	7	3.3	0	0.0	5	2.3
TOPLAM	213	100.0	213	100.0	213	100.0

Tablo 10'a göre araştırmaya katılan okul yöneticileri, eğitim programlarının uygulanması sürecini öğretmenler açısından olumsuz etkileyen faktörlerin birinci sırasında % 35.2 ile "Öğretmenlerin, eğitim programları konusunda yeterli bilgiye sahip olmamaları"nı gösterirken, ikinci sırada "Öğretmenlerin. eğitim programlarına yönelik olumsuz algıları"nı üçüncü sırada ise "Öğretmenlerin. mesleki tükenmişlik yaşamaları"nı göstermişlerdir.

Altıncı Alt Amaca Ait Bulgular

Altıncı alt amaç; okul yöneticilerinin, eğitim programlarının uygulanması sürecinde karşılaştıkları sorunların tespitinde ve çözümünde izledikleri yola dair görüşlerini ortaya koymaktır. Okul yöneticilerine bu alt amaca yönelik olarak ankette iki soru yöneltilmiştir.

Tablo 11.

Yöneticilerin Eğitim Programlarının Uygulanma Sürecinde Karşılaşılan Sorunları Tespit Şekli.

	F	%
Ders içi ders dışı denetimlerle	65	30.5
Öğretmenlerin düzenlediği raporlarla (zümre kararları, kulüp raporları, rehberlik faaliyet raporları...vb)	29	13.6
Yapılan toplantılarla (öğretmen kurulları, zümre toplantıları, şube öğretmenler kurulu vb.)	112	52.6
Velilerden gelen fikir ve önerilerle	5	2.4
Diğer	2	0.9
TOPLAM	213	100.0

Tablo 11'e göre araştırmaya katılan okul yöneticilerinin % 52.6'sı, Eğitim programlarının uygulanma sürecinde karşılaşılan sorunların tespit şeklini "yapılan toplantılar" görürken en önemli ikinci tespit şeklini % 30.5 ile "ders içi ders dışı denetimler" olarak ifade etmişlerdir. "Diğer" seçeneğini işaretleyen okul yöneticilerin görüşlerine bakıldığında ise iki bulguya ulaşılmıştır. Bunlardan biri "*şikayet, dedikodu*" iken diğeri "*sendikasına bakarak*" dır.

Tablo 12.

Yöneticilerin Eğitim Programlarının Uygulanma Sürecinde Karşılaştıkları Sorunları Çözüm Şekli.

	f	%
Üniversitelerle işbirliğine giderek destek almak	15	7.0
Milli eğitim bakanlığından görüş istemek	19	8.9
İl milli eğitim müdürlüğünden görüş istemek	105	49.3
Diğer eğitim kurumlarından (okul.. vb) destek almak	70	32.9
Diğer	4	1.9
TOPLAM	213	100.0

Tablo 12'ye göre araştırmaya katılan okul yöneticilerinin % 49.3'ü, Eğitim programlarının uygulanma sürecinde karşılaşılan sorunların çözüm şeklini "İl milli Eğitim Müdürlüğünden görüş istemek" şeklinde belirtirken en önemli ikinci tespit şeklini % 32.9 ile "Diğer eğitim kurumlarından destek almak" olarak ifade etmişlerdir.

Yedinci Alt Amaca Ait Bulgular

Yedinci alt amaç; okul yöneticilerinin, eğitim programlarının başarısının ölçütü olarak neyi gördüklerine dair görüşlerini ortaya koymaktır. Okul yöneticilerine bu alt amaca yönelik olarak ankette bir soru yöneltilmiştir.

Tablo 13.*Yöneticilere Göre Eğitim Programlarının Başarısının Ölçütü.*

	f	%
T.E.O.G ve üniversite sınavlarında gösterilen başarı	45	21.1
Ulusal veya uluslararası yarışmalarda gösterilen başarı	5	2.3
Bireylerin ilgi ve isteği doğrultusunda meslek sahibi olmaları	46	21.6
Bireylerin iyi bir vatandaş olmasının sağlanmasının yanında ülkenin ihtiyaç duyduğu nitelikli insan gücünü yetiştirme	116	54.5
Diğer	1	0.5
TOPLAM	213	100.0

Tablo 13'e göre araştırmaya katılan okul yöneticilerinin % 54.5'i, Eğitim programlarının başarısının ölçütünü "Bireylerin iyi bir vatandaş olmasının sağlanmasının yanında ülkenin ihtiyaç duyduğu nitelikli insan gücünü yetiştirme" şeklinde belirtirken en önemli ikinci ölçütü % 21.6 ile "Bireylerin ilgi ve isteği doğrultusunda meslek sahibi olmaları" olarak ifade etmişlerdir. Yöneticilerin % 21.1'i de programların başarı ölçütünü "T.E.O.G ve üniversite sınavlarında gösterilen başarı" olarak görmektedir. Diğer seçeneğini işaretleyen bir okul yöneticisi ise programların başarısı ölçütünü *ahlaki ve insani değerlerle donanmış öğrenci yetiştirmek* olarak ifade etmiştir.

Sekizinci Alt Amaca Ait Bulgular

Sekizinci alt amaç; okul yöneticilerinin, öğretim programı dışındaki süreçlere katılım düzeylerine dair görüşlerini ortaya koymaktır. Okul yöneticilerinden bu alt amaca yönelik olarak görüşleri öğrencilere yönelik, öğretmenlere yönelik ve programın uygulanmasına yönelik genel görüşler olmak üzere üç başlık altında incelenmiştir. Buna göre yöneticilerin öğrenciler açısından eğitim programlarının uygulanmasında ki görev ve sorumlulukları Tablo 14'de verilmiştir.

Tablo 14.*Okul Yöneticilerinin Öğrenci Açısından Eğitim Programının Uygulanmasındaki Görev ve Sorumlulukları.*

	Evet		Kararsızım		Hayır		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Öğretim programları içinde yer alan kuramsal bilgiler yanında öğrencilerin uygulama, deney, inceleme yapabileceği ortamları hazırlar	125	58.7	66	31.0	22	10.3	213	100.0
Öğrenci kulüpleri çalışmalarının etkin bir şekilde yürütülmesini sağlar	111	52.1	82	38.5	20	9.4	213	100.0
Öğrenciler için yetiştirici ve tamamlayıcı kurslar açar	143	67.1	47	22.1	23	10.8	213	100.0
Her çocuğun eğitim ihtiyacına odaklanacak şekilde zenginleştirilmiş eğitsel etkinlikler yapılmasını sağlar	90	42.3	95	44.6	28	13.1	213	100.0
Her çocuğun eğitim ihtiyacına uygun seçmeli derslerin açılmasını sağlar	112	52.6	73	34.3	28	13.1	213	100.0
Öğrencilere verilen proje ve performans görevlerinin öğrencinin isteği ve ilgisi doğrultusunda verilmesini sağlar	112	52.6	78	36.6	23	10.8	213	100.0
Özel eğitim gerektiren öğrencilere uygun programların hazırlanmasını sağlar.(b.e.p programları)	148	69.5	47	22.0	18	8.5	213	100.0

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin görüşlerine öğrenciler açısından bakıldığında öğretim programları içinde yer alan kuramsal bilgiler yanında öğrencilerin uygulama, deney, inceleme yapabileceği ortamları hazırlama (% 58.7), anma kutlama programları düzenleme (% 89.2), bu programlara aktif olarak katılma (% 87.3) başta olmak üzere maddelerin çoğunluğuna katıldıkları belirlenmiştir. Ancak her ne kadar katılma oranı yüksek olsa da öğrenci kulüpleri çalışmalarının etkin bir şekilde yürütülmesini sağlamada (% 38.5), öğrencilere verilen proje ve performans görevlerinin öğrencinin isteği ve ilgisi doğrultusunda verilmesini sağlamada (% 36.6) ve her çocuğun eğitim ihtiyacına uygun seçmeli derslerin açılmasını sağlamada (% 34.3) kararsız kalanların oranı da oldukça yüksektir. Ayrıca, her çocuğun eğitim ihtiyacına odaklanacak şekilde zenginleştirilmiş eğitsel etkinlikler yapılmasını sağlar (% 44.6) maddesinde kararsız kalmışlardır. Her çocuğun eğitim ihtiyacına odaklanacak şekilde zenginleştirilmiş eğitsel etkinlikler yapılmasını sağlar ile her çocuğun eğitim ihtiyacına uygun seçmeli derslerin açılmasını sağlar maddesine yöneticilerin yüzde 13.1' katılmadığını söylemiştir. Aynı zamanda bu iki maddede yöneticilerin yüksek oranda kararsız kalmasına dayanarak bireysel farklılıklara göre öğrencileri destekleme konusunda hala sorunların olduğu söylenebilir.

Tablo 15.

Okul Yöneticilerinin Öğrenci Açısından Eğitim Programının Uygulanmasındaki Görev ve Sorumlulukları.

	Evet		Kararsızım		Hayır		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Eğitim programlarının uygulanması esnasında kullanılacak olan eğitim öğretim materyalleri (kitap, formlar, araç-gereç, yazılı ve basılı doküman... vb.) konusunda öğretmenlere rehberlik eder	131	61.5	69	32.4	13	6.1	213	100.0
Eğitim programlarının uygulanması süreçlerinde yapılan güncelleme ve değişiklikleri zaman geçirmeden öğretmenlerle paylaşır	170	79.8	36	16.9	7	3.3	213	100.0
Eğitim programlarının uygulanması konusunda öğretmenleri geliştirici eğitimler düzenler.	86	40.4	96	45.0	31	14.6	213	100.0
Eğitim programları konusundaki uzmanlığı, öğretmenlerin okulu geliştirme etkinliğine katkıda bulunur	121	56.8	75	35.2	17	8.0	213	100.0
Öğretmenlerin öğretimsel becerilerinin gelişmesi doğrultusunda etkili bir rehberlik yapar	121	56.8	74	34.7	18	8.5	213	100.0

Araştırmaya katılan okul yöneticileri, eğitim programlarının uygulanması süreçlerinde yapılan güncelleme ve değişiklikleri zaman geçirmeden öğretmenlerle paylaştıklarını (% 79.8), eğitim programlarının uygulanması esnasında kullanılacak olan eğitim öğretim materyalleri konusunda öğretmenlere rehberlik ettiklerini (% 61.5) belirtmişlerdir. Ancak, eğitim programlarının uygulanması konusunda öğretmenleri geliştirici eğitimler düzenleme konusunda (% 45.0) kararsız kaldıklarını söylemişlerdir. Eğitimleri düzenleyen yöneticilerin oranı ise % 40,4 dür. Eğitim programları konusundaki uzmanlığı, öğretmenlerin okulu geliştirme etkinliğine katkıda bulunur (% 56.8) ve öğretmenlerin öğretimsel becerilerinin gelişmesi doğrultusunda etkili bir rehberlik yapar (% 56,8) maddelerine katılma oranları yüksek olmasına rağmen kararsızların oranı da oldukça yüksektir.

Tablo 16.

Yöneticilerin Programın Uygulanmasına İlişkin Genel Görüşleri.

	Evet		Kararsızım		Hayır		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Eğitim programlarının, uygulanması konusunda yeterli bilgiye sahiptir.	80	37.6	86	40.3	47	22.1	213	100.0
Eğitim programlarının uygulanması sürecine yeterli zaman ayırmaktadır	60	28.2	74	34.7	79	37.1	213	100.0
Anma, kutlama programları düzenler	190	89.2	18	8.5	5	2.3	213	100.0
Anma, kutlama programlarına aktif olarak katılır.	186	87.3	20	9.4	7	3.3	213	100.0
Toplum hizmeti çalışmalarına yeterince zaman ayırır.	84	39.4	96	45.1	33	15.5	213	100.0
Yarışmalar, paneller, seminerler organize eder	114	53.5	75	35.2	24	11.3	213	100.0
Yarışmalara, panellere, seminerlere aktif olarak katılır	135	63.4	67	31.4	11	5.2	213	100.0
Eğitim programlarının uygulanmasında teknolojik gelişmelerden yararlanır	155	72.8	48	22.5	10	4.7	213	100.0
Eğitim programlarının uygulanmasında karşılaşılan sorunların çözümü için sıklıkla iç ve dış paydaşlarla toplantılar düzenler	126	59.2	58	27.2	29	13.6	213	100.0
Eğitim programlarının uygulanmasında okul rehberlik servisi ile eş güdümlü çalışır	144	67.6	47	22.1	22	10.3	213	100.0
Farklı amaçları olan okul türlerinde ki (fen lisesi, anadolu lisesi...vb.) en önemli görevi, eğitim programlarının uygulanmasında birlikteliği sağlamaktır	112	52.6	85	39.9	16	7.5	213	100.0
Eğitim programlarının uygulanmasının yanı sıra program geliştirme konusunda da koordinasyon görevi vardır	114	53.5	72	33.8	27	12.7	213	100.0

Programların uygulanmasıyla ilgili genel görüşlere bakıldığında yöneticilerin eğitim programlarının uygulanması konusunda yeterli bilgiye sahip olup, olmama (% 40.3) ve toplum hizmeti çalışmalarına yeterince zaman ayırma (% 45.1) maddelerinde kararsız kaldıkları görülmektedir. Ayrıca, eğitim programlarının uygulanması sürecine yeterli zaman ayırmadıklarını (%37.6) belirtmişlerdir. Yöneticiler çoğunlukla, anma, kutlama programları düzenler (% 89.2) ve anma, kutlama programlarına aktif olarak katılır (% 87.3) maddelerine evet demişlerdir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Okul yöneticilerinin eğitim programının uygulanması esnasında görev ve sorumluluklarının neler olduğunu kendi görüşlerine göre belirlemenin amaçlandığı bu çalışmadan elde edilen sonuçlar şöyle açıklanabilir. Okul yöneticileri en önemli sorumluluk alanlarını eğitim ve öğretim olarak görmektedirler. Ancak, uygulamada bunu gerçekleştirememektedir. Bu konuda yapılan çalışmalar araştırmanın bu sonucunu destekler niteliktedir. Turan ve Yalçın (2015) yaptıkları bir çalışmada, okul müdürlerinin yapmak istediği işler ile yaptıkları işler arasında büyük uçurumlar olduğunu ve okul müdürlerinin okulla ilgili tüm işlerle uğraşmasının, onu asli işlerinden uzaklaşmasına neden olduğunu belirtmişlerdir. Can (2007, 229) yöneticilerin öncelikle kurumlarındaki eğitim kalitesini geliştirmesi gerektiğini, bunun için ise eğitim ve öğretim ile ilgili faaliyetlere öncelik vermektense geçtiğini söylemektedir. Aktepe ve Buluç'un (2014) yaptığı çalışma okul yöneticilerinin eğitim öğretim süreci ile yeterince ilgilenmediklerini ortaya koymuştur. Diğer taraftan Koçak ve Helvacı'nın (2011) çalışmasında okul müdürünün en düşük düzeyde etkili olduğu boyutun öğretim liderliği olduğunu ortaya çıkarmıştır. Küçük ve Polat (2013) yöneticilerin eğitim anlayışlarını öğretime ilişkin kalıplaşmış pratikler olarak tanımlamış ve bunlardan birkaç tanesini,

öğretmen, öğrenci, veli istekleri, öğrencilere kıyafet seçimi, öğretmenlerin sosyal etkinlik düzenleme istekleri olarak sıralamıştır. Okul yöneticilerinin eğitim programının uygulanması sürecine katılımlarını engelleyen unsurların başında bürokratik işlerin fazlalığı gelmektedir. Gaston (2005) yaptığı çalışmada, müdür yardımcılarının Virginia eyaletinde tanımlanmış 38 görevinin bulunmasına rağmen, bu görevlerinin dışında 15 tane daha farklı görevi yerine getirdiklerini ortaya koymuş ve bu durumun müdür yardımcılarının yasalarda belirtilen görevlerine yeterli zamanı ayıramamalarına neden olduğu sonucuna ulaşmıştır. Şahin'in (2007) çalışmasında okul müdürlerinin mesai saatleri içerisinde harcamış oldukları zamanın büyük bir bölümünü eğitim-öğretim dışındaki faaliyetlere harcadığı bulgusuna ulaşmış ve bu oranı %72.0 olarak vermiştir.

Eğitim programlarının uygulanmasında yöneticiler, birinci sorumluluğu öğretmende görmekte iken ikinci sorumluluğu kendilerinde görmektedir. Yöneticiler eğitim programlarının uygulanmasında sorumluluklarının farkında olmalarına rağmen, bunları gerçekleştirmede özellikle bilgi ve zaman boyutunda sıkıntılar yaşadıkları, kısaca teoriyi uygulamaya dökemedikleri görülmektedir. Araştırmaya katılan yöneticiler her ne kadar programların uygulanmasındaki ikinci sorumluluğu kendilerinde görse de, programların uygulanmasındaki liderliği sağlamanın yollarını bulamadıkları sürece, bu sorumluluğun ini dolduramayacaklardır.

Yöneticiler açısından programlarının uygulanması sürecini hem kendileri hem de öğretmenler için olumsuz etkileyen faktörlerin başında eğitim programları konusunda yeterli bilgiye sahip olmamaları sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum günümüz yöneticilerinden beklenen liderlik misyonlarıyla uyumsuz bir unsurdur. Araştırmaya katılan okul yöneticilerin, eğitim programlarının uygulanmasında sıklıkla işbirliği içinde oldukları iç paydaşı "öğretmenler", dış paydaşı ise "Veliler" olarak ifade etmişlerdir. Araştırmada öğretmenlerin programların uygulanmasında "uygulayıcı" rollerinden dolayı en önemli sorumluluğa sahip oldukları düşünüldüğünde, diğer iç paydaşlar arasında ayrı bir yere sahip oldukları ifade edilebilir. Bursalioğlu (2013, 48) öğretmenin eğitim ve öğretim süreçleri ile ilgili alınan kararların etki ve sonuçlarını en yakından izleyebileceklerinin başında geldiğini söylemektedir. Veli ise öğrencinin eğitim yaşantıları hakkında karar veren öğelerinden biri olmasının yanında, eğitim süreçleri içerisinde öğrenciye, gereken desteği vererek sürecin daha nitelikli ilerlemesini sağlayan önemli bir unsurdur. Velilerin, okulun hedeflerine ulaşılmasında önemli rol oynadıklarını Erden (1998, 61) şu şekilde ifade etmektedir; okuldaki öğrenme-öğretme etkinlikleri sonucu kazanılan bilgi ve becerilerin, velilerce ev ortamında da izlenmesi ve okul eğitimi ile aile eğitiminin birbirine paralel gitmesi, hem öğrencinin hem de okulun başarısını arttırmaktadır. Gül'de (2007, 154) benzer şekilde ailenin, okulun verdiği eğitimi desteklemesi gerektiğini, aksi takdirde çocuğun öğrenmesinin oldukça zaman alacağını söylemektedir.

Araştırmaya katılan yöneticiler, eğitim programlarının başarısının ölçütünü "Bireylerin iyi bir vatandaş olmasının sağlanmasının yanında, ülkenin ihtiyaç duyduğu nitelikli insan gücünü yetiştirme" olarak belirtmişlerdir. Eğitim programlarının içinde barındırdığı tüm öğrenme-öğretme etkinliklerine bakıldığında, öğretim boyutu akademik başarıyı sağlayıp bireyi meslek sahibi yaparken, öğretim programının dışındaki boyutları, bireyin kişilik ve sosyal gelişimini sağlayıp meslek etiği kazandırmanın yanında topluma yararlı birey yetiştirmeyi hedeflediği görülmektedir. Her eğitim sistemi içinde bulunduğu toplumun beklentilerine cevap verecek geleceğin insan modelini yetiştirmek için eğitim programları geliştirir. Gül (2007, 145) eğitimin çok çeşitli görevlerinin olduğunu söylerken bunları, sosyalleştirme, bireyi geliştirme, siyasal ve ekonomik olarak dört grupta toplamıştır. Gül'ün bu oluşturduğu guruplar incelendiğinde eğitimin sosyalleştirme ve ekonomik işlevlerinin araştırmanın sonuçları ile uyduğu görülmektedir. Köksalan'da (2012, 53) eğitimin işlevlerini iki ana gruba ayırırken bunlardan birini açık, diğerini gizli olarak ifade etmiş, bireyin meslek sahibi olması ile topluma yararlı bireyler olarak yetiştirilmesini eğitimin açık işlevleri olarak ifade etmiştir.

Öneriler

Öneriler bulgular ve gelecekte yapılacak yeni çalışmalara yönelik öneriler olmak üzere iki grupta toplanmıştır.

Bulgulara yönelik öneriler

1-Yöneticiler, eğitim programlarının uygulanmasında en önemli sorunlardan birini gerek kendilerinin gerekse öğretmenlerin programlar hakkında yeterli bilgiye sahip olmamaları olarak

görmektedir. Bu nedenle eğitim programlarının uygulanma süreçleri ile ilgili, öğretmen ve yöneticilere yönelik, düzenli hizmet içi eğitimler verilmeli, eğitim çalışanları lisansüstü eğitime teşvik edilmelidir.

2- Programların uygulanmasında etkin rol oynayan uygulayıcıların (Yönetici, Öğretmen), görüş ve önerileri dikkate alınmalıdır.

3-Yöneticilerin oldukça fazla zamanlarını alan eğitim ve öğretim süreçleri dışındaki diğer görevleri yeniden tanımlanmalı, eğitim öğretime destek niteliğindeki bu görevleri için ayrı bir kadro tahsisi yapılmalıdır.

Gelecekte yapılacak yeni çalışmalara yönelik öneriler

1- Eğitim Programların uygulanmasında yöneticilerin görev ve sorumluluklarına dönük öğretmen görüşleri alınarak, yöneticilerin görüşleri ile karşılaştırılabilir.

2- Eğitim programlarının uygulanmasında okuldaki yönetici ve öğretmenler dışındaki (Memur, Hizmetli... vb) diğer çalışanların bu süreçlere katkısının olup olmadığı araştırma konusu yapılabilir.

Kaynakça

- Akdeniz, H. (2009). *Ortaöğretim kurumlarındaki eğitim programları ile ilgili değişim uygulamalarında yönetici ve öğretmenlerin yaşadığı problemler*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Akpınar, B. (2012). *Eğitim programları ve öğretim*. Ankara: Data Yayınları.
- Aktepe, V. & Buluç, B. (2014). Sınıf öğretmenlerinin algılarına göre okul yöneticilerinin öğretim liderliği özelliklerinin değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34 (2), 227-246.
- Bursalioğlu, Z. (2013). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış* (18.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyükköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, N. (2007). İlköğretim okulu yöneticisinin bir öğretim lideri olarak yeni öğretim programlarının geliştirilmesi ve uygulanmasındaki yeterliliği. *Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi*. 3 (2), 228-244.
- Dağdelen, H.İ. (2014). *İlkokul öğretim programlarının uygulanmasında okul yöneticilerinin görev ve sorumluluklarına ilişkin okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- Demirel, Ö. (2012). *Eğitimde program geliştirme, kuramdan uygulamaya* (19.baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Erden, M. (1998). *Öğretmenlik mesleğine giriş* (1.Basım). İstanbul: Alkım Yayınevi.
- Erdoğan, İ. (2000). *Okul yönetimi ve öğretim liderliği*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Fidan, N. & Erden, M. (1991). *Eğitime giriş* (1.Basım). Ankara: Feryal Matbacılık.
- Gaston, D.W (2005). *Virginia Da devlet Okullarında çalışan müdür yardımcılarının görev ve sorumlulukları*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, The Faculty of the School of Education, The College of William and Mary. Virginia: A.B.D. 10 Aralık 2015 tarihinde, <http://search.proquest.com/pqdtglobal/docview/305389682/EA99B9166A6F47D3PQ/3?accountid=51245> adresinden alınmıştır.
- Gül, İ. (2007). Eğitimin toplumsal temelleri. (Ed. Z. Cafoğlu). *Eğitim Bilimine Giriş. Temel Kavramlar* (ss.143-168). Ankara: Grafiker Yayıncılık.
- Güven, H. 2009). *İlköğretim okulu yöneticilerinin eğitim programlarının yönetiminde karşılaştıkları sorunlar (Aydın ili örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Aydın.
- Hale, E.L. & Moorman, H.N. (2003). Okul müdürlerini hazırlamak. *Institute for Educational Leadership* 1-28, Washington, ABD. 30 Aralık 2015 tarihinde, <http://eric.ed.gov/?id=ED504276> adresinden alınmıştır.

- Kaptan, S. (1998). *Bilimsel araştırma ve istatistik teknikleri* (11.Baskı). Ankara: Tekişik Web Ofset Tesisleri.
- Karasar, N. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemi* (25.Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karatay, Ş. (2011). *İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretim liderliği davranışları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Koçak, F. & Helvacı, M.A. (2011). Okul yöneticilerinin etkililiği (Uşak ili örneği). *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*. 1 (1), 33-55. 27 Aralık 2015 tarihinde, <http://www.turkegitimindeksi.com/Articles.aspx?ID=766> adresinden alınmıştır.
- Köksalan, B. (2012). Eğitim ve toplum. (Ed. M. Taşpınar). *Eğitim bilimine giriş* (5.Baskı). 49-70 Ankara: Elhan Yayınları.
- Küçük, Z.A. & Polat, S. (2013). İlköğretim okul yöneticilerinin eğitime ve eğitimin amaçlarına ilişkin görüşleri. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 3 (1), 239-255. 05 Ocak 2016 tarihinde, <http://www.turkegitimindeksi.com/Articles.aspx?ID=4083> adresinden alınmıştır.
- R.G (Resmi Gazete) (2014). Milli Eğitim Bakanlığına bağlı eğitim kurumları yönetici ve öğretmenlerinin norm kadrolarına ilişkin yönetmelik (18.06.2014 tarih ve 29034 sayılı resmigazete<http://www.resmigazete.gov.tr/main.aspx?home=http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/06/20140618.htm&main=http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/06/20140618.htm> adresinden alınmıştır.
- Sağır, M. & Emiçoğlu, S.P. (2013). İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerinde sorunla karşılaşma dereceleri ve karşılaştıkları sorunlar. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10 (2), 39-56. 31 Aralık 2015 tarihinde, <http://www.sbd.ksu.edu.tr/article/view/5000035257> adresinden alınmıştır.
- Şahin, B. (2007). *Okul yöneticilerinin günlük mesailerinde yaptıkları işlere genel bir bakış*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Turan, S. & Yalçın, G. (2015). Okul yöneticilerinin yaptığı ve yapmak istediği işler ile iş doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kalem Uluslararası Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*. 2 (9), 11-34. 05 Ocak 2016 tarihinde, <http://www.turkegitimindeksi.com/Articles.aspx?ID=13221> adresinden alınmıştır.

Extended Summary

Administrators' Views on the Duties and Responsibilities of School Administrators in the Implementation of Curricula

Introduction

In today's world, science and technology have become the most important strengths; and ensuring the sustainability of this strength as well as revealing it have become a main responsibility of the education. While fulfilling this objective, education uses two resources. One of them is curriculum and the other is the people who work in education. When curriculum is considered as "set of learning experiences provided for learners through planned activities within and outside the school", it is possible to say that curriculum is the framework for all education and instruction. Based on this definition, it is possible to say that curriculum does not only focus on such academic achievements of the individual as teaching process, extracurricular activities (clubs, trips, courses, special days and weeks etc.) and guidance and personal services but also on the individual development of the individual. In realizing these objectives curriculum gets support from those people working in education and in particular, from the school administrators. A school administrator could be defined as "the head of and occupational leader of a school or a type of school" or the principals and vice-principals at schools. School administrators have to work on a wide range of issues involving the functioning of the school and the implementation of the curriculum. No matter how good the curriculum is, it works in the hands of teachers and the administrators. In addition, although administrators have a wide range of

responsibilities related to the functioning of the school, their main responsibility is education and teaching. In other words, the main responsibility of the administrator is “to ensure that the school functions in line with the objectives in the curriculum”. However, school administrators spend most of their working hours not for the implementation of the curriculum but for the administrative works. The purpose of the current study is determined accordingly.

Purpose of the Study

The purpose of this study is to find out the duties and responsibilities of school administrators in the implementation of the curriculum in their own points of view. The research questions based on this purpose are as given below:

- 1-What do school administrators consider as their most important responsibility?
- 2-Who are the internal and external partners that school administrators cooperate in the implementation of the curriculum?
- 3-To what extent school administrators participate in the implementation process of the curriculum?
- 4- What are the factors that prevent school administrators from participating in the implementation of the curriculum?
- 5-In school administrators’ opinion, what are the factors that negatively affect the implementation process of the curriculum by the administrators and teachers?
- 6- What is the path school administrators follow in determining and solving the problems they face in the implementation process of the curriculum?
- 7-What do school administrators consider as the success measure of the curriculum?
- 8-What is the level of participation of the school administrators to the processes apart from the curriculum?

Method

“Survey” model, a quantitative research method, was used in the study. The population of the study was the administrators in primary schools, secondary schools and high schools working in Bartın province and its districts during 2014-2015 academic year. All administrators were included in the study without choosing a sample group. “Questionnaire for Administrators towards the Implementation of Curriculum” was developed by the researcher to be used in the study. The questionnaire involved three sections. In analysing the data collected SPSS (Statistical Packages for the Social Sciences) was used. The collected questionnaires from the school administrators were entered into SPSS and then, their frequency and percents were calculated.

Results

School administrators consider education as their most important responsibility. And they expressed that the most important responsibility belongs to teachers in implementing the curriculum. They stated that they partly agreed with the statement that they participate in the implementation process of the curriculum and they expressed that the reason behind this situation was the intensity of the bureaucratic works. Those administrators choosing the “other” option indicated that the responsibility of implementation of the curriculum belonged to the Ministry of National Education. According to the administrators, the success criteria of the curriculum was “ensuring that the individuals are good citizens and educating the qualified workforce for the country”. Administrators indicated that neither they nor the teachers were qualified enough to implement the curriculum. Administrators indicated that they used the meetings (teacher boards, group meetings, branch teacher board etc.) to determine the problems encountered in implementing the curriculum; and asked for opinions from the Provincial Directorate for national education while solving the problems.

Discussion, Conclusion and Suggestions

Although school administrators consider education as their most important responsibility, they cannot do it in practice. Administrators think teachers have the primary responsibility in implementing the program and see themselves as the second responsible authority in implementation. Although administrators are aware of their responsibilities in the implementation of the program, it is seen that they have problems in realizing these responsibilities especially in terms of knowledge and time. In short, they cannot put theory into practice. Administrators indicate that the main factor that negatively affect both themselves and the teachers in the implementation of the curriculum is the fact that they do not have the necessary knowledge on the curriculum. Based on these results, the following suggestions could be made:

1- Regular in-service trainings should be given both to the teachers and the administrators on the implementation process of the curriculum and they should be encouraged to continue graduate education.

2- The opinions and suggestions of the implementers (administrators, teachers) who take active part in the implementation of the curriculum should be taken into consideration.

3- The responsibilities of the administrators other than the education process should be defined again and a separate staff should be assigned for such duties.

4- Teachers opinions regarding the duties and responsibilities of the administrators in implementing the curriculum can be taken and their opinions can be compared to the opinions of the administrators.

Effects of Problem Based Learning on Critical Thinking Skills: A Meta – Analysis Study

Şenel ELALDI, Cumhuriyet Üniversitesi, Türkiye, snlelaldi@gmail.com

Abstract

In this study, it is aimed to synthesize recent research in terms of the impact of Problem Based Learning (PBL) on the development of critical thinking skills through meta- analysis. Studies including the pretest-posttest control group model and collected from national and international educational databases between the years 2006 to 2016 were chosen. Nineteen studies that met inclusion criteria were analyzed by using Comprehensive Meta- Analysis program. The effect size value according to random effect model was found to be 0.404 which was significant and at a medium level according to the Thalheimer and Cook's guidelines. This result indicates that PBL has a modest and positive effect on the development of critical thinking skills. Additionally, in order to find out whether there was a significant difference between effect sizes of the studies encompassing the impact of PBL on the development of critical thinking skills in terms of publication types, subject areas and implementation periods, statistical analyses were conducted respectively. The results revealed that while there were no significant differences amongst the inter groups in terms of effect sizes according to both publication types ($Q=0.514$; $p=0.474$) and implementation periods ($Q= 4.108$; $p=0.244$), there was a significant difference amongst the inter groups in terms of effect sizes according to subject areas ($Q =6.819$; $p=0.007$) favoring mathematics ($ES= 0.654$). It is recommended perform more studies in which PBL and critical thinking skills are used together for future researchers.

Keywords: Problem based learning, critical thinking skills, meta-analysis, effect size, effectiveness.

Öz

Bu çalışmada, Probleme Dayalı Öğrenme (PDÖ) yönteminin eleştirel düşünme becerilerinin gelişimi üzerindeki etkisine yönelik son on yılda yapılan araştırmaların vardığı sonuçların meta-analiz yoluyla sentezlenmesi amaçlanmıştır. Öntest-sontest kontrol gruplu model kullanılarak 2006 yıl 2016 yılları arasında yapılmış çalışmalar ulusal ve uluslararası eğitim veri tabanlarından taranarak seçilmiştir. Dahil edilme kriterlerine uygunluk gösteren 19 çalışma Comprehensive Meta- Analysis programı kullanılarak analiz edilmiştir. PDÖ'nin eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine yönelik etki büyüklüğü rastgele etkiler modeline göre 0.404 olarak bulunmuştur. Thalheimer ve Cook tarafından yapılan düzey sınıflamasında bu değer orta düzeyde bir etkiye sahip olduğu görülmektedir. Ayrıca yayın türleri, konu alanları ve uygulama süreleri açısından da dahil edilen çalışmaların etki büyüklükleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı analiz edilmiş; yayın türleri ($Q=0.514$; $p=0.474$) ve uygulama süreleri ($Q= 4.108$; $p=0.244$) açısından gruplar arası anlamlı bir farklılığa rastlanmazken, konu alanları ($Q =6.819$; $p=0.007$) açısından matematik($ES= 0.654$) lehine anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır. PDÖ ve eleştirel düşünme becerilerinin birlikte ele alındığı daha fazla çalışmaların yapılması gelecekteki araştırmalar için tavsiye edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Probleme dayalı öğrenme, eleştirel düşünme becerileri, meta-analiz, etki büyüklüğü, etkililik.

Introduction

Problem Based Learning (PBL) is an instructional approach that has resulted from the process of understanding, solving and challenging open-ended problems (Norman & Schmidt, 2000). In this process, students produce new information by using existing knowledge; identify information they need to know to solve the problem, and the strategies they use to solve the problem (Major & Palmer, 2001). In other words, students taught with a PBL curriculum are more capable of using their knowledge with everyday quandaries, and use more tacit, self-directed learning tactics than novices taught with traditional curricula (Hmelo & Lin, 2000). PBL is often implemented into students' curricula to promote their higher order thinking skills, especially reasoning skills (Savery, 2006). Therefore, PBL attaches its primary importance to a student-centered learning approach that follows constructivist learning theory

principles (Hmelo-Silver, 2004) and contributes to advanced cognitive skills such as critical thinking, creative thinking, problem solving, and communication (Major & Palmer, 2001).

On the other hand, teaching critical thinking, which is in the family of higher order thinking skills, along with creative thinking, problem solving, and decision making (Facione, 1990), is the same important as for an individual is being educated (Norris, 1985) and teaching higher order cognitive abilities has always been the ultimate goal of education (Spendlove, 2008). In this context, educators endeavor to implement teaching methods that will help their students to develop critical thinking and problem-solving abilities, and continue to develop their own critical thinking as well (Jackson, 2016). Some authors point critical-thinking as an ongoing process that begins with a question that requires deeper thinking rather than just a method of producing a product or solution (Nugent & Vitale, 2004).

PBL encompasses the cognitive domain including “the recall or recognition of specific facts, procedural patterns, and concepts that serve in the development of intellectual abilities and skills” (Clark, 2010, p. 1) and is centered on thinking and problem-solving in the classroom (Bruning, Schraw, Norby, & Ronning, 2004). Barrows, who personally began the process of improving PBL at McMaster University Medical School in Canada in reaction to student dissatisfaction with their overall learning (Barrows, 1998), proposed a taxonomy of six levels of PBL methods as lecture-based case presentations, clinical reason, student motivation, case-based methods and closed loop, or reiterative problem-based methods, which involve the learners on problem-solving skills (Barrows, 1986; cited in Jackson, 2016).

The first PBL step begins with students performing an independent self-study (Schmidt, 1993). PBL starts with the demonstration of a difficult situation to be resolved or deciphered that potentially has many answers or results (Chen, Chang, & Chiang, 2001). Then, students perform a group brainstorming and discussion session (Wee, 2004) by assigning administratively or randomly into small groups. The group is then presented with a PBL problem and they begin to analyze and understand the problem (Hmelo-Silver, 2004). Meantime, through direct observation and formative assessment which provide feedback immediately, the facilitator monitors the group’s progress (O’Grady & Alwis, 2002). The last step ends with the presentation of a project that students prepare and the assessment of the last meeting session by the facilitator (Kolmos & Holgaard, 2007).

Critical-thinking, which refers to thinking about how to think rather than what to think (Scriven & Paul, 2008), is a problem-solving technique for applying logical reasoning in the teaching - learning process rather than an end result (Choi, 2004). According to Angelo and Cross (1993) and in accordance with the definition provided by the National Council for Excellence, “a critical-thinking approach should be applied to virtually all methods of inquiry practiced in the academic disciplines and is a key goal of liberal arts and general education courses” (p. 65-66). In this regard, teachers should encourage students to think critically and provide them with opportunities and resources that will aid them in augmenting their critical-thinking skills (Jackson, 2016). Additionally, Oja (2001) stated that PBL encourages critical-thinking skills, and therefore, critical-thinking and problem-solving in education programs are associated with the process of assessment, planning, implementation, and evaluation. This process is a “systemic, orderly, step-by-step progression with a beginning and an end” (Nugent & Vitale, 2012, p. 9). Similarly, according to O’Grady and Alwis (2002), critical thinking ability is possibly nurtured by PBL, through the process of problem solving, especially within group brainstorming sessions.

Recent research has emphasized the effectiveness of PBL on targeted learning domains, such critical thinking ability (Derry, Levin, Osana, Jones & Peterson, 2000; Iwaoka, Li, & Rhee, 2010; Jackson, 2016; Semerci, 2006; Sendaq & Odabas, 2009; Twari, Lai, So & Yuen, 2006). However, other research has revealed discouraging findings on these domains (Anderson, 2007; Burris, 2005; Choi, 2004; Polanco, Calderon & Delgado, 2004; Sulaiman, 2011). In line with the findings of previous research, it may be claimed that the existing results are inconclusive. However, despite these equivocal evidences, PBL inclusion in higher education is continually being seen as acceptable in producing competence graduates (Masek & Yamin, 2011).

In line with the literature review, although there is a strong basis supporting PBL’s contribution to students’ higher order thinking skills, especially critical thinking ability, more experimental further studies on PBL and critical thinking are necessary to remove inconclusive evidence. This research,

therefore, may provide some support for the effectiveness of PBL on the development of critical thinking skills for future researchers.

The purpose of the present meta-analytic study is to synthesize recent research on the impact of PBL on the development of critical thinking skills. To fulfill the purpose of this study, the following sub-aims have been included:

1. What is the effectiveness of PBL on the development of critical thinking skills in terms of effect sizes (ES) calculated from the recent research?
2. Is there a significant difference between effect sizes of the studies encompassing the impact of PBL on the development of critical thinking skills with regard to the publication types
3. Is there a significant difference between effect sizes of the studies that included the impact of PBL on the development of critical thinking skills in terms of subject areas?
4. Is there a significant difference between effect sizes of the studies with regard to the PBL's implementation period?

Method

A meta-analysis method which aims to combine statistical analysis of the qualitative finding of the independent and similar studies and results of the studies in a coherent and consistent way (Cohen, 1990) was employed in this research. The meta-analytic method includes steps such as examining theoretical relationships amongst study results, examining studies to collect data, coding studies, calculating effect size (ES), interpreting results and analyzing their distribution and their effect according to variables and reporting (DeCoster, 2004). Effect size, which is a way of quantifying the size of difference between the experimental and control groups (Coe, 2002), is considered as the basis of meta-analysis (Cohen, 1992). In this study, Hedges'd formula was used for the estimation of effect size (Hedges & Olkin, 1985).

Literature search procedure

The researcher attempted to include a comprehensive literature search of studies conducted between 2006-2016 by using national and international educational databases [Google Scholar, the Higher Education Council National Thesis and Dissertation Center, Ebscohost-Eric, Ebscohost-Professional Development Collection and Science Direct search engines, ProQuest Dissertations & Theses Global]. For this purpose, the key words used to conduct the search included: "problem-based learning", "problem based learning and critical thinking", "the effects of problem-based learning on critical thinking" both English and Turkish. This process resulted in the identification of 42 studies. Of them, 18 were created from theses and 24 were from articles

Introducing a set of inclusion criteria

A set of inclusion criteria was established for selecting studies including PBL and its effect on critical thinking. The criteria were as follows:

1. Studies using experimental and control groups in pretest-posttest control group model related to the effects of PBL on critical thinking
2. Studies including sample sizes, means and standard deviations, or t-test values, F-test values, or p-values, so that effect sizes could be calculated (Cooper & Hedges, 1994).
3. Studies could have been performed in any country, but the report had to be available in English or Turkish.
4. Studies that were available with the full text
5. Studies published between 2006 and 2016.

Study Coding

A detailed coding form to show the general characteristics of the research included in the study was used. The characteristics of the research were determined as type of publication, subject areas,

implementation period, population size, standard deviation and mean values. Therefore, the study features were categorized in this form as in the following:

1. "Study identity" including study name, publication year, publication type, and author information
2. Information about course type, grade levels, and the duration of implementation
3. "Study data" which provides information such as population size, mean and standard deviation values.

Additionally, the coding reliability value for the reviewed studies was calculated to increase the reliability of the research outcomes in the meta-analytic research. All the reviewed research was examined by another reader who is academically reliable and the result was noted down to the final evaluation form of this article. The consistency in the form was examined comparing two readers' evaluations following this process. The reliability outcome was carried out according to the inter-rater reliability calculation formula $[\text{consensus} / (\text{consensus} + \text{dissensus}) \times 100]$ by Miles and Huberman (1994) and the reliability outcome was found to be 99% which indicated that the reliability between the researcher and coder was very high.

Statistical Analysis

The data were analyzed statistically through the Comprehensive Meta-Analysis (CMA) statistical program. The "treatment effect" meta-analysis method which includes calculations of the mean differences, known as $d = (X_e - X_c) / SD$ in experimental studies, between the experimental and control groups (Hunter & Schmidt, 1990: cited in Acar, 2011). The significance level for the analysis was determined to be .05. In addition, Hedges' d formula was used for the estimation of effect size (Hedges & Olkin, 1985) and in order to test whether there is heterogeneity between the studies, the (Q-statistic) chi-square (χ^2) heterogeneity test with degree of freedom ($k-1$) was used as well. On the other hand, fixed effect models (FEM) and random effects models (REM) were used to determine the effect sizes and finally all the statistical data included in the analysis were converted into a common effect size and interpreted using Thalheimer and Cook's (2002) guidelines which suggest that $-0.15 < \text{Cohen's } d < 0.15$ *negligible*; $0.15 < \text{Cohen's } d < 0.40$ *small*; $0.40 < \text{Cohen's } d < 0.75$ *medium*; $0.75 < \text{Cohen's } d < 1.10$ *large*; $1.10 < \text{Cohen's } d < 1.45$ *very large* and $1.45 < \text{Cohen's } d$ *huge*.

Results

Based on the results of the literature review, nine PhD dissertations, one master's thesis, and nine articles were retained in the analysis with a total sample size of 3285 participants. While the experimental group consisted of 1460, the control group consisted of 1825 students. Frequency and percentage statistics of the studies were used and given in Table 1 as independent variables which are publication types, subject areas, and implementation periods.

Table 1.

Frequency and Percentage Values of the Studies in Three Groups.

Publication Types	(f)	(%)	Subject Areas	(f)	(%)	Implementation Period	(f)	(%)
Articles	9	47.37	Science	4	21.05	4-8 weeks	7	36.84
PhD Dissertations	9	47.37	Mathematics	6	31.58	9- 13weeks	3	15.79
Master's Thesis	1	5.26	Health Sciences	9	47.37	14-18 weeks	6	31.58
						Not specified	3	15.79

As shown in Table 1, the studies were grouped as publication types, subject areas, and implementation periods. Most of the studies were carried out as articles and PhD dissertations (47.37%) in the field of Health Sciences (47.37%) and in 4- 8 week period (36.84%).

The effect of PBL on critical thinking skills was calculated according to fixed effect model (FEM) as seen in Table 2. Related to this calculation, the standard error was 0.058 and the upper limit for 95 percent of the confidence interval was 0.477 while the lower limit was 0.251. The effect size was 0.364 which was accepted as a small and positive effect size according to Thalheimer and Cook's (2002)

classification. In addition, Z test calculations revealed statistically significant at .01 level ($z= 6.319$; $p<0.00$). As a result of the homogenous test, the Q statistical value was calculated to be 40.577. In a 95 percent significance level from the chi-square table, the approximate critical value of 28.869 and 18 degrees of freedom were accepted. Thus, Q statistical value of 40.577 was found to exceed the critical value of chi-square distribution at 18 degrees of freedom ($\chi^2(0.95) =28.869$). In other words, the distribution of the effect sizes of the studies was found to be heterogeneous in terms of FEM model.

Table 2.

The Distribution of Homogeneous Values, Average Effect Sizes, Confidence Intervals of the Studies Included in Meta-Analysis According to Effect Models.

Model Type	n	Z	p	Q	ES	SE	95% Confidence Interval	
							Lower limit	Upper limit
FEM	19	6.319	0.000	40.577	0.364	0.058	0.251	0.477
REM	19	4.424	0.000		0.404	0.091	0.225	0.583

df:18

Due to the homogeneity test of the studies in the meta-analysis being higher than expected, the model was converted into random effect model (REM) and calculated as the variation of the random size component. REM is used when there is reason to suspect that variability is not limited to sampling error (Lipsey & Wilson, 1993). As a result of the analysis carried out with REM, while the standard error was 0.091 and the upper limit for 95 percent of the confidence interval was 0.583, the lower limit was 0.225 and the effect size was 0.404. According to Thalheimer and Cook's (2002) classification, the effect size value indicates a medium level effect size.

The studies included in this research were separated into three subgroups as publication type, subject areas and implementation periods and analyzed respectively.

The effectiveness of PBL on the development of critical thinking skills according to publication types

The studies were grouped as articles and PhD dissertations in terms of publication types (See Table3). Since the number of master's thesis was less than two, it was excluded from the analysis.

Table 3.

Effect Sizes According to the Publication Types.

Publication Type	n	ES	SE	95% Confidence Interval	
				Lower limit	Upper Limit
Article	9	0.482	0.161	0.165	0.797
PhD Dissertations	9	0.340	0.129	0.086	0.593
Total	18	0.401	0.094	0.218	0.584

$Q=0.514$ $Z= 3.998$ $df=1$ $P= 0.474$

The analyses revealed that the highest effect size ($ES=0.482$) was in the articles group and the lowest effect size ($ES= 0.340$) was in the PhD dissertations group. The total effect size for the groups occurred at 0.401 which is at a medium level effect size (Thalheimer & Cook, 2002).

The effectiveness of PBL on the development of critical thinking skills according to subject areas

The studies were grouped as health, science and mathematics in terms of subject areas and effect size calculations were given in Table 4.

Table 4.
Effect Sizes According to the Subject Areas.

Subject Areas	n	ES	SE	95% Confidence Interval	
				Lower limit	Upper Limit
Science	4	0.491	0.161	0.175	0.806
Mathematics	6	0.654	0.148	0.364	0.944
Health Sciences	9	0.182	0.116	-0.045	0.408
Total	19	0.431	0.161	0.116	0.746

Q= 6.819 Z= 2.684 df= 2 P=0.007

As shown in Table 4, while the highest effect size (ES=0.654) was in the mathematics group, the lowest effect size (ES= 0.182) was in the health group. The total effect size for the groups occurred at 0.431 which is at a medium level effect size (Thalheimer & Cook, 2002).

The effectiveness of PBL on the development of critical thinking skills according to implementation periods

The studies were separated four groups as 4-8 week, 9-13 week, 14-18 week, and not specified in terms of implementation periods and effect size calculations of them were given in Table 5.

Table 5.
Effect Sizes According to the Implementation Period.

Implementation Period	n	ES	SE	95% Confidence Interval	
				Lower limit	Upper Limit
4-8 Weeks	7	0.633	0.201	0.240	1.027
9-13 Weeks	3	0.134	0.215	-0.286	0.555
14- 18 Weeks	6	0.243	0.104	0.040	0.447
Not specified	3	0.298	0.221	-0.036	0.732
Total	19	0.370	0.132	0.112	0.628

Q= 4.108 Z=2.807 p= 0.244 df= 3

As given in Table 5, while the highest effect size (ES=0.633) was in the 4- 8 week group and the lowest effect size (ES= 0.134) was in the 9-13 week group. The total effect size for the groups occurred at 0.370 which is at a medium level effect size according to Thalheimer & Cook's (2002) classification.

Discussion, Conclusion and Suggestions

In the current study, in order to reveal the effects of PBL on the development of critical thinking skills, studies including the pretest-posttest control group model and conducted on this subject nationally and internationally were examined. In this context, 19 studies that met inclusion criteria were first analyzed according to FEM in the meta-analytic procedure. Since the distribution in the research was accepted as heterogeneous, the analyses were carried out according to REM. The standard error was 0.091 and while the upper limit for 95% of the confidence interval was 0.583, the lower limit was 0.225. The effect size was 0.404. This value was interpreted as at a medium level, positive and significant (Z=4.424; p=0.000) according to Thalheimer and Cook's (2002) classification. Thereby, it can be concluded that PBL has a positive but modest effect on the development of critical thinking skills. This positive and significant finding is consistent with the effect coefficients of the studies included in the analysis (i.e., Cantürk-Günhan & Başer, 2009; Jackson, 2016; Kanbay, 2013; Lyons, 2006; Lesperance, 2008; Masek & Yamin, 2012; Park & Choi, 2015; Salehi, Keykavousi- Arani, & Safarnavadeh, 2015; Sanderson, 2008; Şendağ, 2008; Sungur, 2006; Temel, 2009; Tiwari, Lai, So & Yuen, 2006; Ulukök, 2012; Yuan, Kunaviktikul, Klunklin & Williams, 2008; Zhou, Huang & Tian, 2013). Additionally, the results of the study also show consistency with those that were conducted nationally or internationally and not included in the analysis (i.e., Journal articles: Akinoğlu & Özkardeş Tandoğan, 2007; Cantürk-Günhan &

Başer, 2008; Çelik, Eroğlu & Selvi, 2012; Çınar & İlik, 2013; İnce Aka & Sarıkaya, 2014; Özgen & Pesen, 2008; Savaş, 2015; Tüysüz, Aktaş & Elbistanlı, 2015; Uygun & Işık-Tertemiz, 2014; Ülger & İmer, 2013; Yaman & Yalçın, 2005; Ph.D. dissertations: Anderson, 2007; Banes, 2013; Bayrak, 2011; Burris, 2005; Cassarino, 2006; Çelik, 2013; Mcghee, 2015; Pease, 2009; Rehmat, 2015; Rome, 2012; Weissinger, 2003; Master's theses: Araz, 2007; Arslan, 2009; Benli, 2010; Büyükdokumacı, 2012; Çoban, 2014; İnel, 2009; Sifoğlu, 2007; Yıldız, 2010).

When the studies in the meta-analysis were examined with regard to the publication types to investigate the effect sizes, the results revealed that while "the articles" group had the highest effect size ($ES=0.482$), "the PhD dissertations" group had the lowest one ($ES= 0.340$). Due to being less than two, the master's thesis was excluded from the analysis. According to the results, both articles and PhD dissertations had a modest effect. On the other hand, there were no significant differences amongst the inter groups ($Q= 0.514$; $p=0.474$) regarding publication types. This can be interpreted that there is not a significant difference between effect sizes of the studies encompassing the impact of PBL on the development of critical thinking skills with regard to the publication types. Similarly, in Ayaz's meta-analytic study concerning PBL, there were no significant differences amongst the groups in terms of publication types. However, since the data concerning the publication types were obtained from the two comparisons, the effect size of this group cannot be generalized; rather, it is only expected to give an outline of the current situation. As Rosenberg, Adams and Gurevitch (2000) have emphasized, Hedges's g value, which is used to calculate effect size, can give valid results in at least five comparisons. In that vein, it should be emphasized that more published or unpublished experimental studies conducted nationally and internationally are required to generalize the results to other situations.

The studies were grouped as health, science and mathematics in terms of subject areas to investigate whether there was a significant difference between effect sizes of the studies examining the impact of PBL on the development of critical thinking skills. While the highest effect size ($ES=0.654$) was in the mathematics group, the lowest effect size ($ES= 0.182$) was in the health group. The total effect size for the groups occurred at 0.431 which is at a medium level effect size. On the other hand, there was a significant difference amongst the inter groups ($Q=6.819$; $p=0.007$) favoring mathematics group ($ES=0.654$). Similarly, Ersoy's (2012), Cantürk-Günhan and Başer's (2009) and, Uygun and Işık-Tertemiz's (2014) studies yielded that PBL, when used in mathematics, increased critical thinking skills. Moreover, in Camnalbur's (2008) meta-analytic study, there was a significant difference amongst groups as well ($Q=22.073$; $p=0.000$).

In terms of implementation period, the total effect size for the groups was found to be 0.370, a medium level effect size. Furthermore, there were no significant differences amongst the inter groups ($Q= 4.108$; $p=0.244$). Similar results were seen in Özdemirli-Çapar's (2011), and Armağan- Öner's (2011) studies. On the other hand, Batdı's (2014) meta analytic study regarding PBL revealed parallel results. He concluded that effect sizes did not differ according to implementation periods.

In conclusion, this meta-analytic study was conducted to investigate the effectiveness of PBL on the development of critical thinking skills in terms of publication types, subject areas and implementation periods depending on the analysis of the findings reported in journal articles ($n=9$), PhD dissertations ($n=9$) and a Master's thesis ($n=1$) nationally and internationally. PBL was found to have a positive but modest effect on the development of critical thinking skills. In addition, the results revealed that while there were no significant differences amongst the inter groups in terms of effect sizes according to both publication types and implementation periods, there was a significant difference amongst the inter groups in terms of effect sizes according to subject areas favoring mathematics group.

Although various databases were searched nationally and internationally regarding the effectiveness of PBL on the development of critical thinking skills, sufficient numbers of experimental studies were not reached. Therefore, it is recommended perform more studies in which PBL and critical thinking skills are used together for future researchers. Additionally, in service teacher development programs, it is also suggested for teachers to successfully integrate and apply PBL with critical thinking activities in the classroom. Additionally, several predictors such as age, gender, academic achievement, and educational background might also influence the efficacy of PBL on developing critical thinking skills and these predictors might require further research work.

References

(The references marked with an asterisk (*) are used in meta-analysis study.)

- Acar, S. (2011). *Examining the effect of computer-based education on students' attitude in the fields of Physics, Chemistry, Biology and Maths through meta-analysis method*. Unpublished master's thesis, YüzüncüYil University, Van, Turkey.
- *Ağdas, S. (2013). *Effects of problem based learning on development of critical thinking skills and dispositions in engineering*. Published PhD dissertation, University of Florida, the U.S.A.
- Akinoglu, O. & Ozkardes-Tandogan, R. (2007). The effects of problem-based active learning in science education on students' academic achievement, attitude and concept learning. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 3(1), 71-81
- Anderson, J. C. (2007). *Effect of problem based learning on knowledge acquisition, knowledge retention and critical thinking ability of agricultural students in urban schools*. Published PhD dissertation, University of Missouri, the U.S.A.
- Angelo, T. A., & Cross, K. P. (1993). *Classroom assessment techniques: A handbook for college teachers*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Araz, G. (2007). *The effect of problem-based learning on the elementary school students' achievement in genetics*. Published master's thesis, Middle East Technical University, Ankara, Turkey.
- Armağan Öner, F. (2011). *Kavramsal değişim metinlerinin etkililiği: Meta-analiz çalışması*. Unpublished PhD dissertation, University of Gazi, Ankara, Turkey.,
- Arslan, A. (2009). *İnsan ve çevre ünitesinin işenisinde probleme dayalı öğrenme yönteminin öğrenci başarısı üzerine etkisi*. Published master's thesis, University of Sakarya, Sakarya, Turkey.
- Banes, B. C. (2013). *A study of preservice elementary teachers learning mathematics through problem-based learning and problem solving*. Published PhD dissertation, Middle Tennessee State University, the U.S.A.
- Barrows, H. S. (1998). The essentials of problem-based learning. *Journal of Dental Education*, 62(9), 630-633.
- Batdı, V. (2014). The effects of a problem based approach on students' attitude levels: a meta-analysis. *Educational Research and Reviews*, 9 (9), 272- 276. Doi:10.5897 ERR/2014.1771
- Bayrak, B. (2011). *WEB ortamında problem tabanlı öğretim ile desteklenmiş fen ve teknoloji öğretiminin 8. sınıf öğrencilerinin akademik başarı kavramsal anlama ve bilimsel süreç becerileri üzerine etkisi:Asit baz konusu*. Published PhD Dissertation, University of Marmara, Istanbul, Turkey.
- Benli, E. (2010). *Probleme dayalı öğrenmenin fen bilgisi öğretmen adaylarının akademik başarılarına, bilgilerin kalıcılığına ve fene karşı tutumlarına etkilerinin araştırılması*. Published master's thesis, University of Gazi, Ankara, Turkey
- Brunning, R. H., Schraw, G. J., Norby, M. M., & Ronning, R. R. (2004). *Cognitive psychology and instruction* (4th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Burris, S. (2005). *Effects of problem based learning on critical thinking ability and content knowledge of secondary agriculture*. Published PhD dissertation, University of Missouri, the U.S.A.
- Büyükdokumacı, H. (2012). *İlköğretim 8. sınıf fen ve teknoloji dersinde probleme dayalı öğrenmenin (PDÖ) öğrenme ürünlerine etkisi*. Published master's thesis, University of Pamukkale, Denizli, Turkey.
- Camnalbur, M. (2008). *Bilgisayar destekli öğretimin etkililiği üzerine bir meta analiz çalışması*. Unpublished master's thesis, University of Marmara, İstanbul, Turkey.
- Cantürk- Günhan, B. & Başer, N. (2008). Probleme dayalı öğrenme yönteminin öğrencilerin geometriye yönelik öz-yeterlik inançlarına etkisi. *NWSA -e- Journal of New World Sciences Academy, Social Sciences*, 3(3), 551-562.
- *Cantürk- Günhan, B. & Başer, N. (2009). Probleme dayalı öğrenmenin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 451-482.

- Cassarino, C. A. (2006). *The impact of problem-based learning on critical thinking and problem solving skills*. Published PhD dissertation, Nova Southeastern University, Florida, the U.S.A.
- Chen, S. K., Chang, H. F., & Chiang, C. P. (2001). Group learning factors in a problem based course in oral radiology. *Dento Maxillo Radiology*, 30(2), 84-87. doi:10.1038/sj.dmfr.4600577
- Choi, H. (2004). The effect of PBL on the meta-cognition, critical thinking, and problem solving process of nursing students. *Journal of Korean Academy of Nursing*, 712-721.
- Clark, D. (2010). Bloom's taxonomy of learning domains: The three types of learning. *Big Dog & Little Dog's Performance Juxtaposition*. Edmonds, WA: Author. Retrieved from <http://www.nwlink.com/~donclark/hrd/bloom.html>
- Cohen, J. (1990). Things I have learned (so far). *American Psychologist*, 45(12), 1304.
- Cohen, J. (1992). Statistical power analysis. *Current Directions in Psychological Science*, 1(3), 98-101.
- Coe, R. (2002). *It's the effect size, stupid: What effect size is and why it is important*. Paper presented at the Annual Conference of the British Educational Research Association, University of Exeter, England, 12-14 September 2002.
- Cooper, H., & Hedges, L. V. (Eds.). (1994). *Handbook of research synthesis*. New York: Russell Sage.
- Çelik, P. (2013). *Probleme dayalı öğrenmenin öğretmen adaylarının fizik dersi başarıları, öğrenme yaklaşımları ve bilimsel süreç becerileri üzerindeki etkisi*. Published PhD dissertation, University of Dokuz Eylül, İzmir, Turkey.
- Çelik, E., Eroğlu, B. & Selvi, M. (2012). Fen eğitiminde probleme dayalı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin akademik başarıları ile fen ve teknoloji dersine yönelik tutumlarına etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20 (1), 187-202.
- Çınar, D. & İlik, A. (2013). İlköğretim fen eğitiminde probleme dayalı öğrenme yaklaşımının üst düzey düşünme becerilerine etkisi. *Journal of Educational Science Research- International e-Journal*, 3(2), 21- 34.
- Çoban, B. (2014). *Probleme dayalı öğrenmenin öğrencilerin akademik başarılarına, yaratıcılıklarına ve transfer becerilerine etkisi*. Published master's thesis, University of Gazi, Ankara, Turkey.
- DeCoster, J. (2004). Meta-analysis Notes. Retrieved from <<http://www.stat-help.com/notes.html>>
- Derry, S. J., Levin, J. R., Osana, H. P., Jones M. S. & Peterson, M. (2000). Fostering students' statistical and scientific thinking: Lessons learned from an innovative college course, *American Educational Research Journal*, 37(3), 747-773.
- *Dilek-Eren, C. (2011). *Fen eğitiminde probleme dayalı öğrenmenin eleştirel düşünme eğilimine, kavram öğrenmeye ve bilimsel yaratıcı düşünme becerisine etkisi*. Published PhD Dissertation, University of Marmara, Istanbul, Turkey.
- *Ersoy, E. (2012). *Probleme dayalı öğrenme sürecinde üst düzey düşünme becerileri ve duyuşsal kazanımlardaki değişim*. Published PhD Dissertation, University of Dokuz Eylül, İzmir, Turkey.
- Facione, P. A. (1990). *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction*, The Delphi Report, 1-19, California: California Academic Press.
- Ferguson, C. F. & Brannick, M. T. (2012). Publication bias in psychological science: Prevalence, methods for identifying and controlling, and implications for the use of meta-analyses. *Psychological Methods*, 17 (1), 120 –128
- Hedges, L. V. and Olkin, I. (1985). *Statistical methods for meta-analysis*. Academic Press, Orlando, FL
- Hmelo, C. E., & Lin, X. (2000). Becoming self-directed learners: Strategy development in problem-based learning. In D. Evensen & C. E. Hmelo (Eds.), *Problem-based learning: A research perspective on learning interactions* (pp. 227-250). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Hmelo-Silver, C. E. (2004). Problem-based learning: What and how do students learn? *Educational Psychology Review*, 16, 235–266.

- Ince Aka, E & Sarıkaya, M. (2014). Probleme dayalı öğrenme yönteminin fen bilgisi öğretmen adaylarının kimya dersine yönelik tutumlarına etkisi. *GEFAD / GUJGEF* 34(3), 455-467.
- Inel, D. (2009). *Fen ve teknoloji dersinde probleme dayalı öğrenme yöntemi kullanımının öğrencilerin kavramları yapılandırma düzeyleri, akademik başarıları ve sorgulayıcı öğrenme becerileri algıları üzerindeki etkileri*. Published master's thesis, University of Dokuz Eylül, İzmir, Turkey.
- İşçi, S., Çakmak, E. & Karadağ, E. (2015). Leadership and Organizational Outcomes: Meta-Analysis of Empirical Studies. In E. Karadağ (Ed.), *The effect of leadership on organizational climate* (pp.123-141). Switzerland: Springer International Publishing.
- Iwaoka, T., Li, Y., & Rhee, W. Y. (2010). Measuring gains in critical-thinking in food science and human nutrition course: The Cornell critical thinking test, problem based learning activities, and student journal entries. *Journal of Food Science Education*, 9, 68-75. doi:10.1111/j.1541-4329.2010.00100.x
- *Jackson, Y. M. (2016). *An exploration of the effectiveness of problem-based learning in nursing education*. Published PhD dissertation, University of Walden, Minneapolis, the U.S.A.
- *Kanbay, Y. (2013). *Hemşirelik öğrencilerine verilen eleştirel düşünme eğitiminin problem çözme becerisi üzerine etkisi*. Published PhD Dissertation, University of Ataturk, Erzurum, Turkey.
- Kolmos, A. & Holgaard, J.E.(2007). Alignment of PBL and assessment. *Proceeding of 1st International Conference on Research in Higher Education*, Honolulu: American Educational Research Association, Hawaii, 1-9.
- *Lesperance, M. M. (2008). *The effects of problem based learning PBL on students' critical thinking skills*. Published PhD dissertation, University of North Carolina, Greensboro, the U.S.A.
- Lipsey, M.W., Wilson, D.B. (1993). Efficacy of psychological, educational, and behavioral treatment: Confirmation from meta-analysis. *American Psychologist*, 48(12), 1181-1209.
- *Lyons, E. B. (2006). *Examining the effects of problem-based learning on the critical thinking skills of associate degree nursing students in a southeastern community college*. Published PhD dissertation, Mississippi State University, Mississippi, the U.S.A.
- Major, C. H., & Palmer, B. (2001). Assessing the effectiveness of problem-based learning in higher education: Lessons from the literature. *Academic Exchange Quarterly*, 5(1). Retrieved from <http://www.rapidintellect.com/AEQweb/mop4spr01.htm>
- Masek, A. & Yamin, S. (2011). Problem based learning model: A collection from literature. *Asian Social Science Journal*, 6(8), 148-156.
- *Masek, A. & Yamin, S. (2012). The impact of instructional methods on critical thinking: a comparison of problem-based learning and conventional approach in engineering education. *International Scholarly Research Network ISRN Education*, Retrieved from <https://www.hindawi.com/journals/isrn/2012/759241/> doi:10.5402/2012/759241
- McGhee, M. (2015). *The effects of argumentation scaffolding in a problem-based learning course on problem-solving outcomes and learner*. Published PhD dissertation, Florida State University, Florida, the U.S.A.
- Miles, M.B. & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Norman, G.R. & H.G. Schmidt (2000). Effectiveness of problem-based learning curricula: Theory, practice, and paper darts. *Medical Education*, 34, 721 – 728.
- Norris, S.P. (1985). Synthesis of research on critical thinking. *Education, Leadership*, 42 (8), 40-45.
- Nugent, P. M., & Vitale, B. A. (2012). *Test success: Test taking techniques for beginning students* (6th ed.). Philadelphia, PA: F. A. Davis Company.
- O'Grady, G. & Alwis, W.A.M. (2002). One day one problem: PBL at the Republic Polytechnic. *Proceeding of 4th Asia Pacific Conference in PBL*, Hatyai: Prince of Songkla University, Thailand, 1-8.
- Oja, K. J. (2001). Using problem-based learning in the clinical setting to improve nursing students' critical-thinking: an evidence review. *The Journal of Nursing Education*, 50(3), 145-151. doi:10.3928/01484834-20101230-10

- Özdemirli-Çapar, G. (2011). *The effectiveness of cooperative learning method on students' Maths achievement and attitudes towards maths: A meta-analysis*. Unpublished master's thesis, Çukurova University, Adana, Turkey.
- Özgen, K. & Pesen, C. (2008). Problem-Based Learning Approach and Students' Attitudes towards to Mathematics. *Dicle Üniversitesi .Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 69-83
- *Park, S. J. & Choi, S.H. (2015). Effects of problem-based learning on the learning attitudes, critical thinking disposition and problem-solving skills of nursing students: Infant care. *Advanced Science and Technology Letters*, 103, 192-196. <http://dx.doi.org/10.14257/astl.2015.103.41>
- Pease, M. A. (2009). *Experimental investigation of the effectiveness of problem-based learning*. Published PhD dissertation, Columbia University, New York, the U.S.A.
- Polanco, R., Calderon, P. & Delgado, F. (2004). Effect of Problem Based Learning program on engineering student's academic achievements, skills development and attitudes in a Mexican University. *International Journal of Learning and Teaching*, 41(2), 145-155.
- Rehmat, A. P. (2015). *Engineering the path to higher-order thinking in elementary education: a problem-based learning approach for stem integration*. Published PhD dissertation, University of Nevad, Las Vegas, the U.S.A.
- Rome, C. (2012). *The impact of simulation-based learning experience on critical thinking acquisition*. Published PhD dissertation, Gardner-Webb University, North Carolina, the U.S.A.
- Rosenberg, M. S., Adams, D. C. & Gurevitch, J. (2000). *MetaWin: Statistical software for meta-analysis version 2.0*. Sunderland. Massachusetts: Sinauer Associates, Inc.
- *Salehi, L., Keykavousi-Arani, L., Safarnavadeh, M.(2015). Comparison between "problem-based learning" and "question & answer" educational methods on environmental health students' attitude to critical thinking. *Education Strategies in Medical Sciences*, 8(1), 35-42.
- *Sanderson, H. L. (2008). *Comparison of problem based learning and traditional lecture instruction on critical thinking, knowledge, and application of strength and conditioning*. Published PhD dissertation, University of North Carolina, Greensboro, the U.S.A.
- Savaş, S. (2015). The effects of the use of problem based learning at seventh grade on student attitude in turkish courses. *Karaelmas Journal of Educational Sciences*, 3, 165-177.
- Savery, J.R. (2006). Overview of problem based learning: Definition and distinctions, *The Interdisciplinary Journal of Problem Based Learning*, 1(1), 9-20.
- Schmidt, H.G. (1993). Foundations of problem based learning: Some explanatory notes. *Medical Education* 27, 422-432.
- Scriven, M., & Paul, R. (2008). *Defining critical-thinking*. Retrieved from <http://criticalthinking.org/aboutCT/defningCT.cfm>
- Semerci, N. (2006). Effect of problem-based learning on the critical-thinking of students in the intellectual and ethical development unit. *Journal of Social Behavior and Personality*, 34, 1127-1136. doi:10.2224/sbp.2006.34.9.1127
- Sendaq, S., & Odabas, H. F. (2009). Effect of problem-based learning course on content knowledge acquisition and critical-thinking skills. *Journal of Computers and Education*, 53(1), 132-141. doi:10.1016/j.compedu.2009.01.008
- Sifoğlu, N. (2007). *İlköğretim 8. sınıf fen bilgisi dersinde yapısalcı öğrenme ve probleme dayalı öğrenme yaklaşımlarının öğrenci başarısı üzerine etkisi*, Published master's thesis, University of Gazi, Ankara, Turkey.
- Spendlove, D. (2008). Creativity in education: A review. *Design and Technology Education: An International Journal*, 10(2), 9-18.
- Sulaiman, F. (2011). *The effectiveness of problem based learning online on students' creative and critical thinking in physics at tertiary level in Malaysia*. Published PhD Dissertation, University of Waikato, New Zeland.

- *Sungur, S. & Tekkaya, C. (2006). Effects of problem-based learning and traditional instruction on self-regulated learning. *The Journal of Educational Research*, 99 (5), 307-317.
- *Şendağ, S. (2008). *Çevrimiçi probleme dayalı öğrenmenin öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerilerine ve akademik başarılarına etkisi*. Published PhD Dissertation, University of Anadolu, Eskişehir, Turkey.
- Thalheimer, W., & Cook, S. (2002). How to calculate effect sizes from published research articles: A simplified methodology. A part of book. Retrieved from http://education.gsu.edu/coshima/EPRS8530/Effect_Sizes_pdf4.pdf
- *Temel, S. (2014). The effects of problem-based learning on pre-service teachers' critical thinking dispositions and perceptions of problem-solving ability. *South African Journal of Education*, 34(1), 1-20.
- Tüysüz, C., Aktaş, İ. & Elbistanlı, A. (2015). The effect of problem based learning approach on the achievement, attitude and scientific process skills through chemical equilibrium subject. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi* 39, 23-39.
- *Twari, A., Lai, P., So, M., & Yuen, K., (2006). A comparison of the effects of problem based learning on the development of students' critical-thinking. *Medical Education*, 40(6), 547-554. doi:10.1111/j.1365-2929.2006.02481.x
- *Ulukök, Ş. (2012). *Bilgisayar destekli probleme dayalı öğrenme yönteminin öğretmen adaylarının üst düzey düşünme becerilerine etkisi*. Published master's thesis, University of Kırıkkale, Kırıkkale, Turkey.
- Uygun, N. & Işık- Tertemiz, N. (2014). Effects of problem-based learning on student attitudes, achievement and retention of learning in math course. *Education and Science*, 39 (174), 75-90
- Ülger, K. & İmer, Z. (2013). The effect of problem based learning (PBL) approach on students' creative thinking ability. *Hacettepe University Journal of Education*, 28(1), 382-392.
- Wee, K.N.L. (2004). *Jump start authentic problem based learning*. Singapore: Prentice Hall Pearson Education South Asia Pte. Ltd.
- Weissinger, P. A. (2003). *Critical thinking skills of first-year dental students enrolled in a hybrid curriculum with a problem-based learning component*. Published PhD dissertation, Indiana University, Bloomington, the U.S.A.
- Yaman, S. & Yalçın, N. (2005). Effectiveness of problem-based learning approach on development of problem solving and self-efficacy beliefs levels in science education. *Hacettepe University Journal of Education*, 29, 229-236.
- Yıldız, N. (2010). *Fen eğitiminde probleme dayalı öğrenme senaryolarının çözümünde deney uygulamalarının öğrencilerin başarısına, tutumuna ve bilimsel süreç becerilerine etkisi*. Published master's thesis, University of Marmara, İstanbul, Turkey.
- *Yuan, H., Kunaviktikul, W., Klunklin, A. & Williams, B. A. (2008). Improvement of nursing students' critical thinking skills through problem-based learning in the People's Republic of China: A quasi-experimental study. *Nursing and Health Sciences*, 10, 70-76.
- *Zhou, Q., Huang, Q., & Tian, H. (20113). Developing students' critical thinking skills by task-based learning in chemistry experiment teaching. *Creative Education*, 4 (12A), 40-45.

Geniş Özet

Probleme Dayalı Öğrenme Yönteminin Eleştirel Düşünme Becerileri Üzerindeki Etkisi: Meta Analiz Çalışması

Giriş

Probleme dayalı öğrenme (PDÖ), gerçek yaşam problemleri üzerinde öğrencinin problem çözme becerisini, öğrenme gereksinimlerini fark edip belirleyebilmesini öğrenmeyi öğrenmesini, grup çalışmasını yürütebilmesini geliştiren bir aktif öğrenme modelidir. PDÖ, karmaşık ve gerçek yaşam problemlerinin çözülmesi ve araştırılması etrafında organize edilmiş olan deneyime dayalı öğrenmeyi temel alır. Dolayısıyla, öğrencileri günlük yaşamda karşılaşılan problemlerden uzak durmak yerine onların üzerinde düşünmeye, yorum yapmaya ve çözüm yolu aramaya yönlendirir. PDÖ yaklaşımı farklı düşünme becerileri kazandırarak problemlere çoklu çözüm üretme fırsatları sağladığı için eleştirel düşünme sürecinde yer alan problemi anlama, özgün fikirleri sürece katabilme, alternatif çözümleri düşünme süzgecinden geçirerek analitik, sentezci ve değerlendirici düşünmeyi sağlamada da etkilidir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı hem yurt içerisinde hem de yurt dışında son on yıl içerisinde probleme dayalı öğrenme (PDÖ) yönteminin eleştirel düşünme becerileri üzerindeki etkisini inceleyen deneysel çalışmaların vardığı sonuçları meta analiz yoluyla sentezlemektir. Dolayısıyla bu alanda eğitimcilere katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu genel amaç doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. PDÖ öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri üzerinde nasıl bir etkiye sahiptir?
2. PDÖ'nün eleştirel düşünme becerilerine yönelik etki büyüklükleri arasında yayın türlerine (makale, yüksek lisans tezi, doktora tezi) göre anlamlı fark var mıdır?
3. PDÖ'nün eleştirel düşünme becerilerine yönelik etki büyüklükleri arasında çalışma konu alanlarına (fen, matematik, sağlık) göre anlamlı fark var mıdır?
4. PDÖ'nün eleştirel düşünme becerilerine yönelik etki büyüklükleri arasında uygulama sürelerine göre anlamlı fark var mıdır?

Yöntem

Bu çalışmada, sistematik derleme yapmanın etkili yollarından olan meta-analiz yöntemine yer verilmiştir. Meta-analiz, araştırma sentezinin diğer nicel yöntemlerine kıyasla daha güçlü olmasını sağlayan istatistiksel anlamlılığa dayanmaktadır (Cohen, 1990). Deney ve kontrol grupları arasındaki farkın belirlenmesi yolu olan etki büyüklüğü (Coe, 2002), meta analizin temeli olarak ele alınır (Cohen, 1992). Bu çalışmada etki büyüklüğü hesaplamasında Hedges'd formülü kullanılmıştır (Hedges & Olkin, 1985).

PDÖ'nün eleştirel düşünme üzerindeki etkisini tespit etmek amacıyla, PDÖ'nün eleştirel düşünmeyle birlikte ele alındığı nicel çalışmalar araştırma kapsamında incelenmiştir. Bu araştırmanın kriterlerine uyan 2006-2016 yılları arasındaki çalışmalar meta-analize dâhil edilmiştir. Alanyazın taramasının dâhil edilme sürecinde; PDÖ'nün eleştirel düşünme ile birlikte ele alındığı Türkiye'de ve yurt dışında uygulanan doktora ve yüksek lisans tezlerinden, elektronik kaynaklar üzerinden yayım yapan ulusal ve uluslararası veri tabanlarından faydalanılmıştır. Araştırmaya dahil edilme kriterleri: 1) PDÖ'nin eleştirel düşünme üzerindeki etkilerini incelemeye dayalı, öntest-sontest kontrol grup modeli kullanan çalışmalar olması; 2) Etki büyüklüğünü hesaplamayı sağlayacak deney ve kontrol grubuna ait örneklem büyüklüğü, aritmetik ortalama, standart sapma veya t-testi, F değerleri ya da p değerlerini rapor eden yada bu değerlerin hesaplanabileceği verileri içeren çalışmalar olması (Cooper & Hedges, 1994); 3) her hangi bir ülkede yapılan ancak Türkçe veya İngilizce olarak rapor edilen çalışmalar olması; 4) Tam metin olarak mevcut olan çalışmalar olması; 5) 2006-2016 yılları arası yapılmış olması" şeklinde belirlenmiştir. Sonuç olarak çalışma 9 doktora tezi, 1 yüksek lisans tezi ve 9 makaleden oluşan toplam 19 araştırma ile yürütülmüştür.

Araştırma verileri Comprehensive Meta-Analysis (CMA) istatistik programı kullanılarak analiz edilmiştir. İşlem basamakları sürecinde çalışmaya dâhil edilen tüm araştırmaların etki katsayıları sabit

etkiler modeli (fixed effects model) ve rastgele etkiler modeline (random effects model) dayanarak hesaplanmıştır. En son olarak da sonuçlar Thalheimer ve Cook (2002) tarafından belirtilen düzey sınıflamasına göre yorumlanmıştır.

Bulgular

Kriterlere uygunluk gösteren 19 çalışmanın toplamı düşünüldüğünde deney grubunun 1460, kontrol grubunun ise 1825 öğrenciden oluştuğu görülmüştür. PDÖ'nün eleştirel düşünmeye etkisinin incelendiği bu çalışmanın sabit etkiler modeline göre yapılan analizi sonucunda, standart hata 0.058, %95'lik güven aralığının üst sınırı 0.477 ve alt sınırı 0.251 ile ortalama etki büyüklüğü 0.364 olarak hesaplanmıştır. Homojenlik analizi sonucunda Q istatistiksel değeri 40.577 olarak hesaplanmıştır. Ki-kare tablosundaki %95 anlamlılık düzeyinde 18 serbestlik derecesi ile kritik değer olan 28.869'dan büyük olduğu için etki büyüklükleri dağılımlarının sabit etki modeline göre heterojen bir yapıya sahip olduğu söylenebilir. Dolayısıyla, rastgele etkiler modeline göre yapılan analizler sonucunda, standart hata 0.091, %95'lik güven aralığının üst sınırı 0.583 ve alt sınırı 0.225 ile ortalama etki büyüklüğü 0.404 olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan bu etki büyüklüğü Thalheimer ve Cook (2002) tarafından yapılan sınıflandırmaya göre orta düzeyde olduğu kabul edilmiştir.

Araştırmaya dâhil edilen çalışmalardaki yayın türü, çalışma konu alanı ve uygulama süreleri bağımsız değişken olarak ele alınmış ve bu değişkenler için alt grup analizleri gerçekleştirilmiştir. PDÖ'nün eleştirel düşünme üzerindeki etkisine yönelik yapılan çalışmalar yayın türü açısından makale ve doktora tezi olarak gruplandırılmıştır. Yüksek lisans sayısı ikiden az olduğu için analizden çıkarılmıştır. Analiz sonucunda, en yüksek etki büyüklüğünün 0.482 ile makale çalışmalarında, en düşük etki büyüklüğünün ise 0.340 ile tez çalışmalarında olduğu görülmüştür. Grupların toplam etki büyüklüğü ise 0.401 değeri ile orta düzeyde (Thalheimer ve Cook, 2002) olarak bulunmuştur. Analiz sonuçlarından elde edilen verilerin gruplar arası homojenlik testi sonucunda Q istatistiksel değeri 4.045 olarak hesaplanmıştır. Ki-kare tablosundan %95 anlamlılık düzeyinde, 1 serbestlik derecesine ait kritik değer 3.841 olarak kabul edilmektedir. Bu çalışmada hesaplanan homojenlik değeri $Q = 0.514$, kabul edilen kritik değer olan 3.841'den küçük olduğu için etki büyüklükleri arasında homojen dağılım vardır. Dolayısıyla çalışmaların yayın türlerine göre, gruplar arası etki büyüklüğünde gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı söylenebilir ($Q = 0.514$; $p = 0.474$).

Çalışma konu alanı türleri açısından yapılan verilerin gruplar arası homojenlik testi sonucunda Q istatistiksel değeri 6.819 olarak hesaplanmıştır. Ki-kare tablosundan %95 anlamlılık düzeyinde, 2 serbestlik derecesine ait kritik değer 5.991 olarak kabul edilmektedir. Bu çalışmada hesaplanan Q istatistiksel değeri ($Q = 6.819$), kritik değer olan 5.991'den büyük olduğu için etki büyüklükleri arasında heterojen dağılım vardır. Dolayısıyla, gruplar arasında anlamlı bir farklılık olduğu söylenebilir ($Q = 6.819$; $p = 0.007$). PDÖ'nün eleştirel düşünme üzerindeki etkisi, konu alanı türleri açısından değerlendirildiğinde, en yüksek etki büyüklüğünün 0.654 ile matematik konu alanında, en düşük etki büyüklüğünün ise 0.182 ile sağlık konu alanında olduğu görülmüştür. Grupların toplam etki büyüklüğü ise 0.431, orta düzeyde (Thalheimer ve Cook, 2002) bulunmuştur.

Çalışmaların uygulama süreleri açısından yapılan gruplar arası homojenlik testi sonucunda Q istatistiksel değeri 4.108 olarak hesaplanmıştır. Ki-kare tablosundan %95 anlamlılık düzeyinde, 3 serbestlik derecesine ait kritik değer 7.815 olarak kabul edilmektedir. Bu çalışmada hesaplanan Q istatistiksel değeri ($Q = 4.108$), kritik değer olan 7.815'ten küçük olduğu için etki büyüklükleri arasında homojen dağılım vardır. Dolayısıyla, gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı söylenebilir. Başka bir deyişle, PDÖ'nün eleştirel düşünme üzerindeki etkisi uygulama sürelerine göre bir değişiklik göstermemektedir. PDÖ'nün eleştirel düşünme üzerindeki etkisi değerlendirildiğinde, en yüksek etki büyüklüğünün 0.633 ile 4-8 hafta uygulama süresinde, en düşük etki büyüklüğünün ise 0.134 ile 9-13 hafta uygulama süresinde olduğu görülmüştür. Grupların toplam etki büyüklüğü ise 0.370 olarak bulunmuştur.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada, PDÖ'nün eleştirel düşünme üzerindeki etkisini belirlemek için, bu konuda gerçekleştirilmiş kontrol gruplu deneysel çalışmalar incelenmiş ve bulguları sayısal olarak bir araya getirilmiştir. PDÖ'nün eleştirel düşünme becerileri üzerindeki etkisi sabit ve rastgele etkiler modeline

göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir. Yapılan homojenlik testi sonrasında çalışmaların heterojen çıkması verilerin tüm evrene genellenemeyeceğini göstermiştir. Bundan dolayı sabit etki modeli yerine rastgele etkiler modeline göre hesaplamalar yapılmış ve yapılan analizler doğrultusunda; 0.091 standart sapma ve %95'lik güven aralığının üst sınırı 0.583 ve alt sınırı 0.225 ile etki büyüklüğü değeri $EB=0.404$ olarak hesaplanmıştır. Bu değer, Thalheimer ve Cook'un (2002) sınıflandırmasına göre, PDÖ'nün öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri üzerinde orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir etkisinin olduğunu göstermektedir ($Z=4.424$; $p=0.000$).

Yayın türleri açısından gruplar arası etki büyüklüğünde ($Q =0.514$; $p=0.474$) anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır. Bu çalışmanın sonucuyla paralel olarak Ayaz (2015) da yaptığı PDÖ'ye yönelik meta analiz çalışmasında yayın türüne göre oluşturulmuş gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Çalışmada konu alanlarına göre yapılan analizler sonucu gruplar arası etki büyüklükleri açısından matematik alanı lehine anlamlı bir farklılığın olduğu ($Q =6.819$; $p=0.007$) görülmüştür. Ersoy (2012), Cantürk-Günhan ve Başer (2009), Uygun ve Işık-Tertemiz (2014) yaptıkları çalışmalarında PDÖ'nün matematik öğretimi sürecinde öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinde gelişme oluşturduğu sonucuna ulaşmışlardır. Çalışmaların uygulama sürelerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği ($Q= 4.108$; $p=0.244$) ortaya çıkmıştır. Benzer şekilde Batdı (2014) da PDÖ'ye yönelik yaptığı meta analiz çalışmasında çalışmaların uygulama süreleri açısından anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Sonuç olarak PDÖ'nün eleştirel düşünme üzerinde orta düzeyde pozitif ve anlamlı etkiye sahip olduğu; alan olarak matematikte en yüksek etkiye sahip olduğu; yayın türü ve uygulama süresi açısından çalışmalar arasında anlamlı farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu Perspektifinde Öğretmen ve Öğretmenlik Mesleği

Levent ERASLAN, Kırıkkale Üniversitesi, Türkiye, leraslan@yahoo.com

Yıldırım YILDIZ, MEB, Merkez/Kırıkkale, ezop_yil@hotmail.com

Gökhan DEVECİ, MEB, Keskin/Kırıkkale, gokhandevenci@windowslive.com

Öz

Öğretmen kelimesinin kök anlamına bakıldığında, bilgi öğreten kişi olarak açıklanabilmektedir. Dar kapsamda düşündüğümüzde kelimenin anlamına göre öğretmen, yeni bilgileri, kazanımları bireylere aktaran kişidir. Ancak görülmesi gereken şu ki; öğretmen karşısındaki bireylerde istendik davranış değişiklikleri yaparak onların hayatlarına yol vermelerine ışık tutabilecek kişidir. Bu durumda öğretmen bireylerden yola çıkarak topluma şekil verebilmektedir. İyi yetişmiş bir öğretmen toplum üzerindeki etkisi ile bir ülkenin üzerinde doğrudan etkili olduğu sonucu çıkarılabilir. Öğretmenlik mesleğine toplum ve ülke üzerindeki etkisi açısından baktığımızda nitelikli bir öğretmen yetiştirme ülkemiz ve milletimiz açısından önemi yadsınamaz bir gerçek olarak karşımıza çıkmaktadır. Ulusal boyutta bu denli etkisi olan öğretmenlik mesleği ile ilgili öğretmen yetiştirme bağlamında kullanılmış olan ve kullanılan sistem incelenmeli, yeni düşünce ve fikirlerle geliştirilmelidir. Bu şekilde nitelikli öğretmen yetiştirerek sosyal hayata daha faydalı bireyler ürün olarak ortaya çıkması sağlanmalıdır. Bu araştırmanın genel amacı, öğretmen yetiştiren kurumların geçmişten günümüze temel kapsamda yaşadığı değişiklikler ve öğretmen yetiştirme politikalarını inceleyip, Baltacıoğlu perspektifinden öğretmen ve öğretmenlik mesleğini ortaya koyarak, öğretmen yetiştirme politikasında ne gibi düzenlemeler yapılabileceği konusunda ışık tutmaktır. Kendisi geçmiş dönemde yaşamış olmasına rağmen, eğitim öğretim ile ilgili görüşleri günümüzde kullanılan sistemlerle örtüştüğü görülmüş, bu nedenle öğretmenlik mesleği için tavsiyelerinin göz önüne alınması gerektiği düşünölmüştür.

Anahtar Kelimeler: I. H. Baltacıoğlu, öğretmen, Türkiye’de öğretmen yetiştirme, terbiye

Abstract

As its root meaning considered, the word ‘Teacher’ can be explained as the person teaching information. Considering in a narrow scope, the word meaning of teacher is the person transforming the new information and attainments to individuals. However, the main point to be noticed is that teacher is the person to enlighten the individuals in order to shape their lives, by providing them with terminal behavioral changes. Thus, teacher can shape the society starting from individuals. Regarding the teaching profession which has such a nationally significant effect, the systems used previously and at present in the scope of teacher training must be examined and should be improved through new considerations. By training qualified teachers in this manner, social life must be provided with more useful individuals. Through this research, ideas of pedagogue İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu, who is among the leading highbrows of our country, towards teacher and teaching profession will be examined and contributions will be made to the formation of a teacher profile accoring to his suggestions on characteristics of a teacher.

Keywords: I. H. Baltacıoğlu, teacher, teacher training in Turkey, education

Giriş

Eğitim sisteminin başlıca öğelerini; öğrenciler, öğretmenler, yöneticiler ve eğitim uzmanları oluşturmaktadır(Alkan,2012). Bu öğelerin yeri ve önemine ilişkin literatür çalışmalarının tümü öğretmenin sistemdeki stratejik önemi konusunda birleşmektedir(Eraslan,2006). Öğretmen, eğitim sisteminin düzenleyicisi ve uygulayıcısı konumundadır. Toplum adına toplumu oluşturan bireylerin sahip olması gereken vasıfları öğretmen kazandırmaktadır. Bu nedenle öğretmen yetiştirme konusu dünya genelinde her zaman önemini korumuştur. Ülkemizde de bu bağlamda düzenlemeler yapılmış olup yaşanan dönemin gereklerine göre öğretmen yetiştirme sisteminde değişiklikler yapılmıştır. Çağdaş

mânâda öğretmen eğitimi, sadece neyi anlatacağını değil nasıl anlatacağını da bilen öğretmenler yetiştirmek anlamında kullanılmaktadır(Akyüz,2008). Eğitim sisteminin önemli bir işleyeni olan öğretmenin nitelikli yetiştirilmesi direkt olarak sistemin niteliğini etkilemektedir. Bu yüzden öğretmenin niteliği ve yetiştirme sorunsalı üzerinde durulması gereken bir durumdur. Bu süreci olumlu algıladığımızda nasıl ki eğitimin niteliği artıyorsa olumsuz bağlamda da eğitimin niteliği düşük olabilmektedir(Eraslan,2009).Çağa uygun ve nitelikli yetişmiş bir öğretmen elbette toplumda da olumlu etkiler gösterecektir. Öğretmen yetiştirmede ilk nitelik arayışı, öğretmenliğin bir meslek olarak oluşumunu da düzenleyen ilk belge olan 1851 tarihli Darülmüallimin Nizamnamesi ile başlamıştır. Bu nizamname Türk Eğitim Tarihi ve öğretmenlik mesleği için son derece önemli bir belgedir. Söz konusu nizamname ile öğretmenliğin çok önemli bir eğitim ve yetenek isteyen bir meslek olarak statüsünün yükseltilmesi, öğretmen olabilmenin standartlarının geliştirilmesine başlanmıştır. Anılan belgede öğretmenlerin hukuki statülerini ve niteliklerini ilgilendiren hükümler de bulunmaktadır(Aydın,2007).

Üniversitelerin eğitim fakülteleri günümüzde öğretmen yetiştirme misyonunu üstlendiği için fakülteler dönemin gereklerine göre programlarını da düzenleyebilmelidir. Eğitim fakülteleri akademik kadro, fiziksel ve teknolojik altyapı ve öğretim süreçleri gibi bağlamlar yönünden problemler yaşamaktadır(Eraslan,2009). Günümüze kadar olan süreçte öğretmen yetiştirme misyonunu çeşitli kurumlar üstlenmiş olup devlet politikaları çerçevesinde çeşitli değişiklikler yapılmıştır. Ancak bu değişikliklerin ne kadar başarılı olduğu da tartışmaya açık bir konudur. Yaşanan zaman şimdiki zaman olduğu için geçmişte yapılan hataları tekrarlamak yerine, onlardan ders çıkararak geleceğe yönelik öğretmen yetiştirme sürecini geliştirmek, nitelikli, çağdaş öğretmenler yetiştirmek ülkemizin en temel konusu olmalıdır. Önemli eğitimcimiz İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu, vizyonu ve ileri görüşlülüğü ile yaşadığı dönemde nitelikli bir öğretmenin topluma hangi kazanımları sağlayacağını ve neler yapılması gerektiğini anlatmıştır. Onun fikirlerini günümüz şartlarına uyarlayarak yetiştirilen öğretmenlerin ülkemizi daha ileri taşıyacağı düşünülmektedir.

Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Sistemlerine Karşılaştırmalı Bir Bakış

1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 43. Maddesine göre, öğretmenlik, devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir (Milli Eğitim Temel Kanunu, 1973).Öğretmenlik teknik olarak öğretim işlerinden sorumlu kişi olarak tanımlanır. Meslek olarak öğretmenlik ise profesyonel bir süreçtir. Öğretmenlik bu yoruma göre devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas alanıdır(Eraslan,2009). Öğretmenlerin asli görevi eğitimci olmalarıdır. Sadece öğrenimi değil, öğrencilerin kişisel gelişimini de yönlendirmeli ve kolaylaştırmalıdır. Öğretmenler, yaptıkları çalışmalarla öğrencilerin kültürel farkındalıklarını, iletişim becerilerini ve uluslararası bir zihniyete sahip olma özelliklerini artırıp onları hayata karşı hazırlar. Öğretmenler hangi sınıf ya da yaş grubundan olursa olsun her öğrencin güvenliğini ve esenliğini sağlamalıdır, sosyo-ekonomik statüsü ve akademik düzeyi ne olursa olsun bütün öğrencilere eşit fırsatlar vermeli, sadece sınıf içi sorumluluklara değil sınıf dışı sorumluluklara da değer vermelidir. Öğretmenler uğraşları doğrultusunda, öğrencilerin kendi öğrenimlerine yön verme, bilgiyi değerlendirerek eleştirel düşünme ve hem yazılı hem de sözlü olarak kendilerini kabul edilebilir bir şekilde ifade etme yeteneklerini geliştirmelidir. Velilere çocuklarının göstermiş olduğu ilerleme ve gelişmeleri sistemli ve güncel bir şekilde sunmalıdır.

Atatürk "Öğretmenler yeni nesil sizin eseriniz olacaktır" diyerek hem öğretmenin, toplum içerisindeki önemli statüsünden bahsetmiş, hem de; öğretmenin yeni bir toplum oluşmasındaki önemli rolünü vurgulamıştır. Yeni nesli şekillendirecek olan öğretmenlerin, yetiştirilmesinde ülkemizde geçmişten günümüze kadar pek çok farklı metot kullanılmıştır.

Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme

Medreseler toplumun ihtiyaçlarına artık cevap veremeyince Osmanlı Devleti batıdaki yeni gelişmelerin uygulandığı bir okul aramış ve kendi geriliğinin daha çok askeri alanla ilgili olduğu sayılısından hareketle ordunun ihtiyacını karşılayacak eğitim kurumları olan yüksek askeri uzmanlık okullarını (Mühendishane-i Bahr-ı Hümayun, Mühendishane-i Berri Humayun, Harbiye, Mızıka-yı Humayun, Tıbbiye okulları gibi) açılmıştır. Yüksek askeri uzmanlık okullarının öğrenci ihtiyacını karşılamak için de rüştiyeler açılmıştır. Çünkü geleneksel medrese eğitimi alan öğrenciler medreselerde uygulanmakta olan programdan dolayı bu uzmanlık okullarının öğördüğü bilgi ve becerilere sahip olamıyorlardı (Üstüner, 2004)

Türkiye’de, öğretmen yetiştirmenin temelleri 1848 yılında rüştiyelere öğretmen yetiştirmek için Darülmüallimin adıyla kurulan öğretmen okullarında atılmıştır. Ülkemiz, rüştiyelere öğretmen yetiştirmek üzere Darülmüallimin 1848 yılındaki kuruluşu esas alındığında, öğretmen yetiştirmede yaklaşık 170 yıllık bir geçmişe sahiptir. 1850 yılında, bu kurumun müdürlüğüne Ahmet Cevdet Efendi’nin atanmıştır. 1851 yılında Ahmet Cevdet Efendi’nin çabalarıyla yapılan yasal ve eğitsel düzenlemelere göre, Darülmüallimin’e öğrenciler sınavla alınmaya başlanmıştır. Kurumun öğrenim süresi üç yıl olarak belirlenmiş, kuruma girmek için adayların, Arapçayı Türkçeye çevirmede bilgi sahibi olmaları ve bununla beraber iyi bir ahlaka sahip olmaları talep edilmiştir. Darülmüallimin’in ilk dersi “ders verme ve öğretim yöntemi” olarak belirlenmiştir. Mezunların, mezuniyetteki başarı dereceleri baz alınarak görevlerine atamaları yapılmıştır (Akyüz, 2001). Cumhuriyet dönemi öncesi Türkiye’nin öğretmen yetiştirme modeli bu şekildeyken Darülmüalliminlerin adı 1924 Muallim Mektebi, 1935’te Öğretmen Okulu olarak değiştirilerek öğretmen yetiştirilmiştir (Başkan, Aydın ve Madden, 2006).

Cumhuriyet döneminin ilk yıllarında fazla sayıda olan ama öğrenci sayısı maalesef düşük olan ve öğretim niteliği yetersiz olan ilk öğretmen okullarının sayıları azaltılarak öğrenci mevcudu ve öğretim niteliği arttırılmaya çalışılmıştır. Fakat bu çalışmalar öğretmen niteliğini arttırmada çok başarılı sonuçlar vermemiştir. Çünkü öğretmenlik Osmanlıdan miras uygulamalar doğrultusunda girişi kolay bir meslek olmaktan öteye gidememiştir. 1936 yılından itibaren öğretmen sayısının yetersizliğinden muzdarip olan dönemin Milli Eğitim Bakanı Mustafa Necati 1936 yılında 8 aylık Öğretmen Kursları açılmaya başlanmıştır. 1937’de de Köy Eğitim Kanunu çıkarılarak Köy Eğitim Yurtları açılmıştır (Türer, 2006). Bu yurt aynı zamanda Köy Enstitüleri içinde ilk adım olmuştur. Köy Enstitüleri ise 17 Nisan 1940 tarihli ve 3803 sayılı yasa ile tarım işlerine elverişli arazileri bulunan köylerde, tren yolu ulaşımına yakın 21 bölgede açılmış okullardır. Tamamen Türkiye’ye özgü olan bu eğitim projesini Milli Eğitim Bakanı olan Hasan Âli Yücel bizzat yönetmiştir.

Köy Enstitülerinin Listesi(https://tr.wikipedia.org/wiki/K%C3%B6y_Enstit%C3%BCleri)

Ad/Bulunduğu İl	Kuruluş Tarihi	1946'ya Kadar Çalışan Müdürlerin Adı
Akçadağ / Malatya	1940	Şinasi Tamer, Şerif Tekben
Akpınar-Ladik/ Samsun	1940	Nurettin Biriz, Enver Kartekin
Aksu / Antalya	1940	Talat Ersoy, Halil Öztürk
Arifiye / Sakarya	1940	Süleyman Edip Balkır
Beşikdüzü / Trabzon	1940	Hürrem Arman, Osman Ülküman

Cılavuz / Kars	1940	Halit Ağanoğlu
Çifteler / Eskişehir	1939	Remzi Özyürek, M. Rauf İnan, Osman Ülkümen
Dicle / Diyarbakır	1944	Nazif Evren
Düziçi / Adana	1940	Lütfi Dağlar
Erciş / Van	1948	İbrahim Oymak
Gölköy / Kastamonu	1939	Ali Doğan Toran
Gönen / Isparta	1940	Ömer Uzgil
Hasanoğlan / Ankara	1941	Lütfi Engin, Hürrem Arman, M. Rauf İnan
İvriz / Konya	1941	Recep Gürel, İ. Safa Güner
Kepirtepe / Kırklareli	1939	Nejat İdil, İhsan Kalabay
Kızılcıllu / İzmir	1939	Emin Soysal, Hamdi Akman, Talat Ersoy
Ortaklar / Aydın	1944	Hayri Çakaloz
Pamukpınar / Sivas	1941	Şinasi Tamer, Hüseyin Civanoğlu
Pazarören / Kayseri	1940	Sabri Kolçak, Şevket Gedikoğlu
Pulur / Erzurum	1942	Ahmet Korkut, Aydın Arıkök
Savaştepe / Balıkesir	1940	Sıtkı Akkay

Köy Enstitülerinin amacı eğitimi, toplumun büyük çoğunluğunu oluşturan köylünün yanı başına getirmek, elimizde bulunan insan gücünü değerlendirip toplumun kalkınmasını sağlamak, ilköğretimi ülke geneline yayarak modern bir toplum oluşturmaktır (Toprak,2008).

Köy Enstitülerine atanacak öğretmenlerde şu nitelikler aranmaktaydı:

- İnşaat Usta Okulları mezunları,
- Gazi Eğitim Enstitüsü mezunları,
- Erkek Sanat Okulları ve Kız Enstitüsü mezunları,
- Öğretmen okulları mezunları,
- Ticaret Liseleri ve Orta Ziraat Okulu mezunları,
- Köy Enstitüsü mezunları,
- Yüksekokullar ve fakülte mezunları,

- Bunlardan başka her türlü teknik ve mesleki okullar mezunları.

Ayrıca Enstitülere öğretmen seçmede müdürlerin yetkisi oldukça fazlaydı. Müdürler uygun gördükleri kişileri bakanlığa bildiriyor ve çoğunlukla da Bakanlık bunları onaylıyordu. 1953 yılına kadar ülkemizde iki şekilde öğretmen yetiştirilmiş, 1952-1953 eğitim öğretim yılında Öğretmen Okulları ile Köy Enstitülerinin programları birleştirilerek “İlk Öğretmen Okulları” adı verilmiş ve Köy Enstitüleri kapatılmıştır.

İlk Öğretmen Okullarında eğitim 1970-1971 eğitim öğretim yılına kadar ortaokuldan sonra üç yıl, 18 Mart 1970'ten itibaren ilkokuldan sonra yedi yıl, ortaokuldan sonra dört yıl eğitim yapılması yönünde planlanmıştır. 1973-1974 eğitim öğretim yılından itibaren İlk Öğretmen Okullarından bazıları iki yıllık yüksek okula dönüşmüş ve 1982'den itibaren bu yüksek okullar üniversitelerin bünyelerine katılmıştır. Öğretmen yetiştirme görevi aynı zamanda 1982 yılından itibaren MEB'den alınıp YÖK'e devredilmiştir. İlk zamanlar bu okullar iki yıllık öğrenim verirken 1990'dan itibaren dört yıllık eğitim öğretim sürecine geçmiştir. Tüm öğretmenlerin yetiştirilmesinde lisans düzeyinde eğitim öğretim görmeleri YÖK'ün 23.05.1989 tarih ve 876 sayılı kararıyla 1989-1990 eğitim öğretim yılından itibaren uygulamaya konulmuştur (MEB,1992).

1989-1990 yılında Türkiye'de üniversiteler öğretmenlik eğitimi veren 16 eğitim fakültesi, 1 eğitim bilimleri fakültesi, 1 mesleki eğitim fakültesi, 3 teknik eğitim fakültesi, 24 eğitim yüksekokulu bulunuyordu. O yıllarda bu okullara girebilmek için öğrencilerin lise ve dengi okullardan mezun olmaları gerekiyordu. Ayrıca öğrenciler ÖSYM'nin yaptığı sınavlarda da başarılı olmalıydılar. Öğrenciler yerleştikleri öğretmen yetiştirme programında alan bilgisi, genel kültür, öğretmenlik meslek bilgisi gibi yönlerden eğitiliyordu. Herhangi bir öğretmen yetiştirme programını bitirenler, Milli Eğitim Bakanlığınca “Mecburi Yarışma ve Yerleştirme Sınavı”ndan geçiriliyordu. Bu sınavda başarılı olanlar “stajyer öğretmen” olarak okullara atanıp ve bir ya da iki yıl stajyer öğretmen olarak çalıştırılıyordu. Bu sürede başarılı görülenler “asil öğretmenliğe” geçirilerek bu kişilerin mesleğe köklü girişleri sağlanıyordu (Özer,1990).

1994 yılında başlayıp 1998 yılında tamamlanan YÖK-Dünya Bankası Hizmet Öncesi Eğitimi Projesi çatısında eğitim fakülteleri yeni bir yapılanma sürecine girdi. Bu süreçte geçmiş dönemlerdeki öğretmen yetiştirme konusundaki aksaklıklar ifade edilmiş ve öğretmen yetiştirmede bir yapılanma yapılması gerektiğine dikkat çekilmiştir. Projeyle birlikte okul deneyimi eğitim fakültelerinin programlarında yer edinmiştir. Okul deneyiminin amacı, adayın meslek hayatına iyi organize edilmiş bir şekilde başlamasını sağlamaktır. Öğretmen adayları tarafından gerçekleştirilen etkinlikler ve yerine getirilen görevler, onların deneyimli öğretmenleri görev başında gözlemlemelerine, bireysel ve küçük gruplarla çalışmalarına ve kısa sürelerle öğretmenlik deneyimi kazanmalarına olanak tanımaktadır. (Ergüneş, 2011).

YÖK 1997 yılında öğretmen yetiştirmede bazı kararlar almıştır. Bu kararlar:

1. Alan öğretim yöntemlerini kapsayan bir dizi kitap hazırlanmış ve Eğitim Fakültelerine gönderilmiştir.
2. Eğitim fakülteleri ile uygulama okulları arasındaki işbirliğini geliştirmek ve sürekli hale getirmek amacıyla MEB ile bir protokol imzalanmıştır.
3. Fakültelerdeki insan gücü ve teknolojik donanımı iyileştirmek için yurt dışına burslu öğrenci ve öğretim elemanı gönderilmiş ve fakültelere eğitsel araç-gereç alımı yapılmıştır.
4. Fakültelerde yürütülen öğretmen eğitimi programlarının kontrolünü, sürekliliğini ve güncelleştirilmesini sağlamak ve ilgili kurumlar arasındaki bilgi ve iletişim akışını sağlamak amacıyla Öğretmen Yetiştirme Türk Milli Komitesi kurulmuştur

5. Formasyon derslerinde değişikliğe gidilmiş, derslerin sayısı ve kredi miktarları artırılmış, bu derslerde uygulamaya ağırlık verilmiştir.

6. Yan alan uygulamasına geçilmiştir.

7. Ortaöğretim alan öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans düzeyine çekilmiştir (Özoğlu, 2010).

Geçen zamanda 1997 de yapılan değişikliklerde yaşanan aksaklıkları değerlendiren YÖK 2006 yılında öğretmen yetiştirmede tekrar bir düzenleme yapmaya karar verdi.

YÖK'ün 2006 yılında aldığı kararlar:

1. 1997 yeniden yapılandırmasında büyük oranda kaldırılan genel kültür derslerinin oranları artırılmıştır.
2. Yine 1997 yeniden yapılandırmasıyla getirilen ve eleştiri alan çakılı ders uygulamasından vazgeçilmiş, eğitim fakültelerine toplam müfredatın yaklaşık % 25'ini belirleme yetkisi verilmiş ve seçmeli ders olanağı artırılmıştır.
3. Uygulama okulu bulmada yaşanan sıkıntılar nedeniyle uygulama ders saatleri yeniden azaltılmıştır.
4. Ortaöğretim öğretmenliği programlarında 3,5 yıl alan eğitimi üzerine 1,5 yıl meslek bilgisi eğitimi şeklinde yürütülen uygulamaya son verilmiş ve meslek bilgisi dersleri yıllara dağıtılarak beş yıllık birleştirilmiş eğitime geçilmiştir (Özoğlu,2010).

2009 yılında YÖK tezsiz yüksek lisans eğitiminde yer alan formasyon derslerinin Atatürk, Uludağ, İstanbul ve Marmara Üniversiteleri Fen-Edebiyat ve İlahiyat Fakültelerinde isteyen öğrencilere dört yıllık lisans eğitimlerini alırken verilmesine karar vermiştir. Bazı üniversiteler bu olayı adaletsiz bulup itiraz ederek bu haktan faydalanmıştır. Öğretmen yetiştirmede yapılan son değişiklik, YÖK genel kurulunun 2010 yılında aldığı karar ile gerçekleşmiştir. Buna göre, tezsiz yüksek lisans programları kaldırılarak yerine tekrar pedagojik formasyon eğitimi getirilmiş, fen-edebiyat fakülteleri son sınıf öğrencilerinin ve beşinci yarıyılında olan öğrencilerin de formasyondan yararlanmasını sağlayacak not ortalamasını da göz önünde bulunduran 9 kriter yürürlüğe girmiştir (Çakıcı, Eraslan,2011).

Bu kriterler, formasyon eğitimi vermek isteyen üniversitede Eğitim Fakültesinin veya Eğitim Bilimleri Bölümünün bulunması ve bu alanda yeteri sayıda ve nitelikte kadrolu öğretim üyesi olması şartı getirilmiştir. Fen-Edebiyat Fakültesi öğrencilerine formasyon eğitimi beşinci yarıyılında başlayacak dört yarıyılında verilecekti. Formasyon eğitimine kabul edilmek için, öğrencilerin ağırlıklı not ortalamasının dört üzerinden en az iki buçuk olması ve alt sınıflardan iki dersten daha fazla dersten kalmamış olması gerektiği yönünde karar alınmıştır. Daha sonra ise formasyon eğitimi için öncelikle öğrencilerin okudukları bölümü bitirmeleri ve diploma notlarının dört üzerinden iki buçuk olması istendi. Okul bittikten sonra ayrıca iki yarıyılık bir eğitimden geçmeleri karar alındı.

Baltacıoğluna Göre Öğretmen ve Öğretmende Bulunması Gereken Özellikler

Terbiye, içtimai hayata dâhil olan acemi fertlerin bu hayata intibakını temin gayesi ile muayyen muhitler içinde ve muayyen tefekkür, tahassüs ve faaliyet itiyatlarının heyeti mecmuasıdır (Baltacıoğlu,1930). Ayrıca eğitim, sosyal hayata henüz elverişli olmayan toyların erginler yönünden bu hayata hazırlanması demektir (Baltacıoğlu,1964a). Ona göre öğrenciler henüz toplumsal hayata hazır olmayan acemi fertlerdir ve bu fertleri yetişkinler sosyal hayata hazırlamaktadır. Burada geçen yetişkinler kavramı öğretmenler olarak kullanılmaktadır. Baltacıoğlu(1916) öğretmeni; ferdin tekamül ve muhite tetabukına kasden tesir bütün insanlar olarak tanımlamaktadır. Tanımdan

anlaşılmaktadır ki, öğretmen bilinçli olarak bireylerin gelişimine katkı sağlayan, onları toplumsal yaşama hazırlayan kişidir. Baltacıoğlu'na göre önemli iki tip öğretmen vardır. Bunlar;

- Birinci tip öğretmen; öğretmen okulu tahsili görmüştür. Birçok bilgiler taşıyor ve çizgiler çiziyordu. Fakat bir yara nasıl sarılır bilmiyordu!
- İkinci tip öğretmen; bilgileri yeterli olan ve o bilgileri nereden nasıl kullanacağını bilen öğretmendir. Örneğin, bu öğretmen ilk yardım dersini almış, gerçek olaylarda müdahalelerde bulunmuş ve nasıl yapacağını gayet iyi bilmektedir. Yeri geldiğinde bir hemşire, hemşir olabilmektedir (Baltacıoğlu, 1944).

Öğretmenleri şehirlerde yetiştirin, fakat toprak, tarım, endüstri, halk ve kültür adamı olarak (Baltacıoğlu, 1935) diyerek öğretmenin toplum üzerindeki etkisini açıklamıştır. Öğretmenler belirtilen şekilde yetiştirildiği takdirde sadece köydeki öğrenciyi yetiştirmekle kalmayacak, o köyün gelişimine de katkıda bulunacaktır. Türkiye'nin ekonomik-sosyal ve kültürel değişiminin en önemli nedenlerinden birisi de köyden kente olan göçlerdir. Bu göçler sonucu köylerdeki nüfus fazlalığının önemli bir kısmı kentlere doğru kaymıştır. Ancak söz konusu bu nüfus kentlerde zamanla giderek daha da çoğalmış ve beraberinde kırsal kökenli kentsel sorunları da getirmiştir (Güreşçi, 2010). Köylerden göç etmenin en genel nedeni işsizlik şeklinde açıklanmakta olup haricen aileler öğrencilerin daha iyi eğitim alabilmelerini de belirtmektedir. Toprak, tarım, endüstri, halk ve kültür adamı olarak yetişen bir öğretmen bu sorunları kendi imkanı dahilinde çözmeye çalışarak daha mutlu bireyler ortaya çıkaracağı düşünülmektedir.

Baltacıoğlu başka bir eserinde ayrıca üç tip öğretmenden söz etmektedir. Bu öğretmenleri eğitime işine yaklaşımlarına göre sınıflandırmıştır.

- Okutup ezberleten, anladığını da, anlamadığını da ezberleten vardır. Anlayarak da olsa, anlamayarak da olsa ezberciliğin kötü olduğunu bilen, ancak elinden ezberletmekten başka bir iş gelmeyen de vardır. Sevilmeyen, beğenilmeyen, başaramayan yetiştirici tipi budur.
- Okutan, okuduğunu anlatanlar vardır. Okuttuğunu ezberletmenin görenek olduğu ülkelerde okuttuğunu öğretenler birer kurtarıcı gibi görünürler. Ne yazık ki birinciler öğretimin softaları iken, bunlar da öğretimin hamallarıdır. Yazılı bilgileri anlayarak da olsa, olduğu gibi kafaya boşaltmak sonra da kullanamamak, ne acıklı bir durumdur bu...
- Bilgisi görgüsü ne olursa olsun, insan ruhunu sezmek, çocuğu, genci anlamak için yaratılmıştır. Okuttuğunu ezberletmez, kafaya depo ettirmez, bilgiyi öğretmez, ihtihsal ettirir, vermez, buldurur, öğrencilerini birer plak olmaktan kurtarır, kendi çaplarında birer bulucu, yapıcı, yaratıcı yapar. Beğenilen, sevilen öğretici tipi işte bu yaratıcı tiptir.

Hiç şüphe yok ki birincilerin işi hayatın ayaklarını kösteklemektir. İkincilerin işi hayatı anlatmaktır. Üçüncülerin görevi bu hayatı şahlandırmaktır (Baltacıoğlu, 1964b).

Günümüzde toplumun ve şartların beklediği öğretmen tipi üçüncü tip öğretmendir. O halde öğretmenlerimizi bu bağlamda yetiştirmek ihtiyaçlara cevap verebilecek nitelikte olacaktır.

Baltacıoğlu'na göre iyi yetişmiş nitelikli bir öğretmende bulunması gereken bazı özellikler şu şekilde belirtilmiştir (Baltacıoğlu, 1944):

- Öğretmen idealist olmalıdır. İdeali olmayan bir birey nitelikli öğretmen olamaz. Öğretmenin yüksek derecede ideali olması gerektir. İdealist öğretmenler elinde yetişmeyen millet çocukları çarçabuk soysuzlaşır. Benim sözünü ettiğim ideal ayakları toprakta, başı göklerde, gözleri enginde olan bir varlıktır: milliyet ideali! İşte benim anladığım ideal!
- Öğretmen bol bol gezmeli, verdiği örnekler için yaşantı oluşturmalıdır. Gezen, gören ve geniş ölçüde yaşayan öğretmen en büyük eğitim randımanını verir; çünkü artık o aynı insan değil, yaratıcı gücü artmış olan bir insandır. Öğretmen gezmelidir.

- Öğretmen sabırlı olmalı ve kaba kuvvete başvurmaktan kaçınmalıdır. Dayak zecri(zorlayıcı) bir vasıta ve zecri vasıtaların hiçte insani olmayan cinsindedir.
- Öğretmen bulunduğu yere, şartlara ve ortama uyum sağlayabilecek, karşılaşılan durumlarda sorun çözme kabiliyetine sahip olabilecek bireyler olmalıdır.
- Öğretmen olarak yetişen bireyin felsefi kültürü olmalıdır. Felsefi kültürü olmayan bir insan öğretmen değil ya, lala bile olamaz. Öğretmenlik herşeyden önce yapıcılık ve yaratıcılık işidir. Öğretmen yalnız çocuğun beynini yağurmakla kalmaz; bu çocuğun ruhundan "şahsiyet" denilen en ince, en güzel işi de meydana getirir.
- Öğretmen ezberci sistemden uzak durmalı, öğrencilere yaparak yaşayarak öğrenme imkanı vermelidir. Ezber yaşayarak öğrenmenin yerine geçen barbar bir usuldür. Yaşayarak öğrenme imkanı olmayan yerde ezber işe yarar. Öğrenmeden imtihan geçmenin en kestirme yolu da yalnız bu ezberdir.

Baltacıoğlu'nun öğretmen nitelikleriyle ilgili yukarıda belirtilen düşünceleri günümüzde de geçerliğini korumaktadır. Öğretmen kavramı ile anlatmak istediğimiz kişide yukarıdaki özellikleri yine aramaktayız. Kendisi fikirleri ölçüsünde yetişecek öğretmenler için döneminde müdür yardımcılığını yaptığı Gazi Terbiye Enstitüsü'ne bir proje hazırlamıştır. Projesinin teşkilat ve mahiyetini şu şekilde açıklamıştır(Baltacıoğlu,1932; Tozlu,1989):

Tabiat Evi: Ana okulu anlamında düşünülebilir. Medeniyet Evi'ne burada öğrenci hazırlanır. Ayrıca pedagoji öğretimi için uygulama okulu durumundadır.

Medeniyet Evi: Liseye öğrenci hazırlayan bir ilkokul mukabilindedir. Burada da, pedagoji öğretimi için uygulama yapılmaktadır.

Kolej Kısmı: Enstitü'nün ilimle meşgul olacak kısımlarına muhtevlidir. Kendi içinde kısımlara ayrılmaktadır.

Fikir Evi: Amacı fikir ve iş mesleklerine, Yüksek Kolej öğrenimine öğrencileri hazırlamaktır. Ayrıca ilköğretim için öğretmen ve müfettişler de buradan yetiştirilmektedir. Fikir Evi, Yüksek Muallim Koleji'ne uygulama okulu olma görevini de üzerine almaktadır. Bu kısımda altı ihtisas ve meslek bölümü vardır: Eğitim, elişleri, ziraat, resim, beden eğitimi, ticaret bölümleri.

İlim Evi: İlim ve düşünce mesleklerine, müfettişliklerine ve yüksek öğretim memuriyetlerine yeterli elemanları bu kısım yetiştirmekle görevlidir. Ayrıca ilmi ve mahalli incelemeler ve yayınlar yapmak İlim Evi'nin görevleri arasındadır. Buraya gelen öğrenciler, Kolej'in ilk kısmını bitiren öğrencilerdir. İlim Evi'nin ana daireleri şunlardan ibarettir: Sosyoloji dairesi, tabii ilimler dairesi, matematik dairesi, pedagoji dairesi.

Tabiat evinde eğitim faaliyetinin iki merkezi vardır: Bireysel ve sosyal hayat. Medeniyet evinde ise eğitim faaliyeti medenileşme üzerinedir. Fikir evinde eğitim merkezini iş teşkil eder, ürünü de düşüncedir. İlim evinde de eğitim tecrübe üzerine kuruludur. Buna göre Enstitü evlerinde dört iktidar safhası bulunmaktadır.

- İlkel tekniklere alışmak.
- Klasik tecrübelerle alışmak.
- Kişisel tecrübelerle alışmak.
- Orijinal tecrübelerle alışmak.

Enstitü'de imtihan yoktur. Diplomalara seviye ve yetenekleri gösterecektir. Numara yerine ferdi sosyal yetenekleri, okuduğu ilmin nevi ve derecesi gösterilecektir.

Bu enstitüde dikkat çeken detay, her öğrenci öğretmen olabilmek için eğitime başlamamasıdır. Ancak öğretmen olmak isteyen öğrenci kolej düzeyinde belirlenerek ona göre eğitim almaktadır.

Sonrasında kariyerinde yükselmek istediği takdirde kolej içerisindeki kısımlarda eğitimini tamamlamaktadır. Proje okulunda öğrencilerin yeteneklerinin ortaya çıkarılması baz alınmıştır. Yetenekleri doğrultusunda seçilmiş olan öğretmenler niteliği ve kaliteyi arttıracaklardır.

Yöntem

Yapılan araştırma nitel bir çalışma olup, genel tarama modeli benimsenmiştir. Bu bağlamda literatür taraması ile doküman analizi yapılmıştır. Karakteristik bir literatür incelemesi "araştırma problemi ile ilgili bilgiyi içeren dokümanları sistematik olarak tanımlamayı, yerini belirlemeyi ve analiz etmeyi kapsar. Bu dokümanlar makaleleri, özetleri, incelemeleri, monografileri, tezleri, kitapları, diğer araştırma raporlarını ve elektronik ortamı içerir"(Gay ve Airasian,2003,s.16; Robson,2015). Bu nedenle konu ile ilgili kitap, dergi, makale gibi basılı kaynaklar incelenmiştir. Birincil kaynak olarak Baltacıoğlu'nun eserleri kullanılmış, ikincil kaynak olarak ise konu kapsamında yazılmış eserler kullanılmıştır. Yapılan çalışmada Baltacıoğlu'nun eserlerinden yapılan alıntılarda değişikliğe gidilmeden aktarılmıştır.

Bulgular

Ülkemizde öğretmen yetiştirme adına ilk olarak 1848 yılında Darümuallimin adlı öğretmen yetiştirme okulu açılmıştır. Tanzimat dönemi ile yeniliklere paralel olarak açılan kurum dönemin en önemli yeniliklerinden birisi olarak karşımıza çıkmaktadır. Darümualliminlerde yalnızca erkek öğretmen yetiştirilmektedir. Darümuallimler 1868 yılına kadar öğretmen yetiştirme görevini tek başına yürütmüş olup, adı geçen yılda ilkokul öğretmeni yetiştirebilmek amacıyla Darümuallim-i Sübyan okulu açılmıştır. 1870 yılında ise ihtiyaç sonucu kız öğretmen okulu olarak Darümuallimatlar açılmıştır. Türkiye'de cumhuriyetten sonra öğretmen yetiştirmeyi etkileyen bir diğer yenilik ise 1981'de çıkarılmış 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu'dur. Bu kanunname ile tüm yükseköğrenim kurumları üniversitelere, sonuç olarak öğretmen yetiştiren kurumlardan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı iki yıllık eğitim enstitüleri Eğitim Yüksek okullarına ve dört yıllık Yükseköğretim Okulları eğitim fakültelerine dönüştürülmüştür. İki yıllık eğitim enstitüleri 1989-1990 öğretim yılında dört yıla çıkarılmıştır. İlkokul öğretmeni yetiştirme ise 1992-1993 öğretim yılından itibaren eğitim fakültelerinin sınıf öğretmenliği bünyesinde devam etmiştir. Arada geçen zaman boşluğu nedeniyle Türkiye'de ciddi anlamda öğretmen açıkları oluşmuştur.

Günümüze doğru yaklaştığımızda öğretmen yetiştirme konusunda yapılan değişiklik, Milli Eğitim Bakanlığı okullarında 8 yıllık kesintisiz eğitime karar verilmesiyle karşımıza çıkmaktadır. Bu bağlamda YÖK eğitim fakültelerinde yeniden yapılanmaya gitmiştir. Sonrasında ise MEB programı ile uyum gerekliliği nedeniyle 2006-2007 eğitim öğretim yılında eğitim fakülteleri programları düzenlenerek uygulanmaya başlanmıştır. Öğretmen yetiştirmede yapılan son değişiklik, YÖK genel kurulunun 2010 yılında aldığı karar ile gerçekleşmiştir. Buna göre, tezsiz yüksek lisans programları kaldırılarak yerine tekrar pedagojik formasyon eğitimi getirilmiş, Fen-Edebiyat fakülteleri son sınıf öğrencilerinin ve beşinci yarıyılında olan öğrencilerin de formasyondan yararlanmasını sağlayacak not ortalamasını da göz önünde bulunduran dokuz kriter ile yürürlüğe girmiştir. Bu kararlar sonucunda eğitim fakültelerinden mezun olan öğrenciler ile pedagojik formasyonunu tamamlayan Fen-Edebiyat öğrencileri başvuru için diğer şartları sağladıkları takdirde öğretmenlik başvurusunda bulunabileceklerdir. Türkiye'de nitelikli öğretmen yetiştirmek için cumhuriyet öncesi 1848 yılından itibaren çeşitli yöntemler ve uygulamalar denenmiştir. Bu uygulamalardan bazıları dönemin şartlarına göre başarılı olmuş, ancak gereksinimleri tam olarak sağlayamadıkları için yeni düzenlemelere gidilmiştir. Çeşitli isimlerle açılan öğretmen yetiştiren kurumlar önce Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı olarak işlemiş sonralarında ise üniversiteler bünyesine alınmıştır. Bu süreç içerisinde kalite arttırımı sağlanması için ayrıca öğretmen yetiştiren kurumların eğitim süreleri üzerinde de değişiklikler yapılmıştır. Belirtildiği üzere ülkemizde nitelikli öğretmen yetiştirmek için sürekli değişimlerle yenilik aranmıştır. Zaman zaman değiştirilen ve geliştirilen sistemlerin toplumsal hayatımıza uygun olmadığı görülmüş ve sonuç olarak yeniden yapılandırmalara gidilmiştir. Eğitim-öğretimin uygulayıcısı, yol göstericisi ve danışmanı olan, sistem içerisinde etkililiği bu denli önemli olan öğretmenlerimizi ne kadar nitelikli ve donanımlı yetiştirirsek toplumsal hayata ve ülkeye o denli fayda

sağlanacağı düşünülmüştür. Yaşadığı dönemin en önemli eğitimcilerinden olan İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu'nun öğretmenlik mesleği ve öğretmen nitelikleriyle ilgili görüşleri bu çalışma ile açıklanmaya çalışılacaktır. Kendisi, kendi zamanında öğretmenlerin öğrenim hayatı üzerindeki etkinliğini farkederek bu konuda düzenlemeler yapılması gerektiğini, nitelikli bir öğretmen yetiştirerek topluma büyük fayda sağlanacağını belirtmiştir.

Onun tavsiye ettiği eğitim programında; öğrenci bilgiyi kovalayan, bulan, gerekirse yaratan konumunda olmuştur. Buna göre kendisi herkesin öğretmen olamayacağını, öğretmen olmak isteyen bireylerde bir takım özelliklerin bulunması gerektiğini belirtmiştir. Bu söylemi kendi hazırlamış olduğu Gazi Terbiye Enstitüsü programından anlamak mümkündür. Enstitüyü tamamlayan bireyler not ile geçmemişler, onların nitelikleri ve kabiliyetleri mezun olmalarında etkili olmuştur. Ayrıca öğretmenin sadece bilgi ile yüklü kişiler olmadığını, gerektiğinde o bilgileri gerçek olaylar karşısında en iyi şekilde kullanabilen kişiler olarak belirtmiştir. Kendisinin açıklamış olduğu iki öğretmenden birincisi, bütün bilgilere sahip ancak o bilgileri nasıl kullanacağını bilmeyen kişidir. İlk yardım bilgisi olan ancak bu bilgiyi hiç tecrübe etmemiş bir öğretmen olaylara müdahale durumunda yetersiz kalmaktadır. İkinci tip öğretmen ise hem teorik bilgilere sahip hem de bu bilgileri nasıl kullanacağını bilen kişidir. Kullanabildiği ilkyardım bilgisi sayesinde hayat kurtarabilmektedir.

Öğretmenler şehirlerde ve ilçelerde yer alan eğitim fakültelerinde yetişmektedir. Ancak gerçek şu ki yeni mezun olan öğretmenlerden bir kısmı köylerde görev yapmaktadır. Baltacıoğlu bu konuda öğretmenlerin şehirde yetişmesini aynı zamanda köy hayatını tanıyabilen kişiler olarak yetiştirilmesini tavsiye etmiştir. Böylelikle öğretmenler köy hayatından uzak kalmayacak, buldukları ortama alışmaları daha hızlı olacaktır. Öğrencileri sosyal hayata hazırlayan öğretmen, aynı zamanda kendisi de sosyal hayat içerisinde yer alacaktır.

Baltacıoğlu öğretmeni tanımlarken üç tip öğretmenden bahsetmiştir. Onun döneminden şimdiye kadar geçen süre içerisinde bu öğretmen tipleri hala geçerliğini korumaktadır. Birinci öğretmen, okutarak ezberletendir. Bilgi bağlamında ezberci teknik kullanmaktadır. İkinci öğretmen, yine okutmakta ancak birinciden farklı olarak okuttuğunu hem anlatmakta hem de anlattırmaktadır. Öğrencilerin bilgiyi özümseyebilmeleri için yeterli duyu organlarına hitap etmemektedir. Öğrencilerin kavradığı kazanımları kullanmalarına engel olmaktadır. Üçüncü öğretmen ise bilgiye öğrencilerin kendilerinin ulaşmasını desteklemekte, ezberden uzak yaparak yaşayarak öğrenme imkanı vermektedir. Böylelikle öğrenilenler daha anlamlı hale gelmektedir.

Baltacıoğlu bir öğretmenin her alanda kendisini geliştirmesi gerektiğini belirtmiştir. Ona göre en iyi öğretmen her alanda kendisini geliştirmiş en az eksikçe sahip olan öğretmendir. Baltacıoğlu'na göre iyi yetişmiş nitelikli bir öğretmende bulunması gereken bazı özellikler şu şekilde belirtilmiştir.

a-Öğretmen idealist olmalıdır. İdeali olmayan bir birey nitelikli öğretmen olamaz.

b-Öğretmen bol bol gezmeli, verdiği örnekler için yaşantı oluşturmalıdır.

c-Öğretmen sabırlı olmalı ve kaba kuvvete başvurmaktan kaçınmalıdır.

d-Öğretmen bulunduğu yere, şartlara ve ortama uyum sağlayabilecek, karşılaşılan durumlarda sorun çözebilme kabiliyetine sahip olabilecek bireyler olmalıdır.

e-Öğretmen olarak yetişen bireyin felsefi kültürü olmalıdır.

f-Öğretmen ezberci sistemden uzak durmalı, öğrencilere yaparak yaşayarak öğrenme imkanı vermelidir.

Ismayıl Hakkı Baltacıoğlu kendi zihninde olması gereken öğretmenleri yetiştirebilmek adına Gazı Terbiye Enstitüsü için bir proje hazırlamıştır. Projesinde uygulama basamakları dahil neler yapılması gerektiğini de belirtmiştir. Ancak bu proje uygulamaya geçmemiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Eğitim sürecinin en etkili ayağı olan öğretmenlerimizin nitelikli yetişmesi ülkemiz adına bir gereklilik olduğu açıkça görölmektedir. Nitelikli öğretmen yetiştirme arzusu ile Osmanlı'nın son dönemlerinden günümüze kadar öğretmen yetiştirme sisteminde değişiklikler ve yenilikler yapıldığı görölmüştür. Ancak çeşitli nedenlerle yapılan değişiklikler ve yenilikler ülkemizin ihtiyaçlarına yeterince cevap verememiştir. 2005 yılından itibaren ülkemiz eğitim sisteminde yapılandırmacı yaklaşımın benimsendiğini düşündüğümüzde karşımıza ülkemizin en önemli pedagoglarından olan Ismayıl Hakkı Baltacıoğlu çıkmaktadır. Bir öğretmen öğretim yöntem ve tekniklerini teorik olarak fazlasıyla biliyor olabilir, ancak bu bilgileri öğretim durumunda uygulayamadığı takdirde boş bilgiler olmaktan daha ileri gitmemektedir. Onun düşüncelerini temel alarak yetiştirilecek bir öğretmen günümüz ihtiyaçlarına ve eğitim sistemine uyum sağladığı görölmektedir. Günümüz eğitim fakültelerinde yetişen öğretmenlerimize onun açıkladığı özellikleri verebildiğimiz zaman nitelikli öğretmen yetiştirme konusunda oldukça önemli bir başarı sağlanacağı düşünülmektedir. Baltacıoğlu'nun öğretmen kavramı üzerine düşüncelerine göre eğitim fakültelerine aşağıda sıralanacak fikirleri entegre etmek fayda sağlayacaktır.

Öğretmenin görevi bireyleri sosyal hayata hazırlamak olduğu düşünöldüğünde adayların bu bağlamda eğitim almaları gerekmektedir. Toplum hayatı konusunda fakültelerde dersler bulunmalıdır.

Bir öğretimde bulunması gereken bir takım kişilik özellikleri vardır. Örneğin, öğretmen öğrencilerin bilgiye ulaşması için rehber konumunda olmalıdır. Bu nedenle fakültelerde adayların bireylere rehberlik edebilme düzeyini belirleyecek ölçmeler yapılmalıdır. Ölçümler sonucu adaylara bu konuda gerekli eğitim verilmelidir.

Fakültelerde öğretmen adaylarına verilen her teorik bilgi için uygulama imkanı verilmelidir. Dersler uygulama ağırlıklı olmalı ve hatta uygulamalar mümkün mertebe gerçek ortamlarında yapılmalıdır.

Öğretmen adayları, görevleri gereği köylere gideceğini bilmeli, kendilerini bu şartlara hazırlamalıdır. Bu konuda eğitim fakültelerinde köy hayatının ihtiyaçlarına göre tarım, temel veterinerlik gibi dersler getirilmelidir. Aynı zamanda şehirlerde de her okulun çevresel faktörlerinin aynı olmadığı göz önüne alınarak şartlara uygun yetiştirilmeleri sağlanmalıdır.

Öğretmen öğrencilerini yetiştirirken ezberci eğitimden, okuma ve anlatma, anlattırma yönteminden ziyade yaratıcı bireyler olmalarını sağlayacağı için kendileri de eğitim fakültelerinde bu yapıda eğitimden geçmelidirler. Bu bağlamda eğitim fakülteleri yaparak yaşayarak öğrenmeye, yaratıcı eğitim kavramlarına üst düzey olanak sağlayacak şekilde düzenlenmelidir.

Öğretmenler idealist, sabırlı ve felsefi kültürü olan bireyler olmak zorundadır. Öğretmen adaylarını yetiştirirken onlara belirtilen nitelikler verilecek şekilde ders içerikleri düzenlenmelidir. Ayrıca yaşantı zenginliği bir öğretmenin en iyi bilgi kaynağıdır. Bunu sağlamak için fakülteler kendi aralarında etkinlikler düzenleyerek adayların bu etkinliklere katılımını sağlamalı, bu şekilde üst düzey yaşantı zenginliği oluşturulması gerekmektedir.

Bütün bu uygulamaları gerçekleştirebilmek için günümüz eğitim fakültelerinin yapısı gözden geçirilmeli değiştirilmesi gereken noktalar onun düşünceleri ışığında olduğu için İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu'nun Gazi Terbiye Enstitüsü projesi baz alınarak yapılmalıdır.

Kaynakça

- Alkan,S.(2012), *AB ülkelerinde öğretmen yetiştirme programlarıyla türkiye'deki öğretmen yetiştirme programının karşılaştırılması ve Türkiye için bir model önerisi*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü,Hatay.
- Akyüz, Yahya (2001) *Başlangıçtan 2001'e Türk eğitim tarihi*. Genişletilmiş Sekizinci Basım. İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım Ltd. Şti.
- Akyüz, Y. (2008). *Türkiye'de öğretmen yetiştirmenin 160. Yılında darülmüallimîn'in ilk yıllarına toplu ve yeni bir bakış*. (Http://Dergiler.Ankara.Edu.Tr/Dergiler/19/1335/15452.Pdf). (Erişim: 26.09.2016).
- Atanur Baskan, G. Aydın, A. ve Madden, T. (2006) Türkiye'de öğretmen yetiştirme sürecine karşılaştırmalı bir bakış, *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(1),35-42.
- Baltacıoğlu, İ. H. (1916). *Terbiye ilmi*, İstanbul.
- Baltacıoğlu, İ. H. (1930). *Umumi pedagoji*. İstanbul: Muallim Ahmet Halit Kitaphanesi.
- Baltacıoğlu, İ. H. (1935). Öğretmeni köyde yetiştirmek yanlıştır, *Yeni Adam*, S:94, S.13.
- Baltacıoğlu, İ. H. (1944). *Rüyamdaki okullar*. İstanbul: Yeni Adam Yayınları.
- Baltacıoğlu, İ. H. (1964a). *Pedagojide ihtilal*. İstanbul: Anadolu Matbaası.
- Baltacıoğlu, İ. H. (1964b). *Adam nasıl yetişir nasıl yetiştirilir*. Ankara: Genelkurmay Basımevi.
- Eraslan, L. (2006). Öğretmenlik mesleğine girişte kamu personeli seçme sınavı (kpss) yönteminin değerlendirilmesi. *Journal Of Human Sciences*, 1(1),1-31.
- Eraslan, L. (2009). Türkiye'de öğretmen yetiştirme, seçim ve istihdam sürecinin analizi. Aycan Çiçek Sağlam (Ed.), *Eğitim Bilimine Giriş*.(ss. 201-219) içinde. Ankara:Pegem Yayıncılık.
- Eraslan, L., & Çakıcı, D. (2011). Pedagojik formasyon programı öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları, *Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19,(2),427-438.
- Ergüneş, Y. (2001). Okul deneyimi dersi uygulamasının öğrenciler tarafından amacına uygun olarak yapılıp yapılmadığının değerlendirilmesi, *Balikesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(13),106-128.
- Güreşçi, E. (2010). Köyden kente göçün köydeki ve kentteki yansımaları: Akpınar köyü üzerine bir değerlendirme, *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 2(2),47-55.
- Köy Enstitülerinin Listesi, https://tr.wikipedia.org/wiki/K%C3%B6y_Enstit%C3%BCleri, Erişim Tarihi:07.09.2016.
- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı), Onüçüncü Milli Eğitim Şurası (15-19 Ocak 1992). Öneriler, Konuşmalar Kararlar. Ankara: 1992.

- Milli Eğitim Temel Kanunu (1973) Resmi Gazete. Tarih: 24/6/1973 Sayı:14574.
- Özer, B. (1990). 1990'lı yılların başında Türkiye'de öğretmen yetiştirme: Sorunlar ve çözüm önerileri, *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*,3(2), 27-35.
- Özoğlu, M. (2010). Türkiye'de öğretmen yetiştirme sisteminin sorunları. Ankara: Seta Analiz.
- Robson, C. (2015), *Bilimsel araştırma yöntemleri gerçek dünya araştırması*, Çev:Çinkır, Ş. & Demirkasımoğlu, N. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tozlu, N. (1989). *İsmayıl hakkı baltacıoğlu'nun eğitim sistemi üzerine bir araştırma*. Milli Eğitim Bakanlığı Bilim ve Kültür Eserleri Araştırma İnceleme Dizisi, İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Toprak, G.N. (2008), *Cumhuriyetin ilk döneminde türk eğitim sistemi ve köy enstitüleri*, Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, Afyonkarahisar.
- Türer, A.(2006), Türkiye'de öğretmen yetiştirme ve sorunlar, *Abece Dergisi*, Mart-Nisan.
- Üstüner, M. (2004), Geçmişten günümüze Türk eğitim sisteminde öğretmen yetiştirme ve günümüz sorunları, Bildiri.

Extended Summary

Teacher and Teaching Profession from the Perspective of Ismayıl Hakkı Baltacıoğlu

Introduction

As its root meaning considered, the word 'Teacher' can be explained as the person teaching information. Considering in a narrow scope, the word meaning of teacher is the person transforming the new information and attainments to individuals. However, the main point to be noticed is that teacher is the person to enlighten the individuals in order to shape their lives, by providing them with terminal behavioral changes. Thus, teacher can shape the society starting from individuals. Regarding the teaching profession which has such a nationally significant effect, the systems used previously and at present in the scope of teacher training must be examined and should be improved through new considerations. By training qualified teachers in this manner, social life must be provided with more useful individuals. Through this research, ideas of pedagogue Ismayıl Hakkı Baltacıoğlu, who is among the leading highbrows of our country, towards teacher and teaching profession will be examined and contributions will be made to the formation of a teacher profile accoring to his suggestions on characteristics of a teacher.

Purpose of the Study

General purpose of this study is to offer an insight to the question what regulations can be done in the teacher training policies, by examining the basic changes experienced by the teacher training institutions and their teacher training policies and revealing the teaching profession from the perspective of Baltacıoğlu. Even though Baltacıoğlu lived in the past, his ideas seems to be correspond to the systems used today; thus his suggestions for the teaching profession are thought to be taken into account.

Method

This research is a qualitative study and adopts general screening model. In this concept, descriptive survey was done through literature review and the published sources such as book, magazine, and essays were observed. Baltacıoğlu's work was used as the primary source and the works written in the scope of this matter were used as the secondary source. The quotations from Baltacıoğlu's work were transferred into this study without changes.

Results

Firstly, teacher training school named 'Darümuallimin' was opened for the purpose of teacher training in our country in 1848. Darümuallim schools had executed teacher training duty alone until the year 1868 when 'Darümuallim-i Sübyan Schools' were founded for the purpose of training primary school teachers. In 1870, as a result of the necessities, 'Darümuallimat Schools' were opened to train female teachers. Another innovation effecting the teacher training in Turkey after the proclamation of the republic is the law of higher education no 2547 in 1981. With this code of laws, all higher education institutions were transformed into universities and as a result, transfer programs (biyearly educational institutions) of teacher training which was serving under the Ministry of Education were transformed into High School of Education, and four-year license High Schools were turned into faculties of education. Biyearly educational institutions were raised to four-year license faculties. Primary school teaching program has continued within the scope of classroom teaching (primary school teaching) departments of faculties of education since 1992-1993. Due to the interval during that period, a significant teacher shortage has aroused in Turkey.

As we come closer to present, the amendment in teacher training appears as the decision of 8-year compulsory primary education in the schools of Ministry of Education. In this concept, the Council of Higher Education has made reconstruction in educational faculties. Afterwards, due to the need for coherency with the programme of Ministry of Education, curriculum of educational faculties has started to be applied being regulated in the educational year of 2006-2007. The last change made in teacher training has been actualized through the decision made by the Council of Higher Education General Assembly in 2010. According to this, non-thesis master's programs were repealed and replaced with pedagogical formation education and nine criteria were taken into effect, including the grade point average providing final year students of Faculty of Science and Literature and the students at the 5th semester to benefit from the formation. As a result of these decisions, graduates of educational faculties and Science and Literature faculty students having pedagogical formation certificate are able to make an application to teaching, in case of fulfilling the other conditions for application. To train qualified teachers in Turkey, several methods and applications have been tried since 1848-pre-republic era. As stated before, there has been a search for innovation through changes on and on for the purpose of training qualified teachers. Systems changed and improved time to time were seen not to conform with our social life, therefore reconstructions were made. Teachers are regarded to be the appliers, leaders and consultants of education therefore it is thought that the more we train our teachers qualified and equipped, the more favor is gained for the social life and country.

The ideas of İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu, one of the most important educationalists of his period, on teaching profession and qualities of a teacher are to be explained with this research. He noticed the effectiveness of teachers on the learning life in his period and stated that there must have been regulations in this area and a great contribution would be made to the society by training qualified teachers. In the education program he suggested; the student was in the position of the one chasing, finding, -if necessary - creating the information. From this point of view, he stated that everybody

cannot be a teacher and individuals willing to be teacher must have some qualifications. Baltacıoğlu remarked that a teacher must improve him/herself in all areas. According to Baltacıoğlu, the best teacher is the one having the least deficit in every area.

a- Teacher must be idealistic. An individual without ideals cannot be a qualified teacher.

b- Teacher must travel frequently and create experiences for his/her examples.

c- Teacher must be patient and avoid manhandling.

d- Teacher must be an individual to accommodate him/herself into new places and conditions, and environment and must have problem solving abilities when necessary.

e- Teacher must have a philosophical culture.

f- Teacher must avoid parrot fashion and provide students with the opportunity of learning by practicing and living.

Discussion, Conclusion and Suggestions

It is obviously seen that qualified training of our teachers being the most effective factor of educational process is of an obligation for our country. It is observed that, with the desire of training qualified teachers, changes and innovations in the teacher training system has made since the last periods of Ottoman Empire. However, the changes and innovations made due to several reasons could not satisfy the needs of our country. Considering the fact that constructivist approach has been adopted in our country's educational system since 2005, İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu appears as one of the most important pedagogists of our country. A teacher trained on the basis of his ideas seems to fit into the needs and educational system of the day. Once we provide the teachers trained in today's faculties of education with the characteristics specified by Baltacıoğlu, a highly significant success is thought to be achieved in training qualified teacher.

Mümtaz Turhan ve Erol Güngör'ün Eğitim ve Öğretmen Yetiştirme Anlayışları

Levent ERASLAN, Kırıkkale Üniversitesi, Türkiye, leraslan@yahoo.com
Dilan AKDOĞAN, Kırıkkale Üniversitesi, Türkiye, dilanakd@hotmail.com

Öz

Eğitim ve öğretmen yetiştirme kavramları tüm dünyada güncelliğini her zaman korumuş, üzerine pek çok araştırma yapılmış kavramlardır. İyi bir eğitim, iyi yetişmiş donanımlı öğretmenlerin hünerleri ile ortaya çıkar. Geleceğin mimarı olarak tanımlanan öğretmenlerin eğitimi de eğitimin niteliğini ve kalitesini etkileyen faktörlerdendir. Eğitimin ülkelerin gelişmişlik düzeylerini doğrudan etkilediği gerçeği düşünüldüğünde eğitim ve öğretmen yetiştirme kavramları hiçbir zaman güncelliğini yitirmeyecektir. Ülkemizde de eğitim ve öğretmen eğitimi üzerine pek çok düşünür görüşlerini belirtmiş ve pek çok araştırmacı tarafından eğitim ve öğretmen yetiştirme kavramları ele alınmıştır. Türk düşünce dünyasının önemli isimlerinden olan Mümtaz Turhan ve Erol Güngör'de Türkiye'de eğitime dair görüşlerini gelecek nesillere aktarmıştır. Bu araştırmanın genel amacı, Mümtaz Turhan ve Erol Güngör'ün eğitim anlayışlarıyla öğretmenliğe yönelik düşüncelerini irdeleyerek öğretmen yetiştirme eğitim programlarına yönelik düzenlemelere yön vermektir. Geçmiş dönemde yaşamış olmalarına rağmen, eğitim-öğretim ile ilgili görüşleri günümüzde kullanılan sistemlerle örtüştüğü görülmüş, bu nedenle öğretmenlik mesleği için tavsiyelerinin göz önüne alınması gerektiği düşünülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, öğretmen yetiştirme, Mümtaz Turhan, Erol Güngör.

Abstract

Concepts of education and teacher training always keep their consistency in the whole world and there are many research on them. A good education comes up with skills of well-trained, equipped teachers. Education of the teachers who are described as the architects of the future is also one of the factors which affect the quality and character of education. Given that reality which education directly leads the level of development of countries, concept of education and teacher training will never lose its relevance. Lots of philosophers opine their ideas upon education and teacher training in our country as well and concepts of education and teacher training were observed by many researchers. Mümtaz Turhan and Erol Güngör, who are the notable Turkish philosophers, also transferred their opinions about education in Turkey to next generations. The general aim of this study is to direct the regulations for teacher training education program by scrutinizing ideas of Mümtaz Turhan and Erol Güngör with their education concept. Although they lived in previous period, it's seen that their thoughts on education and training match with the system used today therefore, it's important that their advice on teacher training be fully considered.

Keywords: Education, teacher training, Mümtaz Turhan, Erol Güngör.

Giriş

İnsan, biyo-psiko-sosyal bir varlıktır. İnsanın psikolojik ve sosyal temelleri göz önünde bulundurulduğunda, birtakım davranış örüntülerinin bireye kazandırılması bireyin sağlıklı gelişmesi açısından hayattır.

Bireyin toplum içerisinde yaşamını sağlıklı bir şekilde sürdürebilmesi, toplumun bir üyesi olarak katkıda bulunması için kazanması gereken davranışlar ancak eğitim ile sağlanabilir. Eğitim insan davranışlarının istenen niteliğe dönüştürülmesi, bireyin kişiliğinde olumlu katkılar sağlaması beklenir (Özkan, 2006). Eğitim, bireyin yaşadığı toplumda yeteneğini, tutumlarını ve olumlu değerlerdeki diğer davranış biçimlerini geliştirdiği süreçler toplamı şeklinde ifade edilebilir (Tezcan, 1997).

Şişman (2011) eğitimi; insanın olgun, erdem sahibi, mükemmel bir varlık haline gelme/getirilmesi süreci, şeklinde tanımlamaktadır. İşte bu süreçte 'gelme/getirilme' işini yerine getiren, eğitimin uygulayıcısı öğretmendir.

Eğitimin en önemli paydaşı olan ‘öğretmenlerin eğitimi’, eğitimde kalitenin yükseltilmesi açısından önemlidir. Öğretmenlerin sahip olduğu becerilerin ve yetkinliklerin artırılması, eğitimin niteliğini olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir. Eğitimde kalitenin temel koşullarından biri iyi yetiştirilmiş öğretmenlerdir. Hızlı gelişmelerin yaşandığı günümüzde, değişim sürecine uyum sağlayabilecek nitelikli bireyler yetiştirme görevi eğitim sistemine verildiğinden, öğretmenlik mesleği ön plana çıkmaktadır (Eraslan & Çakıcı, 2011).

Öğretmen yetiştirme, öğretmen adaylarının seçimi, hizmet öncesi eğitimi, uygulama (staj) dönemi ve bu dönemdeki izleme-değerlendirme çalışmaları, hizmet içi eğitim gibi konular, tümüyle öğretmen yetiştirme kavramı içine girer (Kavcar, 2002). Ülkemizde Darülmüallimin 1847 yılındaki kuruluşu ile öğretmen yetiştirme okullarının temeli atılmıştır. 1982 yılında eğitimde fakülteleşme yoluna gidilmiştir (Aydın, 1998). Ülkemizde öğretmenlik mesleği çeşitli dalgalanmalarla bugünlere gelmiştir. Kimi zaman “bilen öğretir” diyerek öğretmenlik meslek bilgisinde yetişme aranmaksızın her meslekten kişiler öğretmenliğe atanmış, kimi zaman da “açıkta mı kalsın” endişesiyle alan bilgisi bile olmayan kişilere yeni nesiller teslim edilmiştir. Günümüz itibarıyla de öğretmenlik mesleği istenilen ya da hak ettiği noktaya gelebilmiştir (Çelikten, Şanal & Yeni, 2005).

Öğretmen yetiştirme sisteminin sürekli değerlendirme ve sorgulanması öğretmen yetiştirmede sürekli iyileştirme için gerekliliktir (Baskan, Aydın & Madden, 2006). Eğitim ve eğitimin niteliğinin yükseltilmesi için ‘öğretmen yetiştirme’ üzerine dünden bugüne birçok araştırmacı çalışmalar gerçekleştirmiştir. Araştırmacılar, eğitimde niteliğinin yükselmesini uygarlık yarışı içerisinde toplumlara ivme kazandıracak bir araç olarak görmektedir.

Ülkemizde de eğitim ve öğretmen eğitimi üzerine pek çok düşünür görüşlerini belirtmiş ve pek çok araştırmacı tarafından eğitim ve öğretmen yetiştirme kavramları ele alınmıştır. Türk düşünce dünyasının önemli isimlerinden olan Mümtaz Turhan ve Erol Güngör’de Türkiye’de eğitime dair görüşlerini gelecek nesillere aktarmıştır. Bu araştırmanın genel amacı, Mümtaz Turhan ve Erol Güngör’ün eğitim anlayışlarıyla öğretmenliğe yönelik düşüncelerini irdeleyerek öğretmen yetiştirme eğitim programlarına yönelik düzenlemelere katkı sağlamaktır. Geçmiş dönemde yaşamış olmalarına rağmen, eğitim öğretim ile ilgili görüşleri günümüzde kullanılan sistemlerle örtüştüğü görülmüş, bu nedenle öğretmenlik mesleği için tavsiyelerinin göz önüne alınması gerektiği düşünülmüştür.

Mümtaz Turhan’ın Hayatı ve Şahsiyeti

Mümtaz Turhan, 1908 yılında Erzurum’un Horasan ilçesinin Akçataş köyünde dünyaya gelmiştir. Babası memurdur. Üç erkek kardeşin en büyüğüdür. Öğrenmeye açık, duyarlı bir çocuk olarak görülmüştür. Birinci Dünya Savaşı sürerken Rus işgalinden kaçarak Kayseri’ye yerleşmiştir. Küçük yaşta işgal, göç kavramlarını tanımıştır (Aygün, 2010).

Kayseri’de yarım kalan eğitimini tamamlamıştır. İlk ve ortaokulu Kayseri’de bitirmiştir. Parasız yatılı burslu olarak Bursa Lisesini kazanmıştır. 1927 yılında Bursa Lisesinden mezun olmuştur (Sezen, 2012). 1928 yılında devlet bursuyla Almanya’ya gitmiş, yükseköğretime Berlin ve Frankfurt Üniversitelerinde devam etmiştir. 1935 yılında Frankfurt Üniversitesinde doktorasını tamamlamıştır. Daha sonra Türkiye’ye dönerek İstanbul Üniversitesinde çalışmaya başlamıştır. 1944 yılında British Council’in sağladığı bir burs ile İngiltere’ye gitmiştir. İngiltere’de 1948 yılında Cambridge Üniversitesi’nde ikinci doktorasını almıştır. Türkiye’ye dönüşünden sonra 1951 yılında Profesör Doktor unvanını almış, 65 yaşına yani vefatına kadar İstanbul Üniversitesi Psikoloji bölümünde idari görevleri yürütmüştür (Toğrol, 1988).

Profesör Doktor Mümtaz Turhan, 1968 yılındaki vefatından sonra arkasında birçok telif ve tercüme eseri ile yarım düzineye yakın, yetişmeleri için hiçbir fedakârlıktan çekinmediği psikoloji alanında yetişmiş öğretim üyesi bırakmıştır (Toğrol, 1987).

Profesör Doktor Mümtaz Turhan akademik kimliğinin yanında, sosyal sorunlara, memleket meselelerine duyarlı bir bilim insanıdır. Akademik ve bilimsel üretimin arkasında durarak, bilimi rehber edinmiş örnek bir bilim insanıdır. Türk düşünce dünyasının gelişimine ürettiği eserler ile büyük katkılar yapmış, en verimli yatırımın eğitime yapılan yatırıma olduğuna inanan, bilimin esas görevinin halka rehberlik etmek olduğunu vurgulamıştır (Sezer, 2012; Ünal, 2013).

Erol Güngör'ün Hayatı ve Şahsiyeti

Erol Güngör, 1938'de Kırşehir'de dünyaya gelmiştir. Dedesi Ahi Tekkesinin son şeyhi ve aynı zamanda Ahi Evran Camii'nin imamı olan Hafız Osman Efendidir. Henüz anaokulu yıllarında Osmanlıca öğrenmiş, yerli-yabancı klasik eserleri okumuştur. Lise yıllarında ilk yazarlık deneyimini mahalli gazetelerde yapmıştır (Güler, 2012).

1956 yılında Kırşehir'den ayrılarak İstanbul Üniversitesi Hukuk fakültesine kaydını yaptırmış fakat Mümtaz Turhan ile tanışıp onun etkisinde kaldıktan sonra İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesine kaydını yaptırmıştır (Sarikoyuncu & Yaşar, 2015).

Üniversite yıllarında Erol Güngör, Türkiye'nin önemli düşünürleri ile tanışma ve konuşma olanağı sağlamıştır. 1961 tarihinde Edebiyat Fakültesi Felsefe bölümünde mezun olmuş, aynı yıl hocası Mümtaz Turhan'ın asistanı olmuştur. 1965 yılında hocası Mümtaz Turhan yönetiminde hazırladığı tezi ile psikoloji doktoru olmuştur. 1966-1968 yıllarında Colorado Üniversitesinde bulunmuş ve bilimsel çalışmalarını devam ettirmiştir. 1970 yılında sosyal psikoloji doçenti olmuştur. 1978 yılında sosyal psikoloji profesörü olmuştur. 1982 yılının Ağustos ayında Selçuk Üniversitesi rektörlüğüne atanmış, 1983 yılında geçirdiği kalp krizi sonucu 45 yaşında vefat etmiştir (Ergüç, 2013).

Erol Güngör'ün, düşünce dünyasında Ziya Gökalp ve Mümtaz Turhan'ın yoğun etkileri olmuştur (Balcı, 2011). Erol Güngör'ün hayatında yazmanın ve okumanın önemli bir yeri vardır. Memleket meseleleri üzerine düşünmüş ve önerilerini kaleme almış bir bilim insanıdır. Sadece yazar ve entelektüeller ile sınırlı bir çevresi olmamış, halkla doğrudan temas kurmuş bir sosyologdur. Örnek bir bilim insanı ve aydın profili çizmiştir (Alver, 2013).

Yöntem

Bu çalışmada nitel çalışma, genel tarama modeli benimsenmiştir. Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel bilgi toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmadır (Yıldırım, 1999). Literatür taraması ile betimsel inceleme yapılmıştır. Konu ile ilgili kitap, dergi, makale gibi kaynaklar incelenmiştir.

Bulgular

Mümtaz Turhan'ın Eğitim ve Öğretmen Eğitimi ile İlgili Görüşleri

Mümtaz Turhan'a göre eğitimin ana davaları, aynı zamanda Türkiye'nin kalkınmasının, ilerlemesinin, bugünkü medeniyet seviyesinde bir millet olmasının da esas davalarıdır. Gerçekten bugün ileri, medeni bir ülke demek, gerçek bilime, bilim zihniyetini ve bunlarla donatılmış olarak yetişmiş insan gücüne sahip bir toplum demektir. Çünkü eğitim görünüşte hiçbir üretim faaliyetinde bulunmamasına rağmen, onun en önemli aracı, toplumdaki her sahanın, her kurumun temelini teşkil eden insan unsurunu yetiştirmektir. Bu nedenle Türkiye'nin kalkınması meselesi hangi cepheden bakılırsa bakılsın, hangi taraftan ele alınırsa alınsın bir eğitim davasından başka bir şey değildir. (Kayadibi, 2001).

Mümtaz Turhan'a göre esas olan okuma-yazma değil, birinci sınıf bilim insanı yetiştirilmesi ve bu birinci sınıf insan sayısının fazlalığıdır. Burada Mümtaz Turhan'ın okuma-yazmaya önem vermediği sonucu çıkarılmamalıdır. Gerekli bilim insanları yetiştirilmediği sürece temel eğitimin tek başına bir anlam ifade etmediği vurgulanmaktadır. Milli eğitim sisteminin oluşturulması, toplumun tüm kurumlarının ihtiyacı olan memur ve teknik personelin yetiştirilmesini de içerdiği için çok geniş bir etki alanına sahiptir. Mümtaz Turhan eğitimin sadece öğretmen ve idarecileri ilgilendiren bir husus olmadığını, eğitimde gelişme için disiplinlerarası bir yaklaşımla eğitimin ele alınması gerekliliğini işaret etmiştir. Eğitim üzerinde yapılacak değişikliklerinde programlarda oynama yapmak değil, toplumun ihtiyaçları göz önünde bulunduracak şekilde tüm kuruluşların görüşlerinin alınması gerektiğini ifade etmiştir. Milli eğitimde başarı için; bir kültürün oluşmasının, eğitim sisteminin bu kültüre göre ayarlanmasının, öğrenci hakkında gerçekçi görüşlere sahip olunmasının ve öğrenciyi yetiştirecek birinci sınıf öğretmenler ile öğretimin gerçekleştirilmesinden geçtiğini ifade etmiştir (Öztürk, 2006).

Mümtaz Turhan ilköğretim eğitimini diğer eğitim kademelerinin sağlamlığının oluşturulmasında oldukça önemli görür. İlköğretim, köklü ve sağlam inşa edilmelidir. Çocukların küçük yaşta zekâ ve kişilik

gelişimleri açısından eğitimin önemini vurgulamaktadır. Turhan, ilkokulların altı yıla çıkarılması gerektiğini ifade etmiştir. Bunda amaç çocuğun zihinsel gelişiminin sekteye uğramaması, gerekli milli bilincin daha iyi kazandırılmasıdır. Mümtaz Turhan eğitim içeriğinin düzenlenmesine önem vermiş; tarih ve coğrafya derslerini asgari düzeyde tutarak yalnızca Türkiye'ye indirgenmesi gerektiğini, Türkçe ve Matematik derslerine daha çok önem verilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Eğitimin Türk kültürünü taşıyan, milli kimliği koruyan bir yapısı olması gerektiğini ve tüm vatanda bu temayı kaybetmeden icra edilmesi gerektiğini söylemiştir. Ortaöğretimi problemlerin odağı olarak gören Turhan eğitim ile ilgili düzenleme ve yapılandırmanın buradan başlaması gerektiğini savunmaktadır. Turhan'a göre ortaöğretimin temel amacı yükseköğretime öğrenci yetiştirmektir. Ortaöğretimden mezun olmanın tek başına yeterli olmayacağını, iş ve meslek bazında bu kademede eğitim alanların, sadece yardımcı eleman olarak çalışabileceğini söylemektedir. Eğitim programlarında içeriği bir araç olarak görmektedir. İçerik belirlenirken çocuğun gelişimi ve gelişim döneminin önemli olduğunu, bilginin önemli olanının seçilerek, çocuk için kolaylaştırıcı şekilde sunulması gerektiğini savunur. Turhan, çocuğa ahlak, dini estetik ve karakter eğitiminin verilmesinin önemi üzerinde durmuştur. Ortaöğretimde demokrasi eğitimi üzerine düşüncelerini açıklayan Turhan; demokrasi eğitimi geniş manada bir eğitim ve görgü meselesi olarak ele almaktadır. Demokrasinin değerlerinin ve demokrasi kültürünün oluşması için çalışmanın gerekliliğini işaret etmektedir. Eğitimin geleceği için ilköğretimin ilerde sekiz yıl, lisenin ise dört yıl olmasının uygun olacağını, mesleki ve teknik öğretimle, akademik öğretim yapan liselerin ayrılması gerektiğini söylemiştir (Turhan, 1954; Sönmez, 1999).

Mümtaz Turhan için üniversite demek, kaliteli öğretim üyesi demektir. Yeterli ve nitelikli akademik kadro olmadan üniversite kurulmasını eleştirir. Ülkede bilimin gelişmesinin ön koşulu olarak üstün kaliteli bilim insanı yetiştirmenin gerektiğini ifade etmiştir. Üniversitelerdeki hoca ve asistanların maaşlarının artırılarak, yurtdışına öğrenci gönderimi için bütçenin artırılması, yurtdışındaki öğrencinin takibinin iyi yapılması gerektiğini ifade etmiştir. Bilimsel araştırmaların toplumun problemlerine çözüm getirmesi gerektiğini vurgular. Turhan' a göre üniversitelerde öğrencinin yiyecek, barınma, spor ve sağlık meseleleri için yatırımlar yapılması gerekliliktir. Ona göre üniversitede eğitim alacak öğrencilerin seçiminde bir zekâ, bir de bilgi testi uygulanmalıdır. Üniversitelerde araştırma odaklı edebiyat ve fen fakülteleri bulunmazsa bu yapıların tam olarak bir üniversite olamayacağını ifade eder (Acar, 2011; Turhan, 1967).

Mümtaz Turhan iyi bir eğitim sisteminin en merkezi unsurunun öğretmen olduğunu ifade eder. Öğretmenliği bir nevi sanatkârlık olarak görmektedir. Öğretmenliği herkesin yapamayacağını, özel yetenekler gerektirdiği görüşünü sunmuştur. Öğretmenliği rağbet görmeyen bir meslek olarak ele alır. Bunun nedenini ise öğretmenin toplumdaki hiyerarşide takdir görmemesine bağlamaktadır. En iyi eğitim sistemi uygulansa bile daha iyi öğretmenler yetiştirilmediği takdirde başarının yakalanamayacağını söylemektedir. İyi öğretmen yetiştirmek için Alman ve Anglosakson sistemlerin metot ve tecrübelerinden yararlanabileceğini, bu sistemin öğretmen yetiştirme kurumlarının model alınabileceğini düşünmektedir. Bu sistemde öğretmen yetiştiren kurumlar iki kısma ayrılır. Ön gördüğü sistemin birinci kısmı, lise ve orta mekteplere öğretmen yetiştirecek olan yüksek muallim mektebi veya pedagoji enstitüsüdür. Buralarda ana amaç mesleki gelişim olacaktır. Bu kurum öğrencilerini üniversite mezunları arasından alacaktır. Bir veya iki senelik eğitim gerçekleştirilecektir. Pedagoji, gelişim psikolojisi bilgilerini içeren teorik derslerin alan uzmanları tarafından, uygulama eğitiminin ise yurtdışı eğitimi görmüş bilim insanları ve deneyimli öğretmenler danışmanlığında yürütülmesi gerektiğini söylemektedir. İkinci kısım ise ilk mekteplere öğretmen yetiştirecek olan pedagoji enstitüleridir. Bu kurumlar öğrencilerini lise mezunları arasından alacaktır. Teorik ve uygulamalı bir eğitim burada da söz konusudur. Mümtaz Turhan öğretmen yetiştirmek için açılan bu kurumların ihtiyaçlara cevap verebilmesi için eğitim veren kişilerin iyi yetiştirilmiş olması gerektiğini yoksa sistemden bir verim beklememek gerektiğini de eklemiştir. (Sönmez, 1999; Öztürk, 2006; Turhan, 1980; Acar, 2011).

Erol Güngör'ün Eğitim ve Öğretmen Eğitimi ile İlgili Görüşleri

Erol Güngör eğitimde en etkili rolün topluma ait olduğunu belirtirken ferdi şahsiyetinde (bireysel kimliği) ihmal edilmemesi gerektiğini ifade etmiştir. Bireylerin davranışlarının ana kaynağının toplumdan beslendiğinin fakat bireyin toplumdan aldığı sosyal etkileri kendi süzgecinden geçirerek değerlendirdiğini söylemektedir. Eğitimi sadece okul sıralarında gerçekleşen veya hayatın sadece belirli bir döneminde gerçekleşen bir olgu olarak görmemektedir. Ailenin çocuğun eğitiminde önemli bir etken olduğunu,

çocuğun bilmediği şeyleri öğrenmesinde ve geleceğe hazırlanmasında ailenin büyük bir rolünün olduğunu düşünmektedir. Erol Güngör, cumhuriyet dönemi eğitim politikalarının; çocuğun hayatında aile ve okul arasında çelişki yaşamasına neden olduğunu, ayrıca ailenin üyelerinin daha çok çalışmasının aile içerisinde çocuk eğitiminin ihmal edilmesine neden olduğunu bu sebepten okul öncesi ve okul çağındaki çocuklara devletin sahip çıkması gerekliliğini vurgulamaktadır. Eğitimin üç önemli fonksiyonunu işaret eder; *muhafaza etme, değiştirme ve geliştirme*. Toplumun devamlılığı için genç nesillere milli değerlerin aktarılmasını muhafaza etme ile çağın medeni ve bilimsel bilgilerinin gençlere kazandırılmasını ise değişimci fonksiyonu ile özdeşleştirir. Gelişimin ise bu fonksiyonlardan doğduğunu ifade eder. Eğitimin milli olması gerektiğini, köklerini ve tarihini önemseyen bir eğitim anlayışını içermesini zorunlu görmektedir. Milliyetçi duruşunun özünde, ülkesinin bağımsız kalkınması ve demokratik değerlere sahip olması yatmaktadır (Bora, 2007; Güngör, 1999; Şenozan, 1999; Güngör, 2004; Güngör, 2000; Güngör, 1999).

Güngör'e göre milli eğitim ibaresinde geçen "milli" kelimesi milli eğitim anlamına gelmektedir ve yapılan eğitim de bu doğrultuda olmalıdır. Ayrıca milli eğitimin iktidar değişikliğine bağlı olarak sık sık değişmesinin de kalıcı bir eğitim politikasına engel olduğunu ve bunun mahsurlarını dile getirmiştir. Bu mahsurlardan biri milli eğitimin bir devlet politikası halinde tespit edilmedikçe öğretmenin karanlık bir ormanda yol bulmaya çalışan bir insan olarak kalacağıdır (Bora, 2007; Güngör, 1999).

Güngör, ilkökul döneminin gelişim özellikleri açısından çok önemli olduğunu; öğrencilere çevreye uyum sağlayacak gerekli bilgilerin verilerek, lüzumlu bilgilerin seçilerek ulaştırılması gerektiğini düşünmektedir. Erol Güngör'e göre en verimli eğitim, öğretmenin öğrenciyi yanına alarak yetiştirmesidir. Kalabalık sınıf uygulamalarının olumsuz sonuç doğurduğunu düşünmektedir. Tarih öğretiminde bugünden geçmişe gidilmesi gerektiğini söylemektedir. Güngör'e göre öğrencinin öğrendiği her şey yaşam ve yaşamdaki sorunlarla bağlantılı olmalıdır (Şenozan, 1999; Bora, 2007, Güngör, 2003).

Erol Güngör öğretmenin yaratıcı ve kabiliyetli olması gerektiğini düşünmektedir. Sadece öğretmenin bilgi aktaran olmaması gerektiğini savunur. Öğretmenin hazır bilgi ile yetiştirilmesinin hazır bilgi sunan bir öğretmene dönüşmesine neden olacağını, mesleğe yönelik uygulamaların ve meslek içi eğitimlerin aksatılmasının önemli bir problem olduğunu ifade etmektedir. Güngör'e göre öğretmen, eğitim sisteminin bir parçasıdır ve bu sistem içinde bir yeri ve yönü vardır. Bu nedenle öğretmeni değerlendirirken onun bağlı olduğu sisteme ait standartlar ve değerler göz önünde bulundurulmalıdır (Güngör, 1999).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Mümtaz Turhan, eğitim problemlerini ele alma ve çözüm teklifleri getirmede Ziya Gökalp etkisindedir. Turhan, gerçek ilmi temsil edecek bir elit tabakanın yetiştirilmesi gerektiğini, bunun, Batılılaşma sürecinde, kalkınma ve modernleşme yanında izlenecek en iyi yol olduğunu belirtir. Elitlerin yaratacağı ilmî zihniyet ve kalite olmadıktan sonra kalkınmanın dinamiğini sağlayamayacağımızı iddia eder. Bu nedenle elitleri yetiştirecek üniversite sistemine çok önem vermektedir (Ergün, 1990). Erol Güngör, Türk Milliyetçiliği içinde Ziya Gökalp-Mümtaz Turhan geleneğini devam ettiren ve bu geleneği daha demokratik, İslam ve Osmanlı kültürüyle daha barışık bir şekilde muhafazakâr ve liberal renklerle yeniden kuran bir isimdir. Güngör, Gökalp'ın kültür medeniyet ayrımını reddederek; Hocası Turhan'dan daha radikal bir modernleşme taraftarı olarak ayrılmaktadır (Songül, 2010).

Mümtaz Turhan ve Erol Güngör gibi akademisyen ideologlar, Türk toplumunun temel ihtiyacının ahlakçı, milliyetçi, maneviyatçı bir eğitim olması gerektiğini düşünmektedir (Bilgili, 2014). Mümtaz Turhan ve Erol Güngör'ün düşünceleri incelendiğinde milli kültürün muhafaza edilmesi gerektiği her iki bilim insanı tarafından da vurgulandığı görülmektedir. Demokrasinin bir bilinç olarak yerleştirilmesini ve bir demokrasi kültürünün toplumda oluşması gerektiğini vurgulamaktadırlar.

Öğretmenlik mesleğine de her iki düşünürün bakış açısında da benzerlikler görülmektedir. Öğretmenliği herkesin yapamayacağı belli özelliklere sahip insanların bu mesleği icra etmesinin daha uygun olacağını ifade etmişlerdir. Öğretmenlik mesleğinin rağbet görmediğini bununla ilgili düzenlemeler gerçekleştirilmesi gerektiğine dair öneriler getirmişlerdir. Öğretmen eğitiminin öneminin üzerinde durarak eğitimde kalite için bir öncül olduğunu, nitelikli öğretmen sorununun ciddi bir problem

teşkil ettiğini işaret etmişlerdir. Öğretmenin meslek öncesi ve meslek yaşantısı sırasında kendini geliştirmesinin, eğitimin niteliğinin yükseltilmesi açısından zorunlu olduğunu vurgulamışlardır.

İlköğretim düzeyinde gerçekleştirilecek eğitime dair her iki bilim insanı da öğrencilere yaşamı kolaylaştıracak zaruri bilgilerin verilmesi gerektiğini savunmuşlardır. İlköğretimin kritik bir dönem olduğunu, bu dönemin daha nitelikli yürütülmesi gerektiğine dikkat çekmişlerdir.

Erol Güngör, Mümtaz Turhan'ın öğrencisi olarak onun düşünce dünyasından izler taşımaktadır. Mümtaz Turhan'ın nitelikli öğretim üyesinin asli görevlerinden biri olarak gördüğü nitelikli öğretim üyesi yetiştirme idealinin Erol Güngör'ün eğitimde metot anlayışında izleri olduğu görülmektedir.

Mümtaz Turhan ve Erol Güngör, toplumun gelişmesi için toplumun bütün dinamiklerine hitap eden bir yol haritası çizmeye çalışmış, toplumdaki uzaklaşmadan bilimsel bir çerçeve ile toplumun sorunlarına çözüm getirmeye çalışmışlardır. Öngörü ve tespitlerinin bugün halen Türk Milli Eğitiminde ve Türk toplumsal yaşamında kritik öneme sahip konularda, doğruluk gösterdiği görülmektedir. Bu iki büyük bilim insanının Türk toplumunun temel köklerinden doğan tespitlerinin daha çok irdelenmesi gerektiği araştırmacılar tarafından düşünülmeli ve bilime katkı getirilmelidir. Daha spesifik alanlarda Mümtaz Turhan ve Erol Güngör'ün görüşleri çerçevesinde şekillenmiş program denemelerinin pilot bölgelerde uygulanabileceği, Mümtaz Turhan ve Erol Güngör isimlerinin ve fikirlerinin toplum nezdinde ilgili kurumlar tarafından daha çok tanıtılması önerilmektedir. Turhan ve Güngör'ün görüşleri disiplinlerarası bir yaklaşımla ele alınmalı ve farklı kavramlara yönelik görüşlerini içeren bilimsel yayınlar üretilmelidir.

Kaynakça

- Alver, K. (2013). Erol Güngör'ün Sosyolojik İzdüşümü. *TYB Akademi Dil Edebiyat ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 95.
- Acar, F. (2011). *Nurettin topçu ve Mümtaz Turhan'ın eğitim düşünceleri üzerine karşılaştırmalı bir araştırma*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Aydın, A. (1998). Eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması ve öğretmen yetiştirme sorunu. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 4(3), 275-286.
- Aygün, M. (2010). *Mümtaz Turhan ve batılılaşma tartışmaları*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Balcı, E. (2011). Türkiye'deki milliyetçilik söylemleriyle kıyaslamalı olarak Erol Güngör'ün sosyolojik milliyetçilik anlayışı. *Sosyoloji Araştırmaları Dergisi*, 14(1).
- Baskan, G. A., Aydın, A., & Tuğba, Ö. (2006). Türkiye'deki öğretmen yetiştirme sistemine karşılaştırmalı bir bakış. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(10).
- Bilgili, A. S. (2014). Eğitim programlarımızda Türk-İslâm sentezi meselesi (1980-2000 yılları arasındaki tartışmalara bir projeksiyon). *e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1).
- Bora, Y., (2007). *Nurettin Topçu ve Erol Güngör'ün eğitim anlayışları*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çelikten, M., Şanal, M., & Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 207-237.
- Eraslan, L., Çakıcı, D. (2011). Pedagojik formasyon programı öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 427- 438.
- Ergüç, V. (2013). Türkiye'de muhafazakar milliyetçilik: Erol Güngör örneği. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ergün, M. (1990). Türk eğitim sisteminin batılılaşmasını belirleyen dinamikler. *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi*, 17, 453-457.

- Güngör, E. (2004). Türk kültürü ve milliyetçilik. İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- Güngör, E. (2003). Sosyal meseleler ve aydınlar. İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- Güngör, E. (1999). Düünden bugünden, tarih- kültür ve milliyetçilik. İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- Güngör, E. (2000). Ahlak psikolojisi ve sosyal ahlak. İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- Güngör, E. (1999). Türkiye'de misyonerlik faaliyetleri. İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- Güler, G. (2012). Erol Güngör: hayatı, eserleri ve makale düşünceleri. *Sosyal Kültürel Araştırmalar Merkezi*, (1). http://tasav.org/usr_img/yayinlar/makaleler/ska_makale_1_erol_gungor_gUler_son.pdf adresinden edinilmiştir.
- Kavcar, C. (2002). Cumhuriyet döneminde dal öğretmenini yetiştirme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35(1-2).
- Kayadibi, F. (2001). Eğitim kalitesine etki eden faktörler ve kaliteli eğitimin üretime katkısı. *İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, (3).
- Özkan, H. H. (2006). Popüler kültür ve eğitim. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(1), 29-38.
- Öztürk, F. D. (2006). Prof. Dr. Mümtaz Turhan'ın eğitim görüşlerinin günümüz eğitim sisteminde yansımaları. 'Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi'. İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Ünal, Y. (2013). Türk düşünce dünyasının gelişimi ve bu alanda yapılan çalışmalar üzerine bir inceleme. *Akademik Bakış Dergisi*, 37.
- Tezcan, M. (1997). *Eğitim sosyolojisi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Turhan, M. (1980). *Garplılaştırmanın neresindeyiz?*. İstanbul: Yağmur Yayınevi.
- Turhan, M. (1967). *Üniversite problemi*. İstanbul: Yağmur Yayınevi.
- Turhan, M. (1954). *Maarifimizin ana davaları ve bazı hal çareleri*. İstanbul: Yağmur Yayınevi.
- Toğrol, B. (1988). Profesör Mümtaz Turhan (1904-1969). *Psikoloji Çalışmaları Dergisi*, 16, 1-4.
- Toğrol, B. B. (1987). Türkiye'de psikolojinin tarihçesi. *Psikoloji Çalışmaları Dergisi*, 15, 8-10.
- Sarıkoçuncu, A., & Yaşar, Ö. (2015). Erol Güngör örneğinde 1960-1980 arası Türk aydını ve din. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 39(39).
- Şenozan, Ş., (1999). *Çağdaş Türk sosyologlarında eğitim – toplum ilişkisi "Erol Güngör örneği"*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Sezen, L. (2012). Prof. Dr. Mümtaz Turhan'ın millî kültür ve halk kültürü ile ilgili görüş ve önerileri/Views and suggestions about the national culture and folk culture of Prof. Dr. Mümtaz Turhan. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, (48).
- Şişman, M. (2011). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Songül, A. (2010). Prof. Dr. Erol Güngör'e göre kültür ve din ilişkisi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Sönmez, S. (1999). Prof. Dr. Mümtaz Turhan ve eğitimle ilgili düşünceleri. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Yayınları.
- Yıldırım, A. (1999). Nitel araştırma yöntemlerinin temel özellikleri ve eğitim araştırmalarındaki yeri ve önemi. *Eğitim ve Bilim*, 23(112).

Extended Summary

Mümtaz Turhan and Erol Güngör's Education and Teacher Training Opinions

Introduction

"Teacher training", which is the most important stakeholder, is essential so as to raise quality in education. It's thought that increasing teachers' skills and sufficiency raise the education quality. Basic condition of quality in education is well-trained teachers. Lots of philosophers opine their ideas upon education and teacher training in our country as well and concepts of education and teacher training were observed by many researchers. Mümtaz Turhan and Erol Güngör, who are the notable Turkish philosophers, also transferred their opinions about education in Turkey to next generations. According to Mümtaz, main cases of education is also the basic cases for development and improvement of Turkey, being a nation in the level of today's culture. In these days, a civilized country means to have a society which have true science, science mentality and men power which is equipped with these. Because, though education doesn't seem to have a production activity, its most essential tool to train people element which constitutes all the institution and field. Thus, no matter how issue of Turkey's development is approached or thought on it, it is nothing but education case (Kayadibi, 2001). On one hand, Erol Güngör stated that the most effective role in education belongs to society, on the other hand he pointed out that personal identity shouldn't be neglected. He says individuals' behaviors have its main source in society yet, individuals evaluate social effects taken from society by judging. He thinks education is not only a building in which students study, nor a fact that takes shape only in a certain period of life. He states that family is vital for child's education, for child to learn things that s/he doesn't know and family has a major role to prepare child for the future. Erol Güngör emphasizes that educational policies in republican period is responsible for the contradiction between family and school in child' life, besides family members work more and more, and that causes neglect in child's education in family; thus, government need to protect pre-school and school age children. Güngör points out three important function of education; conversation, replacement and development. He equates conversation with transferring national values to youth generation for the sake of community continuity, and replacement with providing civil and scientific information to youths. He expresses that development comes from both. He remarks that education need to be national and concept of education is to care people's origin and history. Concept of education should also include nationalist stance and a perspective which shows independent development of country and democratic values (Bora, 2007; Güngör, 1999; Şenozan, 1999; Güngör, 2004; Güngör, 2000; Güngör, 1999). Mümtaz Turhan claims that teacher is the central element for a good education system. He sees teaching as craftsmanship. He advocates that teaching is not everybody's business and only those who has gifted can be teacher. He says teaching is not in demand because teachers are in lower order according to hierarchy. Even if the best system is applied; unless teachers are educated well, success cannot be achieved (Sönmez, 1999; Öztürk, 2006; Turhan, 1980; Acar, 2011). Erol Güngör thinks a teacher is to be creative and talented. A teacher should not be someone who just transmit information, he says. Educating a teacher with literal information ends up with a teacher who transmit literal information, neglecting occupational practices and in-service training will be significant problem (Güngör, 1999).

Purpose of the Study

General aim of this study is to direct the regulations for teacher training education program by scrutinizing ideas of Mümtaz Turhan and Erol Güngör with their education concept. Although they lived in previous period, it's seen that their thoughts on education and training match with the system used today therefore, it's important that their advice on teacher training be considered.

Method

This research used qualitative study, general screening model. This is a research in which qualitative information collection methods such as qualitative study, observation, interview and document analysis were used and qualitative process was observed to show perceptions and events in a real and holistic way (Yıldırım, 1999).

Results

Mümtaz Turhan is under the influence of Ziya Gökalp in offering solution techniques and examining educational problems. Turhan points out that an elite society ought to be trained to represent true science and this is the best way to follow for development and modernization in the westernization process. He claims that unless there is scientific mindset and quality that the elite produce, we cannot provide dynamics of development. That is why he attaches important to the system of university which educates elite (Ergün, 1990). Erol Güngör made a reputation for carrying on tradition of Ziya Gökalp-Mümtaz Turhan within Turkish nationalism and for reestablishing this tradition more democratic, in a more peaceful way with Islam and Ottoman culture with conservatives and liberals. Güngör thinks differently from his instructor about being a more radical modernist by rejecting Gökalp's discrimination of cultural civilization (Songül, 2010).

Discussion, Conclusion and Suggestions

Academics ideologues like Mümtaz Turhan and Erol Güngör think the basic need of Turkish community ought to be moralist, nationalist and spiritualist (Bilgili, 2014). When examined the ideas of Mümtaz Turhan and Erol Güngör, it is clear that both scientist emphasize national culture should be conserved. They state that democracy should be embedded as consciousness and a democracy culture need to occur in the society. Both philosophers' thoughts on teacher training seem to be alike. They gave voice to that teaching is not everybody's business but only those who have certain skills can perform teaching. They said teaching profession is not in demand and brought proposals about the issue to handle this problem. They indicated that teaching training should be pondered as it is premise for education quality and not having qualified teachers is a significant problem. They remarked that a teacher must improve himself during the prevocational training and professional experience in the terms of education. Both scientists argued that students need to be given necessary information which eases life regarding education to be given on the level of primary school. They took attention to the fact that primary school age is critical and this period should be carried out in a more qualified way.

Erol Güngör, who is a student of Mümtaz Turhan, carries trails from his teacher's worl of thought. Ideal of educating a qualified teaching member which is one of the main duty of qualified associate according to Mümtaz Turhan is seen Erol Güngör's understanding of method in education. Mümtaz Turhan and Erol Güngör tried to draw a map which addresses all the dynamics of community to develop society and to bring a solution to the problem of community within a scientific framework without getting away from the society. Their foresights and determinations show accuracy with subjects which are vital importance in Turkish National Education and Turkish social life. These two respectable scientists' determinations which come out of basic origin of Turkish society must be examined more by researchers and made contributions to science. It is advised that in more specific areas, program experiments which was shaped by Mümtaz Turhan and Erol Güngör's views can be applied in pilot regions and Mümtaz Turhan and Erol Güngör' s names and ideas can be made widely known to related institutions in society. Turhan and Güngör's ideas should be viewed in an interdisciplinary approach and scientific broadcasting including opinions on different concepts should be produced.

Bir Okul Öncesi Öğretmeninin Sorgulama Temelli Fen Etkinliklerini Geliştirmek İçin Katıldığı Eylem Araştırmasına İlişkin Görüşleri

İnanç ETİ, Çukurova Üniversitesi, Türkiye, ieti@cu.edu.tr
Ayperi SİĞİRTMAÇ, Çukurova Üniversitesi, Türkiye, ayperis@cu.edu.tr

Öz

Sorgulama temelli öğrenme yaklaşımı, çocukların rahatça sorular sorabilmesine ve onları bilimsel araştırmaya hazırlayacak bir süreci öğrenmelerini teşvik edebilmesine olanak sağlamaktadır. Ülkemizde Okul Öncesi Eğitim Programı'nda (MEB, 2013), çocukların fen etkinliklerinde bilimsel süreç becerilerini kullanmalarını sağlayacak ilk elden deneyimlerle karşılaşmaları gerektiği vurgulanmıştır. Ancak okul öncesi fen etkinliklerinin programın önerdiği şekilde çocuk merkezli ve sorgulama temelli olmaktan uzak öğretmen merkezli ve daha geleneksel şekilde ele alındığı görülmektedir. Sınıfta sorgulama temelli fen etkinliklerini araştırmacı-öğretmen işbirliğiyle geliştirmeyi amaçlayan bir öğretmenin eylem araştırması sürecine ilişkin görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bir durum olarak ele alınan eylem araştırması sürecinin öğretmen tarafından nasıl algılandığı nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni (case study) kullanılarak ortaya koyulmuştur. Yarı-yapılandırılmış beş soruyla öğretmenin eylem araştırmasına ilişkin görüşleri ortaya koyulmuştur. Elde edilen ham veriler tümevarımsal bir bakış açısıyla içerik analizi yapılmıştır. Elde edilen bulgular sonucunda okul öncesi fen etkinliklerinin sorgulama temelinde uygulanabilir olduğu, eylem süreci öncesinde düzenlenen bilgilendirme toplantılarının faydalı olduğu, eylem sürecinin planlama, uygulama ve izleme-değerlendirme-yeniden düzenleme basamaklarında bir takım zorluklara rağmen öğretmenin açısından yararlı bir süreç olduğu ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Eylem araştırması, sorgulama temelli, fen etkinlikleri, okul öncesi

Abstract

The inquiry-based learning approach allows children to freely ask questions and encourage them to learn a process that will prepare them for scientific research. It is emphasized in our country that the Preschool Education Program should meet the first-hand experience that will enable children to use science process skills in science activities. However, it seems that pre-school science activities have been addressed more teacher-centered and more traditional than child-centered and inquiry-based, as the program suggests. It is aimed to examine the opinions of a preschool teacher on the action research process in her class, which aims to develop inquiry-based science activities through researcher-teacher cooperation. A case study of the qualitative research methods in which the action research process, which is regarded as a case, is perceived by the teacher has been put forward by using a case study. Five semi-structured questions reveals the views of the teacher on the action research. The raw data obtained are analyzed from an inductive point of view. As a result of the findings, it has been found out that pre-school science activities can be applied on inquiry-based, informative meetings which organized prior to the action process are useful, and it is a beneficial process for teachers in spite of some difficulties in the planning, acting and monitoring-evaluation-reorganization stages of the action process.

Keywords: Action research, inquiry-based, science activities, pre-school

Giriş

Okul öncesi eğitim, çocukların gelişimsel ihtiyaçlarını desteklemek amacıyla birçok etkinlik türünü bünyesinde barındırmaktadır. Bu etkinliklerden biri de fen etkinliğidir. Fen etkinliği sayesinde çocukların erken dönemde doğaya ve bilime olan merakları desteklenmekte ve çocuklar birçok bilimsel süreç becerisini edinmeye başlamaktadırlar. Fen eğitiminde bilimsel süreç becerilerinin geliştirilmesi ve çocuğun doğal merakının sistematik bir şekilde desteklenmesi için sorgulama temelli bir yaklaşımla ele alınması gerektiği düşünülmektedir. Bu düşüncenin hem Gelecek Nesil Fen Standartları (NRC, 2012)'nda ve hem de Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Okul Öncesi Eğitim Programı'nda yer bulduğu görülmektedir.

Sorgulama temelli öğrenme yaklaşımı, çocukların rahatça sorular sorabilmesine ve onları bilimsel araştırmaya hazırlayacak bir süreci öğrenmelerini teşvik edebilmesine olanak sağlamaktadır (Wolf & Laferriere, 2009). Bilimsel sorgulama yapmak, problemi belirlemek ve ortaya koymak, araştırmalar tasarlamak ve yürütmek, verileri analiz etmek, modelleri ve açıklamaları kullanmak ve bulguları paylaşmak gibi becerileri içermektedir (Keys & Bryan, 2001). Ülkemizde Okul Öncesi Eğitim Programı'nda (MEB, 2013), çocukların fen etkinliklerinde bilimsel süreç becerilerini kullanmalarını sağlayacak ilk elden deneyimlerle karşılaşmaları gerektiği vurgulanmıştır. Bu kapsamda öğretmenlerin, öğrenme sürecinde çocukların plan yapmalarına, uygulamalarına, düzenlemelerine, sorgulamalarına, araştırmalarına, tartışmalarına ve üretmelerine mümkün olduğu kadar çok olanak tanımaları gerektiği belirtilmiştir.

Ülkemizde okul öncesi fen etkinliklerinin programın önerdiği şekilde çocuk merkezli ve sorgulama temelli olmaktan uzak öğretmen merkezli ve daha geleneksel şekilde ele alındığı görülmektedir (Ayvacı, Devocioğlu & Yiğit, 2002; Bilaloğlu, Aslan ve Aktaş Arnas 2008). Bu durum öğretmenlerin geleneksel eğitim uygulamalarının dışına çıkabilmek için gerekli yeni yeterliğe veya cesarete sahip olmadıklarını akla getirmektedir. Ancak her öğretmen eğitimin niteliğini artırarak okul öncesi eğitimin amaçlarına ulaşmakla görevlidir. Bu amaçlara ulaşmak için nitel araştırma modellerinden eylem araştırması öğretmenlere sınıflarındaki eğitimin niteliğini artırmaları için uygun bir fırsat sağlamasıyla dikkat çekmektedir.

En genel ifadesiyle eylem araştırması; bir sosyal durumun, hem uygulamalarını hem de anlamını geliştirmek üzere yapılan çalışmalardır (Munn-Giddings & Winter, 2013). Eğitim araştırmaları kapsamında ise Johnson (2014), eylem araştırmasını bir okul ya da sınıf ortamında, öğretimin ya da uygulamaların niteliğini anlamak, geliştirmek ve eğitim araştırmaları ile öğretim uygulamaları arasındaki boşluğa köprü kurmak için yürütülen ve daha sonra paylaşılabilen bir süreç olarak ele almıştır. Eylem araştırmasının temel amacını Elliott, (1991) bilgi üretmekten çok uygulamayı geliştirmek olarak ele almıştır. Ancak eylem araştırması sadece uygulama deneyimlerinden doğal olarak ortaya çıkan bir araştırma modeli olmayıp aynı zamanda, kendi içinde eleştirel, yapılandırmacı yansıtma fırsatları sunan bir çalışma modelidir (Munn-Giddings & Winter, 2013). Rudney ve Guillaume (2003) eylem araştırmasının olması gerekenle olan arasında algılanan farklılığı belirlemek için tasarlandığını belirterek eylem araştırmasının eleştirel boyutuna vurgu yapmışlardır. Burada olması gereken teorik, olan ise alan uygulaması olarak düşünülebilir. Dolayısıyla teori ile uygulama arasındaki farkı belirlemek için Somekh (2005)'in eylem araştırmasının temel ilkelerinden biri olarak ele aldığı araştırmacılar ve uygulayıcıların işbirlikli ortaklığı ile yürütülmesi gerekmektedir.

Eylem araştırması türlerinden olan karşılıklı-işbirliğine dayalı eylem araştırması özellikle öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemek için başvurulan bir türdür. Bu işbirliğinde öğretmen uygulamaları yeri geldiğinde entelektüel ve duygusal olarak araştırmacı tarafından desteklenirken, araştırmacı da kendi çalışmasını yapar ve böylece her iki taraf da birlikte öğrenir ve gelişir (Whitehead & McNiff, 2006). Bu kapsamda araştırmacı-öğretmen işbirliğiyle düzenlenen bir eylem araştırması süreci sonunda öğretmenin süreci nasıl algıladığının araştırılması sonraki yapılacak çalışmalar için yol gösterebilir. Ülkemizde az sayıda eylem araştırması yapıldığı gibi, araştırma sürecine katılan öğretmenler tarafından bu araştırma sürecinin nasıl algılandığına ilişkin de oldukça az sayıda çalışmaya rastlanmaktadır.

Bu çalışmada sınıfında sorgulama temelli fen etkinliklerini araştırmacı-öğretmen işbirliğiyle geliştirmeyi amaçlayan bir öğretmenin eylem araştırması sürecine ilişkin görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda "Okul öncesi eğitimde sorgulama temelli fen etkinliklerini geliştirmeyi amaçlayan öğretmen katıldığı eylem araştırmasını nasıl algılamaktadır?" problem cümlesine aşağıdaki araştırma sorularıyla yanıt aranmıştır.

- 1) Öğretmenin sorgulama temelli fen etkinliklerine ilişkin görüşleri nelerdir?
- 2) Öğretmenin bilgilendirme toplantılarına ilişkin görüşleri nelerdir?
- 3) Öğretmenin eylem araştırmasının planlama basamaklarına ilişkin görüşleri nelerdir?
- 4) Öğretmenin eylem araştırmasının uygulama basamaklarına ilişkin görüşleri nelerdir?
- 5) Öğretmenin eylem araştırmasının yansıtma-değerlendirme ve yeniden düzenleme basamaklarına ilişkin görüşleri nelerdir?

Yöntem

Bu çalışmada bir okul öncesi öğretmenin sınıfında sorgulama temelli fen etkinliklerini geliştirmek amacıyla araştırmacı işbirliğiyle düzenlenen eylem araştırması sürecine yönelik görüşleri incelenmiştir. Bir durum olarak ele alınan eylem araştırması sürecinin öğretmen tarafından nasıl algılandığı nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni (case study) kullanılarak ortaya koyulmuştur. Durum çalışmasında bir birey, bir toplum, bir olayın veya bir programın uygulanması gibi sınırlı bir birimin bütüncül bir biçimde tanımlanması ve derinlemesine analiz edilmesi amaçlanmaktadır (Merriam, 2013). Bu başlık altında, bir durum olarak ele alınan sorgulama temelli fen etkinliklerinin geliştirilmesi amacıyla yürütülen eylem araştırması süreci, katılımcılar, veri toplama yöntemi, veri toplama süreci, verilerin analizi ve geçerlik-güvenirlik hakkında bilgi verilmiştir.

Eylem Araştırması Süreci

Sorgulama temelli fen etkinliklerini geliştirmeyi amaçlayan ve gönüllü olan bir öğretmenle, bu öğretmenin sorgulama temelli fen etkinliği uygulamalarının geliştirilmesi amacıyla eylem araştırması süreci başlatılmıştır. Eylem araştırması birbirini izleyen sarmal döngüsel süreçlerden oluşur. Her bir eylem döngüsü, planlama, uygulama, yansıtma-değerlendirme ve yeniden düzenleme basamaklarından oluşmaktadır. Eylem araştırma döngüsünden önce öğretmen, araştırmacı tarafından düzenlenen bilgilendirme toplantılarına katılmıştır. İki hafta içinde beş oturumda gerçekleşen toplantılar; sorgulama temelli öğrenme, fen etkinlikleri ve sorgulama temelli fen etkinlikleri konularında teorik bilgiler ve uygulama örneklerini içermektedir. Beş bilgilendirme toplantısı sonrasında öğretmen ilk sorgulama temelli fen etkinlik planını kendisi hazırlamış ve uygulamıştır. Bu planla birlikte eylem araştırmasının döngüsel olarak devam eden planlama-uygulama-izleme-değerlendirme basamakları işlemeye başlamıştır. Öğretmenin eylem planı uygulamaları kamera kaydına alınmış ve araştırmacı gözlem notları tutmuştur. Elde edilen kamera kayıtları ve gözlem notları araştırmacı ve öğretmen tarafından düzenlenen toplantılarda izlenmiş ve sonrasında değerlendirilmiştir. Değerlendirme süreçlerinde uygulamada ortaya çıkan sorunlar tespit edilmiş ve çözüm önerileri sunulmuştur. Bu çözüm önerilerini de dikkate alarak yeni bir sorgulama temelli fen etkinliği düzenlenen planlama toplantılarında öğretmen ve araştırmacı işbirliğiyle hazırlanmıştır. Ö2 sorgulama temelli fen etkinliklerini geliştirmek için başladığı çalışmayı altı eylem döngüsünde tamamlamıştır. Eylem süreci yaklaşık iki aylık bir zaman dilimini kapsamaktadır (18 Kasım 2014 - 11 Ocak 2015). Altıncı eylem döngüsüyle araştırma süreci sonlandırılmıştır. Öğretmenin sorgulama temelli fen etkinliklerine, eylem araştırması sürecine ve katılımcılarına ilişkin görüşleri ise eylem araştırması süreci bittikten sonra yarı-yapılandırılmış bir görüşme ile belirlenmiştir.

Katılımcılar

Çalışma, 2014-2015 eğitim-öğretim yılı birinci dönemi boyunca Adana ili merkez ilçelerinden birinde bulunan resmi bağımsız bir okul öncesi eğitim kurumunda gerçekleştirilmiştir. Sorgulama temelli fen etkinliklerinin geliştirilmesi amacıyla düzenlenen eylem sürecine katılacak okul öncesi öğretmeni ise amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemine göre belirlenmiştir. Ölçüt örnekleme önceden belirlenmiş bazı önem ölçütlerine uyan durumları derinlemesine incelemeyi amaçlamaktadır (Patton, 2002). Öğretmenin gönüllü olması, çalışma için zaman ayırabilmesi ve sorgulama temelli fen etkinliklerini geliştirmeyi amaçlaması göz önüne alınmıştır. Bu ölçütleri karşılayan öğretmen, bu öğretmenin sınıfındaki 13 çocuk ve araştırmacı katılımcıları oluşturmaktadır.

Fen eğitiminde sorgulama temelli öğrenme uygulamalarını geliştirmek isteyen ve bu nedenle eylem araştırması sürecine katılan öğretmen, 41 yaşında ve kadın bir öğretmendir. Çalışmanın başladığı 2014 yılında öğretmenlik mesleğinde onuncu yılını tamamlayan Ö2 Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programından 2004 yılında mezun olmuştur. Çalışma boyunca etik ilkeler uyarınca bu öğretmen (Ö2) koduyla anılmıştır.

Veri Toplama Yöntemi

Bu çalışmanın verileri nitel veri toplama yöntemleriyle elde edilmiştir. Nitel çalışmaların en önemli veri toplama aracı olan araştırmacı verilerini yine insanlardan ve insan ürünlerinden elde etmektedir (Lincoln & Guba, 1985). Bu çalışmanın verileri yarı-yapılandırılmış görüşme sorularıyla elde edilmiştir.

Görüşmeler, gözlemlenemeyen insan davranışlarını, duyguları ve kişilerin dünyayı nasıl algıladıkları hakkında bilgi verdiği için gereklidir (Merriam, 2013). Nitel araştırmalarda kullanılan görüşmeler görünmeyen hakkında bilgi sahibi olma ve görünene ilişkin farklı açıklamalar yapma imkânı sunmaktadır (Glesne, 2012).

Veri Toplama Süreci

Sorgulama temelli fen etkinliklerini geliştirmeyi amaçlayan Ö2'nin katıldığı eylem araştırmasını nasıl algıladığını belirlemek amacıyla yarı yapılandırılmış bir görüşme gerçekleştirilmiştir. Görüşme Ö2'nin isteği üzerine birinci dönemin bitmesinin ardından ara tatilin ikinci haftasında 2 Şubat 2015 tarihinde gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmede öğretmenin sorgulama temelli fen etkinliklerine ve eylem araştırması sürecine (bilgilenme toplantıları, planlama, uygulama, değerlendirme-yansıtma) ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmak için beş açık uçlu soru yöneltilmiştir. Ses kayıt cihazıyla kayıt altına alınan görüşme 131 dakika sürmüştür.

Verilerin Analizi

Yapılan görüşme dijital bir ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Elde edilen ham veriler araştırmacı tarafından dinlenerek dijital ortamda yazıya dökülmüştür. Yazılı hale getirilen görüşme metinleri üzerinden tümevarımsal bir bakış açısıyla içerik analizi Nvivo 10 yazılımında gerçekleştirilmiştir. Analiz sonucunda elde edilen kodlar alt kategoriler ve kategoriler altında sunulmuştur.

Geçerlik-Güvenirlik

Analizin geçerlik ve güvenilirliği nitel bir bakışla ele alınmış ve inanırlık, nakledilebilirlik, güvenilebilirlik ve onaylanabilirlik kriterleri göz önünde bulundurulmuştur. Bu amaçla, göndergesel yeterlik (referential adequacy) sağlamak adına yapılan görüşme ses kaydı altına alınmıştır. Daha sonra görüşmeden elde edilen analiz sonuçları katılımcı doğrulamasına sunulmuştur. Nakledilebilirliği artırmak için katılımcının kendi ifadelerine yer verilerek betimlemeler kendi doğal haliyle sunulmuştur. Son olarak onaylanabilirlik için uzman incelemesi ve değerlendirmesi süreci işletilmiştir. Uzman incelemesi/değerlendirmesi Merriam (2013), tarafından çalışma sürecinin, ham verilerden ortaya çıkmaya başlayan bulguların birbiriyle uyumluluğu ile ilgili olarak uzman meslektaşlarla görüşme ve tartışmalar yapılması olarak açıklanmıştır. Bu çalışmada araştırmacılar gerek görüşme sorularının hazırlanmasında gerekse analiz sonunda ortaya çıkan bulguların kategorileştirilmesinde sürekli olarak uzman görüşüne başvurmuşlardır.

Bulgular

Okul öncesi dönemde sorgulama temelli fen etkinliklerinin geliştirilmesi amacıyla yapılan işbirliğine dayalı eylem araştırması sonunda Ö2'nin katıldığı eylem araştırması sürecine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla yarı-yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Bu görüşmede Ö2'den sorgulama temelli fen etkinliklerine ve eylem araştırması sürecine ilişkin (bilgilenme, planlama, uygulama, değerlendirme-yansıtma) yarı-yapılandırılmış sorular aracılığıyla veriler toplanmış ve yine aynı başlıklar altında elde edilen bulgular sunulmuştur.

Ö2'nin Sorgulama Temelli Fen Etkinliklerine İlişkin Değerlendirmesi

Eylem araştırması sonrasında, Ö2'ye okul öncesi dönemde sorgulama temelli fen etkinliğine ilişkin olarak deneyimlerinden yola çıkarak neler düşündüğü sorulduğunda Ö2'nin sorgulama temelli fen etkinliklerinin uygulanabilirliği, uygulanabilirliğinin artırılması için yapılması gerekenler, öğretmene ve çocuğa katkıları kategorilerinde görüş bildirdiği belirlenmiştir. Ö2'nin okul öncesi dönemde sorgulama temelli fen etkinliklerine ilişkin eylem araştırması sonrasında belirtmiş olduğu görüşler kategoriler, alt-kategoriler ve kodlar şeklinde Tablo 1' de sunulmuştur.

Tablo 1.*Ö2'nin Okul Öncesi Dönemde Sorgulama Temelli Fen Etkinliklerine İlişkin Görüşleri*

Kategori	Alt Kategori
Uygulanabilirliğine İlişkin Görüşler	Uygulanabilir olduğu
	Uygulanmama nedenleri
Uygulanabilirliği Artırmak İçin Yapılması Gerekenler	Sorgulama sürecinin kesintiye uğramaması
	Sorgulamanın eğitim programına alınması
	Aile katılımının sağlanması
Öğretmene Katkıları	Öğretmenlik rolüne katkısı
	Öğretmen - çocuk iletişimine katkısı
	Öğretimin niteliğini artırma
	Sorgulamaya ilişkin olumlu tutum kazanma
Çocuğa Katkıları	Sosyal-duyuşsal katkılar
	Sorgulama sürecini öğrenme
	Kalıcı öğrenmeyi sağlama

Tablo 1 incelendiğinde Ö2' nin ilk olarak sorgulama temelli fen etkinliğinin uygulanabilirliği kategorisine ilişkin görüşleri göze çarpmaktadır. Ö2' nin sorgulama temelli fen etkinliklerinin okul öncesi dönemde iyi ve gerekli bir uygulama olduğunu, çocukların süreçte zorlanmadıklarını ve öğretmen için zor olsa da uygulanabilir olduğunu belirttiği görülmektedir. Ancak Ö2 sorgulama temelli fen etkinliklerinin uygulanmama nedenleri üzerinde de durmuştur. Eğitim sisteminin sorgulama temelli olmaması, okullarda uygulanmaması, sorgulamanın sınıf dışına çıkmasının zor olması ve öğretmenin çok çaba sarf etmesini gerektirmesi nedenleriyle sorgulama temelli fen etkinliklerinin uygulanmadığı belirtmiştir. Ö2 bu kategoride yer alan görüşlerinden bazılarını şu sözleriyle belirtmiştir.

Uygulanabilir bir etkinlik. Yorucu ama uygulanabilir. Çoğu öğretmen kızar bunu söylememe, hatta ben okulda uyguladığım için Müdüre hanım seneye bu sisteme geçilsin diyor. Ona bile çok kızıyorlar bana. Uygulanamaz de, zorlukları anlat gibisinden. Evet zorluğu var ama hiç bir şey kolay değil. Her şeyin ilk adımı zor. Başlarken tüm öğretmenler zorlanacak. Zorlanmalarını mümkün değil. Ben de zorlandım tabi, yine de zorlanırım çok eksiklikler var çevre ve okul bazında. Ama üzgünüm yapılabılır bir etkinlik, bir sistem diyeyim daha doğrusu, bir sistem.

Bir diğer kategori ise okul öncesi dönemde sorgulama temelli fen etkinliklerinin uygulanabilirliğini artırmak için yapılması gerekenler; sorgulama sürecinin kesintiye uğramaması, okul öncesi eğitim programına alınması ve aile katılımının sağlanması alt kategorilerinden oluşmaktadır. Ö2 sorgulama temelli fen etkinliğinin kesintiye uğramaması için çocukların fiziksel ihtiyaçlarının giderilmesi gerektiğini, gün içinde dikkati dağıtacak başka etkinliklerin olmaması gerektiğini ve son olarak dış etkenler tarafından sürecin bölünmemesi gerektiğini vurgulamıştır. Ö2'nin sorgulama temelli fen etkinliklerinin uygulanabilirliğini artırmak için daha çok okul öncesi eğitim programının sorgulama temelli öğrenmeye dayanması gerektiğini, üç yaştan itibaren okul öncesi dönemde uygulanması gerektiğini ve Milli Eğitim Bakanlığı'nın öğretmenlere sorgulama temelli eğitimi zorunlu kılması gerektiğini belirtmiştir. Bunun yanında daha önceden uygulanmakta olan ünitelendirilmiş yıllık plan uygulamasının sorgulama temelli öğrenme için daha uygun olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca Ö2 sorgulama temelli fen etkinliklerinin uygulanabilirliğinin artırılması için aile katılımının sağlanması gerektiğini bu nedenle ailelere de sorgulama eğitimi verilmesi gerektiğini belirtmiştir. Ö2'nin bu kategoriyi oluşturan alt kategorilere ilişkin ifadelerini içeren görüşme altıntısı aşağıda sunulmuştur

Sorgulama temelli eğitim olmalı bunun adı. Okul öncesi eğitimin temelinde olmalı. Sen buna beş yaş diye girdin ya, hayır üç yaştan başlamalı. Üç yaşa fen belki zor. Sorgulama temelli fen etkinliği zor, ama sorgulama temelli eğitim dersin üç yaştan başlar. Üç yaşta bırak anne evinde eğitim verirken böyle başlarsa böyle gider zaten. Daha basit yaparsın, daha az zamanda. Önemli olan eğitimin bu olması.

Üçüncü olarak Ö2 sorgulama temelli fen etkinliğinin öğretmene sağladığı katkılar üzerinde durmuştur. Ö2 öğretmen olarak çocuklara faydalı olduğunu hissettiğini, süreçte kendisini daha rahat hissettiği ve böylece öğretmenlik rolüne katkı sağladığını belirtmiştir. Bunun yanında Ö2 sorgulama temelli fen etkinliklerinde öğretmen ve çocuğun aynı seviyeye geldiğini ve öğretmenin çocukları keşfetme fırsatı bulduğunu ifade etmiştir. Bu iki durum öğretmen-çocuk iletişimine katkı alt kategorisinde ele alınmıştır. Öğretmene sağladığı katkı kategorisini oluşturan bir diğer alt kategori ise Ö2'nin sorgulama temelli fen etkinlikleri sayesinde öğretim niteliğini artırdığını düşünmesidir. Bu alt kategoride ise Ö2'nin olması gereken eğitim şeklini öğrendiğini, soru-cevap tekniğinden sorgulamaya geçiş yaptığını, fen merkezinin önemini kavradığını, çocukların fene karşı ilgilerini fark ettiğini belirttiği görülmüştür. Sorgulama temelli fen etkinliğinin Ö2'ye sağladığı katkılar kategorisinde son olarak Ö2'nin sorgulamaya ilişkin olumlu tutum kazanması alt kategorisi belirlenmiştir. Bu alt kategoriyi Ö2'nin sorgulayan bireyler yetiştirmek istemesi, başka öğretmenlere sorgulama temelli fen etkinlikleri için model olmayı istemesi, sorgulama temelli öğrenmenin fen etkinlikleri dışında da yapılabileceğini fark etmesi ve ileriki öğretmenlik yaşantısında da sorgulamayı kullanmak istemesi oluşturmaktadır. Ö2'nin sorgulama temelli fen etkinliğinin öğretmene sağladığı katkılar kategorisinde yer alan görüşlerinden bazılarını aşağıdaki alıntıda yer verilmiştir.

Eskiden çocuklar soru sorduğunda cevap veremezsem diye biraz geriliyordum. Bir gün önceden konuyu öğrenir giderdim. Ama şimdi hiç gerilmiyorum. Çünkü bu sistemde çocuk öğrenecek ya, ben de bilmiyorum araştırırım diyorum. bu beni inanılmaz rahatlatıyor. çok daha rahat soru sormalarına imkan sağlıyor. Sorularını ilerletmelerine imkan sağlıyorum [...]soru sormayı öğrendim. Eskiden soru sorup cevabını alınca biterdi. Sorunun cevabını alınca mutlu oluyordum. Aaa çocuğum doğru cevabı verdi diyor mutlu oluyordum. Şimdi sorunun cevabını alsam bile, sorudan yeni soru üretiyorum. Onların cevaplarından sorgulama üretiyorum. O süreç hiç bitmiyor artık en basit deyimiyse.

Son olarak Ö2 sorgulama temelli fen etkinliklerinin çocukların sosyal-duygusal gelişimlerine, sorgulama sürecini öğrenmelerine ve kalıcı öğrenmeler gerçekleştirmelerine katkı sağladığını belirtmiştir. Çocukların sorgulama sürecinde kendilerini keşfettiklerini, önemli hissettiklerini, kendilerini ifade etme fırsatı bulduklarını belirten Ö2 çocukların sosyal-duygusal gelişimlerine katkısını vurgulamıştır. Aşağıda Ö2'nin sorgulama temelli fen etkinliklerinin çocukların sosyal-duygusal gelişimlerine nasıl katkı sağladığını açıkladığını anlattığı alıntı yer almaktadır.

Çocuklar kendilerine önem verildiğini hissediyorlar. Yani kendi fikirlerinin başkası tarafından dinlendiğini bilmek bence onların çok hoşuna gitti. Çünkü konuştukça konuştular, fikir ürettikçe ürettiler. Büyük bir insan kendilerine önem verip fikirlerini uygulaması, dinlemesi, yapması onlarla beni aynı seviyeye taşıdı onların gözünde bence. Ben bunu gördüm yani. Çünkü bazı konuşmalarında arkadaşlarıymışım gibi cevaplar verdiler tepki gösterdiler. Bu çok önemli. Çocuğu adam yerine koyuyorsun sorgulamada. Bence onlar kendilerini adam yerine konmuş hissettiler. İzlediklerimizden de bunu görüyoruz yani. [...]Sınıftaki görevin sürecinde bir şeyler öğretmek zorunda olduğun canlılar olarak görüyorsun onları. yani bir şey sorduğunda sana cevap verirse adam yerine koyuyorsun. [...]Ama varlık olarak ondan bir şey almaya çalışmıyorsun ya da varlık olarak onun düşüncesini öğrenmeye onun düşüncesini geliştirmeye çalışmıyorsun. Normalde öyle. üçü beşi öğretiyorsun. hangisi uzun hangisi kısa, o kavramları öğrenmiş mi diye sadece onu soruyorsun. Ama onun dışında varlık olarak ne düşündüğünü ne hissettiğini neler yapabileceğini keşfetmeye çalışmıyorsun. Sorgulama ama bunu sağlıyor, çocuk da kendisini keşfediyor.

Bunun yanında çocuklarda araştırma isteği uyandığını, fen merkezinin farkına vardıklarını, sorgulama sürecinin farkına vardıklarını ve daha rahat sorular sorduklarını belirterek çocukların sorgulamayı öğrendiklerini ve çocukların sorgulama temelli fen etkinliklerinde öğrendiklerini uzun süre paylaştıklarını ve böylece öğrenmenin kalıcı olduğunu da ifade etmiştir.

Ö2'nin Katıldığı Eylem Araştırması Sürecine İlişkin Değerlendirmesi

Ö2 ile yapılan görüşmede okul öncesi dönemde sorgulama temelli fen etkinliklerini geliştirmeye yönelik yapılan işbirlikli eylem araştırması sürecini değerlendirmesi istendiğinde Ö2'nin sorgulama temelli fen etkinlikleri bilgilenme toplantıları sürecine, eylem döngülerini planlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerine ve son olarak da araştırmanın katılımcılarına yönelik görüşlerini paylaştığı belirlenmiştir. İlk olarak Ö2'nin eylem sürecinden önce sorgulama temelli fen etkinliklerine ilişkin bilgilenme toplantılarına ilişkin görüşleri Tablo 2' de sunulmuştur.

Tablo 2.

Ö2'nin Bilgilenme Toplantılarına İlişkin Görüşleri

Kategori	Alt Kategori	Kodlar
Bilgilenme Toplantılarının Etkililiği	Sürecin Verimli olması	Sürecin yeterli olduğunu düşünme Okul dışında gerçekleşmesinin verimliliği artırdığını düşünme
	Uygulama Örneklerinin Önemi	Uygulama örneklerinin teorik süreçten daha etkili olduğunu düşünme Uygulama örneklerini teorik süreçten sonra görmekten memnun olma
Bilgilenme Toplantılarının Faydaları	Sorgulamaya İlişkin Bilgi Sahibi Olma	Sorgulama temelli öğrenme hakkında detaylı bilgi sahibi olma
	Uygulama Örneklerini Görme Fırsatı Bulma	Gerçek uygulama örneklerini görme fırsatı elde etme Gerçek uygulama örnekleri sayesinde sorgulama temelli fen etkinliklerinin uygulanabilir olduğuna inanma
Bilgilenme Toplantılarına İlişkin Öneriler	Öğretmene Yönelik Uygulama Yapılması	Öğretmene yönelik sorgulama temelli bir uygulama yapılmasını önerme

Tablo 2' de belirtildiği gibi Ö2'nin araştırmanın ilk basamağı olan sorgulama temelli fen etkinliğine yönelik bilgilenme toplantılarına ilişkin görüşlerinin sürecin etkililiği, faydaları ve sürece ilişkin önerileri kategorilerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Bilgilenme toplantılarının etkililiği kategorisinde Ö2, sürecin yeterli olduğundan ve okul dışı zamanlarda toplantıların düzenlenmesinden dolayı sürecin verimli olduğunu belirtmiştir. Ayrıca uygulama örneklerinin teorik süreçten daha etkili olduğunu ama teorik süreçten sonra verilmesinin gerektiğini ifade ederek uygulama örneklerinin süreçteki önemini vurgulamıştır. İkinci olarak bilgilenme toplantılarının, sorgulamaya ilişkin bilgi sunması ve uygulama örneklerini görme fırsatı bulması nedeniyle faydalı olduğunu belirtmiştir. Son olarak Ö2'nin bilgilenme toplantıları kapsamında araştırmacının öğretmene yönelik bir sorgulama temelli fen etkinliği çalışmayı gerçekleştirebileceğine ilişkin bir öneri sunmuştur. Ö2'nin bilgilenme toplantılarına ilişkin olarak genel görüşlerini yansıtan görüşme kaydından bir kesit aşağıdaki alıntıda belirtilmiştir.

... senin deneme görüntülerini paylaşman, diğer uygulama videolarını izlememiz de çok faydalıydı. O ilk sürpriz dediğim planı hazırlarken onlardan faydalandım. Özellikle seni izledikten sonra yapılabilir olduğunu gördüm. Mesela o kağıtlarla falan, ilk verdiğin kağıtlarda biraz daha böyle hayalimsi geliyordu. Senin uygulamayı izledikten sonra dedim ki demek ki yapılabiliyormuş yani bu...

Yukarıdaki alıntıda Ö2'nin bilgilendirme toplantılarında kendisine sunulan yazılı materyallerden uygulamaya örneklerini görmeyen sorgulama temelli fen etkinliğinin uygulanabilir olduğunu görmesine yardımcı olduğunu vurguladığı görülmektedir. Eylem araştırması sürecini değerlendiren Ö2'nin eylem araştırmasının planlama basamağına ilişkin görüşlerini de belirttiği görülmüştür. Tablo 3' de Ö2'nin planlama basamağına ilişkin görüşleri yer almaktadır.

Tablo 3.
Ö2'nin Planlama Basamaklarına İlişkin Görüşleri

Kategori	Alt Kategori	Kodlar
Planlama Aşamasında Yaşanan Zorluklar	Plan hazırlamada zorlanma	Problem durumu belirlemede zorlanma Kazanım-göstergelerden yola çıkarak planlama yapmak istememe Gördüğü örneklerin dışına çıkma isteği
	Planın uygulanmasına ilişkin kaygı	Çocukları sorgulama sürecinde tutabilme kaygısı
Planlama Sürecine Yönelik Öneriler	Çocukların dikkatini çekebilecek plan hazırlama	Çocukların ilgisini çekecek bir problem olmalı Tüm çocukları sürece dâhil edecek bir planlama yapılmalı
	Süreci zenginleştirme	Alan gezileri için önceden organizasyon yapılmalı İnternette kaynaklar taranmalı

Ö2 eylem araştırmasının planlama basamaklarına ilişkin olarak bazı zorluklar yaşadığını ve bu sürece ilişkin önerilerini paylaşmıştır. Tablo 3' de görülebileceği gibi Ö2'nin problem durumu belirlemede zorlanması, kazanım-gösterge temelli planlama yapmak istememesi ve bilgilendirme sürecinde gördüğü uygulamaya örneklerinin dışına çıkmak istemesi nedenleriyle plan hazırlamada zorlandığını ifade etmiştir. Bunun yanında Ö2, çocukları sorgulama sürecinde tutma kaygısında olduğu için planın uygulanmasına ilişkin kaygı taşıdığını belirtmiştir. Ö2'nin bu alt kategorileri oluşturan kodlarını içeren ifadeler aşağıdaki alıntıda sunulmuştur.

Beni tek sinir eden, hala ediyor, kazanım ve göstergeleri yazmak. Çok saçma geliyor hala saçma geliyor. Ama tabi ki olması gerek o yüzden ben bir şey demiyorum. Ya ilk başta, sonralarda öyle bir şey olmadı da, son üç planda falan. Ama ilk başta ya ne soracağım ve ilgilerini nasıl çekeceğim. Çünkü hani dikkatlerini çekecek bir şeyle başlamak gerek demistik ya, o problem durumuna ilişkin soru geldikten sonra devamı geliyordu zaten. Bir planda sadece çok zorlandık. O da kendimizi veremedik heralde, saatlerce girişi bile yazamadık (Kahkaha) Yani ilk soru kısmı beni geriyordu yani konuşmadan ne sorabilirim, anlatmadan ne sorabilirim ve ilgilerini yakalayabilecek miyim? Soruları devam ettirebilecek miyim? Çocukları o kadar süre motivasyon altında tutabilecek miyim? olayı çok geriyordu beni...

Planlama basamaklarına ilişkin bir diğer kategori olan sürece ilişkin öneriler kapsamında Ö2'nin sorgulama temelli fen etkinlikleri planlanırken çocukların dikkatini çekebilecek bir plan hazırlamak gerektiği ve sürecin zenginleştirilmesi gerektiğini paylaşmıştır. Ö2 sürecin zenginleştirilmesi gerektiği alt-kategorisinde alan gezileri için önceden organizasyon yapılması gerektiği ve öğretmenin internette kaynak taraması gerektiği önerilerinde bulunmuştur.

Eylem döngülerinin uygulama basamaklarına ilişkin olarak değerlendirme yapan Ö2'nin üzerinde durduğu konular alt kategoriler ve kategoriler altında Tablo 4' de sunulmuştur.

Tablo 4*Ö2'nin Uygulama Basamaklarına İlişkin Görüşleri*

Kategori	Alt Kategori	Kodlar
Uygulama Sürecinde Yaşanan Sorunlar	Uygulama Sürecinin kesintiye uğraması	Uygulamalar arasına zaman girmesi Etkinliklerin dış etkenler tarafından kesintiye uğraması Diğer öğretmenlerin kasıtlı olarak süreci sabote etmesi
	Okul yapısından kaynaklanan sorunlar	Okuldaki idari düzensizlik Okuldaki diğer personellerle yaşanan sıkıntılar Okul kurallarının sorgulama sürecini kısıtlaması Okulun dışına çıkmanın zor olması
	Velilerin olumsuz tutumu	Velilerin adil olmayan değerlendirmeleri
Uygulama Sürecine İlişkin Öneriler	Öğretmenin süreç için çaba göstermesi	Uygulama öncesinde daha planlı olunmalı Öğretmen özverili olmalı
	Sürecin desteklenmesi gerektiği	Okul sorgulama için imkan sağlamalı Öğretmen manevi olarak desteklenmeli

Eylem planlarının uygulama süreçlerine ilişkin olarak Ö2'nin Tablo 4' de sunulduğu gibi uygulama sürecinde yaşanan sorunlar ve sürece ilişkin öneriler kategorileri altında değerlendirme yaptığı belirlenmiştir. Buna göre Ö2, uygulamaların arasına zaman girmesi, etkinliklerin dış etkenler tarafından kesintiye uğraması, diğer öğretmenlerin kasıtlı olarak uygulama sürecini sabote etmesi nedenleriyle uygulama sürecinin kesintiye uğramasını yaşanan sorunlar kategorisinde ele almıştır. Bunun yanında okuldaki idari düzensizlik, diğer personellerle yaşanan sıkıntılar, okul kurallarının sorgulama sürecini kısıtlaması ve okulun dışına çıkmanın zor olması nedenlerini de okul yapısından kaynaklanan sorunlar alt kategorisinde belirtmiştir. Son olarak Ö2 uygulama sürecinde yaşanan sorunlar kategorisi altında velilerin adil olmayan değerlendirmelerinin motivasyonunu düşürmesini de dillendirmiştir. Yaşanan sorunları Ö2 yapılan görüşmede aşağıdaki şu sözlerle ifade etmiştir;

Okul çok gerdi, okuldaki başı boşluk beni çok gerdi [...]Okulla ilgili yaşadığımız şeyler, işte okula giriş-çıkışlar temizlik, dışarıya çıkaramamak çocukları, çevrenin sınırlı olması, bu tarz şeyler ama onları da yine de aşmaya çalıştık yani elimizden geldiğince. Elemanlarla hani onu da toplantı yaptık, toplantı yapınca sen olunca daha çok ciddiye aldılar olayı. Diğer öğretmenler de bilmiyorum senin benim onlarla geçireceğim vakti çaldığını çok düşündüler. Bu kadar gerekli mi diye düşündüler yapılan uygulama. Basit, önemsiz gördüler o yüzden çok rahatsız ettiler. Ya bu kadar değerli olduğunu düşünmüyorlar o vaktin bence. Yani işte uygulama yapıyor, ne var işte girelim soralım devam etsin uygulamasına, o kadar anlamlı bulmuyorlar bence o olayı. Onlara gidişatı bozacak bir olay gibi gelmedi ama bozdu tabi ki çok bozdu. Beni çok sinirlendirdi, çok sinirlendim, çok gerildim çünkü tam bir şey söylüyorsun pat telefon, tam bir şey söylüyorsun pat kapıyı açıp bir şey soruyorlar. Söylüyorum yani bakın diyorum benim uygulamam var bugün diye özellikle söylüyorum. Seni görüyorlar, senin gelmen demek uygulama demek yani. Ama yine de yaptılar yani. Zamanı böldüklerinin o kadar farkına varmadılar çünkü kendiler olayın içinde değillerdi. Kendilere uygulansa öyle bir şey o zaman anlayacaklar. Nasıl bölüyor zamanı, vakti. Çok açıkladım çok söyledim. Söylediğim için bile bile de yaptılar. Gıcık vermeye de çalıştılar çok yani [...] Vazgeçtiğim her nokta benim velilerden dönüt alamadığım noktalar. Değmez dedim bu veliye, bu kadar uğraşıyorsun eve veli memnuniyet formu gönderiyorsun ne kadar yetersiz olduğundan bahsediyor. Hiç biri de gelip görmediği halde. Bunlar insanı çok yıldırıyor.

Uygulama sürecine ilişkin öneriler kategorisi altında Ö2' nin, uygulama sürecinde öğretmenin çaba göstermesi gerektiğini ve sürecin maddi-manevi desteklenmesi gerektiğini belirtmiştir. Ö2' nin önerilerinden bazıları aşağıdaki alıntıda görülmektedir.

Çok sağlam bir psikolojiye sahip olman lazım Türkiye’de bunu uygulamak için. Kendini gerçekten buna adanman lazım yoksa vazgeçersin [...]Öncesinden daha planlı olunması lazım. Okulun buna çok hazır olması lazım. Okulda böyle bir sistem olması lazım. Servis olayını söyledim işte servisin bize ait olması lazım. Velilerden ben para toplamamalıyım çocukları tak diye bir yere götüreceğim zaman ay dur üç dört gün de bunun için zaman geçsin dememeliyim. Olay çok ardi ardına gelişmeli. Böyle aralara zaman girmemeli. Daha doğal olmalı evet, çocukları kapıp götürmeliyim. Mesela yapraklar mı orda bulamadık mı yeşil miydi yapraklar. Haydi, çocuklar atlıyoruz şeye gidelim. Mesela Adnan menderese, şuraya buraya göle bir yere yani orman ağaç piknik alanına

Eylem araştırması sürecine ilişkin görüşlerini ifade eden Ö2, son olarak değerlendirme-yansıtma-yeniden düzenleme basamağı üzerinde durmuştur. Ö2'nin değerlendirme-yansıtma-yeniden düzenleme basamağına ilişkin görüşleri Tablo 5' de sunulmuştur.

Tablo 5.

Ö2'nin Yansıtma - Değerlendirme ve Yeniden Düzenleme Basamağına İlişkin Görüşleri

Kategori	Alt Kategori	Kodlar
Y-D-Y Basamağında Yaşanan Sorunlar	Kameraya Alışma Süreci	Sürecin kameraya alınmasından başlarda tedirgin olması
Y-D-Y Basamağının Katkıları	Yansıtma-Değerlendirme Basamağının Önemi	Uygulama videolarını değerlendirmenin etkili olması Öğretmenin öz-değerlendirme mekanizmasının harekete geçirmesi

Ö2'nin eylem araştırmasının yansıtma- değerlendirme ve yeniden düzenleme basamağına ilişkin görüşlerinin Tablo 5' de sunulduğu gibi yaşadığı sorunlar ve sürecin katkısı kategorilerinde toplandığı belirlenmiştir. Ö2'nin uygulama sürecinin kamera kaydına alınmasından ve daha sonra izlenmesinden dolayı başlarda tedirgin olması yaşanan sorunlar kategorisinde değerlendirilmiştir. Ancak uygulama görüntülerini izlemenin etkili olması ve uygulamaları izleyerek kendisini değerlendirme mekanizmasını harekete geçmesi ise yansıtma-değerlendirme-yeniden düzenleme basamağının katkıları kategorisini oluşturmuştur. Ö2'nin yansıtma-değerlendirme-yeniden düzenleme basamağının önemine ilişkin kendi ifadeleri

İnanılmaz faydalı, inanılmaz. Mesela ilk etkinlikte, ben izlememiş olsaydım hiç fark etmezdim ne kadar çok konuştuğumu ne kadar çok şey anlatmaya çalıştığımı hiç fark etmezdim. Çok faydalı. Öğretmeni eğiten en büyük şey kendini izlemesiymiş. Çok faydalı. Daha önce hiç kendimi izlememiştim. Ama hep başkalarını izlemeyi çok isterdim. Kendimi nasıl olsa biliyorum eksilerimi artılarımı da biliyorum diye düşünürdüm. Ama seyretmek eksileri artıya çeviriyormuş. Seyredince kendi eksilerinin ne kadar aslında çocukları etkileyebileceğini görüyorsun. O açıdan çok faydalı. Ama izleyince vicdan azabı hissediyorsun. Süreçte yüzde seksen etkili...

Ö2'nin eylem basamaklarının yanında bir de araştırma sürecinde yer alan katılımcılara ilişkin değerlendirmelerde bulunduğu belirlenmiştir. Tablo 6' da Ö2' nin katılımcılara ilişkin yapmış olduğu değerlendirmeler yer almaktadır.

Tablo 6.*Ö2'nin Araştırma Sürecindeki Katılımcılara İlişkin Değerlendirmesi*

Kategori	Alt Kategori	Kodlar
Katılımcılara ilişkin Değerlendirme	Çocuklar Araştırma Değerlendirme	Çocukların süreçte zorluk yaşamadığı uygulamaların çocukların seviyesine uygun olduğu
	Öğretmenin değerlendirme	Öğretmenin kısıtlı imkanlar dâhilinde elinden gelenin en iyisini yaptığı Uygulamaya başlayınca sürecin anlam kazanması Uygulamayı öğretmenin tek başına yapmasının onu geliştirdiği Sürecin öğretmeni zihinsel olarak çok yorması
	Araştırmacıya Değerlendirme	Araştırma sürecinde araştırmacıyla işbirliğinin şart olması Araştırmacının sınıfta bulunmamasının öğretmeni rahatlattığı Araştırmacının süreç boyunca çok yardımcı olduğu

Ö2'nin araştırma sürecindeki katılımcılara ilişkin yapmış olduğu değerlendirmenin Tablo 6' da sunulduğu üzere çocuklara, kendisine ve araştırmacıya yönelik olduğu belirlenmiştir. Çocuklara yönelik olarak Ö2 araştırma sürecinde çocukların zorlanmadıklarını, uygulamaların çocukların seviyelerine uygun olduğunu belirtmiştir. Kendisini araştırma sürecinde değerlendiren Ö2, kısıtlı imkanlar dahilinde elinden gelenin en iyisini yaptığı, uygulamaya başlayınca sürecin anlam kazandığı, uygulamaları tek başına yapmasının kendisini geliştirdiği, zihinsel olarak sürecin yorucu olduğu değerlendirmelerinde bulunmuştur. Son olarak Ö2 araştırma sürecinin katılımcılarından araştırmacıya yönelik değerlendirmelerde bulunmuştur. Bu alt-kategori kapsamında Ö2, araştırmacıyla işbirliğinin şart olduğunu, araştırmacının sınıfta bulunmamasının kendisini rahatlattığını ve araştırmacının süreç boyunca yardımcı olduğunu belirtmiştir. Ö2'nin kendisine ve araştırmacıya ilişkin görüşlerinden birer örnek sunulmuştur. Ö2 kendisine ilişkin *"o zaman sen okayıtları bana verdiğinde. okuduğumda da işte hikaye okuyormuşum gibi geldi. Ama uygularken anlam kazandı onların hepsi. Uygularken daha anlamlıydı"*sözlerini sarf ederken araştırmacıya ilişkin olarak da *"araştırmacımdan çok memnunum, çok değerli bir insan olduğumu düşünüyorum. [...] Çok yardımcı oldun. Çok yumuşak bir insan. Çok sakinleştirici özelliğin var insanı rahatlatıyor. Çok destek oldu bana. Sayende sorgulamayı öğrendim."* ifadesini paylaşmıştır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Okul öncesi eğitimde sorgulama temelli fen etkinliklerinin geliştirilmesi amacıyla yürütülen eylem araştırmasına katılan öğretmenin sorgulama temelli fen etkinliklerine ve araştırma sürecine ilişkin değerlendirmeleri belirlenmiştir. Ö2'nin ilk olarak sorgulama temelli fen etkinliğinin uygulanabilirliği kategorisine ilişkin görüşleri göze çarpmaktadır. Ö2'nin sorgulama temelli fen etkinliklerinin okul öncesi dönemde iyi ve gerekli bir uygulama olduğunu ve öğretmen için zor olsa da uygulanabilir bir etkinlik olduğunu belirttiği bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulgu sorgulama temelli fen etkinliklerini geliştirmeye yönelik olarak öğretmenlere sunulan mesleki gelişim programlarının öğretmenlerin sorgulama temelli fen eğitimi konusunda kendilerine olan güvenlerini artırdığı (Furtado, 2010; Duran, Ballone-Duran, Haney ve Belyukova, 2009) sonuçlarını akla getirmektedir. Eylem sürecinde Ö2'nin sorgulama temelli fen etkinliklerinin uygulanabilirliğine olan güveninin ve inancının artması bu bulgunun ortaya çıkmasında bir neden olarak görülebilir. Ancak Ö2 sorgulama temelli fen etkinliklerinin uygulanamama nedenleri üzerinde de durmuştur. Eğitim sisteminin sorgulama temelli olmaması, okullarda uygulanmaması,

sorgulamanın sınıf dışına çıkmasının zor olması ve öğretmenin çok çaba sarf etmesini gerektirmesi nedenleriyle sorgulama temelli fen etkinliklerinin uygulanmadığını belirtmiştir. Oysa, ülkemizde uygulanan okul öncesi eğitim programının (MEB, 2013) temel özellikleri arasında gösterilen çocuk merkezilik “Öğretmenlerin, öğrenme sürecinde çocukların plan yapmalarına, uygulamalarına, düzenlemelerine, sorgulamalarına, araştırmalarına, tartışmalarına ve üretmelerine mümkün olduğu kadar çok olanak tanımaları gerekmektedir” (s. 14) ifadesi ile tanımlanmıştır. Bu tanımdan okul öncesi eğitim programının aslında sorgulama temelli öğrenme yaklaşımını desteklediği görülebilir. Bu çalışmanın mevcut durumu belirleme basamağından elde edilen bulgulardan öğretmenlerin sorgulama temelli öğrenmeyi eğitim süreci içerisine almadıkları görülmektedir. Bu durum öğretmenlerin sorgulama temelli öğrenme yaklaşımını tanımadıklarını ve okul öncesi eğitim programının temel özelliklerini yeteri kadar iyi bilmediklerinden kaynaklandığını düşündürmektedir.

Bunun yanında Ö2'nin sorgulama temelli fen eğitiminin öğretmene ve çocuklara katkılarında da bahsetmiştir. Elde edilen bulgulara göre sorgulama temelli fen eğitimi Ö2'nin öğretmenlik rolüne, öğretmen-çocuk iletişimine ve öğretimin niteliğinin artmasına katkı sağladığı belirlenmiştir. Audet (2005), sorgulama temelli öğrenme ortamlarında geleneksel öğretmen-öğrenci rollerinin bulanıklaştığını, sosyal etkileşimin arttığı ve etkin öğrenme ortamlarının yaratıldığını vurgulamıştır. Buradan yola çıkarak sorgulama temelli fen etkinliklerinin öğretmene katkısı düşünüldüğünde, öğretmenin sınıf içi sorgulama ortamını oluşturduğu düşünülmektedir. Ö2 sorgulama temelli fen eğitiminin çocuklar açısından; sosyal-duygusal gelişimlerini destekleme, sorgulama sürecini öğrenmelerin ve kalıcı öğrenmeyi sağlama katkılarında bahsetmiştir. Yapılan diğer çalışmalar incelendiğinde de sorgulama temelli öğrenme deneyimlerinin çocuklara birçok katkısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Howitt vd. (2011), dört yaş için uygulanan sorgulama temelli adli tıp etkinliklerinde çocukların keşfetme, tahmin etme, gözleme, veri kaydetme, araç-gereç kullanma, gözlemi bir kanıt olarak kullanma ve paylaşma gibi bilimsel sorgulama becerilerinin geliştiğini ortaya koymuş ve çocukların sorgulama süreçlerini öğrenmeye hazır oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Bir başka çalışmada Samarapungavan, Patrick ve Mantzicopoulos (2011), okul öncesi çocukların katıldığı sorgulama temelli fen programının çocukların fen öğrenme ve fene güdülenmelerine ayrıca bilimsel sorgulamaya ilişkin işlevsel bir anlam geliştirmelerine katkı sağladığını öne sürmüşlerdir.

Eylem araştırması sürecine ilişkin değerlendirmede bulunan Ö2 bilgilendirme toplantıları sürecinin etkili ve faydalı olduğunu belirtmiştir. Pozuelos, Gonzalez ve Canal de Leon (2010)'nın çalışmasında öğretmenler sorgulama temelli öğrenme deneyimlerini kolaylaştıran bir etmen olarak kendilerine sunulan seminer ve süreci tartıştıkları toplantıların katkısından bahsetmişlerdir. Bu çalışmada bilgilendirme toplantılarının Ö2'yi sorgulama temelli fen etkinliklerini uygulayabilecek bilgi ve motivasyon düzeyine getirdiği düşünülmektedir. İkinci olarak bir diğer eylem aşaması olan planlama basamaklarına ilişkin Ö2'nin sürecin başında planlamada özellikle çocukların ilgisini çekecek sorgulama konusu bulmakta zorlandığını belirtmiştir. Eggen ve Kauchak (2006), da sorgulama temelli etkinliklerde asıl araştırmacıların çocuklar olmasına rağmen, öğretmenin süreci kolaylaştırmak adına dikkatli planlama yapması gerektiğini vurgulamıştır. Öğretmen merkezli bir sorgulama anlayışından uzaklaşan Ö2 süreç içerisinde ortaya çıkan doğal sorgulama fırsatlarını sürece katarak hem çocukların ilgilerine cevap verdiği hem de planlama için konu bulmakta zorlanmadığı görülmüştür. Bu bulgu Ö2'nin zaman içerisinde sorgulama sürecinde deneyim ve esneklik kazanmasıyla gerçekleşmiştir.

Üçüncü olarak eylem planlarının uygulama süreçlerini değerlendiren Ö2 süreçte yaşadığı sorunlar ve bir takım öneriler sunmuştur. Bu bulguların eylem sürecinde değerlendirme basamaklarından elde edilen bulgularla tutarlı olduğu ortaya çıkmıştır. Ö2'nin eylem araştırmasının son basamağı olan yansıtma - değerlendirme ve yeniden düzenleme basamaklarına ilişkin görüşlerinin, yaşadığı sorunlar ve sürecin katkısı kategorilerinde toplandığı bulgularına ulaşılmıştır. Ö2 uygulama sürecinin kamera kaydına alınmasından ve daha sonra izlenmesinden dolayı başlarda tedirgin olduğunu belirtmiştir. Zamanla bu duruma alıştığını belirten Ö2 uygulama görüntülerini izlemenin sürece olumlu etkisinden bahsetmiştir. Ö2 uygulamaları izleyerek kendisini değerlendirme mekanizmasını harekete geçmesinin sorgulama temelli fen etkinliklerini geliştirmesine katkı sağladığını belirtmiştir. Benzer şekilde Ulusal Fen Eğitim Standartları (NRC) (1996), öğretmenlerin olması gereken fen öğretiminin doğasını ancak kendi öğretimleriyle ilgili araştırma planlama, kendi görüşlerini karşılaştırma ve gözden geçirme imkânı bulduklarında anlayabileceklerini belirtmiştir. Eylem araştırmasının doğası gereği öğretmenler kendi sınıflarında, kendi uygulamalarına eleştirel bir bakışla bakma ve hatta bir araştırma yürütme olanağı bulabilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Buradan Ö2'nin katıldığı eylem araştırması sayesinde kendi

öğretim süreçlerine ilişkin kişisel bir değerlendirme mekanizması oluşturarak sorgulama sürecini daha iyi anladığı düşünülebilir.

Ö2 son olarak araştırma sürecinde çocukları, kendisini ve araştırmacıyı göz önüne alarak genel bir değerlendirmede bulunmuştur. Buna göre Ö2 çocukların sorgulama temelli fen etkinliklerini geliştirme sürecinde zorlanmadıklarını ve etkinliklerin çocukların seviyelerine uygun olduğu görüşünde olduğu belirlenmiştir. Ancak Ergazaki ve Zogza (2013) yaptıkları çalışmada ise beş-altı yaş çocukların sorgulama temelli biyoloji etkinliklerinde veri toplama ve sonuç çıkarma basamaklarında zorlandıkları bulgusuna ulaşmışlardır. Yine bir başka çalışmada Howitt, vd. (2011), dört yaş grubu çocukların sorgulama temelli adli bilimler etkinliğinde bilimsel sorgulama becerilerini başarılı bir şekilde ortaya koyarak sorgulama için yeterli olduklarını ortaya koymuşlardır. Bu üç çalışma incelendiğinde sorgulama temelli etkinliklerde ele alınan konuların çocukların seviyesine uygunluğunun süreci etkilediği düşünülmektedir. Son olarak Ö2; sorgulama temelli fen etkinliklerini, araştırmacının desteği ve işbirliği sayesinde gerçekleştirdiği, kısıtlı imkânlarda elinden gelenin en iyisini yaptığı ve kendi uygulamalarını geliştirdiği bulgularına ulaşmıştır. Bu bulgular karşılıklı işbirliğine dayalı eylem araştırması sürecinin amacına ulaştığının bir göstergesi olarak ele alınabilir.

Öğretmenin yapılan eylem araştırması sürecinde kendi uygulamalarından ve kendi uygulamalarına ilişkin yansıtıcı değerlendirmelerinden elde ettiği bilgilerle sorgulama temelli fen etkinliklerini başarıyla uyguladığı sonucuna ulaşmıştır. Öğretmenin eylem araştırması sürecinde yaşadığı bir takım zorluklar olmasına karşın bu araştırma sürecinin kendi öğretmenlik niteliğine katkı sağladığını belirtmiştir. Öğretmenin eylem araştırması sürecinde yöntemsel ve duygusal desteğe ihtiyaç duyduğu da ortaya çıkmıştır.

Bu çalışma diğer öğretmenlere kendi eğitim uygulamalarını gözden geçirmeleri, eylem araştırmasında karşılaşılabilecekleri durumları ortaya koyması açısından bir örnek niteliği taşımaktadır. Öğretmenlere yine kendileri gibi bir öğretmenin sınıfında sorgulama temelli fen eğitim süreçlerini eylem araştırması deseninde nasıl geliştirdiğini ve araştırma sürecini nasıl algıladığını gösteren bu çalışma onların da kendi sınıflarında benzer araştırma süreçlerini denemelerini teşvik edebilir. Okul öncesi eğitimde farklı öğretim süreçlerini geliştirmek amacıyla da eylem araştırmalarından yararlanılabilir. İşbirlikli eylem araştırması, eylem araştırması sürecine yeni başlayan öğretmenlere bir takım destekler sağladığı için uygun görülmektedir. Ancak eylem sürecinde deneyim kazanan öğretmenler öğretmen araştırması (Teacher Research) modelinde de kendi araştırma süreçlerini planlayıp yürütebilirler.

Kaynakça

- Audet, R. H.(2005), *Inquiry: A continuum of ideas, issues and practices.*(pp 5-16). Audet, R. H., & Jordan, L. K. (Eds.). (2005). *Integrating inquiry across the curriculum*. Corwin Press.
- Ayvaci, H. Ş., Devocioğlu, Y., & Yiğit, N. (2002). Okul öncesi öğretmenlerinin fen ve doğa etkinliklerindeki yeterliliklerinin belirlenmesi. *V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*
- Bilaloğlu, R., Aslan, D., & Aktaş Arnas, Y. (2008). Okul öncesi öğretmenlerinin fen etkinliklerine ilişkin bilgi düzeylerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 178, 88-104.
- Duran, E., Ballone-Duran, L., Haney, J., & Beltyukova, S. (2009). The impact of a professional development program integrating informal science education on early childhood teachers' self-efficacy and beliefs about inquiry-based science teaching. *Journal of Elementary Science Education*, 21(4), 53-70.
- Eggen, P. D., & Kauchak, D. P. (2006). *Strategies and models for teachers: teaching content and thinking skills*. Boston: Allyn & Bacon.
- Elliott, J. (1991). *Action Research for Educational Change*. Philadelphia: Open University Press.
- Ergazaki, M., & Zogza, V. (2013). How does the model of Inquiry-Based Science Education work in the kindergarten: The case of biology. *Review of Science, Mathematics and ICT Education*, 7(2), 73-97.
- Furtado, L. (2010). Kindergarten teachers' perceptions of an inquiry-based science teaching and learning professional development intervention. *New Horizons in Education*, 58(2), 104-120.

- Glesne, C. (2013). *Nitel araştırmaya giriş*. (A. Ersoy, P. Yalçınoğlu, Çev.). Ankara: Anı Yayınları.
- Howitt, C., Upson, E., & Lewis, S. (2011). "It's a mystery!": A case study of implementing forensic science in preschool as scientific inquiry. *Australasian Journal of Early Childhood*, 36(3), 45.
- Johnson, A. P. (2014). *Eylem araştırması el kitabı* (Y. Uzuner, M. Anay, Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık. (Orijinal baskı, 2005).
- Keys, C.W. & Bryan, L.A. (2001). Co-constructing inquiry-based science with teachers: essential research for lasting reform, *Journal of Research in Science Teaching*, 38 (6), 631-645.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage Publications: Newbury Park, London, New Delhi.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel Araştırma: Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber* (S. Turan, Çev.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık. (Orijinal baskı, 1998).
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2013). *Okul Öncesi Eğitimi Programı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Munn-Giddings, C., & Winter, R. (2013). *A handbook for action research in health and social care*. London: Routledge.
- National Research Council (NRC). (1996). *National science education standards*. Washington, D.C., National Academy Press.
- National Research Council (NRC). (2012). *A framework for K–12 science education: Practices, crosscutting concepts, and core ideas*. Washington, DC: National Academies Press.
- Patton, M.Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Pozuelos, F., Gonzalez, G.T., & Canal de Leon, P. (2010). Inquiry-Based Teaching: Teachers' Conceptions, Impediments and Support. *Teaching Education*, 21(2), 131-142.
- Rudney, G. L., & Guillaume, A. M. (2003). *Maximum mentoring: An action guide for teacher trainers and cooperating teachers*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Samarapungavan, A., Patrick, H., & Mantzicopoulos, P. (2011). What kindergarten students learn in inquiry-based science classrooms. *Cognition and Instruction*, 29(4), 416-470.
- Whitehead, J., & McNiff, J. (2006). *Action research: Living theory*. London: Sage Publication.
- Wolf, M. & Laferriere, A. (2009). Crawl into Inquiry-Based Learning. *Science Activities: Classroom Projects and Curriculum Ideas*, 46(3), 32-38.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (6. baskı) Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Extended Summary

A Pre-school Teacher's Opinions about the Action Research for improving the inquiry-based science activities

Introduction

Early childhood education embodies various types of educational activities in order to support the developmental needs of children. One of these activities is the science activity. Through the science activities, the curiosity of nature and science is supported and also children have started to develop scientific process skills from early years of their life. It is considered that the development of science process skills and child's natural curiosity should be supported within a systematic way such as inquiry-

based approach in science education. This is addressed in both Next Generation Science Standards (NRC, 2012) and the Early Childhood Education Program of Ministry of Turkish National Education as a main idea. Inquiry-based learning approach helps children to ask questions easily and encourage them to deal with a process that will prepare them for scientific research. In our country, Early childhood Education Program emphasize that children should encounter with hands-on experience that will allow them to use science process skills science activities. In this context, the teachers should provide a learning environment which children can plan, practice, review, research, inquire, discuss and engage in their own learning process as much as possible.

However, the ECE (early childhood education) program suggested that science activities should be child-centered and inquiry-based, the current situation seems to be far away from the program as being teacher-centered and more traditional. Teachers can be avoided from be frightened to try new approaches and break their traditional educational practices but to achieve the objectives of ECE program teachers should improve the quality of teaching skills within their professional development. To achieve these objectives, action research which is a model in qualitative research considered as a suitable model for teachers who wanted to increase the quality of education in their classroom.

In the most general sense, the action research defined as a study which aims to enhance both the meaning and the practices of a social situation. Under the terms of educational research, Johnson (2014) states that action research is a process which carried out to understand and to develop the quality of educational practices, and to establish a bridge for the gap between educational research and teaching practices in a school or classroom environment.

One of the types of action research, collaborative action research is referenced specifically to support the professional development of teachers. This collaborative research enables that while the teacher is being supported in intellectually and emotionally in process, the researcher can understand the teaching practices and thus both sides can learn and grow mutually. Action research consists of successive spiral cyclic process which are the planning, the acting, the observing and the reflecting steps.

Purpose of the Study

This study may encourage the teachers who have the similar attempts to improve their classroom practices as reveals that how the inquiry-based science activities can be improved in an action research process and how the teacher perceives the research process. Therefore this study aims to investigate that the opinions about the action research of a pre-school teacher who participated in a collaborative action research to improve the inquiry-based science activities in her classroom. For this purpose, "What is the opinions about the action research of a pre-school teacher who participated in a collaborative action research to improve the inquiry-based science activities?" reveals as a problem statement of the study.

Method

The opinions about the action research of a pre-school teacher who participated in a collaborative action research to improve the inquiry-based science activities considered as a case, therefore this paper designed as a qualitative case-study. The case study aims to define and analyze holistically a limited unit such as an individual, a community, an event or the implementation of a program in depth.

In this case, five sessions of briefings about inquiry-based learning has done and then a collaborative action research is conducted in six cycles with the teacher and the researcher. To reveal the opinions of the teacher about the action research process, four semi-structured interview questions

are asked to teacher. Interviews were recorded with a Digital Voice Recorder. The obtained raw data has been listened and transcribed by the researcher. The transcribed texts are content analyzed as an inductive perspective with the help of Nvivo 10 software program. Codes obtained from the analysis are given below categories and subcategories. The reliability and validity of the analysis dealt with a qualitative perspective and credibility, transferability, dependability and confirmability criteria are provided.

Results

The opinions about the action research of a pre-school teacher who participated in a collaborative action research to improve the inquiry-based science activities can be grouped under four headings. First, the teacher considered that the encountered problems and precautions in the planning cycle which is the first stage of an action research. Second, the teacher states the opinions about the acting phase which is the second stage of the action research. In that stage the teacher listed the interruption of the activities, the school climate and the parent attitudes considered as problems she encountered. She suggested that to implement the acting phase of the action research properly, teachers should be supported by the school administration and teacher should strive to the process.

Third, the teacher presented her views about the final stage of the action research which is observing and reflecting phase, in two categories. In the first category teacher mentioned that this last stage of the action research is beneficial for her because providing the opportunity of self-assessment. However, the teacher felt uncomfortable in the beginning because of video recording her teaching activities, she get used to the process and even she stated that phase as an opportunity of self-assessment.

Finally the teacher shared her opinions about the participants of the action research; herself, the children in her class and the researcher. Accordingly, the teacher evaluates herself in the research process as doing her best within the limited resources of school, improving through her own practices but mentally exhausted. As for the children in the class; the research process is not a pressure for the children and the inquiry-based science practices are appropriate to the developmental levels of the children. As for researcher, the teacher thought that it is essential to cooperate with the researcher and relieved that the researcher helps during the process.

Discussion, Conclusion and Suggestions

It is concluded that despite the problems which the teacher encountered in the action research process, the teacher stated that the action research had many contributions to her teaching quality. And also the inquiry based science activities have been taught successfully thanks to the research.

Öğretmen Eğitiminde Program Çalışmaları Kapsamında Uzaktan Eğitimde E-portfolyo Kullanımı

Esra FIRATLI, Eskişehir Anadolu Üniversitesi, Türkiye, efiratli@anadolu.edu.tr

Öz

Öğretmen yetiştirirken hazırlanan program çalışmalarında öğrencilere, başka bir ifadeyle öğretmen adaylarına, “neyin, nasıl öğretileceği?” konusu öncelik kazanmaktadır. Uzaktan eğitim alanındaki öğretmen yetiştirme programlarında, kuramsal derslerin yanı sıra uygulama çalışmalarına da yer verilmektedir. Uzaktan eğitimin öğretmen eğitimi ve yetiştirme çalışmalarındaki güncel yeri ile ilgili bilimsel araştırmalar yapılmalıdır. Programların geliştirilme süreçlerinde, öğretmen adaylarına günümüz teknolojisinin sağladığı katılım platformu olanağından da etkin bir biçimde yararlanılmalıdır. Bu çalışmanın amacı; öğretmen yetiştirirken toplumun tüm kesimlerinde nitelikli eğitim hizmetine erişim için, uzaktan eğitim sisteminin yeterliliğini sorgulamaktır. Mevcut durum incelenirken, uzaktan eğitim teknolojilerinden yararlanılmasına ilişkin “örnek” kullanılmaktadır. Çalışmada, Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği Lisans Programı’nın (İÖLP), uzaktan eğitim-öğretim sisteminde faydalanılan e-portfolyo’nun, etkin kullanımını sağlayan unsurlar değerlendirilmektedir. Öğretmen eğitimi üzerine yapılan çalışmalar, öğretmen yetiştirme programlarında okul deneyiminin ve öğretmenlik uygulamasının önemini vurgulamaktadır. Bu bağlamda, bu çalışma öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması sürecinde yaşadıkları sorunların kendi ifadeleriyle belirlenmesini sağlamaktadır. Bu araştırma nitel araştırma yöntemiyle, durum saptamaya yönelik bir desenleme çalışması olarak tasarlanmıştır. Araştırmanın nitel verilerinin betimsel olarak yorumlanması hedeflenmiştir. Bu anlamda, çalışma İÖLP’nin etkililiğine ilişkin veri sağlaması ve bu bulgular ışığında uzaktan eğitim alanında daha nitelikli programların geliştirilmesi açısından önem taşımaktadır. Sonuç olarak, çalışmada etkin e-portfolyo sistemi kullanımının ve e-portfolyo kullanım kılavuzundan yararlanmanın İÖLP öğretmen adaylarının mesleki gelişimine sağlayacağı katkıların yansımaları değerlendirilmiştir. Böylelikle Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi İÖLP’nda nasıl iyileştirmelere yer verilebileceği ve yönlendirmelerde bulunulabileceği önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Uzaktan eğitim, öğretmen eğitimi, program çalışmaları, e-portfolyo.

Abstract

In curriculum studies of teacher education, the priority is topic of “what to cover and how to cover it?” for students, in other words, teacher candidates. Teacher education programs in distance education have both theoretical and applied courses. Scientific research must be made on current position of distance education on studies of teacher education and training. During development process of these programs, participation platform opportunity possible by today’s technology that the teacher candidates are offered must be utilized effectively. The aim of this study is to inquire the sufficiency of the distance education for teacher education regarding access to high quality education standards for all segments of society. In analyzing the current status, the “case” in hand is being used. This study evaluates the components that provide efficient use of e-portfolio from which Anadolu University Open Education Faculty, English Language Teaching Undergraduate Degree Program (ELTDP) benefits. Recent literature on teacher education emphasizes the importance of school experience and tutoring applications. For this reason, this study was designed to determine the self-reported problems of teacher candidates throughout the application process. This study conducted in qualitative research methodology, design though survey model. It was intended to analyze the qualitative data descriptive analysis method. In this sense, the study with its findings has significance in providing data about efficiency of ELTDP and in developing more effective programs in distance education field. Thus, the study evaluates reflections of active use of e-portfolio system and e-portfolio guidance to the professional development of ELTDP for teacher candidates. Suggestions are made on what adjustments and guidance ELTDP needs in the teacher training curriculum.

Keywords: Distance education, teacher education, curriculum studies, e-portfolio.

Giriş

Uzaktan eğitim planlı bir şekilde düzenlenmesi gereken, bir sonuç elde etmeye yarayan sistemler bütünü, öğretim konusu olan bilgilerden oluşan bir disiplin ve “uzakta” eğitime örnek olabilecek bir modeldir. Uzaktan eğitim tüm diğer öğretim metot ve yöntemlerinden daha fazla planlanmış olması gereken yeni bir öğrenme modelidir, farklı bir sistem uygulamasıdır ve yeni bir disiplindir (Tuncay ve Uzunboylu, 2012).

Türkiye’de 2547 sayılı Yükseköğretim yasası ile Anadolu Üniversite’nde Açıköğretim Fakültesi’nin kurulması ile 1982-1983 eğitim-öğretim yılından beri “Uzaktan Öğretim” Anadolu Üniversitesi tarafından yürütülmekte ve ülkenin artan nitelikli insan gücü ihtiyacını karşılayarak, yüksek öğretime katkı sağlamaktadır. Son yıllarda uzaktan eğitimin farklı programlarındaki hızla artan öğrenci sayılarına bakıldığında, Anadolu üniversitesi kayıtlı öğrencileri ile dünyanın en büyük Üniversitelerinden biri haline gelmiştir.

Kişisel ve toplumsal olarak çeşitli nedenlerle yüksek öğretime devam edemeyen ya da yükseköğretim olanağı bulamayanlara, dolayısıyla isteyen herkese eğitim ve öğretim olanağı yaratılması gerekmektedir. Özellikle yükseköğretime geçişte yığılmaların önlenmesi ve fırsat eşitliğinin sağlanması gerekmektedir. İşte bu anlamda ülkemizde var olan toplumsal, eğitimsel ve kültürel açığın kapatılmasında Anadolu Üniversitesi 1982 yılından beri en son çağdaş teknolojileri kullanarak yurtiçi ve yurtdışı eğitim kuruluşları ve organizasyonları ile işbirliğine giderek açık ve uzaktan öğretim çalışmalarını üstün bir çaba ile sürdürmektedir. Böylece Anadolu Üniversitesi yüksek öğretimi, her zaman ve mekânda herkese açarak ve yaygınlaştırarak önemli bir toplumsal ihtiyacın karşılanmasına yönelik faaliyetlerine başarılı bir şekilde devam etmektedir (Erarı, 2002).

Türkiye’de sekiz yıllık eğitime geçilmesi ile birlikte İngilizce öğretmeni ihtiyacının kısa sürede giderilemeyecek boyutlara ulaşması üzerine, Milli Eğitim Bakanlığı ve Anadolu Üniversitesi arasında yapılan protokolle Açıköğretim Fakültesi bünyesinde İngilizce Öğretmenliği Programı açılmıştır. Program, fakülte-okul işbirliği anlayışında, harmanlanmış bir öğrenme modeli uygulamasıdır. Öğretmen adayları kuramsal bilginin yanı sıra, Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı okullarda uygulamalar yapmaktadır. Programda kullanılan e-portfolyo uygulaması ile öğretmenler ve öğrenenler arasındaki iletişimin etkili hale getirilerek, gerçekleştirdikleri uygulamaları paylaşmaları amaçlanmıştır.

Başlangıçta uzaktan eğitim uygulamaları genellikle etkileşimli değildir. Zaman içinde eğitim teknolojilerindeki gelişmeler doğrultusunda öğretmen adayı, uygulama öğretmeni ve akademik danışman etkileşimini artıran sistemlerin kullanımı tercih edilir.

Uzaktan öğretimin en uygun teknoloji seçimi yaparken, öğrencinin ihtiyaçları ve öğretilecek materyallerin gerektirdikleri dikkate alınarak yapılmalıdır. En uygun teknoloji ihtiyaçları karşılayan teknolojidir. Eğitim açısından teknoloji, öğretimin amacı değil, onun yardımcısıdır (Tuncay ve Uzunboylu, 2012).

Uzaktan eğitim programları için geliştirilen öğrenme modellerinin etkili olabilmesi için geniş etkileşim ve ortak çalışma olanakları bulunmalıdır. Bu nedenle özellikle öğretmen eğitiminde en etkili uygulama yöntemlerini oluşturmada, eğitimin iletişimi ve teknolojiyi paylaşabilme özellikleri vurgulanmalıdır. Ön plana çıkan ortak çalışma ve etkileşimi kolaylaştıran araçlardan biri olan “e-portfolyo” uygulaması, eğitim-öğretim materyalleri içinde önemli bir unsur olarak yer almaktadır.

İnternet üzerinden gerçekleştirilen uzaktan eğitim, yükseköğretimde hızla yaygınlaşmakta ve tercih edilmektedir. İnternet üzerinden uzaktan eğitim hizmeti verme amacı ile kullanılan sistemlere, e-

portfolyo sistemi eklenmiştir. E-portfolyo sistemi üzerinde atanan kullanıcılara öğrenci, eğitici, sistem yöneticisi gibi roller tanımlanır. Böylelikle ders içeriklerine, planlarına ve yansımalarına yönelik değerlendirmeler öğrenci-öğretmen-danışman iletişimi doğrultusunda sağlanmaktadır. E-portfolyo sisteminin uzaktan eğitimdeki öğretmen eğitimi programlarında kullanılmasıyla, örgün eğitim-öğretimde gerçekleşen etkileşim potansiyeline yaklaşılmaktadır.

2000 yılında açılan Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği Lisans Programı'nda, 2009 yılı itibarıyla e-portfolyo uygulaması başlatılmıştır. Böylelikle, öğretmen adaylarının mesleki deneyim ve beceri kazanmaları beklenmektedir. Bu programda hem "örgün" hem de "uzaktan" öğretimin birleştirildiği bir "karma eğitim" modeli uygulanmaktadır. İngilizce Öğretmenliği Lisans Programı kapsamında ilk iki yıl İngilizce öğretimi "yüz yüze" başka bir ifadeyle örgün olarak gerçekleştirilmektedir. Karma modelin ikinci kısmı ise; günümüzün Üniversite eğitimi ihtiyaçlarını karşılayan ve yaşam boyu öğrenme amacına yönelik "uzaktan eğitim" modelidir. Son iki yıllık süreç içinde beklenen düzeyde dil ve öğretme becerilerini edinen "öğretmen adayları", uygulama öğretmenleri ve danışmanları ile mesleki yeterliliklerini ortaya koyan durum paylaşımını, e-portfolyo sistemi kapsamında, uzaktan eğitim yoluyla gerçekleştirebilmektedir.

Eğitmcilerin ve öğretmenlerin, belirtilen bilgi teknolojileri hakkında bilgilendirmeleri ve bilgilerini sürekli olarak geliştirmeleri ve eğitim-öğretim ortamlarında kullanmaları zorunluluk haline gelmektedir. Çünkü günümüz eğitimcilerinin sayıca çok olan, zevkli bir şekilde yapılan eğitim programlarına, öğretim araç-gereçlerine, eğitim imkânlarını geliştiren teknolojilere sahip olma şansı daha önceki yıllara göre çok yüksek bir orandadır. İletişim teknolojilerini, eğitim ve öğretim ortamlarında uygulama şansları, teknolojilerin (bilgisayarlar, bilgisayarlara dayalı iletişim sistemleri ve internet) kullanılmaları sayesinde artacaktır (İşman, 1998: 25).

E-portfolyo kullanım süreci, uzaktan eğitim-öğretim sisteminin yararlandığı bir etkili iletişim süreci yönetimidir. E-portfolyo kullanım sürecinde öğretmen adayları (öğrenciler), uygulama öğretmenleri ve uygulama öğretim elemanları ile iletişim süreci yürütmektedirler. Aynı zamanda, uygulama dersleri sitesini yöneten "koordinasyon birimi" ile de gerekli zamanlarda iletişim süreci paylaşmaktadırlar. İngilizce Öğretmenliği Lisans Programı'nda öğretmen adaylarının uygulama çalışmalarını yönlendirebilmek ve akademik disiplin kazanmalarını destekleyebilmek açısından "e-portfolyo" sisteminden yararlanılmaktadır. Yabancı dil eğitimi gibi aktif ve dinamik bir öğrenme ortamı, teknolojik olanakları en etkin şekilde kullanma ihtiyacı göstermektedir.

Dünyada bulunan her ülkenin eğitim sistemleri teknolojik gelişmeleri takip etmekte ve kendi yapıları içinde teknolojik gelişmeleri etkili olarak kullanmaya çalışmaktadırlar. Kullanılan bu iletişim teknolojileri eğitim sistemlerinin yapılarını değiştirmekte ve yeniden yapılanmalarına fırsat tanımaktadır. Bu yeni yapılanmalardan bir tanesi de "uzaktan eğitim"dir (İşman, 2011: 656).

Günümüzde, değişen teknolojik koşullar ve eğitim gereksinimlerinin farklılaşması, başta internet olmak üzere çağdaş iletişim teknolojilerinin yoğun olarak kullanıldığı ve uzaktan eğitimi klasik işlevlerinin ötesine taşıyan yapılanmalarla birlikte yeni bir dönem başlatmıştır. Teknolojik gelişmelerin etkisiyle, hemen her alanda bilgi akışının yoğun olarak arttığı gözlemlenmektedir. Bu nedenle eğitim, özellikle de uzaktan eğitim alanında hedef kitleyi oluşturan öğrenenler ile etkili iletişim kurabilmek gerekir. Çalışmada, özellikle iletişim ve eğitim kavramlarının özellikleri yeniden ele alınmaktadır.

İletişim ve eğitim süreçlerinin sağlıklı gelişimi ile devamlılığı, bu süreçlerin başarılı yönetilmesine bağlıdır. Bu doğrultuda çalışmanın amacı, öğretmen adayları için uzaktan eğitim uygulaması olarak yararlanılan e-portfolyo kullanım süreci yönetimini analiz etmektir. Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi'ne bağlı dört yıllık bir öğretmen yetiştirme programı olan İngilizce Öğretmenliği Lisans

Programı'nda, üçüncü ve dördüncü sınıfın güz ve bahar dönemlerinde "Topluma Hizmet uygulamaları" "Okul Deneyimi" ve "Öğretmenlik Uygulaması" uygulama dersleri bulunmaktadır. Sonuç olarak çalışmada etkin e-portfolyo sistemi kullanımının ve e-portfolyo kullanım kılavuzundan yararlanmanın öğretmen adaylarının mesleki gelişimine sağlayacağı katkıların yansımaları değerlendirilmiştir.

Yöntem

Bryman'a göre; "Araştırma öznelere üzerine potansiyel olarak yabancı bir çerçeveyi dayatmayan bir araştırma stratejisi tercihlerine paralel olarak nitel araştırmacılar, saha çalışmalarının başında teoriler ve kavramların formüle edilmesini sıklıkla reddederler. Özellikle, önceden düzenlenmiş teorik çerçevelerin dayatılmasını kötüleştiren olarak görmektedirler çünkü bu araştırmacıyı zorlamaktadır ve katılımcıların perspektifine uyumu zorlaştırmaktadır. Nitel araştırmacılar bunun yerine, teorilerin ve kavramların formülasyonu ve test edilmesinin veri toplama süreciyle birlikte ilerlediği bir yaklaşıma taraftarlardır" (Kuş, 2007).

Elde edilen veriler ile bulguların kendi ortamlarına ışık tutmasına ve katılımcılardan derinlemesine bilgi edinmeye olanak sağlamaları açısından çalışmada nitel araştırma tercih edilmiştir.

Nitel araştırmalarda durum çalışmaları, bilimsel sorulara cevap aramada kullanılan ayırt edici bir yaklaşım olarak görülmektedir. McMillan'a göre; durum çalışmaları bir ya da daha fazla olayın, ortamın, programın, sosyal grubun ya da birbirine bağlı sistemlerin derinlemesine incelendiği yöntemlerdir. Durum çalışmaları bir varlığın mekâna ve zamana bağlı tanımlandığı ve özelleştirildiği araştırmadır. Durum çalışması, örnek olay çalışması olarak da bilinir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2015).

Katılımcılar

Çalışma e-portfolyo sistemini yöneten ve denetleyen iki öğretim elemanı tarafından yürütülmüştür. Çalışma grubunun genel evrenini Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği Lisans Programına, 2015-2016 eğitim-öğretim yılının Bahar döneminde "Öğretmenlik Uygulaması" dersine kayıt yaptıran 205 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Katılımcı grubunun özel evreninde, Bahar döneminde "Öğretmenlik Uygulaması" dersine Eskişehir ilinde kayıt yaptıran 44 öğretmen adayı yer almaktadır. Çalışma grubunun sağlandığı örnekleme ise; Eskişehir ilinde Bahar döneminde "Öğretmenlik Uygulaması" dersinin stajını yürüten ve araştırmaya yardımcı olmaya gönüllü 19 (11 kadın ve 8 erkek) öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışmanın nitel veri kaynakları araştırmacılar tarafından kolay ulaşılabılır olarak seçilmiş ve değerlendirilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Çalışmanın ilk aşamasında, konu ile ilgili literatür taranarak kuramsal temel oluşturulmuştur. Edinilen bilgilerden yararlanılarak, yarı yapılandırılmış görüşme soruları belirlenmiştir. Hazırlanan soruların, çalışmanın amacına hizmet etme doğrultusunda cevaplara ulaşabilmesi için uzman görüşü alınarak tamamlanmasına dikkat edilmiştir. Görüşme üç bölüme ayrılmıştır. Birinci bölüm kişisel bilgilerin elde edilmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. İkinci bölümde e-portfolyo sisteminin genel özellikleri ve işleyişi hakkında öğretmen adaylarının görüşlerini paylaşmaları istenmiştir. Son bölümde ise öğretmen adaylarının e-portfolyo kullanım kılavuzundan yararlanma düzeylerini belirlemeye yönelik olmuştur.

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan katılımcılara Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği Lisans Programı'nda kullanılan e-portfolyo sistemine ve kılavuzuna ilişkin kişisel görüşlerini paylaşmaları istenmiştir. Kullanım kılavuzunun uygulanabilirliğine ilişkin görüşleri ile birlikte, e-portfolyo sisteminin güçlü ve eksik yönlerine ilişkin üç açık uçlu soruya cevap vermeleri istenmiştir.

Veriler Eskişehir ilindeki devlet okullarında staj yapan 19 (11 kadın ve 8 erkek) öğretmen adayı ile yapılan görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Çalışma kapsamında erkek öğretmen adayları 1E, 2E, 3E, 4E...

şeklinde, kadın öğretmen adaylar ise 1K, 2K, 3K, 4K, 5K... şeklinde kodlanarak verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması sağlanmıştır. Araştırmada, yarı yapılandırılmış görüşme tekniği uygulanmıştır. Öğretmen adayları ile yapılan görüşmeler 15-20 dakikalık bir zaman diliminde gerçekleştirilmiştir. Çalışma sırasında gerçekleştirilen görüşmelerde, verilerin toplanmasında görüşülenlerin konuya ilişkin görüşleri ve sorulara verdikleri yanıtlar araştırmacılar tarafından notlar alınarak kaydedilmiştir. Bu yöntem, katılımcıların görüşme sırasında görüntülü kaydedilme endişelerini ortadan kaldırmak amacıyla tercih edilmiştir.

Çalışma sonucunda elde edilen veriler betimsel analiz tekniği ile yorumlanmıştır.

Tablo 1.

Öğretmen adaylarına ait bilgiler.

Değişkenler	Katılımcılar	f	Oran
Cinsiyet	Kadın	11	%58
	Erkek	8	%42
Yaş Aralığı	20 – 25	6	%32
	26 – 30	10	%52
	31 - 35	3	%16
	Meslek Lisesi	9	%47
Mezun Olunan Okul Türü	Anadolu Lisesi	4	%21
	Diğer Liseler	6	%32

Tablo 2.

Öğretmen adaylarının cinsiyete göre bilgisayar sahipliği ve internet erişimi.

Cinsiyet	Bilgisayarı Var	Bilgisayarı Yok	Oran	İnternet Bağlantısı Var	İnternet Bağlantısı Yok	Oran
Kadın	10	1	%91	7	4	%64
Erkek	8	0	%100	7	1	%88

Tablo 3.

Öğretmen Adaylarının Cinsiyete Göre E-portfolyodan Ve Kullanım Kılavuzundan Faydalanma Durumları.

Cinsiyet	E-portfolyoyu önceki dönem kullananlar	E-portfolyoyu önceki yıl kullananlar	E-portfolyoyu ilk kez kullananlar	Kullanım kılavuzundan yararlananlar	Kullanım kılavuzundan yararlanmayanlar
Kadın	5	3	3	10	1
Erkek	4	2	2	7	1

Bulgular

Çalışma kapsamında, çalışma grubunun cinsiyet, yaş aralığı ve mezun olunan okul türü değişkenlerine göre hazırlanan Tablo 1'deki dağılım oranları öğretmen adayları hakkında genel bilgi sağlamıştır. 19 öğretmen adayının cinsiyete göre bilgisayar sahipliği ve internet erişimi olanaklarını belirleyen Tablo 2'deki oranlardan, katılımcı grubunun yüksek oranda teknolojiye yakın oldukları anlaşılmıştır. Son olarak Tablo 3'te yer verilen çalışma grubuna bakıldığında, e-portfolyodan ve kullanım kılavuzundan çoğunlukla faydalandıkları görülmüştür.

Nitel veriler tematik olarak birimlere bölünmüş, her bir birim isimlendirilmiş ve etiketlenmiştir. Nitel verilerin çözümlenmesi doğrultusunda sorunların kaynağı olarak üç temel kategori ortaya konmuştur: Öğretmen adayı-uygulama öğretmeni kaynaklı sorunlar, öğretmen adayı kaynaklı sorunlar, eğitim ortamı ve sistem kaynaklı sorunlar. Çalışmanın bulgularına katkı sağlayan ve yön veren katılımcı görüşlerine yer verilmeye çalışılmıştır.

Öğretmen adayı-uygulama öğretmeni kaynaklı sorunlar:

K1: *"...öğretmenlik uygulaması dersimin stajı için atandığım okuldaki uygulama öğretmenim, daha başlangıçtan itibaren, haftalık ders programımızı oluştururken bile yardımcı olmaya çalıştı. Bana uygun oluşuna göre plan, yansıtma ve gözlem haftalarını belirleyebildik..."*

K4: *"...uygulama öğretmenim diğer stajyeri ile daha fazla ilgileniyor.Bu durumun verdiği notlara da yansımından endişeleniyorum!..."*

K7: *"...uygulama öğretmenim kayıt yaptırdığım programda daha önce görev aldığı için bana e-portfolyo dâhil, dönem içindeki bütün yükümlülüklerim hakkında net bilgiler verdi.Kendimi diğer öğretmen adaylarına kıyasla şanslı hissediyorum..."*

K9: *"...uygulama öğretmenim ile güz döneminde de okul deneyimi dersi için birlikte çalışmıştık. Karşılıklı olarak beklentilerimizden haberdar olduğumuz için, bu dönem ikimiz için de herhangi bir sürprizle karşılaşmayacağız..."*

K10: *"...teknoloji, bilgisayar, internet, akıllı telefonlar günümüz yaşamının vazgeçilmez parçası oldular. Uygulama öğretmenim yaşı ve mesleki deneyimi ile bana örnek bir profil oluşturuyor. Ancak teknoloji kullanımı konusunda kendini güncellemesi gerektiğine inanıyorum..."*

K11: *"...e-portfolyoya giriş dâhil olmak üzere, haftalık ders programımı ve ders planımı belge kitaplığına sorunsuzca yükleyebildim. Uygulama öğretmenim programda yeni görev aldığı için sistemin kullanımı konusunda biraz tedirgindi. Site yöneticilerinin bizler için kaydettiği kullanım kılavuzundan kendisinin de yararlanabileceğini söylemem sanırım iyi oldu..."*

E1: *"...uygulama öğretmenim ile geçen dönemden itibaren yıldızımız bir türlü barışmadı. Hazırladığım planlarda ve yansıtmalarda yeterli yardımı alamıyorum. Stajıma desteği yabancı dillerdeki okutman hocam sağlıyor. Böyle giderse koordinatörlük yöneticilerinden uygulama öğretmenimin değiştirilmesini isteyeceğim..."*

E2: *"...uygulama öğretmenim yüklediğim dosyaları açamadığını söyleyince kendisine yardımcı olmak istedim. Teklifimi değerlendirmeyince kendisini programın yürütüldüğü koordinasyon birimine yönlendirdim. Sorun böylelikle halloldu..."*

E5: *"...uygulama öğretmenim gereğinden fazla stajlarımıza titizleniyor. Plan, yansıtma ve gözlem haftalarımızda göz açtırmıyor. Bu davranışının bizim yararımıza olduğunu bilsem de, ara sıra yoğun çalışmaktan bunalmıyor değilim..."*

E6: *"...öğretmenlik uygulaması dersine sağlık sorunlarım yüzünden biraz geç başlamama rağmen her şey yolunda gidiyor. Bunda uygulama öğretmenimin e-portfolyo sistemini kullanmama yardım etmesinin payı büyük..."*

E8: *"...diğer stajyer arkadaşım geçen dönem bu dersi aldığı için hemen her şeyi biliyor. Programın genel işleyişi ve yapmam gerekenler hakkında beni fazlasıyla bilgilendirdi..."*

Öğretmen adayı kaynaklı sorunlar:

K3: "...İngilizce öğretmenliği programında okuyan bir öğretmen adayı olarak kendimi geliştirmeye çalışıyorum. Temel bilgisayar becerilerine sahip olsam da, teknoloji kullanıcılığı yönümün eksik olduğunun farkındayım. Bu durumumu paylaşımlarda bulunarak telafi edebilirim fakat çekiniyorum ..."

K5: "...Teknoloji destekli ve e-portfolyo kullanımı gerektiren İngilizce öğretmeni yetiştiren programımda yaptığım stajda, kuramsal ve uygulama boyutları açısından kendimi yeterli görmüyorum..."

E1: "...stajıma gereken özeni uygulama safhasında fazlasıyla gösteriyorum. İngilizce öğretmen adayı olarak kendime güvenim tam. Diğer yandan e-portfolyo sorumluluklarımı zamanında yapamıyorum..."

E6: "...öğretmenlik uygulaması dersine sağlık sorunlarım yüzünden geç başladığım için kaygılıydım. Program koordinatörleri başta olmak üzere, staja gittiğim okul müdürü ve uygulama öğretmenim gerekli desteği sağladılar..."

K8: "...uygulama öğretmenimle çalışmalarımız düzenli sürmesine rağmen, akademik danışmanımın plan ve yansıtma değerlendirmeleri gecikiyor. Dönem başında raporlarımı e-portfolyoya gecikmeli yüklediğim için öğretim elemanımın bu tepkiyi verdiğini düşünüyorum..."

E2: "...e-portfolyo sitesinde yeni yer düzenlenen kullanım kılavuzu, topluma hizmet uygulamaları dersi için de hazırlanabilir mi?..."

K6: "...güz döneminde kayıt yaptırdığım okul deneyimi dersi stajım faydalı olsa da notlarım hayli düşüktü. Bahar döneminde öğretmenlik uygulaması dersinde de başarısız olmaktan korkuyorum..."

Eğitim ortamı ve sistem kaynaklı sorunlar:

K2: "...e-portfolyoya ders planımı ve raporlarımı yüklemem de uygulama öğretmenim ve akademik danışmanım sistemde açamadıklarını söylediler. Kullandığım bilgisayar sürümü buna neden oluyor. Sorunumu çözmek için sistem yöneticilerimizden yardım aldım..."

K5: "...e-portfolyo kullanım kılavuzunu sitede fark etmemişim. Kendime ait bilgisayarım olmadığı için sistemdeki görevlerimi zorlanarak yerine getirebiliyorum..."

K11: "...e-portfolyo kullanımı konusunda benim ve arkadaşlarımdan hiçbir sorunu yok. Sistem kullanım kılavuzunun hazırlanması yerinde olmuş. Sorun yaşayabilecek kullanıcılara yardım sağlayacaktır..."

E2: "...e-portfolyo sistemi kullanımına ait büyük sorunlar yaşamadım. Sadece uygulama öğretmenim dönem başında şifresini kullanmadığı için haftalık ders programımı ve ilk yüklemelerimi gecikmeli değerlendirmişti. Sistem ya da kullanıcı kaynaklı sorunların önlenmesinde yeni düzenlenen kılavuzun çalışmalarını kolaylaştıracağını düşünüyorum..."

E3: "...sisteme yükleme yapmamız gereken zamanlarda sona kaldığım için aşırı yüklenmeden mağdur oluyorum..."

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Öğretmen adaylarının farklı ihtiyaçlarının karşılanması, her etkili uzaktan eğitim programının sınındığı belirleyici bir ölçüttür. Öğretmen adaylarının uzaktan eğitime ve dâhil oldukları eğitim programına gösterdikleri tutumlar farklılık arz edebilmektedir. Bazıları sisteme kolaylıkla uyum sağlarken, bazıları daha zor adapte olabilmektedir.

Öğretmen adaylarının çoğunluğu e-portfolyo sistemini ve kullanım kılavuzunu çalışmalarını desteklemesi açısından yararlı ve gerekli bulduklarını belirtmiştir. Çalışmadan elde edilen veriler ışığında öğretmen adaylarının programın genel işleyişini, e-portfolyo sistemini ve kullanım kılavuzunu başarılı olarak değerlendirdikleri görülmektedir.

Uzaktan eğitim, öğretmen adaylarının kendi başlarına çalışabilmelerini ve program çalışmaları kapsamında aldıkları derslerde daha aktif olma becerilerini kazanmalarını desteklemelidir. Uzaktan eğitimde kullanılan teknolojilere ve sistemlere kullanıcı kitlesinin aşinalığı; özellikle öğretmen eğitiminde program çalışmaları kapsamında değerlendirildiğinde, verilen derslerin başarılı bir biçimde alınmasını kolaylaştıran bir faktör olabilir.

Uzaktan eğitim ve öğretim sistemi ve bu sistem içinde özellikle öğretmen eğitimini sağlayan programlar ne kadar gerekilirse, bu sistemde yer alan unsurların da etkin olarak kullanılabilmesi o kadar önem arz etmektedir. Eğitim programlarında yer alan dersler için uygun olmayan uzaktan eğitim yöntemlerinin kullanılması, öğretmen adaylarının öğrenme çerçevesini ve motivasyonunu olumsuz yönde etkileyebilir.

Uzaktan eğitimde görev alan eğitimcilerin bilgi ve iletişim teknolojilerine hâkim olabilmeleri şarttır. Böylelikle öğretmen adaylarının mesleki gelişimlerini desteklemeleri ve yönlendirmeleri mümkün olabilir. Uzaktan eğitimde gerektiği veya istendiği durumlarda program çalışmaları kapsamında hizmet içi eğitimler verilebilmelidir.

Katılımcılar, e-portfolio kullanım kılavuzunun işlevsel olarak kullanıcıların çalışmalarını kolaylaştırır özellikte olmasını olumlu karşılamışlardır. Bunlara ek olarak katılımcılar, kullanım kılavuzu uygulamasının başka derslere adapte edilmesinin göz önünde bulundurulmasına dikkat çekmişlerdir. Uzaktan eğitim programlarında farklı konumdaki kullanıcıların bilgiye erişim konusunda olduğu gibi, bilgi paylaşımı konusunda da farklı iletişim kanallarını kullanılabilmesi desteklenmelidir.

Çalışmanın kapsamının genişletilmesi; uygulama stratejilerinin belirlenmesi aşamasında daha kapsamlı olanaklar tanıyabilir. Okul yöneticilerinin, uygulama öğretmenlerinin ve uygulama öğretim elemanlarının görüşlerine dayalı olarak benzer çalışmalar da desenlenebilir.

Kaynakça

- Alkan, C. (1981). *Açık üniversite, uzaktan eğitim sistemlerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. Ankara: Olgun Kardeşler Yayınevi.
- Altunay, D. (2011). *Uzaktan İngilizce öğreniminde e-öğrenme*, Birim Balcı Demirci, Gonca Telli Yamamoto, Uğur Demiray (Ed.), Türkiye’de e-öğrenme-gelişmeler ve uygulamalar içinde. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Arabacı, İ. B. & Turhan, M. (2010). *Utilize of e-portfolio as a tool of performance assessment in educational organizations*. International Educational Technology Conference & Exhibition. 26-28 April 2010, İstanbul: Boğaziçi University.
- Aydın, B. (2011). *Yabancı dil öğretiminde eşzamanlı sınıf*, Birim Balcı Demirci, Gonca Telli Yamamoto, Uğur Demiray (Ed.), Türkiye’de e-öğrenme-gelişmeler ve uygulamalar içinde. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Barton, J & Collins, A. (1997). *Portfolio assessment: A handbook for educators*. Menlo Park, CA: Addison-Wesley Publishing Co.
- Başaran, İ. E. (2000). *Yönetim*. Ankara: Feryal Matbaası.
- Büyüköztürk, Ş. Çakmak, K. E. Özcan, E. Akgün. Karadeniz, Ş. Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, H. (2005). *Organizasyon ve yönetim*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Caner, M. (2012). *Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması öğretmen adayı kitabı*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Demirel, Ö. & Kaya, Z. (2008). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Pegem Akademi.
- Eby, G. (2013). *Uzaktan eğitim ortamlarının tasarımı*. Ankara: Atalay Matbaacılık.
- Erarı, F. (2002). *Küreselleşme sürecinde eğitimin kalkınmadaki önemi, açıköğretimin yeri ile açıköğretim öğrencileri ile ailelerinin sosyo-ekonomik durumu ve beklentileri*, Açıköğretim Fakültesi 20, kuruluş yılı nedeniyle, uluslararası katılımlı Açık ve Uzaktan Eğitim Sempozyumu, 23-25 Mayıs 2002.
- Gürcan, A. & Kuzu, A. (2011). *İngilizce öğretmenliğinde öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı-I*, Hatice Ferhan Odabaşı (Ed.), Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Işık, H. & Evin, İ. (2005). *Öğretmenlik uygulaması etkinlikleri ve uygulama okulları ile ilişkiler*. Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, Sayı 3,
- İstifçi, İ. (2011). *Anadolu Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği Lisans Programı Son Sınıf Öğrencilerinin E-öğrenme Ortamı Olarak Web 2.0 Araçlarından Haberdarlıkları*, Birim Balcı Demirci, Gonca Telli

- Yamamoto, Uğur Demiray (Ed.), Türkiye’de e-öğrenme-gelişmeler ve uygulamalar içinde. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- İşman, A. (1998). *Uzaktan eğitim-genel tanımı, Türkiye’deki gelişimi ve proje değerlendirmeleri*. Sakarya: Değişim Yayınları.
- İşman, A. (2011). *Uzaktan eğitim*. Ankara: Pegem Akademi.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Kaya, S. (2011). *E-Portfolyo uygulaması*, Özlem Melek Kaya (Ed.), Öğretmenlik uygulaması içinde. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Keçik, İ. (2012). *Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması öğretmen adayları kitabı*, İknur Keçik, Belgin Aydın, Fatma Hülya Özcan (Ed.), Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Kozak, M. (2015). *Bilimsel araştırma: Tasarım, yazım ve yayın teknikleri*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Kuş, E. (2007). *Nitel-Nitel araştırma teknikleri. Sosyal bilimlerde araştırma teknikleri nicel mi? nitel mi?* Ankara: Anı Yayıncılık.
- Moore, M & Kearsley, G. (2012). *Distance education: A system view of online learning*, Third Edition. Belmont, CA: Wadsworth.
- Okçabol, R. (2005). *Öğretmen yetiştirme sistemimiz*. Ankara: Ütopya Yayın evi.
- Somuncuoğlu, D. (2005). *Türkiye’de ve dünya’da uzaktan eğitim uygulamaları*. Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, Yıl:9, Sayı 3.
- Uzunboylu, H. & Tuncay, N. (2012). *Uzaktan eğitimde sanal değişimler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Extended Summary

E-Portfolio Usage in Distance Education Regarding Teacher Education Curriculum Studies

Introduction

When the compulsory education was announced as eight years in Turkey, the need for English language teachers soared. To meet this need The Ministry of Education and Anadolu University signed an agreement to open a new program called English Language Teaching Undergraduate Degree Program (ELTDP) in Open Education Faculty. This program is an application of faculty and school blended learning model. The candidate teachers are getting the theoretical information from the faculty and participate in practical applications at public schools of the Ministry of National Education. In this program, the e-portfolio application aims an effective communication between the teachers and learners where they can share information on this application. In Turkey, as the distance education became more and more important in educating larger portion of the population, Anadolu University has initiated and executed this system since 1982, and contributed in meeting the growing demand for qualified humanpower with higher education. Anadolu University Open Education Faculty, English Language Teaching Undergraduate Degree Program which has initiated in 2000, has started “e-portfolio” application by 2009. Thus, the teacher candidates are expected gain professional skills and experience. A “blended learning model” combining both the formal education and the distance education is implemented within this program. In English Language Teaching Undergraduate Degree Program, the first two years of the English education is performed in a “face-to-face” manner, in other words, formal education. The last two years of the blended model is in the “distance education” format which meets today’s university education needs and intends a lifelong learning. The teacher candidates, who acquired expected level of language and instructional skills by the end of the last two years, share the level of their professional capabilities with their application teachers and advisors, within the scope of the e-portfolio system, by means of distance education. E-portfolio usage process can be considered as an effective communication process so that it uses distance learning and education, as well. In the e-portfolio usage process benefited in distance education; they communicate with teacher candidates (students), practice teachers and practice instructors. Nowadays, the changes in technology and the changing needs in education carried distance education to a new era beyond its classical functions and structure where the internet and modern communication technologies are intensely used. In almost all areas, it is observed that information flow is significantly increasing with the impact of technological developments. Therefore, education, especially in the field of distance education, it is essential to communicate with learners who constitute the target audience. In this study, the concepts of

communication and education are reassessment as their characteristics. Healthy and continuous development of the communicational and educational processes depends on successful management of them. In this direction, the purpose of the study is to analyze the usage of e-portfolio process utilized for distance education teacher candidates. "Community Service Application" "School Experience" and "Tutoring Application" are practical courses available in fall and spring semesters of the junior and senior year of the ELTDP which is a four-year teacher training program of Anadolu University Open Education Faculty. Consequently, the study evaluate to use of active e-portfolio system and e-portfolio guidance to the reflections about professional development of teacher candidates. In the e-portfolio usage process benefited in distance education; they communicate with teacher candidates (students), practice teachers and practice instructors as well as they communicate with the "coordination unit" manages the site of application classes if necessary. The "e-portfolio" system is benefited in order to guide the application studies of teacher candidates and support them to get academic experience in ELTDP. Foreign language education, which is such an active and dynamic learning environment, requires the use of technological opportunities with the most effective manner.

Purpose of the Study

The aim of this study is to inquire the sufficiency of the distance education for teacher education regarding access to high quality education standards for all segments of society. In analyzing the current status, the "case" in hand is being used. This study evaluates the components that provide efficient use of e-portfolio from which Anadolu University Open Education Faculty, English Language Teaching Undergraduate Degree Program benefits.

Method

Qualitative research method was used in the study. The qualitative data were gathered via semi-structured interviews with the nineteen participants. In the qualitative data collection process, nineteen teacher candidates were selected and two researchers conducted with these teacher candidates. It was intended to analyze the qualitative data descriptive analysis method.

Results

The analysis of the qualitative data revealed that there are three major sources of problems: Problems originated by teacher candidates' application teachers, problems originated from teacher candidates themselves, problems originated by education environment and the system. The results of the qualitative data analysis adduce that the opinions of the candidate teachers related to the e-portfolio teaching process in which the implementation is carried out and the guidance methods used in the course converged on several points.

Discussion, Conclusion and Suggestions

Recent scientific study on teacher education emphasizes the importance of school experience and tutoring application in teacher education programs. For this reason, this study was designed to determine the circumstances of teacher candidates in teacher application process. So, the goal is to find out whether there is any kind of change in the problems of teacher candidates throughout the practical applications or not. Anadolu University Open Education Faculty, English Language Teaching Undergraduate Degree Program teacher candidates were chosen as the participants who were told to reflect comprehensively on their individual teaching experience for this study. In this study, the advantages of e-portfolio applications and the stages in its development are aimed to be explained. Therefore, it can be recommended that researchers should work with different perspectives and as many variables as possible in this area. In the light of results achieved, more use of qualitative research methods and more evaluation of distance education curriculums are advised. There was a great need to develop the new teaching methods especially focusing on the distance education curriculums. So, this study would form a base to adapt the other distance education programs or new higher education programs. Findings of the study show that ELTDP teacher candidates generally have positive views toward all dimensions of the e-portfolio usage and guidelines as well as some considerable critics.

Sınıf Öğretmenliğinden Branş Öğretmenliğine Geçiş Sürecinin Getirdiği Sorunlar: Niğde Örneği

Sevil FİLİZ , Gazi Üniversitesi, Türkiye, sevilfil@gmail.com
Adem YATIK, Gazi Üniversitesi, Türkiye, yatkadem@yandex.com

Öz

Bu çalışmanın amacı çeşitli nedenlerle alan değişikliğinde bulunmuş olan sınıf öğretmenlerinin yeni alanlarında yaşamış oldukları sorunlarını tespit etmek , alan değişikliği yapmaktaki amaçlarını saptamak, yeni alandan beklentilerini belirlemek ve geçmiş oldukları yeni alanlara yönelik yaşadıkları sorunları tespit etmek ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri geliştirmektir. Araştırma, nitel araştırma yöntemi esas alınarak yapılandırılmıştır. Öğretmenlere 16 sorudan oluşan yapılandırılmış formlar dağıtılarak veriler toplanmıştır. Araştırmanın örneklemini Niğde ili merkezinde görev yapan alan değişikliği yapmış olan 10 öğretmen oluşturmaktadır. Soruların güvenilirliği ve geçerliliği için uzman görüşünden yararlanılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %70'i erkek , %30'u bayan öğretmenlerden oluşmaktadır. Öğretmenlerin mesleki deneyimlerine baktığımızda %40'nın 15-20 yıl, %40'nın 10-15 yıl ve %20'sinin 5-10 yıl aralığında tecrübelerinin olduğunu görmekteyiz. Öğretmenlerin mezuniyet durumları ise %70'i eğitim fakültesi , %20'si fen edebiyat fakültesi %10'u ise yüksek lisans mezunu oldukları görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin %50'si ortaokul, %50'si lisede şuan görev yapmaktadırlar. Araştırma sonucunda branş değişikliğinin en fazla nedenin sınıf öğretmenliğinden kaynaklanan tükenmişlik ve yorgunluk sorunu olduğu görülmüştür. Ayrıca alan değişikliği sonrasında karşılaşılan en büyük sorunun ise olumsuz bakış açısının olduğu anlaşılmıştır. Yine alan değişikli sonrasında yeterince hizmet içi eğitimin verilmemesi de bir problem olarak karşımıza çıkmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Alan değişikliği, yan alan, sınıf öğretmenliği, branş öğretmenliği, öğretmen

Abstract

The aim of this study is to identify the problems faced by classroom teachers who have been involved in field changes for a variety of reasons, to identify their problems in their new field, to determine the aims of making a field change, to identify new areas of anticipation and to identify problems they have experienced in the past,. The research is structured on the basis of qualitative research method. Structured forms consisting of 16 questions were distributed to the teachers and data were collected. The sample of the research consists of 10 teachers who have made field changes in Niğde province center. The reliability and validity of the questions are based on expert opinion. 70% of the teachers participating in the research are male and 30% are female teachers. When we look at the professional experience of teachers, 40% of their experience is 15-20 years, 40% is 10-15 years, and 20% is 5-10 years. It is observed that 70% of the teachers graduated from the education faculty and 20% graduated from the faculty of science and literature faculty. Also, 50% of the teachers are in junior high school and 50% are in high school. As a result of the research, it was seen that the most frequent cause of branch change was the problem of consumption and fatigue caused by classroom teacher. The probe may also change. As a problem, the antagonism is emerging.

Keywords: Field change, side field, classroom teacher, branch teacher, teacher

Giriş

Ülkemizde son yıllarda eğitimde kaliteyi artırmaya yönelik birçok çalışma yapılmaktadır. Eğitim ile teknolojiyi bütünleştirme çalışmaları öğretmen faktörünün önemini bir kat daha artırmıştır. Teknolojik gelişmeler beraberinde insanları eğitimin öğretmen olmadan da olabileceğini düşündürmeye sevk etmiştir. Ancak öğretmen eğitim sisteminin olmazsa olmaz faktörüdür. Bu faktör nitelikli öğretmen

sorunu ortaya çıkarmaktadır. Nitelikli öğretmenin özellikleri neler olmalıdır. Bu soruya verilecek olan cevap eğitim sisteminin kalitesini de bir kat daha artıracaktır.

Değişimin ve gelişimin kaçınılmaz olduğu dünya da iyi bir yaşam standartına ulaşabilmek için okullarda iyi bir eğitimin veriliyor olması gerekmektedir. Ancak iyi bir eğitim dünya ile entegre olmuş öğrenciler yetiştirecektir. İyi bir öğrenci yetiştirmenin yolu ise iyi okullarda geçmektedir. Kaliteli bir okul içinse olmazsa olmaz koşul nitelikli öğretmenlerdir. Nitelikli öğretmenin özellikleri ise şunlar olmalıdır:

- Öğretmenin alanıyla ilgili bilgisi en üst derecede olmalıdır.
- Öğretmen yeterli formasyonuna sahip olmalıdır.
- Öğretmen öğrenme psikolojisi, gelişim psikolojisi ve öğretim yöntem ve tekniklerine hakim olmalıdır.
- Öğretmen sınıf yönetimi konusunda etkili olmalıdır.
- Öğretmen hazır bulunuşluk bakımından tam olmalıdır.
- Öğretmen etkili iletişim becerilerini kullanabilmelidir.
- Öğretmen düşünce özgürlüğünden yana olmalıdır.
- Öğretmen demokratik olmalıdır.

Bütün bu özellikler eğitim politikamızın yetiştirmeye çalıştığı öğretmenlere aittir. Bu özellikleri kendinde barındıran öğretmenleri eğitim sistemimize kazandırmak için ise MEB çeşitli yollar denemektedir. Bu yollardan bir tanesi ise son yıllarda sıklıkla uygulanmaya başladığı alan değişikliği yöntemidir. MEB öğretmenleri bazen kendi istekleri doğrultusunda bazen de isteğe bakılmaksızın üniversitede aldıkları dersleri de gözeterek ilk atandıkları alanların dışında farklı alanlara yönelterek eğitimde kaliteyi artırmaya çalışmaktadır. Kısaca yapılan alan değişiklik örneklerine baktığımızda şunları görmekteyiz;

19 Ekim 2005 tarih ve 64853 sayılı genelgeye göre, Bakanlık atama alanı Türk Dili ve Edebiyatı, Matematik ve İHL Meslek Dersleri olan öğretmen ve yöneticilerden bu sıralamaya göre Türkçe, İlköğretim Matematik, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi alanın normu ile ilişkilendirilmiş olanlar, alan değişikliği başvurusunda bulunabileceklerdir. Bu çerçevede değerlendirilmek üzere; mezuniyeti Fizik, Kimya, Biyoloji ile Tarih ve Coğrafya olan öğretmenlerden ilköğretim okullarındaki Fen Bilgisi Öğretmenliği ile Sosyal Bilgiler Öğretmenliğine atanmak üzere başvurabilirler denilmektedir.

1 Haziran 2007 tarih ve 33115 sayılı Genelgeye göre, mezun oldukları alanları dışında başka bir alan öğretmeni olarak atanmalar, kendi alan öğretmenliklerine, Örneğin; Tarih bölümü mezunu olup Bakanlık atama alanı sınıf öğretmeni olarak atanıp bu alanda görev yapanlar Tarih alanına, alanı Matematik öğretmeni olanlar, ilköğretim Matematik alanına, alanı İmam Hatip Lisesi meslek dersleri olanlardan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi alanlarına, üç yıllık Eğitim Enstitüsü mezunu olup, Fizik, Kimya, Biyoloji, Tarih, Coğrafya, Matematik ve Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinden norm fazlası olup olmadıklarına bakılmaksızın, Fen Bilgisi, Sosyal Bilgiler, İlköğretim Matematik ve Türkçe alanlarına, üç yıllık Eğitim Enstitüsü mezunu olup, Fizik, Kimya, Biyoloji, Tarih, Coğrafya, Matematik ve Türk Dili ve Edebiyatı alanlarında alan değişikliği isteğinde bulunabileceklerdir” denilerek kendi mezun oldukları alanlara atanabilmelerine imkan tanınmıştır. “Yaygın ve Örgün Eğitim Kurumları Yöneticileri, buldukları eğitim kurumlarında alan değişikliği tercihiyle bulunabileceklerdir” denilmektedir.

2010 yılı, Öğretmenlerin Alan Değişikliği Kılavuzu’na göre, Fransızca, Almanca Öğretmenliği kadrosunda olup alanlarının daralması nedeniyle istemeleri halinde ilköğretim okullarına Türkçe Öğretmeni olarak alan değişikliği isteğinde bulunabilirler denilmektedir.

2011 yılı, Öğretmenlerin Alan Değişikliği Kılavuzu’na göre, mezun olduğu “alan”ı dışında atanmış veya öğrenimleri birden fazla “alan”a kaynak olanlar ile başka bir “alan”da yükseköğrenimi bitiren öğretmenler, adaylıklarının kaldırılmış olması ve mezuniyetlerinin Talim ve Terbiye Kurulunun ilgi (c) kararında atanacağı “alan”a uygun olması kaydıyla atanabilecekleri alanlara, alan değişikliği isteğinde bulunabileceklerdir. Alanını değiştirmek isteyen eğitim kurumu yöneticileri, sadece kendi kurumunu tercih etmek suretiyle kadrosunun bulunduğu eğitim kurumunda, geçecekleri “alan”da ders yükü bulunması şartıyla yöneticilikleri üzerinde kalmak üzere, lisans düzeyindeki öğrenimleri itibarıyla atanabilecekleri “alan”lara, alan değişikliği isteğinde bulunabileceklerdir.

Bilindiği gibi 2012 yılında Talim ve Terbiye Kurulunun 07.07.2009 tarihli ve 80 sayılı kararına göre ‘mezun olduğu alan dışında başka bir alana atanmış olan, öğrenimleri birden fazla alana kaynak teşkil eden ve görev yaptığı alan dışında başka bir alanda yükseköğrenim bitiren öğretmenlerin alan değişikliği yapmalarına izin verilmiştir’ (Öğretmenlerin İl İçi Alan Değişikliği Kılavuzu, 2012). Alan değişiklikleri özellikle 4+4+4 sistemiyle birlikte norm kadro fazlası olan öğretmenler için büyük bir fırsat

olmuştur. Sınıf öğretmenliği alanından İngilizce, matematik, Türkçe, fen ve teknoloji gibi birçok branşa geçen öğretmenlerimiz bulunmaktadır. Bu değişimin öğretmenlerimize sağladığı faydaların yanı sıra bazı problemlere de sebep olduğu görülmektedir. (Eskicumalı; 2014)

Tablo 1.

Sınıf Öğretmenlerinin Alan Geçişi Yaptıkları Branşlara Göre Dağılım.

Branş	f
Beden Eğitimi	4.270
Fen Bilgisi	3.400
Görsel Sanatlar	1.400
İlk. Matematik	4.219
İngilizce	3.200
Matematik	1.000
Müzik	3.330
Okul Öncesi	3.500
Rehberlik	5.120
Tarih	580
Sosyal Bilgiler	2.728
Teknoloji Tasarım	2.941
Türk Dili ve Edb.	1.460
Türkçe	4.037
Zihin Engelliler Öğrt	760
Toplam	41945

(www.mebhaberleri.net, 7 Ekim 2012)

Tablo 1 incelendiğinde sınıf öğretmenliğinden en çok Rehberlik alanına geçiş yapıldığı gözlenmektedir. Ondan sonra sırasıyla baktığımızda Beden Eğitimi, İlköğretim Matematik, Türkçe ve Müzik alanları dikkat çekmektedir.

Süreç içerisindeki alan değişikliklerine baktığımızda amacın eğitimde kaliteyi artırmayı ve öğretmen niteliklerini geliştirmeyi hedeflendiğini görmekteyiz. Bu çalışmanın amacı ise; branş değişikliği yapmış olan sınıf öğretmenlerinin geçtikleri alana yönelik gönüllülük durumları, branş değişikliği

yapılmaktaki amaçları, yapılan değişiklik sonucunda ortaya çıkan sorunları tespit etmek ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri geliştirmektir.

Araştırmada, bu temel amaç doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmıştır;

- Alan değişikliği isteğe bağlı olarak mı yapıldı?
- Alan değiştirmekteki amaç nedir?
- Alan değişikliği sonraki hizmet içi eğitim durumu nedir?
- Alan değişikliği sonrası yeterlilik durumu nedir?
- Alan değişikli sonrası karşılaşılan sorunlar nelerdir?
- Alan değişikliği sonrası yaşanan sorunlara karşı çözüm önerileri nelerdir?
- Alan değişikliği sonrası diğer öğretmenlerin, öğrencilerin ve velilerin tavrı nasıldır?

Yöntem

Alan değişikliği yoluyla sınıf öğretmenliğinden branş öğretmenliğine geçmiş olan öğretmenlerin yaşadıkları sorunların tespit edilmesi ve çözüm önerileri sunulması amacıyla yapılan bu araştırma nitel araştırma yöntemine göre gerçekleştirilmiştir. Yapılandırılmış sorular yoluyla toplanan veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilerek çeşitli kategoriler altında özetlenmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın örneklemini 2015-2016 eğitim - öğretim yılında Niğde merkez de görev yapmakta olan ve sınıf öğretmenliğinden branş öğretmenliğine geçiş yapmış olan 10 öğretmen oluşturmaktadır. Son yapılan yenilikte sınıf öğretmenliğinden diğer alanlara geçiş yoğun olarak gerçekleştirildiği için yalnızca sınıf öğretmenliğinden diğer farklı alanlara geçmiş olan öğretmenlerin seçilmiş olması ölçüt olarak belirlemiştir. Örneklemini oluşturan öğretmenlerin sınıf öğretmenliğinden geçtikleri alanlar Tablo 2'de gösterilen şekildedir.

Tablo 2.

Sınıf Öğretmenlerinin Alan Değişikliği Sonrası Geçtikleri Alanlara İlişkin Görüşleri.

Geçmiş Oldukları Alan	f	%
Türkçe	3	30
Fizik	1	10
Türk Dili ve Edebiyatı	2	20
İngilizce	2	20
İlköğretim Matematik	1	1
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	1	1
Toplam	10	100

Tablo 2 incelendiğinde örneklemini oluşturan öğretmenlerin %30'u Türkçe, %20'si Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliğine, %20' si İngilizce Öğretmenliğine, %10'u Fizik Öğretmenliğine, %10'u İlköğretim Matematik Öğretmenliğine ve %10'uda Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Öğretmenliğine geçiş yapmıştır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunda toplam 16 soru yer almaktadır. Bu soruların belirlenmesi sürecinde öğretmenlerden gelen görüşler dikkate alınmıştır. Hazırlanan görüşme formu sorularının cevapları sınırlandırılmıştır. Bu çalışma sorulara verilen cevaplardan örnekleme yer alan sınıf öğretmenleri ile karşılaştıkları sorunlara ilişkin düşüncelerini belirlemeye yönelik yapılmış bir çalışmadır.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada elde edilen bulgular tablolar üzerinde yüzde ve frekans olarak ifade edilmiştir.

Bulgular

Araştırma sonucunda elde edilen veriler; yan alan seçiminin tercih durumu, meslek hayatı boyunca yan alanında görev alıp almadığı, branş öğretmenliğine geçiş nedenleri, branş değişikliği sonrası hizmet içi eğitim alma durumu, branş değişikliği sonrası karşılaşılan sorunlar ve sorunların çözümüne yönelik beklentiler ve branş değişikliği sonrası öğretmen, veli ve idarecilerin tutumları gibi başlıklar etrafında toplanmıştır. Bu veriler tablolar eşliğinde yüzde ve frekans olarak ifade edilmiştir.

Üniversitedeyken yan alan seçiminizi kendi tercihinize göre mi yaptınız? Sorusuna branş değişikliğinde bulunmuş olan sınıf öğretmenleri Tablo 3'teki gibi cevap vermişlerdir.

Tablo 3.

Yan Alan Seçiminin Tercih Durumuna Yönelik Görüşleri.

	f	%
Evet	6	60
Hayır	4	40
Toplam	10	100

Sınıf öğretmenliğinden alan değişikliği yoluyla branş değişikliği yapan öğretmenlere üniversite yıllarında yan alan ile ilgili seçimlerine yönelik soru sorulmuş verilen cevaplardan öğretmenlerin %60'ının kendi istekleri doğrultusunda yan alan seçimin yapıldığını %40'ı ise kendi tercihlerinin dikkate alınmadığı belirtmişlerdir.

Tablo 4.

Sınıf Öğretmenlerinin Yan Alan ile İlgili Meslek Hayatı Boyunca Görev Alma Durumlarına İlişkin Görüşleri.

	f	%
Evet	7	70
Hayır	3	30
Toplam	10	100

Branş değişikliği yapan öğretmenlere meslek hayatları boyunca yan alanları ile ilgili çalışıp çalışmadıkları sorulmuştur. Verilen cevaplardan öğretmenlerin %70'inin görev aldığını %30'u ise meslek hayatları boyunca yan alanlarında görev almadıklarını belirtmişlerdir.

Tablo 5.
Sınıf Öğretmenlerinin Alan Değişikliği Yapma Sebeplerine Yönelik Görüşleri.

	f	%
Eş durumu/tayin	1	10
Tükenmişlik/yorgunluk	3	30
Kariyer	2	20
Öğrencilerin gelişim durumları	1	10
Çalışma saatlerinin esnek olması	1	10
Alana ilgi duyduğum için	1	10
İş yoğunluğu	1	10
Toplam	10	100

Tablo 5'te sınıf öğretmenliğinden branş öğretmenliğine geçiş nedenlerine ilişkin görüşler yer almaktadır. Tablo incelendiğinde branş öğretmenliğine geçiş nedeninde en fazla Sınıf öğretmenliğinin getirmiş olduğu yorgunluğa bağlı olarak tükenmişlik ortaya çıkmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %30 tükenmişlik ve yorgunluk demişlerdir. Bunu sırasıyla %20 oranında kariyer, %10 oranında eş durumu/tayin, öğrencilerin gelişim durumları, çalışma saatlerinin esnek olması, alana ilgi duyma ve iş yoğunluğu takip etmiştir.

Tablo 6.
Alan Değişikliği Yapan Öğretmenlerin Hizmetiçi Eğitim Alma Durumlarına İlişkin Görüşleri.

	f	%
Eğitim alma durumu		
Evet	2	20
Hayır	8	80
Alınan eğitimin yeterli olup olmadığı		
Evet		
Hayır	2	100
Alınan eğitimin düzeyi		
Hizmet içi eğitim(uzaktan eğitim)		
Lisans(yan alan dersi)	2	10
Toplam	10	100

Tablo 6 da branş değişikliği sonrasında herhangi bir eğitimin alınıp alınmadığı sorulmuştur. Tablo incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin %80 'inin eğitim almadıklarını %20'lik kısmının ise eğitim aldıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca eğitim aldıklarını ifade eden öğretmenlerin aldıkları eğitimin yeterli olmadığını belirtmişlerdir. Alınan eğitimin içeriğine baktığımızda ise eğitimin; lisans döneminde alınan yan alan dersleriyle sınırlı kaldığı görülmektedir.

Tablo 7.

Branş Öğretmenliğine Geçiş Sürecinde Kişisel ve Mesleki Açından Yeterliliklerine İlişkin Görüşleri .

	f	%
Yeterliyim.	5	50
Asıl branşım olduğu için sıkıntı yaşamadım.	5	10
Daha öncesinden tecrübem vardı		
Açıklama yok		
Yeterli değilim	2	2
Alanım olmadığı için yeterli bulmuyorum		
Yetersizim çünkü mutlu değilim	2	100
Açıklama yok		
Giderek daha etkili oluyorum	3	30
Toplam	10	100

Tablo 7' de araştırmaya katılan öğretmenlere sınıf öğretmenliğinden branş öğretmenliğine geçiş sürecinde kişisel ve mesleki açıdan yeterlilik durumları sorulmuştur. Tablo incelendiğinde öğretmenlerin %50'sinin kendisini yeterli gördüğü ayrıca kendini yeterli gören öğretmenlerin ise hepsi geçiş yaptıkları branşın asıl alanı olduğunu belirterek zorluk çekmediklerini ifade etmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %20'si geçiş yaptıkları alanla ilgili olarak kendilerini yeterli görmediklerini ifade etmişlerdir. Bu öğretmenlerin hepsi yetersiz olduklarını belirterek mutlu olmadıklarını ifade etmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %30' u giderek daha etkili olduklarını belirtmişlerdir.

Tablo 8.*Branş Öğretmenliğine Geçiş Sürecinde Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Görüşleri.*

Branş	f	%
Öğretim programının uygulanması	2	20
Öğrencilerin olumsuz tutum ve davranışları	1	10
Meslektaşların branş değişikliğine karşı	1	10
Olumsuz bakış açısı	3	30
Okullardaki fiziki alt yapı yetersizliği	1	10
Formasyon eksikliği		
Veli-öğretmen ilişkisi		
Okul yönetiminin olumsuz tutumları	1	10
Hiçbir problem yaşamadım	1	10
Toplam	10	100

Tablo 8’de araştırmaya katılan öğretmenlere branş değişikliği sürecinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşlere yer verilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %30’u süreç sonucunda en fazla olumsuz bakış açısına maruz kaldıklarını belirtmişleridir. Bunu %20 ile öğretim programının uygulanmasında sıkıntı yaşadıkları görüşü izlemiştir.. Bu sorunları sırasıyla %10 oranında öğrencilerin olumsuz tutum ve davranışları, meslektaşlarının branş değişikliğine karşı olması, okullarda fiziksel alt yapı yetersizliğinin bulunması ve okul yönetiminin olumsuz tutumları takip etmiştir.

Tablo 9.*Branş Öğretmenliğine Geçiş Sürecinde Karşılaşılan Sorunlara Yönelik Çözüm Önerileri.*

	f	%
Branş değişikliğinin yapılmaması		
Öğrenci ile etkili iletişim kurma seminerlerinin düzenlenmesi		
Ek ders yapılması		
Okullardaki fiziki alt yapı yetersizliğinin giderilmesi		
Ders kitabının yazılması		
Velilerin bilinçlendirilmesi	2	20
Hizmet içi eğitim verilmesi	8	80
Toplam	10	100

Tablo 9’da araştırmaya katılan öğretmenlere branş değişikliği sonrası yaşanılan sorunlara ilişkin çözüm önerileri sorulmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %80’i branş değişikliği sonrasında hizmetiçi eğitimin verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin %20’si ise alan değişikliği konusunda velilerin bilgilendirilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir.

Tablo 10.

Alan Değişikliği Yapmış Bir Sınıf Öğretmeni Olarak Geçilen Alan ile İlgili Uyum Sorunlarına Yönelik Çözüm Önerileri.

	f	%
Alan bilgisi eksikliği	4	40
İletişim problemi	1	10
Öğrencilerde motivasyon eksiklikler	1	10
Yöntem/teknik bilgisi		
Sınıf yönetimi ve disiplin	1	10
Değişen programa uyum	3	30
Toplam	10	100

Tablo 10 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlere branş değişikliği sonrasında geçilen alan ile ilgili olarak uyum sorunlarına ilişkin görüşleri sorulmuştur. Tabloya bakıldığında en fazla uyum sorunun %40 oranında geçilen alan ile ilgili olarak bilgi eksikliğinin olduğu görülmüştür. Bunu %30 oranında değişen öğretim programlarına uyum sağlama sorunu takip etmektedir. Ayrıca %10 oranında iletişim problemi, öğrencilerin motivasyon eksiklikleri, sınıf yönetimi ve disiplin alanlarında zorluk çektiklerini belirtmişlerdir.

Tablo 11.

Alan Değişikliği Yapmış Bir Sınıf Öğretmeninin Geçtiği Alan ile İlgili Uyum Sorunlarına İlişkin Çözüm Önerileri.

	f	%
Alana dönme fırsatı		
Hizmet içi eğitim/seminer	6	60
Bireysel çalışma		
İşbirliği	4	40
Toplam	10	100

Tablo 11’de öğretmenlere alan değişikliği sonrasında yaşadıkları uyum sorunlarının çözümüne yönelik görüşleri sorulmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %60’ı uyum sorunun hizmetiçi eğitimlerle giderilebileceğini ifade etmişlerdir. %40’ı ise işbirliği sayesinde branş değişikliği sonrasındaki uyum problemlerinin ortadan kalkacağını belirtmişlerdir.

Tablo 12.*Yeniden İmkan Verilirse Sınıf Öğretmenliğine Geçiş Yapmaya Yönelik Görüşleri.*

	f	%
Evet	1	10
Hayır	9	90
Toplam	10	100

Tablo 12’de araştırmaya katılan öğretmenlere tekrar imkan verilmesi durumunda sınıf öğretmenliğine geçmeyi düşünüp düşünmedikleri sorulmuştur. Tablo incelendiğinde öğretmenlerin %90’ının sınıf öğretmenliğine tekrar geçmeyi düşünmedikleri belirtilmiştir. %10’u ise imkan verilmesi durumunda tekrar sınıf öğretmenliğine geçebileceklerini ifade etmişlerdir.

Tablo 13.*Alan Değişikliği Sonrası Yapılan Görevle İlgili Görüşleri.*

	f	%
Öğretmenlik	9	90
Yöneticilik	1	10
Toplam	10	100

Tablo 13’te alan değişikliğinde bulunmuş olan öğretmenlerin, öğretmenlik mi yoksa yöneticilik mi yaptıkları sorulmuştur. Bu göre araştırmaya katılan öğretmenlerin %90’ının öğretmenlik %10’u ise yöneticilik yaptıklarını ifade etmişlerdir.

Tablo 14.*Alan Değişikliğinin Bundan Sonraki Sürecine Yönelik Görüşleri.*

	f	%
Evet	6	60
Hayır	4	40
Toplam	10	100

Tablo 14’te öğretmenlere bundan sonra alan değişiklinin yapılıp yapılmaması sorulmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %60’ı alan değişikliği yapılmalı,%40’ı ise alan değişikliğinin yapılmaması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Tablo 15.
Branş Değişikliği Sonrası Memnuniyet Durumuna İlişkin Görüşleri.

	f	%
Memnunum	8	80
Aile bütünlüğüm sağlandı .	1	10
İlgi duyduğum bir alandı.	2	20
Artık merkezde çalışıyorum ve tayin imkanım daha kolay.	2	20
Önceki branşıma göre daha rahat.	3	30
Açıklama yok.		
Memnun değilim	2	20
Mecbur bırakıldığım için memnun de		
Önceki branşıma göre daha yoru		
Başarı hazzını yaşayamadım; mesleki doyuma ulaşamıyorum		
Okula, çevreye, ortama vb. alışamadım		
Kendimi yeterli görmüyorum	2	20
Toplam	10	100

Tablo 15'te öğretmenlere yeni geçtikleri branşlarıyla ilgili olarak memnuniyet durumları sorulmuştur. Buna göre araştırmaya katılan öğretmenlerin %80'i yeni branşlarından memnun olduklarını ifade etmişlerdir. Yine branşından memnunum diyen öğretmenlerden %30'u önceki branşına göre daha rahat olduğu için, %20'si ilgi duyduğu alan olduğu ve tayin imkanının daha kolay olduğu için, %10'u ise aile bütünlüğü sağlandığı için memnun olduklarını belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %20'si ise yeni alanından memnun olmadığını ifade etmişlerdir. Bu öğretmenlerin memnun olmama gerekçesine baktığımızda ise yeni alanlarında kendilerini yeterli görmedikleri görüşü olduğu görülmektedir.

Tablo 16.
Geçilen Alan ile İlgili İdarecilerin Tutumlarına Yönelik Görüşleri.

	f	%
Olumlu	3	30
Olumsuz	4	40
Ne olumlu ne olumsuz	3	50
Toplam	10	100

Tablo 16’da öğretmenlere alan değişikliği sonrası idarecilerin kendilerine karşı tutumları sorulmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %40’ı olumsuz bir bakış açısının olduğunu, %30’u olumlu bir bakış açısının olduğunu, %30’u ise ne olumlu ne de olumsuz bir bakış açısının olduğunu ifade etmişlerdir.

Tablo 17.

Geçilen Alan ile İlgili Öğretmenlerin Tutumlarına Yönelik Görüşleri.

	f	%
Olumlu	1	10
Olumsuz	7	70
Ne olumlu ne olumsuz	2	20
Toplam	10	100

Tablo 17’da öğretmenlere alan değişikliği sonrası diğer öğretmenlerin kendilerine karşı tutumları sorulmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %70’i olumsuz bir bakış açısının olduğunu, %10’u olumlu bir bakış açısının olduğunu, %20’si ise ne olumlu ne de olumsuz bir bakış açısının olduğunu ifade etmişlerdir.

Tablo 18.

Geçilen Alan ile İlgili Velilerin Tutumlarına Yönelik Görüşler.

	f	%
Olumlu	3	30
Olumsuz	3	3
Ne olumlu ne olumsuz	4	40
Toplam	10	100

Tablo 18’da öğretmenlere alan değişikliği sonrası velilerin kendilerine karşı tutumları sorulmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %30’u olumsuz bir bakış açısının olduğunu, %30’u olumlu bir bakış açısının olduğunu, %40’ı ise ne olumlu ne de olumsuz bir bakış açısının olduğunu ifade etmişlerdir.

Tartışma Sonuç ve Öneriler

Çalışma sonucunda öğretmenlerin yan alan seçiminde yeterince fikirlerinin alınmadığı anlaşılmıştır. Bunun sonucunda Sınıf öğretmenliği alanından İngilizce, matematik, Türkçe, fen ve teknoloji gibi birçok branşa geçen öğretmenlerin olduğu ortaya çıkmıştır. Bu değişimin öğretmenlere sağladığı faydaların yanı sıra bazı problemlere de sebep olduğu görülmektedir. (Eskicumalı, 2014) Sınıf öğretmenliğinden branş öğretmenliğine geçiş sürecinin en önemli nedenin tükenmişlik/yorgunluk olduğu gözlenmiştir. Bunu kariyer sorunu takip etmiştir. Branş değişikliği sonucunda gerekli uyumun sağlanması açısından gerekli eğitimin verilmediği, kısmi olarak verilen eğitimin yetersiz olduğu ve bu eğitimin lisans dönemindeki yan alan derslerinden ibaret olduğu anlaşılmıştır. (Gökkyer, 2016) de birkaç saatlik dersle yan alanlara geçenlerin eğitimde kalitesizliğe neden olacağını belirtmiştir. Bu durum öğretmenlerde ciddi bir eğitim

ihtiyacını doğurmuştur. Branş değişikliği yapmış olan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu kendini mesleki açıdan yeterli olarak görmektedir. Kendini yetersiz hissedenlerin ise bunun nedenini asıl alanı olmamasına bağlamaktadır. Öğretmenlerin bir kısmı ise kendini giderek yeterli görmektedir. Bu da hizmette bulunduğu sürece öğretmenlik sürecindeki tecrübeleri onlara daha iyi öğretmenlik sağlayacağı görüşünü yansıtmaktadır. Branş değişikliği sonrası öğretmenlerin gördükleri en büyük problemin olumsuz bakış açısı olduğu anlaşılmıştır. Öğretmenler bu olumsuzluğun ancak hizmet içi eğitimle giderilebileceğini ifade etmişlerdir. Branş değişikliğinde bulunan öğretmenlerin karşılaştıkları en büyük sorunlarından alan bilgisi eksikliği ve değişen programlara uyum sorunu olduğu görüşü ortaya çıkmıştır. Araştırma sonucunu destekler nitelikte olan Gökyer'(2014) in çalışması mezun oldukları yüksek öğretim programına göre atamaya esas olan alanında değil de değişik politik kararlardan dolayı farklı alanlara atanmış öğretmenlerin, okul için çaba harcama isteği, öğrencilerini yetiştirme gayreti, öğrencilerin akademik başarıya ilgi duymalarını sağlama gibi hedeflere ulaşmaları konusunda sorunlar olabileceğini göstermektedir. Bu sorunun çözümünün ise hizmet içi eğitimle giderilebileceği anlayışı önem kazanmıştır. Yapılan araştırmada bundan sonraki süreçte alan değişikliğinin yapılmaması gerektiği ifade edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu tüm bu olumsuz durumlara rağmen yeni geçtikleri alandan memnun olduklarını ifade etmişlerdir. Alan değişikliği sonrası diğer öğretmenlerin büyük çoğunluğunun bu öğretmenlere olumsuz baktıkları anlaşılmıştır. Alan değişikliği gibi bir beklentinin ortaya çıkmaması için' Eğitim fakültelerindeki ders seçimlerinin daha özenli yapılabilmesi ve öğrenci isteklerinin göz önünde bulundurulabileceği sonucuna varılmıştır. Sınıf öğretmenliğinin diğer branş öğretmenliklerine göre daha yorucu olması, tayin hakkının daha zor olması ve ders yükünün fazla olması alan değişikliği beklentisini daha çok artırmaktadır. Bu nedenle sınıf öğretmenliğinin branş öğretmenleri gibi ders yüklerinin azaltılması araştırma sonucunda getirilen öneriler arasındadır. Ayrıca ekonomik koşullarının ders yükü ölçüsünde artırılması da önerilebilir. Alan değişikliği yapan öğretmenlere, geçilen alanla ilgili çok çeşitli konularda, uzun süreli, uygulama ağırlıklı ve karşılıklı etkileşim olacak şekilde hizmet içi eğitim programları uygulanabilir. Okullarda hem öğrencilere hem de öğretmenlere yönelik etkili iletişim seminerleri yapılabilir. Eş durumu/tayin yönetmeliklerinde öğretmenleri mağdur etmeyecek şekilde gerekli düzenlemeler yapılabilir. Branş değişikliği alanında yapılan çalışmalar oldukça azdır. Özellikle branş değişikliği yapmış olan öğretmenlerin geçtikleri alanlarda öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkileri incelenebilir.

Kaynakça

- Akyüz, Y. (2009). Türk Eğitim Tarihi: M.Ö 1000-M.S. 2009. (15. Baskı). Ankara: Pegem A Akademi.
- Eskicumalı A. (2014) Sınıf öğretmenliğinden branş öğretmenliğine geçiş sürecinin getirdiği sorunlar: Sakarya örneği, *Akademik Bakış Dergisi* Sayı: 42 , Kırgız-Türk Sosyal Bilimler Enstitüsü, Celalabat.
- Gökyer N. ,(2014). 2012 yılında alan değişikliği yapan öğretmenlerin yeni alanlarına ve uygulamaya ilişkin görüşleri, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22 (3), 1187-1208.
- Korkmaz İ.(2013). Branş değiştiren sınıf öğretmenlerinin yeni durumlarına ilişkin görüşleri, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22 (2), Cilt:22 No:2, 497-514.
- MEB, 19 Ekim 2005 tarih ve 64853 sayılı genelge, Ankara.
- MEB, 12 Aralık 2006 tarih ve 100048 sayılı genelge, Ankara.
- MEB, 1 Haziran 2007 tarih ve 33115 sayılı genelge, Ankara.
- MEB. (2010). Öğretmenlerin Alan Değişikliği Kılavuzu, Ankara.
- MEB. (2011). Öğretmenlerin Alan Değişikliği Kılavuzu, Ankara.
- MEB. (2012). Milli Eğitim Bakanlığı. Öğretmenlerin İl İçi Alan Değişikliği Kılavuzu. Ankara.
- Turan, M., Celayir, İ. ve Bozkurt, E. (2013). Alan değişikliği yapan sınıf öğretmenlerinin alan değiştirme nedenlerine yönelik bir araştırma. *XII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu Bildiri Özetleri* Kitabı, , Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.

Extended Summary

Problems of Transfer from Primary School Teacher to Branch Teacher : Niğde Example

Introduction

In the world where change and development are inevitable, a good education should be given to schools in order to reach a good standard of living. However, a good education will bring students integrated with the world. The way to raise a good student is through good schools. Qualified teachers are a must for a quality school. The characteristics of a qualified teacher should be:

- Teacher's knowledge about the field should be at the top level.
- The teacher should have adequate formation.
- The teacher should master learning psychology, developmental psychology and teaching methods and techniques.
- The teacher should be effective in classroom management.
- The teacher must be full of readiness.
- The teacher should be able to use effective communication skills.
- The teacher should stand for freedom of thought.
- The teacher must be democratic.

Purpose of the Study

In the research, the following questions were sought in response to this main objective;

- Did the field change be done on demand?
- What is the purpose of changing the field?
- What is the next on-the-job training for field change?
- What is the post-field qualification status?
- What are the problems after field change?
- What are the recommendations for solutions to the problems experienced after the field change?
- How is attitude of other teachers, students and parents after the field change?

Method

This research was carried out according to the qualitative research method in order to identify the problems experienced by the teachers who have been transferred from classroom teacher to field teacher through field change and to present solution proposals. Data collected through structured questions were analyzed by content analysis method and summarized under various categories. The sample of the research consists of 10 teachers who are working in the Niğde center in the academic year of 2015-2016 and have transitioned from classroom teacher to branch teacher teacher. Since the transition from classroom teaching to other areas has been intensified recently, the criterion is that only teachers who have passed from other teaching fields to other areas have been selected as the criterion. The areas in which the sample teachers have passed through classroom teaching are those 30% of the teachers who make the sample are in Turkish, 20% in Turkish Language and Literature Teacher, 20% in English Teacher, 10% in Physics Teacher, 10% in Elementary Mathematics Teacher and 10% in Guidance and Psychological Counseling Teacher. In the survey, structured interview form was used as data collection tool. There are 16 questions in the interview form. The opinions of the teachers were taken into consideration during the process of determining these questions. The answers of the prepared interview form questions are limited. This study is a study to determine the thoughts of the classroom teachers in the sample about the problems they encounter with the answers given to the questions. Findings obtained in this study are expressed as percentages on the tables.

Results

The following results were obtained in this study conducted for teachers who had made field changes.

1. It has been understood that teachers did not have enough ideas in the selection of side area. It was observed that burnout / fatigue was the most important cause of the transition from the 2nd grade teacher to the branch teacher education. This followed the career problem.
3. It has been understood that the required training is not provided in terms of ensuring the necessary harmonization as a result of the branch change, that the partial education is insufficient and that this education consists of the undergraduate courses at the undergraduate level.
4. A large majority of teachers who have undergone a branch change see themselves as professionally competent. If you feel yourself to be inadequate, then this is not the real cause. Some of the teachers are increasingly looking at themselves.
5. It is understood that the biggest problem faced by teachers after a branch change is a negative point of view.
6. Teachers have stated that this negativity can only be eliminated through in-service training.
7. The opinion that there is a lack of field knowledge and a problem of adaptation to changing programs has emerged from the biggest problems faced by the teachers in the field of change. The solution to this problem is that the understanding that it can be solved with in-service training gains importance.
8. It has been stated that the field change should not be done in the following period.
9. The vast majority of teachers who participated in the survey expressed satisfaction with their new experiences.
10. It has been understood that the vast majority of other teachers after the field change are negatively looking at these teachers.

Discussion, Conclusion and Suggestions

As a result of this research, the following suggestions can be expressed:

1. In order not to have an expectation such as a change of field, the course choices in the education faculties can be made more rigorous and student wishes can be taken into account.
2. The fact that the classroom teacher is more tiring than the other branch teachers, the right of appointment is more difficult, and the excess of course load increases the expectation of the field change. For this reason, it can be suggested that the class loadings such as the branch teachers can be reduced or the economic conditions can be increased by the course load.
3. In-service training programs can be applied to teachers who make field changes in a wide range of topics related to the field, such as long-term, practice-oriented and mutual interaction.
4. Effective communication seminars for both students and teachers can be made at schools.
5. The necessary arrangements can be made so that teachers do not suffer victims in their co-condition / designation regulations.
6. Studies conducted in the field of branch change are very few. In particular, the effects of the students' academic achievement can be examined in areas where the teachers who have undergone branch changes have passed.

Rehberlik Ve Psikolojik Danışma Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Kavramına İlişkin Metaforları

Sevil FİLİZ, Gazi Üniversitesi, Türkiye, sevilb@gazi.edu.tr
Leyla ERCAN, Gazi Üniversitesi, Türkiye, leyla@gazi

Öz

Bu çalışmanın amacı, yaşam boyu öğrenme faaliyetlerinin önemi üzerinde durulan Türkiye’de, Rehberlik ve Psikolojik Danışma öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini belirlemek ve yaşam boyu öğrenme metaforlarını ortaya koymaktır. Araştırma 2015-2016 Eğitim-Öğretim yılında Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 51 Rehberlik ve Psikolojik Danışma öğrencisinin yaşam boyu öğrenme kavramına ilişkin metafor algılarını kapsamaktadır. Bu çalışmada olgubilim (fenemoloji) deseni kullanılmıştır. Olgubilim deseni, derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır. Farkında olduğumuz bu olgular olay, kavramlar, durum ve algı gibi çeşitli şekillerde karşımıza çıkabilmektedir. Araştırmaya katılan rehberlik öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme kavramına ilişkin metaforlarını belirlemek için iki aşamalı bir form kullanılmıştır. Birinci aşamada, rehberlik öğrencilerinin, Yaşam Boyu Öğrenme kavramını hangi metaforla ilişkilendirdiklerini belirlemek için “Yaşam Boyu Öğrenme.....dır/dir.” cümlesini tamamlamaları istenmiştir. İkinci aşamada ise rehberlik öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme kavramıyla ilişkilendirdikleri metaforu açıklamaları amacıyla “Çünkü.....” kelimesi ile başlayan bölümü ayrıntılı olarak doldurmaları istenmiştir. Böyle bir yaklaşımın kullanılmasındaki temel amaç, rehberlik öğrencilerinin kendi el yazılarıyla yazdıkları formları birer doküman olarak kabul edip, çalışmada temel veri toplama aracı olarak bu formları kullanmaktır. Araştırma sonuçları incelendiğinde araştırmaya katılan 51 öğrenci 51 geçerli metafor üretmiştir. Çalışmanın sonucunda cinsiyet ayrımı olmaksızın yaşam boyu öğrenme kavramına ilişkin verilen metaforların çoğunun olumlu yönde olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sonuçtan öğrencilerin çoğunun yaşam boyu öğrenmeye kapılarının açık olduğu görüşüne varılabilir. Öğrencilerin, günümüzde yaşam boyu öğrenmenin artık inkâr edilemeyecek bir öneme sahip olduğunun bilincinde oldukları görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Yaşam boyu öğrenme, metafor, rehberlik ve psikolojik danışmanlık

Abstract

The aim of this study is to determine the life-long learning trends of counseling students, where the importance of lifelong learning activities is emphasized and to reveal the lifelong learning metaphor. This research, the phenomenology is used. This design focuses on phenomena in which we do not have an in-depth and detailed understanding. These phenomena that we are aware of can come into conflict in various forms such as events, concepts, situation and perception. The sample of the study was random method with 51 counseling students during the 2015-2016 academic year studying at Gazi University Faculty of Education. A two-step form was used to determine the metaphors of lifelong learning concepts of guidance students participating in the study. In the first step, guidance students were asked to complete the "Lifelong Learning ..." citation to determine which metaphors they were linking to the Lifelong Learning concept. In the second stage, it is required that the guidance students fill in the section starting with the word "Because ..." in order to explain the metaphor associated with the concept of Lifelong Learning. In the classification of metaphors, common themes are taken into account and converted into tabulates together with their frequency values. Results show that 51 students, who participated in the research, produced 51 valid metaphors. The metaphors given to the concept of lifelong learning without gender discrimination are positive. It can be concluded that most of the students are open to life-long learning

Keywords: Lifelong learning, metaphor, counseling

Giriş

Yaşam boyu öğrenme, 21. yüzyıl bilgi toplumunun getirdiği önemli bir kavramdır. Yaşam boyunca bilgi, görgü, beceri, nitelik ve yeterliklerin geliştirilmesine yönelik tüm öğrenim faaliyetlerini içerir. Bu faaliyetler eğitim kuruluşları tarafından verilen ve sonunda bir diploma veya sertifika ile belgelenen resmi statülü bir öğrenim olabileceği gibi; eğitim kuruluşu tarafından verilmeyen ancak bireyin öğrenmeye yönelik faaliyetlerini içeren gayri resmi öğrenimde olabilir. Keza bireyin öğrenme amaçlı olsun olmasın iş, aile ve sosyal ilişkilerini içeren günlük faaliyetlerinden edindiği öğrenme de yaşam boyu öğrenme sürecinin bir parçasıdır. Kısaca yaşam boyu öğrenme, bireyin beşikten mezara evde, okulda, işte, her ne şekilde olursa olsun gerçekleştirdiği tüm öğrenimidir.

Bilginin yerinde saymaması ve sürekli üstüne yeni bilgiler eklenerek ilerlemesi, eğitim sistemlerinin de sürekli kendini yenilemesini ve yetiştirilen bireylerin çağın gerektirdiği bilgilere sahip olmasını gerektirmektedir. Günümüz eğitim sisteminde öğretmenlerin insanları yetiştirdiği düşünülürse, öğretmenlerin gereken bilgi ve teknolojiye sahip olmaları, yeniliklere açık olmaları ve çağa ayak uydurabilmeleri gerekmektedir. Teknolojinin gün geçtikçe geliştiği dünyamızda insanların eğitimine verilmesi gereken önem, herkes tarafından bilinmektedir. Bireyleri eğitirken, onların yaşamlarında ihtiyaç duyacakları temel bilgilerin yanında, bu temel bilgileri günümüz teknolojisiyle desteklemek ve bu teknolojik araçları etkin bir şekilde kullanmalarını sağlamak gerekmektedir. Teknoloji sayesinde hızla gelişen iletişim ve etkileşim olanaklarına sahip olan insanlar sürekli öğrenme ve öğrendiklerini yeniden yorumlama ihtiyacı duymaktadırlar (Demirel, 2009).

Yaşam boyu öğrenme küreselleşme ve bilgi toplumunun gereğidir. Artan küresel rekabet ve gittikçe her işin küresel rekabete konu olması, fırsatlar ve tehditleri beraberinde getirmektedir. Yeni ekonominin getirdiği fırsatlardan yararlanmak ve tehditlerden korunmak için iyi eğitilmiş, nitelikli işgücü olarak tanımladığımız insan kaynağının diğer ifadeyle beşeri sermayenin önemi her geçen gün artmaktadır. Geleneksel eğitim kurumları ve yöntemleri bireyleri küreselleşmenin zorluklarına ve teknolojik yeniliklere karşı yeterince güçlü yapamamaktadır. Önemi artmakla birlikte sadece formal eğitim yeterli olamamaktadır. Bilgilerin eskime süresinin kısalığı, yeni teknolojiler ve inovasyon; bazı meslekleri ortadan kaldırmakta, yeni meslekler yaratmakta veya işlerin yapılış şeklini değiştirmektedir. Birey için bu değişime ayak uydurmak sürekli öğrenmek ile mümkündür. Uzmanlaşma önemlidir. Ancak bir işten diğerine geçiş yeteneği, bir diğer işte uzmanlaşma yeteneği daha önemlidir. Bu yaşam boyu öğrenmeyi gerektirir. Yaşam boyu iş garantisi, yaşam boyu öğrenme yeteneğine bağlıdır. Bilgi toplumunda eğitilmiş insanın tanımı “nasıl öğreneceğini öğrenen insandır”.

Yaşam boyu öğrenmeyi gerçekleştirirken de bilimsel ya da teknik konuları anlamakta zorlanabilir, konsantrasyonumuzu çabuk kaybedebiliriz. Bu da konuların zorluğundan çok anlatım dilinin soyut olmasındandır. Dil ne kadar soyut olursa anlaşılması o kadar zorlaşır. Eğer ne dediğimizi dinleyene anlatmak istiyorsak kullandığımız dilin duygularımıza, sezgilerimize hitap etmesi gerekir. Bu nedenle metaforlar, bizim bilinçaltımızı açığa çıkaran en önemli göstergeler. Hayatı bir “maceraya” benzetenle bir “sınava” benzeten insan kuşkusuz farklı değer yargılarına sahiptir. Bir insanın kendini ifade ederken kullandığı dil, onun bilinçaltını su yüzüne çıkarır.

Metafor kelimesi, yunanca “Metapherein” kelimesinden türemiştir. “Meta” değiştirmek, “pherein” ise taşımak, anlamındadır (Levine, 2005). Metafor, bir düşünce ve görme biçimidir (Morgan, 1998). Bir başka ifadeyle Metafor; bir şeyi veya bir fikri ona çok benzer niteliklere sahip başka bir şey ile genelde “gibi”, “benzer” sözcüklerini kullanmaksızın istenen tanımlamayı yapmak, anlatıma üslup güzelliği ve kolaylığı katmak için kullanılan sözcük ya da sözcük kümesidir.

Rehberlik ve Psikolojik Danışma lisans eğitimi ile topluluğun bir parçası olmaya hazırlanan rehber öğretmen adayları da günlük yaşamlarında farkında olarak veya olmayarak metaforlar kullanmaktadırlar. Bu gündelik süreçlerin bilinçli bir farkındalığa dönüştürülmesi rehber öğretmen-öğrenci ilişkisinin de bilinçli ve üretici bir yön kazanmasına katkı sağlayabilir. Çünkü metaforlar, Arslan ve Bayrakçı (2006)’ya göre “bireylerin kendi dünyalarını anlamalarına ve yapılandırmalarına yönelik güçlü bir zihinsel haritalama ve modelleme mekanizmasıdır.

“Rehberlik bir süreçtir. Rehberlik bir anda olup biten bir iş değildir. Rehberlik çalışmalarının etkili sonuçlar vermesi bir süre gerektirir. Rehberlik hizmetleri sürekli, sadece okulda değil insanın bulunduğu her yerde vardır” (Kepçeoğlu; 1992, s.9).

Rehberliğin ortaya çıkmasına ve giderek önemli hale gelmesine neden olan başlıca gelişmeleri şöyle özetlemek mümkündür:

Eğitimde bireysel farklılıkların dikkate alınma zorunluluğu: Sanayileşme döneminin temel karakteristik özelliği olan belli standartlarda üretim anlayışı gereği tek tip insan yetiştirme arayışı ve anlayışı 20. yüzyılın ortalarından itibaren aşılmaya başlamıştır. İş bölümünün olağanüstü gelişmesi ve çeşitlenmesine, üretimin ve teknolojinin ağırlıklı olarak gelişimini bilgi, iletişim ve hizmet sektörü boyutlarında sürdürmesine bağlı olarak bireylerin ilgi ve ihtiyaçları da olağanüstü çeşitlenmeye zenginleşmeye başlamıştır. Çağımızdaki hızlı gelişmeler toplum içinde ve toplumlar arasında etkileşimi yoğunlaştırmış, insanlar birbirinden farklı değer ve anlayışlarla karşı karşıya kalmış, bireylerin kendi gelişimlerine ve gereksinimlerine en uygun durumları ve olanakları tanımaları zorlaşmıştır.

Ruh sağlığına verilen önemin artması: Bilimsel teknolojik gelişmedeki olağanüstü hız, sosyal yaşamdaki farklılaşma bireyin hem kendi iç dünyası içinde hem de dış dünyaya uyum sağlamasını daha da zorlaştırır hale gelmiştir. Bireye ruh sağlığını koruyabilmesi için yardımcı olmak zorunluluk haline gelmiştir.

İlerici eğitim anlayışının benimsenmesi: Diğer yandan bilgi çağı olarak nitelenen 21. yüzyıl koşullarında eğitim ve öğretimin niteliğinde ve öğretmenin rolünde de köklü değişimler yaşanmakta bu değişimler rehberlik faaliyetlerini giderek daha da önemli hale getirmektedir. Artık bilgiyi depolayıp aktaran klasik öğretmenin yerini bilgiye ulaşmasını, bilgiyi kullanmasını öğreten, öğrenme sorumluluğu kazandıran yani kılavuzlayıcılık, yol göstericilik rolü öne çıkan öğretmen almıştır. Dolayısıyla bütün öğretmenlerin mesleklerini gereği gibi sürdürebilmeleri için rehberlik alanında, öğrenci kişilik hizmetleri alanında kendilerini geliştirmeleri bir zorunluluk haline gelmiştir.

Demokratik yaşamın gereksindiği demokratik yaşama ayak uyduracak, sorumluluk alma, karar verme gücüne sahip ilkeli ve hoşgörülü bireyler yetiştirme ihtiyacı: Gittikçe artan sanayileşme ve modernleşme, aile içindeki ilişkileri geniş ölçüde etkilemiş; genç ve yetişkin kuşaklar arasında ciddi uyumsuzluklar ve çatışmalar ortaya çıkmıştır. Kuşaklar arası çatışmalar sonucunda ortaya çıkan uyumsuzluklar, toplumumuzda ve eğitimimizde kişiler arası ilişkilerin sevgi, saygı ve güvene yönelik ilke ve anlayışlara göre düzenlenmesi için çabaların daha da yoğunlaşmasını kaçınılmaz hale getirmiştir.

Okullarda çeşitli uyum sorunlarına bağlı olarak öğrencilerin duygusal yönüne verilen önemin artması: Öte yandan bugün okullarımızda öğrencilerin başarısızlıkları, boş zamanlarını nasıl değerlendireceklerini bilmemeleri, değişik sosyo-ekonomik ve kültürel çevreden gelmelerinin bir sonucu olarak okullara yeterince uyum sağlayamamaları, ergenlik döneminden kaynaklanan yoğun iç çatışmalar yaşamaları gibi olgular eğitim-öğretim faaliyetlerini olumsuz etkilemektedir. Bu nedenle okullarda eğitimi, bireyin gereksinimlerine uygun bir biçimde sürdürebilmek için öğrencilerin türlü duygusal özellikleri ile tanınmaları daha da önem kazanmıştır.

Mesleklerin ve buna bağlı olarak okullarda programların çeşitlenmesi ve meslek seçiminin zorlaşması: Yeni gelişmeler ve toplum değişmelerine uygun olarak, eğitimde de eğitim ve okul programları, öğrencilerin gereksinimlerini karşılamak üzere her geçen gün daha da çeşitlendirilmiş; öğrencilerin bu programları iyi tanıyarak kendilerini gerçekleştirmelerine uygun bir öğrenim programı yapmaları, kendilerine uygun ders, kurs, bölüm programı, eğitici çalışma ve bir üst okul seçmeleri, kendilerine en uygun mesleği seçmeleri giderek zorlaşmıştır.

Görüldüğü gibi rehberlik ve psikolojik danışma; eğitimin amaçladığı, kişinin bir bütün olarak gelişmesine, kendini gerçekleştirmesine yardım eden bir hizmettir. Amacı bireyleri; bilgi, beceri ve yeteneklerinin sürekli olarak gelişimi konusunda desteklemektir.

Rehber öğretmenlerin de bu bağlamda, metafor kavramını bilinçli olarak kullanmayı öğrenmeleri ve yorumlayabilmeleri, onları, eğitim-öğretim ortamında öğrencileri anlamada, duygu ve düşüncelerini yorumlamada daha nitelikli ve donanımlı kılacaktır.

Araştırmanın Önemi

Ülkemizde 50 yılı aşkın bir geçmişi bulunan Psikolojik Danışma ve Rehberlik hizmetleri, başlangıcından itibaren daha çok okul ortamında, kriz odaklı ve "yöneltme" ekseninde anlaşılan bir yardım alanı olmuştur. Ancak 21. yüzyılda toplum, psikolojik danışmanlara giderek daha çok gereksinim

duymaktadır. Çünkü küreselleşme, ekonomideki yapısal değişimler, değişen aile yapısı, çok kültürlülük, bilim ve teknolojinin yaşam biçimlerine önemli etkileri; birey ve grupların sosyal ve psikolojik yaşamlarını da etkilemekte ve değişime uyum çabaları, PDR hizmetlerine duyulan gereksinimi arttırmaktadır.

Rehberlik, bireyin kendini anlaması, problemlerini çözmesi, gerçekçi kararlar alması, kapasitelerini geliştirmesi, çevresine dengeli ve sağlıklı bir uyum yapması ve böylece kendini gerçekleştirme için, uzman kişilerce bireye yapılan psikolojik yardımlardır. Eğitim süreci içinde rehberlik hizmetleri, öğrencinin gelişmesine ve uyumuna yardım etmeye yöneliktir. Rehberliğin temel ya da nihai amacı bireyin kendini gerçekleştirmesidir.

Kendini gerçekleştirmekte olan birey; kim olduğunu gerçekçi bir gözle algıladığı gibi, kim olabileceği hakkında da daha tutarlı bir kişiliğe sahiptir. Hem kendisi, hem de başkaları hakkında iyi düşüncelere sahiptir. Kendine saygı duyar ve kendini olduğu gibi kabul eder. Duygu ve düşüncelerini uygun bir şekilde dile getirir. Değişmeye ve yeni yaşantılara açıktır. Kendini gerçekleştirme yaşam boyu devam eden bir süreçtir. Bu nedenle hayatın her döneminde, ilgi ve yetenek yönünden en üst seviyeye ulaşmak için çaba gösterilmelidir.

İnsanların yaşamları boyunca sürekli yeni bilgilere ulaşabilmesi, kendi kendilerine yeni bilgiler öğrenebilmesi ve en önemlisi bu yeterliliği kazanabilmesinin temelleri insan yaşamının başlarında, küçük yaşlarda atılmaktadır. Bu yüzden çocuk yaşta başlayan ve yaşam boyu öğrenmeyi de içine alan eğitim süreci insan yaşamı için çok önemlidir.

Yaşam boyu öğrenme becerilerinin küçük yaşlarda kazandırılması, örgün eğitimin gerçekleştirilmesi gerektiği düşünülen bu görevi biraz daha kolaylaştıracaktır. Ülkemizde yetişen bireylerin çağın gerekli kıldığı özelliklere sahip olabilmesi için yaşam boyu öğrenme becerilerini kazanmaları gerekmektedir (Coşkun, 2009). Küçük yaşlarda yaşam boyu öğrenme becerilerinin kazanılması için, model olduğu düşünülen öğretmenlerin ilgili yeterliklere ne derece sahip oldukları bu süreçte önemlidir (Gencel, 2013).

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, yaşam boyu öğrenme faaliyetlerinin önemi üzerinde durulan Türkiye’de, Rehberlik ve Psikolojik Danışma öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini belirlemek ve yaşam boyu öğrenme metaforlarını ortaya koymaktır.

Araştırma amacına yönelik olarak aşağıda sunulan sorulara yanıt aranmıştır.

1-Rehberlik ve Psikolojik Danışma öğrencilerinin “yaşam boyu öğrenme” kavramına ilişkin ortaya koydukları metaforlar nelerdir?

2-Rehberlik ve Psikolojik Danışma öğrencileri tarafından ortaya konan metaforlar ortak özellikleri bakımından hangi kavramsal kategoriler altında toplanabilir?

Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma 2015-2016 Eğitim-Öğretim yılında Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 51 Rehberlik ve Psikolojik Danışma öğrencisinin yaşam boyu öğrenme kavramına ilişkin metafor algılarını kapsamaktadır.

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu çalışmada olgubilim (fenemoloji) deseni kullanılmıştır. Olgubilim deseni, derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır. Farkında olduğumuz bu olgular olay, kavramlar, durum ve algı gibi çeşitli şekillerde karşımıza çıkabilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini, 2015-2016 akademik yılı bahar döneminde Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise basit rastgele (seçkisiz) örneklem seçimi yöntemi ile seçilen 51 rehberlik öğrencisi oluşturmaktadır. Basit rastgele örneklem seçiminde araştırılan grupta bulunan elemanların her birinin seçilme ihtimali eşittir. Araştırmanın yapılması düşünülen örneklem bir listeden rastgele seçilir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmaya katılan rehberlik öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme kavramına ilişkin metaforlarını belirlemek için iki aşamalı bir form kullanılmıştır. Birinci aşamada, Rehberlik öğrencilerinin, yaşam boyu öğrenme kavramını hangi metaforla ilişkilendirdiklerini belirlemek için “Yaşam Boyu Öğrenme.....dır/dir.” cümlesini tamamlamaları istenmiştir. İkinci aşamada ise rehberlik öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme kavramıyla ilişkilendirdikleri metaforu açıklamaları amacıyla “Çünkü.....” kelimesi ile başlayan bölümü ayrıntılı olarak doldurmaları istenmiştir. Böyle bir yaklaşımın kullanılmasındaki temel amaç, rehberlik öğrencilerinin kendi el yazılarıyla yazdıkları formları birer doküman olarak kabul edip, araştırmada temel veri toplama aracı olarak bu formları kullanmaktır.

Verilerin Analizi

Araştırma sonucunda öğrencilerin belirlediği metaforlardan geçerli olanları tespit edilerek benzetme yönlerinden hareketle tasnif edilmiştir. Metaforların sınıflandırılmasında ortak temalar dikkate alınmış ve frekans değerleriyle birlikte tablolara dönüştürülmüştür. Verilerin analizinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır.

Bulgular

Bulgular bölümünde öğrencilerin yaşam boyu öğrenme ile ilgili “Yaşam Boyu Öğrenmedır /dir. Çünkü.....” biçiminde geliştirilen metaforlardan benzer olanları aynı başlık altında sınıflandırılarak frekans değerleriyle birlikte tablolara aktarılmasına çalışılmıştır. Öğrencilerin çağrışımlarına gerekçe olarak yazdıkları benzetme yönü dikkate alınarak metafor benzerliğine karar verilmiştir. Benzetme yönleri de kendi aralarında tasnif edilerek 9 başlık altında toplanmıştır.

Rehberlik ve Psikolojik Danışma öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme ile ilgili geliştirdikleri metaforların genel dağılımı Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1.

Yaşam Boyu Öğrenme ile İlgili Metaforların Genel Dağılımını Gösteren Sonuçlar.

Metaforlar (n=51)	f	Metaforlar (n=51)	f
Anne karnından ölene kadar geçen süreç	3	Yüzük	1
Ağaç	2	Çiçek	1
Akarsu	2	Çam ağacı	1
Su	2	İhtiyaç	1
Yapboz	1	Zincir	1
Vücudumuz	1	Dünya	1
Solucan	1	Kademesiz okul	1
Nehir	1	Bitki	1
Evren	1	Doğa	1
Diyaliz makinesi	1	İnsan	1
Beslenme ihtiyacı	1	Balıkların suya ihtiyacı	1
Gençlik	1	Çekirdek	1
Yolculuk yapmak	1	Hayatın devamı	1
Yağmur	1	Rehber	1
Işık	1	Gözlük	1
İlaç	1	Okyanus	1
Bilinmeyi, bilinenlerden yola çıkarak irdeleme	1	İnsanın kendisini ve çevresini anlama süreci	1
Yaşarken farketmek	1	İnsanları olgunlaştıran bir olay	1
İnsanın asıl vazifesini gerçekleştirme	1	Ezanla sela arasında	1
Gereksiz	1	İnsanın merak etme duygusunu tatmin etmesi	1

Bir tür kendini geliştirme	1	İnsan olabilme çabası	1
Sistemli bir şekilde düşünmeye başladıktan ölüme kadar süren bir süreç	1	Yaşantıların kişinin hayatı boyunca kişide değişiklikler oluşturması	1
Bireyin benliğinin farkına varma süreci	1	Kişinin kendini keşfetmesi	1

Araştırma verilerine göre çalışma grubunu oluşturan 51 Rehberlik ve Psikolojik Danışma öğrencisi yaşam boyu öğrenme ile ilgili 51 metafor üretmişlerdir. Anne karnından ölene kadar geçen süreç 3, ağaç 2, akarsu 2, su 2 gibi kavramlar birden fazla öğrenci tarafından metaforlaştırılmıştır. Yapboz, vücudumuz, solucan, nehir, evren, diyaliz makinesi, yüzük, çiçek, çam ağacı, ihtiyaç, dünya, zincir, kademesiz okul, bitki, insan, doğa beslenme ihtiyacı, gençlik, yolculuk yapmak, yağmur, ışık, ilaç, bilinmeyi bilinenlerden yola çıkarak irdeleme, yaşarken farketmek, insanın asıl vazifesini gerçekleştirilmesi, gereksiz, bir tür kendini geliştirme, sistemli bir şekilde düşünmeye başladıktan ölüme kadar süren bir süreç, bireyin benliğinin farkına varma süreci, balıkların suya ihtiyacı, çekirdek, hayatın devamı, rehber, gözlük, okyanus, insanın kendisini ve çevresini anlama süreci, insanları olgunlaştıran bir olay, ezanla sela arasında, insanın merak etme duygusunu tatmin etmesi, insan olabilme çabası, yaşantıların kişinin hayatı boyunca kişide değişiklikler oluşturması, kişinin kendini keşfetmesi metaforları ise bir kez üretilmiştir.

Tablo 1’de gösterilen metaforlar öğrencilerin yazdıkları benzetme yönleri dikkate alınarak 9 farklı başlık altında toplanmıştır. Bunlar:

- Doğa olarak yaşam boyu öğrenme
- İhtiyaç olarak yaşam boyu öğrenme
- Bütünlük olarak yaşam boyu öğrenme
- Araç olarak yaşam boyu öğrenme
- Süreklilik olarak yaşam boyu öğrenme
- Merak ve Farkındalık olarak yaşam boyu öğrenme
- Değerli bir varlık olarak yaşam boyu öğrenme
- Felsefi olarak yaşam boyu öğrenme
- Yol gösterici ve Aydınlanma olarak yaşam boyu öğrenme

Aşağıda bu kategoriler tek tek tasnif edilerek değerlendirilmiştir.

Tablo 2.

Doğa olarak Yaşam Boyu Öğrenme.

Metaforlar (n=51)	f	Metaforlar (n=51)	f
Ağaç	2	Çiçek	1
Akarsu	2	Çam Ağacı	1
Nehir	1	Dünya	1
Evren	1	Bitki	1
Doğa	1	Yağmur	1
Okyanus	1	Çekirdek	1
Toplam=14			

Tablo 2’deki metaforlara bakıldığında öğrencilerin ürettikleri metaforlarda, yaşam boyu öğrenmeyle doğayı ilişkilendirdikleri görülmektedir. Öğrencilerin yaşam boyu öğrenmeyi doğadaki canlı ve cansız varlıklara benzetmesi, yaşam boyu öğrenmenin insan hayatındaki yerini ve önemini göstermesi açısından önemlidir. Yaşam boyu öğrenmenin doğayı yansıtmayı öğrencilerin geliştirdikleri metaforların

temel noktası olmuştur. Öğrencilerin bu başlık altındaki metaforları geliştirme nedenlerine yönelik bazı ifadeleri aşağıda yer almaktadır:

“Yaşam boyu öğrenme ağaç gibidir. Çünkü ağaç topraktan aldığı besinler sayesinde her geçen gün biraz daha büyür ve gelişir. İnsanlar da hem kalıtım hem de çevre sayesinde her geçen gün kendine yeni şeyler katar ve gelişir.”

“Yaşam boyu öğrenme yağmur gibidir. Çünkü yağmur kurumuş topraklara, bitkilere, hayvanlara ve insanlara hayat veriyorsa, yaşam boyu öğrenme de bizlere yaşam boyu zindelik, canlılık verir. Bizleri her zaman güçlü tutar.”

“Yaşam boyu öğrenme dünya gibidir.Çünkü dünyamız kendi etrafında ve Güneş'in etrafında durmaksızın dönüp durur.Yaşam boyu öğrenmede de insan durmaksızın kendini geliştirir.Bu gelişme ömrünün sonuna kadar devam eder.”

“Yaşam boyu öğrenme çekirdek gibidir.Çünkü çekirdeği toprağa atarız.Ona su vere vere büyür, gelişir ve ölür.Yaşam boyu öğrenmede doğumla başlar ve ölümlle biten bir süreçtir.Doğma ile başlar, büyür, gelişir, öğrenir ve en sonunda da herşey biter. Ve herşeyin boş olduğunu anlar.”

Tablo 3.
İhtiyaç Olarak Yaşam Boyu Öğrenme.

Metaforlar (n=51)	f	Metaforlar (n=51)	f
Su	2	Hayatın devamı	1
Beslenme	1	Diyaliz makinesi	1
Balıkların suya ihtiyacı	1	İhtiyaç	1
İlaç	1		
Toplam= 8			

Tablo 3'deki metaforlar incelendiğinde öğrencilerin yaşam boyu öğrenmeye ilişkin metafor geliştirirken canlılar için önemli ihtiyaçlardan yararlandıkları görülmektedir. *“su, beslenme, hayatın devamı, diyaliz makinesi, balıkların suya ihtiyacı, ihtiyaç, ilaç ”* yaşam boyu öğrenmenin bu kavramlar kadar önemli olduğunu simgeleyen metaforlardır.

“Yaşam boyu öğrenme ilaç gibidir. Çünkü insanların zihnen sağlıklı olması için sürekli öğrenmeye ihtiyacı vardır. “Yaşam boyu öğrenmede zihnimizin ilacıdır.” ifadesiyle benzetme yönünü açıklayan bir öğrenci yaşam boyu öğrenmenin gücünü ve desteğini de anlatmaktadır. Yaşam boyu öğrenmeyi suya benzeten öğrenciler, yaşam boyu öğrenmenin insan için önemli bir ihtiyaç olmasından yola çıkmışlardır. *“Diyaliz makinesi”* metaforunu geliştiren öğrenciler ise yaşam boyu öğrenmenin yeri geldiği zaman insan hayatını kurtardığını dile getirmişlerdir. Bu benzerliklerden yola çıkılarak katılımcılar yaşam boyu öğrenme kavramını, sürekli ihtiyaç duyulan, ve her ihtiyaç duyduklarında başvurabilecekleri bir kavram olarak karşımıza çıkarmaktadır.

Tablo 4.
Bütünlük olarak Yaşam Boyu Öğrenme.

Metaforlar (n=51)	f	Metaforlar (n=51)	f
Yapboz	1	Zincir	1
Toplam=2			

Tablo 4'teki metaforlar incelendiğinde öğrencilerin "Bütünlük olarak yaşam boyu öğrenme" başlığı altında 2 farklı metafor geliştirdikleri görülmektedir. "Yaşam boyu öğrenme yapbozdur. Çünkü yapbozun parçaları bir araya gelerek bir bütünü oluşturur. Yaşam boyu öğrenme de parça parça bilgilerin bir araya getirilmesinden oluşan bir bütündür." "Yaşam boyu öğrenme bir zincirdir. Çünkü her öğrenme bir önceki öğrenmemizle ilişkilidir. Birbirine bağlı şekilde ilerleyerek kocaman bir zincir oluşturur." açıklamalarında olduğu gibi yaşam boyu öğrenme ile bilgi bir bütünün parçalarıdır.

Tablo 5.

Araç olarak Yaşam Boyu Öğrenme.

Metaforlar (n=51)	f	Metaforlar (n=51)	f
Gözlük	1	Yüzük	1
Toplam=2			

Tablo 5'deki veriler incelendiğinde yaşam boyu öğrenme denildiği zaman öğrencilerin "gözlük ve yüzük" benzetmesini yaptıkları görülmüştür. Yaşam boyu öğrenmeyle bizim için önemli bir yere sahip eşyalar arasında benzetişim kurulmuştur.

"Yaşam boyu öğrenme gözlüktür. Çünkü gözlüksüz herşey bulanık ve belirsizdir. Ancak gözlüğü taktığımızda önümüzü görebiliriz. Herşey netleşir. Yaşam boyu öğrenmede bizlere herşeyi daha net görmemizi ve hayatta engellere takılmadan yürümemizi sağlar."

"Yaşam boyu öğrenme yüzüktür. Çünkü insanlar evlenmeye karar kıldıklarında yüzüğü piyasaya çıkarırlar. İlim de sevgili gibidir. İstersin, talip olursun ve o uğurda çaba, çalışma gerekir."

Tablo 6.

Süreklilik olarak Yaşam Boyu Öğrenme.

Metaforlar (n=51)	f	Metaforlar (n=51)	f
Anne karnından ölene kadar devam eden süreç	2	Solucan	1
Kademesiz okul	1	İnsanı olgunlaştıran olay	1
Kendini geliştirme serüveni	1	Kişide değişiklikler oluşturması	1
Yolculuk	1	Ezanla sela arası	1
Toplam=9			

Tablo 6'da "Süreklilik olarak yaşam boyu öğrenme" başlığı altında öğrencilerin ürettikleri metaforlar yer almaktadır. Buna göre öğrenciler en çok yaşam boyu öğrenmeyi anne karnından ölene kadar devam eden bir sürece benzetmişlerdir. Öğrenmenin kişilerin doğumundan ölümüne kadar, yaşamlarının bütün dönemlerini kapsayan bir süreç olduğunu vurgulamışlardır. Bu durumda öğrenmenin belirli zaman ve kurumla sınırlandırılmaksızın "beşikten mezara" kadar devam eden bir süreç olduğu anlaşılmaktadır (Çolakoğlu, 2002). Öğrencilerin geliştirdikleri bazı metaforların benzetme yönleri şu şekildedir:

"Yaşam Boyu Öğrenme insanın çocukluktan ölene kadar öğrenme süreci içinde olmasıdır. Çünkü insanlar öğrenme çağına girdikten sonra ömür boyu bu sürece dahildir. İnsan yaşamı boyunca birşeyler öğrenir ve hayatında uygulamaya çalışır."

"Yaşam boyu öğrenme solucan gibidir. Çünkü nasıl ki solucan uzayıp durursa yaşam boyu öğrenme de hayatın sonuna kadar devam eder. Solucan koptuğu zaman gövdesi parçalara ayrıldığı zaman bile tekrar kendini yineler ve yaşamaya devam eder. Yaşam boyu öğrenme de aynen böyledir. Duraklasa da sekteye de uğrasa da ölene kadar devam eder."

“Yaşam boyu öğrenme insanları olgunlaştıran bir olaydır. Çünkü insanlar belli yaşamsal olaylar başından geçtiğinde karakter ve ruhsal olarak belli bir kişi olduğunu hisseder ve yaşamını böyle devam ettirir. Yaşamı devam ettikçe de olgunlaşması devam eder.”

Buradan yola çıkarak yaşam boyu öğrenme kavramının sürekliliğinden ve öğrenmenin birbirini takip edecek şekilde öğrenmelerden oluştuğu söylenebilir.

Tablo 7.

Merak ve Farkındalık olarak Yaşam Boyu Öğrenme.

Metaforlar (n=51)	f	Metaforlar (n=51)	f
İnsanın kendisini ve çevresini anlama süreci	1	Benliğinin farkına varma	1
Kişinin kendini keşfetmesi	1	Yaşarken farketmek	1
Gençlik	1	İnsanın asıl vazifesini gerçekleştirilmesi	1
Merak Etme	1		
Toplam=7			

Tablo 7'deki veriler incelendiğinde yaşam boyu öğrenme denildiği zaman öğrencilerin *“insanın kendisini ve çevresini anlama süreci, benliğinin farkına varma, kişinin kendini keşfetmesi, yaşarken farketmek, gençlik, merak etme, insanın asıl vazifesini gerçekleştirilmesi”* benzetmesini yaptıkları görülmüştür. Bu soyut kavramların, yaşam boyu öğrenme kavramının somutlaştırılması noktasında çok anlamlı metaforlar olduğu söylenebilir. Bu bulgular göstermektedir ki, yaşam boyu öğrenme kavramı beklenenin aksine katılımcılarda somut olarak anlam kazanmıştır.

Rehberliğin amacı *“bireyin kendini gerçekleştirme yolunda bireye yardımcı olmak”*tır. Kendini gerçekleştirme de merak ve farkındalıkla başlar. Yani kendini gerçekleştirme yaşam boyu devam eden bir süreçtir.

Aşağıda metafor ve benzetme yönleri verilmiştir:

“Yaşam boyu öğrenme insanın kendisini ve çevresini anlama sürecidir. Çünkü insanın kendisini ve çevresini öğrenme süreci bitimsizdir.”

“Yaşam boyu öğrenme kişinin kendini keşfetmesidir. Çünkü kişi öğrendikçe gelişir, kendinin ve isteklerinin farkına varır, kendini öğrenir.”

“Yaşam boyu öğrenme gençliktir. Çünkü her öğrenme insana tecrübeli bir ihtiyar olamadığını ifade eder.”

“Yaşam boyu öğrenme bireyin benliğinin farkına varma sürecidir. Çünkü birey kendini yaşam boyu geliştirerek benliğinin farkına varır ve kendisini tanır. Ben kimim sorusuna cevap alır.”

Tablo 8.

Değerli Bir Varlık olarak Yaşam Boyu Öğrenme.

Metaforlar (n=51)	f	Metaforlar (n=51)	f
Vücudumuz	1	İnsan olabilme çabası	1
İnsan	1		
Toplam=3			

Tablo 8'deki metaforlar incelendiğinde öğrencilerin *“Değerli bir varlık olarak Yaşam boyu öğrenme”* başlığı altında 3 farklı metafor geliştirdikleri görülmektedir.

“Yaşam boyu öğrenme vücudumuz gibidir. Çünkü öğrenme süreci yaşadığımız sürece, dünyaya geldikten itibaren yavaş yavaş başlar ve gelişir. Vücudumuz biz ölene kadar bizimle olacağından öğrenme olgusu da bizimledir.”

“Yaşam boyu öğrenme insana benzer. Çünkü insan gibi her yerde bulunur, faaliyet gösterir. İnsan gibi gelişerek devam eder. Her çağa uyum sağlar. İnsan gibi çok boyutludur. İnsan gibi dünyanın sonuna kadar varlığına devam eder.”

“Yaşam boyu öğrenme insan olabilme çabasıdır. Çünkü hayat boyunca aldığımız eğitimler tüm hayatımızı şekillendirecek öğrenmelerdir. İnsan sadece bir meslek sahibi olmak için eğitim-öğretim görmez. Bu yüzden tüm öğrenmelerimiz bizi daha insancıl yapacak ve evrendeki tüm diğer canlılardan ayrılan özelliğimiz olan beynimizi kullanmak içindir.”

Tablo 9.

Felsefi olarak Yaşam Boyu Öğrenme.

Metaforlar (n=51)	f	Metaforlar (n=51)	f
Gereksiz	1	Bilinmeyi bilinenlerden yola çıkarak	1
Toplam=2		Irdeleme	

Tablo 9'daki metaforlar incelendiğinde öğrencilerin yaşam boyu öğrenmeye ilişkin metafor geliştirirken felsefi görüşlerden yararlandıkları ve bunu yaşam boyu öğrenme ile ilişkilendirdikleri görülmektedir.

“Yaşam boyu öğrenme gereksizdir. Çünkü 1+1'i bilmek ile 2+1'i bilmemek aynı şeydir. Ne ise o olan değil, ne değilse o olan olarak var oluşabilen bir özne için, Descartes'in dediği gibi “Düşünüyorsam varım.” değil, “Düşünmediğim yerde varım” daha doğru bir ifade olur. Hegel, Sartre gibi filozoflar benim gözümde öğrenmenin gereksiz olduğunu desteklemektedirler.”

“Yaşam boyu öğrenme” bilinmeyi bilinenlerden yola çıkarak irdelemedir. Çünkü insan mükemmel bir varlık değildir. Kusurlarından yola çıkarak varolan bilgilerinden bir bilgi elde etmeye çalışır. Öğrenme kapsamlı bir yapı olarak bu amaca hizmet eder.”

Tablo 10.

Yol Gösterici ve Aydınlanma olarak Yaşam Boyu Öğrenme.

Metaforlar (n=51)	f	Metaforlar (n=51)	f
Rehber	1	Işık	1
Toplam=2			

Tablo 10'daki metaforlara bakıldığında öğrencilerin ürettikleri metaforlarda, yaşam boyu öğrenmeyle rehberliği ilişkilendirdikleri ve bu bağlamda yaşam boyu öğrenmeyle rehberlik boyutunu birlikte ele aldıkları görülmektedir.

Öğrencilerin bu başlık altındaki metaforları geliştirme nedenlerine yönelik bazı ifadeleri aşağıda yer almaktadır: *“Yaşam boyu öğrenme rehberdir. Çünkü şu hayatta yolumuzu bulmak için aradığımız her şeyi onda bulabiliriz. Yaşam boyu öğrenme kayb olduğumuz yollarda bize yol gösterir.”* *“Yaşam boyu öğrenme ışık gibidir. çünkü hayat boyunca karanlık yolları aydınlatarak doğru yolda ilerlememizi sağlar.”*

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bilim ve teknolojide yaşanan hızlı değişimler toplumsal, kültürel, siyasi ve ekonomik anlamda hayatın her alanında bireylerin eğitim ihtiyacını arttırmıştır. Bu koşullarda günümüzde insanların var olan potansiyellerini gün yüzüne çıkarması ve yeni öğrenmelere kapı açması bakımından yaşam boyu öğrenme kavramının önemi tartışılmaz. Yaşam boyu öğrenme bireyleri her yaşta, her zaman ve her alanda öğrenmeye sevk eder.

Bu araştırma, yaşam boyu öğrenme kavramıyla Psikolojik Danışma ve Rehberlik öğrencilerinin yaşam boyu öğrenmeye ilişkin metaforlarını belirleme amacıyla gerçekleştirilmiştir. Böylece soyut bir kavram olarak karşımıza çıkan yaşam boyu öğrenme kavramı, Rehberlik ve Psikolojik Danışma öğrencilerinin bu kavramı kendi deneyimleri ve metaforları ilişkilendirmeleri ile bu çalışmada

somutlaştırılmıştır. Araştırma sonuçları incelendiğinde araştırmaya katılan 51 öğrenci 51 geçerli metafor üretmiştir. Bu bağlamda çalışmanın sonucunda cinsiyet ayrımı olmaksızın yaşam boyu öğrenme kavramına ilişkin verilen metaforların çoğunun olumlu yönde olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sonuçtan öğrencilerin çoğunun yaşam boyu öğrenmeye kapılarının açık olduğu görüşüne varılabilir. Öğrencilerin, günümüzde yaşam boyu öğrenmenin artık inkâr edilemeyecek bir öneme sahip olduğunun bilincinde oldukları görülmüştür.

Çalışmada ulaşılan metaforların birbirine benzerliği ve neden bu metaforu kullandığı bilgisi dikkate alınarak bu metaforlar “*Doğa olarak yaşam boyu öğrenme, ihtiyaç olarak yaşam boyu öğrenme, bütünlük olarak yaşam boyu öğrenme, araç olarak yaşam boyu öğrenme, süreklilik olarak yaşam boyu öğrenme, merak ve farkındalık olarak yaşam boyu öğrenme, değerli bir varlık olarak yaşam boyu öğrenme, felsefi olarak yaşam boyu öğrenme, yol gösterici ve aydınlanma olarak yaşam boyu öğrenme*” olmak üzere 9 tema altında toplanmıştır.

Bu temalardan yola çıkılacak olursa, yaşam boyu öğrenme kavramın hayatımızın her alanında bir gereksinim olduğunu söyleyebiliriz. İhtiyaç olarak yaşam boyu öğrenme teması, yaşam boyu öğrenme kavramının hayatımızdaki vazgeçilmezliği ve bize kattıklarını simgelerken, merak ve farkındalık teması da her durumda insanın kendisini ve çevresini anlamasına ve bu farkındalıklarımızın hayatımızın diğer olgularında yer almasını ifade etmektedir. Öğrencilerin bu temaları kullanım sebepleri incelendiğinde her metaforun aslında hayatımızda her an değişen dinamik kavramları işaret ettiği görülmüştür. Bu benzetmelerden yola çıkılarak yaşam boyu öğrenme kavramının öğrenciler için yaşantılarında dinamik olan her kavramın dinamikliğini aslında yaşam boyu öğrenmeleri harekete geçirerek dinamik hale getirdikleri sonucu çıkartılabilir.

Bu temalardan farklılık gösteren metaforlara bakıldığında da yine metafor ve kavram arasındaki bağlantının açıklamasında yaşam boyu öğrenme kavramının hayatın her alanında gereksinim duyulabileceği, sürekli olması gibi düşüncelere yer verilmiştir. Diyaliz makinesi metaforundan yola çıkıldığında, sosyal öğrenmelerin ve hayatın içerisinde yer alan yeni kavramların, yaşam boyu öğrenme kavramı ile ilişkilendirilmesi öğrencilerin günlük yaşantılarına yaşam boyu öğrenme kavramını dahil ettiklerini ve bu öğrenmelerin her geçen gün güncel yaşamla etkileşimli olarak sağlandığı sonucunu göstermektedir. Bu metaforlar da bizleri temelde yaşam boyu öğrenmenin hayatımızın her alanında büyük bir gereksinim olduğu sonucuna götürmüştür.

Araştırmada dikkat çeken bir husus da yaşam boyu öğrenme metaforu 1 öğrenci tarafından olumsuz olduğu belirtilmiştir. Bu metafor da “*gereksiz*” metaforudur.

Yaşam boyu öğrenme kavramına ilişkin rehberlik öğrencilerinin ürettiği metaforlar incelendiğinde, en çok tercih edilen metaforların; anne karnından ölene kadar devam eden bir süreç (f=3), ağaç (f=2), akarsu (f=2), su (f=2) olduğu görülmektedir.

Bu çalışmada yaşam boyu öğrenme kavramını ifade etmek üzere katılımcıların ürettikleri metaforlar genelde kavram ile ilgili soyut düşüncelerin yansıması şeklinde olmuştur. Bunun nedeni bu çalışmanın rehberlik öğrencilerine yapılmış olması olabilir. Çünkü kullanılan çoğu metafor da rehberlik dersinde geçen tanımlar yer alıyor. “*Benliğinin farkına varma, kişinin kendini keşfetmesi, yaşarken farketmek, rehber*” gibi ifadeler yer alıyor. Konusu incelendiğinde de anlaşıldığı gibi rehberlik ve psikolojik danışmanın amacı bireyin, kendini tanımasını ve kendi güçlerine güvenmesini sağlayarak, kişisel- toplumsal gelişimine yardımcı olmaktır.

Rehberlik hayat boyu yararlanılabilecek bir hizmettir: Rehberliğin fonksiyonu kişilik gelişimini gerçekleştirmek daha doğrusu gelişimini kolaylaştıracak koşulları sağlamak olarak tanımlanır. O zaman rehberlik hizmetlerinin kişiye bütün hayat basamaklarında verilmesi gerekir. Yaşam boyu rehberlik özellikle okul terklerini azaltmaya, becerilerin yanlış eşleşmelerini önlemeye ve verimliliği artırmaya olan katkısıyla eğitim, öğretim ve iş piyasasının etkinliğini ve verimliliğini artırmak suretiyle hem sosyal hem de ekonomik hedeflerin gerçekleşmesine yardımcı olan hayat boyu öğrenmenin çok önemli bir unsur olarak kabul edilmektedir.

Sonuç olarak, yaşam boyu öğrenme kavramı hayatımızda vazgeçilemeyecek öneme sahip bir kavram haline almıştır. Kavrama ilişkin belirtilen metaforların büyük çoğunluğu hayatın devamı (su, insan, yağmur, bitki vb.) ile ilişkilendirilirken bir diğer kısmı ise yaşantılarımızda kendimizi gerçekleştirecek kavramlara (insanın kendisini ve çevresini anlama süreci, benliğinin farkına varma vb.) işaret etmektedir.

Bu çalışmada öğrencilerin kendi deneyim ve izlenimleri ile belirttikleri metaforlar ve kavram ile metafor arasındaki kurdukları bağ bu tabloyu açıkça resmetmiştir. Aynı zamanda metaforlar ve bu

metaforların kullanılma sebepleri arasındaki ilişki, öğrencilerin kendi farkındalıklarını arttırmada ve bu alandaki yapılacak farkındalık çalışmalarının şekillenmesinde araştırmacılara yol gösterici olacaktır. Bu bağlamda, soyut kavramların somutlaştırılması, bireylerin kendi bildiklerinden yola çıkarak kavramla ilişki kurmasıyla düşünceleri ortaya koyduğu metafor çalışmalarına literatürde daha çok yer verilmelidir. Yapılan bu araştırma; öğrencilerin yorum yapabilme ve kavramları anlamlandırabilme becerilerini ortaya koyması açısından önem arz etmektedir. Araştırmanın küçük bir örneklem grubu üzerinde yapılmış olması, ülke genelinde genellenebilme olasılığını azaltmış olsa da, eğitim sistemindeki benzer seviyedeki öğrenci gruplarının durumları hakkında ön bilgi verebilmesi açısından önemlidir.

Kaynakça

- Arslan, M. & Bayrakç, A. (2006). Metaforik düşünmek ve öğrenme yaklaşımının eğitim-öğretim açısından incelenmesi, *Millî Eğitim*, 171.
- Balta A. E. (2015). Öğretmen adaylarının ana diline ilişkin metaforları. *International Journal of Languages, Education and Teaching*. ISSN: 2198 – 4999, 606-622.
- Bilgen, N., Tezcan, Ş., Karatepe, A., & Ayas, C. (2014). Öğretmen adaylarının köy kavramına yönelik düşüncelerinin metaforlar yolu ile analizi: Denizli ili örneği. *SDU International Journal of Educational Studies*, 1(1), 36-44.
- Çolakoğlu, J. (2002). Yaşam boyu öğrenmede motivasyonun önemi. *Millî Eğitim Dergisi*, 155-156, 127-134.
- Coşkun, Y. D. (2009). *Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Demirel, M. (2009). *Yaşam boyu öğrenme ve teknoloji*. 9th International Educational Technology Conference (IETC 2009), Ankara, Türkiye.
- Ersoy, A. & Yılmaz, B. (2009) Yaşam boyu öğrenme ve Türkiye’de halk kütüphaneleri, *Türk Kütüphaneciliği*, 23 (4), 803-834.
- Gencel, İ. E. (2013). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine yönelik algıları, *Eğitim ve Bilim*. 38(170), 237- 252.
- Güven, M., Yıldırım, E. & Çelen, G. (2014). *Yaşam boyu öğrenme kavramına ilişkin kullanılan metaforlar*. 3. Ulusal Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi, Gaziantep.
- İbret, B. & Aydınöz, D. (2011). İlköğretim II.kademe öğrencilerinin “Dünya” kavramına ilişkin geliştirdikleri metaforlar, *19 (1) Kastamonu Eğitim Dergisi*, 85-102.
- Kepçeoğlu, M. (1992) *Psikolojik danışma ve rehberlik*. Ankara: Özeller Matbaası.
- Koç, E. S. (2014). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmen ve öğretmenlik mesleği kavramlarına ilişkin metaforik algıları, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 15 (1), 47-72.
- Konokman, Y. & Yelken, T. (2014). Eğitim fakültesi öğretim elemanlarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine ilişkin algıları, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(2), 267-281.
- Küçüktepe, S. E. & Gürültü, E. (2014). Öğretmenlerin “yapılandırmacı öğretmen” kavramına ilişkin algılarına yönelik metafor çalışması örneği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 282-305.
- Levine, P. M. (2005). Metaphors and images of classrooms, *Kappa Delta Pi Record*, 172- 175.
- Morgan, G. (1997). *Yönetim ve örgüt teorilerinde metaphor*. Çev. G. Bulut, Ankara: MESS Yayın No : 280.
- Pilav, S. & Elkatmış, M. (2013) Öğretmen adaylarının türkçe kavramına ilişkin metaforları. *Turkish Studies*, 8(4), 1207-1220.
- Taylor, J. A. (2006). *Assessment: a tool for development and engagement in the first year of university study*. Paper presented at the Engaging Students: 9th Pacific Rim in Higher Education (FYHE)

Conference, Griffith, Australia. Retrieved from http://www.fyhe.com.au/past_papers/2006/Papers/Taylor.

Taylor, W. (1984). *Metaphors of education*. London: Heineman Educational Books Ltd.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, F. & Göçen, S. (2013). Öğretmen adaylarının öğretmen kavramına ilişkin algıları: Bir metaforik çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 9 (1), 151-164.

Extended Summary

Life long Learning of Guidance and Psychological Counseling Students Metaphors of Conceptuality

Introduction

Lifelong learning is the norm of globalization and information society. Increasing global competition and increasingly global business subject matter, brings opportunities and threats. In other words, the human capital that we have defined as qualified and qualified labor force to benefit from opportunities and protect from the threats of the new economy is increasing day by day. Traditional educational institutions and methods can not make individuals strong enough against the challenges of globalization and technological innovations. Short of information aging, new technologies and innovation; Remove some professions, create new jobs, or change the way things are done. It is possible for the individual to constantly learn to keep pace with this change. The metaphor is derived from the Greek word "Metapherin". "Meta" means changing, "pherein" means moving (Levine, 2005). Metaphor is a form of thought and sight (Morgan, 1998). In other words Metaphor; Is a set of words or phrases that are used to make a desired description without adding the words "like" or "similar" to something or something that has something very similar to it, to add style, style, and ease. Guidance and counseling; It is a service that aims to educate, to help one to develop as a whole, to realize oneself. Knowledge, skills and abilities. In this context, the ability of guide teachers to learn to interpret and use the concept of metaphor consciously makes them more qualified and equipped to interpret feelings and thoughts in the sense of the students in the educational environmen

Purpose of the Study

The aim of this study is to determine the lifelong learning trends of the Guidance and Psychological Counseling students in Turkey, where the importance of lifelong learning activities is emphasized, and to reveal the lifelong learning metaphor.

For the purpose of the research, the answers to the following questions were sought.

1-What are the metaphors of Guidance and Psychological Counseling students regarding the concept of 'Lifelong Learning'?

2 - What conceptual categories can metaphores put forward by Guidance and Psychological Counseling students have in common characteristics?

Method

In this research, the phenomenology (phenology) is used. Olgubilim focuses on phenomena in which we do not have an in-depth and detailed understanding. These phenomena that we are aware of can come into conflict in various forms such as events, concepts, situation and perception. The study's universe constitutes the guidance and psychological counseling students who are educated at Gazi University Gazi Education Faculty during the spring semester of 2015-2016 academic year. The sample of the study constitutes 51 guiding students selected by simple random (unselected) sample selection method. In simple random sample selection, each of the elements found in the studied group is equal to the probability of being selected. The sample that is considered to be the research subject is randomly selected from a list. A two-step form was used to determine the metaphors of lifelong learning concepts of guidance students participating in the study. In the first step, guidance students were asked to

complete the "Lifelong Learning ..." citation to determine which metaphors they were linking to the Lifelong Learning concept. In the second stage, it is required that the guidance students fill in the section starting with the word "Because ..." in order to explain the metaphor associated with the concept of Lifelong Learning. The main purpose of using such an approach is to allow guidance students to use their handwritten forms as a document and to use these forms as a basic data collection tool for research. As a result of the research, the validity of the metaphors determined by the students was determined and classified according to the analogy directions. In the classification of metaphors, common themes are taken into account and converted into tabulations together with their frequency values. In the analysis of the data, a descriptive analysis technique was used.

Results

This research was carried out with the aim of determining the lifelong learning metaphors of students with psychological counseling and guidance through the concept of lifelong learning. Thus, the concept of lifelong learning, which is anticipated as an abstract concept, is embodied in this work by the guidance and psychological counseling students to associate this concept with their experiences and metaphors. When the research results were examined, 51 students who participated in the research produced 51 valid metaphors. As a result of working in this context, it has emerged that most of the metaphors given to the concept of lifelong learning without gender discrimination are positive. From this result it can be concluded that most of the students are open to life-long learning

Discussion, Conclusion and Suggestions

Students are now aware that life-long learners now have a prescription that can no longer be denied. If it comes out from these themes, we can say that the concept of life-long learning is a requirement in every aspect of our lives. As a necessity, the theme of Lifelong Learning represents the indispensability of lifelong learning and its involvement in our lives, while the theme of Curiosity and Awareness is in every case a sense of human being and its surroundings and that these awareness lies in other cases of our lives. When we examine the reasons why students use these themes, it has been seen that every metaphor actually points to dynamic concepts that change at any moment in our lives. By way of these analogies, the concept of lifelong learning makes the dynamic of every concept dynamic in life for the students to be dynamic by actually moving lifelong learning into action. In this study, the students' own experiences and impressions, the metaphors they described, and the connection between the concept and the metaphor clearly portray this picture. At the same time, the relationship between metaphors and the reasons for the use of these metaphors will guide the researcher in increasing the student's self-awareness and shaping the awareness work to be done in this area. In this context, more literature should be given to the study of the metaphors that the abstract concepts are embodied, and the individuals reveal their thoughts by establishing relations with the concept from their own knowledge. This research is done; It is important for the students to be able to make comments and to express the skills to understand the concepts. The fact that the study was conducted on a small sample group is important in that it can provide preliminary information about the status of groups of students at similar levels in the education system, although this reduces the possibility of generalization across the country.

“Özel Yetenekli Öğrencilerin Öğretim Programı ve Öğretmenleri” ne İlişkin Metaforlar

Yücel GELİŞLİ, Gazi Üniversitesi, Türkiye, ygelisli@gmail.com
Derya GÖĞSÜ, Gazi Üniversitesi, Türkiye, deryagoksu06@gmail.com

Öz

Bu çalışmanın temel amacı, Milli Eğitim Bakanlığı Bilim Sanat Merkezlerinde özel yetenekli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin “Özel Yetenekli öğrencilerin öğretim programı” ve “Özel yeteneklilerle çalışan öğretmenler” ile ilgili sahip oldukları görüşleri metaforlar aracılığıyla ortaya çıkarmaktır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2015-2016 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Milli Eğitim Bakanlığı Bilim Sanat Merkezlerini Geliştirme Projesi kapsamındaki branş çalıştaylarına katılmış olan 52 kadın 53 erkek olmak üzere 105 Bilim Sanat Merkezi öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışmanın verileri

“Özel yetenekli öğrencilerin öğretim programını’a benzetiyorum; çünkü.....”

“Özel yetenekli öğrencilerin öğretmenleri’a benzetiyorum; çünkü.....”

cümlesinin öğretmenler tarafından tamamlanması ile elde edilmiştir. Metaforlar aracılığı ile özel yetenekliler için geliştirilmesi gereken programları ve özel yeteneklilerin öğretmenleriyle ilgili görüşlerle durum belirlemesi yapılacağı için çalışma betimsel bir araştırmadır. Verilerin analizinde içerik analizinin yanı sıra betimsel istatistikler de kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin *Özel Yetenekli öğrencilerin Öğretim Programına* yönelik 62 farklı metafor, *Özel Yetenekli öğrencilerin öğretmenlerine* yönelik 72 farklı metafor ürettikleri ve çoğunlukla “harita, Pusula, kılavuz, kuyumcu ya da değerli taş işleyicileri, lider, sanatçı, bahçıvan ve rehber kavramları üzerine yoğunlaştıkları görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: *Metafor, özel yetenekli öğrenciler, öğretim programı, öğretmenler.*

Abstract

The main purpose of this research is to determine the ideas of teachers who work with gifted students in Science and art centres which works within Ministry of Education in Turkey by the metaphors about “Gifted Students’ Curriculum” and “The Teachers Who Work With Gifted Students”. The research is carried out with 52 female, 53 male educators who attended the branch workshops that were executed by “Science and Art Centres Improving Project” in 2015-2016 autumn education year. The data of the research is obtained by the sentences below that were completed by the teachers.

“I liken the curriculum of gifted student to.....;because.....”

“I liken the gifted students’ teachers to.....;because.....”

The research is done by descriptive nature because by the ideas of gifted students’ teachers a case study will be performed by the help of metaphors. For the analysing of the data, besides the content analysis, descriptive statistic is used. The results of the research shows that for the curriculum of the gifted students 62 different metaphors and for the gifted students’ teachers 72 different metaphors are perceived. Mostly perceived metaphors are map, guide, jeweller or precious stone handlers, leader, artist, gardener and directory.

Keywords: *Metaphors, gifted students, curriculum, teachers.*

Giriş

Üstün yetenekli çocuklar, özellikleri ve gereksinimleri yönünden yaşitlarından belirgin olarak farklılık gösterirler bu özellikleri onları özel yapar. Literatürde “üstün yetenek” kavramı kullanılmasına rağmen, 04 Ocak 2013 tarihinde Bilim ve Teknoloji Yüksek Kurulu’nca (BTYK) yayınlanan Strateji ve Uygulama Planı’nda aynı kavrama karşılık gelmek üzere daha az kategorize edici olarak “özel yetenek” kavramı tercih edilmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde faaliyet gösteren Bilim ve Sanat Merkezleri’nin 04 Kasım 2016 tarihli yönergesinde özel yetenekli çocuk, yaşitlarına göre daha hızlı öğrenen; yaratıcılık, sanat, liderliğe ilişkin kapasitede önde olan, özel akademik yeteneğe sahip, soyut

fikirleri anlayabilen, ilgi alanlarında bağımsız hareket etmeyi seven ve yüksek düzeyde performans gösteren birey olarak tanımlanmıştır.

Üstün yetenekli çocuklar, normal öğrencilerden ayrılan özelliklerini ve potansiyellerini geliştiren farklı eğitsel programlarla desteklenmeye ihtiyaç duyarlar. Geleneksel okulun amacı, herkese aynı eğitimi vermek ve belirli bir zaman dilimi içinde belirlenmiş olan standardı karşılayacak kazanımları kazandırmaktır. Fakat o yıl geliştirilecek becerileri önceden kazanmış olan veya çok hızlı öğrenen üstün yetenekli öğrenciler için farklılaştırılmış öğretim olanakları sunulmazsa, bu bireylerin eğitim gereksinimleri gerçek anlamda karşılanmamış olur(Levent, 2011).

Özel yetenekli bireylere, yeteneklerini geliştirme, kendilerini gerçekleştirme imkânı verilmediği takdirde bu kişilerin potansiyel enerjilerini gayrimeşru ve illegal zeminlerde tüketme riski taşıdıkları, hazır bulunuşluk düzeylerine uygun eğitim fırsatları sunulmaması halinde de çabuk sıkılma, kolay öğrenmenin verdiği rehavete kapılma ve bir müddet sonra başarısızlığa düşme tehlikeleriyle karşı karşıya kalabildikleri görülmektedir.(MEB, 2013)

Anayasal bir hak olarak görülen eğitimde fırsat eşitliği, yasalarla teminat altına alınmıştır. Eğitimde eşitlik kavramı; farklı olanların farklılıklarını dikkate alan, onlara ilgi ve yetenekleri doğrultusunda eğitim verilmesini savunan bir anlayıştır. Bu nedenle üstün yetenekli çocuklar için özel eğitim, eğitimde eşitlik ilkesini bozmamaktadır. Çünkü gerek sonradan kazanılan beceriler gerekse bireylerin doğuştan sahip olduğu bilişsel ve fiziksel farklılıklar gerçek hayatta mutlak eşitliğin bulunmadığını göstermektedir. Thomas Jefferson'ın ifade ettiği gibi "en büyük eşitsizlik, eşit olmayanlara eşitmiş gibi davranmaktır." Bu anlayışa göre demokratik bir toplumda kamusal eşitlik, herkese aynı şeyi vermek değil, bireylerin farklı düzeyde ve yönde olan ihtiyaçlarını karşılayarak toplumun ortak bir paydada buluşmasını sağlamak demektir. Başka bir ifadeyle, bireysel farklılıkları dikkate alan kamusal eğitim politikaları geliştirmek, demokrasinin gereği olduğu gibi sosyal devlet ilkesinin de bir zorunluluğudur(Levent, 2011).

Eğitim programlarının ortalama yetenekteki bireylere göre hazırlanması da üstün yetenekli öğrencilerin birçok noktada problemler (uyum sağlayamama, sıkılma, kaygı vb.) yaşamalarına, yeteneklerini geliştirmede ve öğretimsel doygunluğa ulaşmada büyük sıkıntılar çekmelerine neden olmaktadır. Bu yüzden, toplumun % 1,5-2 gibi bir oranını oluşturan bu bireylerin farklı ilgi alanlarına, öğrenme hızlarına uygun eğitim programlarının oluşturulması gerekmektedir(Tortop, 2012). Üstün yetenekliler, bu yeteneklerini geliştirmede normal eğitim programlarının yetersiz kaldığı kendi ilgi ve yetenekleri doğrultusunda farklılaştırılmış programlara ihtiyaç duymaktadır" (Levent, 2011). Başka bir ifadeyle üstün yetenekli öğrenciler, normal programlar yoluyla sağlanamayan geniş kapsamlı eğitim olanaklarına gereksinim duyarlar. Aksi takdirde, bu öğrenciler okuldan sıkılabilir veya ilgilerini kaybedebilirler (Levent, 2011).

Mili Eğitim Bakanlığı 1993 yılında, üstün yetenekli çocukların eğitimiyle ilgili bir proje çalışmasına başlamıştır. Bu çalışmaların bir sonucu olarak, gruplama yöntemine dayalı eğitim programına uygun olacak şekilde, üstün yetenekli çocukların haftanın bir kaç günü eğitim alacakları ve bu yolla, mevcut yeteneklerini geliştirebilecekleri eğitim merkezleri açılmıştır. Bu eğitim merkezlerinde, hem bilim alanında hem de sanat alanında üstün yetenekli çocuklar eğitim almaktadırlar. Bu nedenle, bu kurumların isimleri Bilim Sanat Merkezleri olarak kabul edilmişti. Ülkemizde üstün yetenekli çocukların eğitimi ile ilgili bu türden çalışmalar başlatılmasına rağmen, üstün yetenekli çocukların öğretmenlerinin eğitimine çok fazla önem verilememektedir. Bu alanda çalışan öğretmenler, hizmet öncesi eğitimleri boyunca, üstün yeteneklilerin eğitimi ve özellikleri ilgili hiç bir ders almadan mezun olmaktadır. Bunun yanında, hem bu alanda öğretmen seçimine hem de seçilen öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin sağlanmasına yönelik sistemli ve programlı faaliyetin mevcut olmaması dikkat çekmektedir. MEB tebliğler dergisinde yayınlanan Bilim Sanat Merkezleri yönergesinde; bu merkezlerde görev yapan öğretmenlere her yıl periyodik olarak hizmet içi eğitim verileceği belirtilmektedir. MEB hizmet içi eğitim planları yıllara göre incelendiği zaman bunun yeterince yerine getirilemediği açık bir şekilde görülmektedir. Sınırlı sayıda verilen hizmet içi eğitim seminerlerinin ise, öğretmenlerin branş farklılıkları ve hizmet içi eğitim ihtiyaçları dikkate alınmadığı için etkili olmamaktadır.(Akt: Gökdere, Çepni, 2005).

Eğitim programları ve öğrencilerle ilgili farklı boyutta araştırmalar yapılmıştır. Bu araştırmaların bir kısmı da metafor çalışmaları ile ilgilidir. Özdemir (2012) in yapmış olduğu araştırma da bu araştırmaya paralel olarak yapılmıştır. Özdemir'in çalışmasında öğretmen adaylarının eğitim programı kavramına

ilişkin algılarını metaforlar aracılığıyla belirlemiştir. Ortaya çıkan kategoriler şunlardır: “Düzenli ve hiyerarşik olarak oluşturulan/işleyen bir organizasyon/mekanizma olarak eğitim programı”, “yol gösterici olarak eğitim programı”, “bir süreç olarak eğitim programı”, “belli bir sonuca ulaşmaya yönelik bir araç olarak eğitim programı”, “bir kural, ilke ya da amaç doğrultusunda hazırlanan tasarı olarak eğitim programı”, “vazgeçilmez bir öge olarak eğitim programı”, “bireyleri şekillendiren bir kalıp olarak eğitim programı”, “sürekli değiştirilen bir kavram olarak eğitim programı”. En fazla geliştirilen metaforlar, “kılavuz/rehber, sistem, bir binanın planı veya projesi, insan yaşamı ve harita/yol haritası” olmuştur.

Metafor, eğretilme anlamına gelmektedir. Genellikle benzetme olarak bilinir fakat benzetmeyle arasında fark vardır. Bir sorunu başka bir şekilde ifade etmek için kullanılır. Bir şeyi başka şey ile benzetmeye, kıyaslamaya, anlatmaya yarayan mecazlardır. (<http://www.turkedebiyati.org>). Metaforlar, insanların belli bir olguyu başka bir olguyla görmesini sağlayan zihinsel modellerdir (Saban, 2008). Metaforları genelde bir söz sanatı türü olarak düşünürüz. Ancak, bundan fazlası olduğu dünyayı görme ve anlama biçimiz olduğu vurgulanmaktadır (Tortop, 2013). Bunun yanında bir metaforunda, kelimenin gerçek manasından farklı kullanılması, benzetme amaçlanması ve kelimenin asıl manasında kullanılmasını ortaya çıkaran bir halin bulunması gerekmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2005).

Bireylerin bir kavram, olay veya olgu hakkında neler bildikleri, ne düşündükleri ve söz konusu kavram, olay veya olguyu nasıl algıladıkları ortaya koymada son yıllarda metaforlar sıkça kullanılmaktadır (Özdemir, 2012). Metaforlar okulda, evde ve sokakta kısaca günlük yaşamın tüm alanlarında insanlar tarafından kullanılmaktadır. Metafor, soyut ya da anlaşılması güç olguların daha bilindik ve tanıdık ifadelerle anlatılmasıdır. İki nesne veya kavramı birbirine bağlayan dilsel bir araç olan metafor, bir yaşantı alanından diğerine bir geçiş ya da karşılaştırma yapmak üzere iki değişik fikir veya kavramın ilişkilendirildiği sembolik bir dil yapısı olarak kabul edilmektedir (Şeyhoğlu, Gençler, 2011). Eğitim alanında da programlar, öğretmenler, okul ve derslerle ilgili metafor yöntemi ile araştırmalar yapılmakta, eğitim uygulamalarına ve sorunlarına başka bir bakış açısı ile tanımlamalar getirilmekte çözümler üretilmektedir.

Bu çalışmanın temel amacı, MEB Bilim Sanat Merkezlerinde özel yetenekli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin “Özel Yetenekli öğrencilerin öğretim programı” ve “Özel yeteneklilerle çalışan öğretmenler” ile ilgili sahip oldukları görüşleri metaforlar aracılığıyla belirlemektir.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışma, metaforlar aracılığı ile özel yetenekli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin görüşleriyle, öğretim programları ve öğretmenlerle ilgili durum belirlemesi yapılacağı için tarama modelinde betimsel bir araştırmadır. Tarama yöntemiyle olaylar betimlenmeye çalışılmaktadır (Karasar, 1995).

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın katılımcıları, Bilim ve Sanat Merkezlerinde görev yapan ve 2015-2016 eğitim-öğretim yılı güz döneminde branş çalıştaylarına katılmış olan öğretmenler oluşturmaktadır. Çalışmaya 52’si (%49,52) kadın ve 53’ü (%50,48) erkek olmak üzere toplam 105 öğretmen katkı sağlamıştır.

Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri araştırmacılar tarafından hazırlanan “Özel Yetenekli öğrencilerin Öğretim Programı ve Özel Yetenekli öğrencilerin Öğretmenleri ile ilgili Metafor Anketi” ile toplanmıştır. Anketin birinci bölümü öğretmenlerin kişisel bilgilerini (cinsiyet, yaş, kıdem) içermektedir. İkinci bölümde ise öğrencilere “Özel Yetenekli öğrencilerin Öğretim Programınıa benzetiyorum; çünkü.....”, “Özel Yetenekli öğrencilerin öğretmenlerinia benzetiyorum; çünkü,.....” sorusu yöneltilmiştir. Katılımcılardan ilk boşluklara bir metafor yazmaları, ikinci boşluğa da neden bu metaforu yazdıklarını açıklamaları istenmiştir. Yıldırım ve Şimşek (2008)’ e göre, her birey aynı mecaza (metafora) farklı anlamlar yükleyebilmektedir. Bu bağlamda, mecazın (metaforun) hangi amaçla kullanıldığı ancak “niçin” sorusunun yanıtıyla elde edilebilir. Bu çalışmada da öğrencilerin üretmiş oldukları metaforları niçin

ürettiklerini görmek amacıyla “çünkü” ifadesinden sonraki boşluğa fikirlerini belirten bir gerekçe yazmaları istenmiştir.

Verilerin Analizi

Çalışmada özel yetenekli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin, özel yetenekli öğrencilerin öğretim programı ve özel yetenekli öğrencilerin öğretmenleri ile ilgili görüşlerinin metaforlar yoluyla belirleme çalışması yapılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde nitel araştırma tekniklerinden, içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Araştırma, öğretmenler tarafından belirlenen metaforlar, benzetme yönlerinden hareket edilip içerik analiz tekniği kullanılarak tasnif edilmiştir. Tema olarak birbirine benzeyen metaforlar aynı başlıklar altında toplanmış, bunlar frekans değerleriyle birlikte kategorize edilmiş ve tablolara dönüştürülmüştür daha sonra araştırmanın amacı çerçevesinde birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları anlaşılır bir biçimde kategorize ederek yorumlanmıştır. İçerik analizinde ulaşılmak istemek temel amaç toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Bulgular

Bu araştırmadan elde edilen bulgulara göre, Özel yetenekli öğrencilerin öğretim programı kavramına ilişkin toplam 62 adet geçerli metafor üretmiştir. Elde edilen 62 geçerli metafordan ‘harita (f=6), Pusula (f=4) ve kılavuz (f=5) metaforları öğrenciler tarafından en fazla tekrar edilen metaforlar olmuştur. Bunun dışında birden fazla öğrenci tarafından tekrar edilen metaforlar “oyun hamuru, tamamlanmamış inşaat, çok yönlü kazanım ile mücevher ve kuyumcu malzemesi” metaforlarıdır.

Öğretmenlerin ‘Özel Yetenekli Öğrencilerin Öğretim Programı’ Kavramına Yönelik Sahip Oldukları Metaforlara İlişkin Bulgular

Tablo 1.

Öğretmenlerin ‘Özel yetenekli öğrencilerin öğretim programı’ Kavramına Yönelik Sahip Oldukları Metafor Kategorileri.

Kategoriler	Öğretmen Sayısı	Metafor Adedi
Yol Haritası	17	4
Zamanla şekillenen bir yapı	10	9
Doğru seçilmesi gereken bir yapı	11	11
Öğrenciye göre esnek bir yapı	9	8
Hassas ayar ve tasarım gerektiren bir yapı	8	8
Yaratıcı ve sıra dışılık gerektiren bir yapı	6	5
Bol Çeşitli bir yapı	6	5
Gerekli bir yapı	6	6
Keşfedilecek keşif alanı	4	4
İhtiyaç içerikli bir yapı	2	2
TOPLAM	79	62

Tablo 1. de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğrencilerden elde edilen veriler ışığında oluşturulan kategoriler içinde en fazla metaforun oluşturulduğu kategori “Yol Haritası” iken en az metafor “İhtiyaç içerikli yapı” kategorilerinde oluşturulmuştur.

Kavramsal Kategoriler**Tablo 2.***Yol Haritası.*

Metafor Sırası	Metaforlar	Frekans
1	Harita	6
2	Pusula	4
3	Kılavuz	5
4	Lamba	1
5	Akan bir ırmağın yolunu değiştiren bir yapı	1

Tablo 2. 'Yol haritası' kategorisini oluşturan metaforlar ve her bir metaforu ifade eden öğretmen sayısını sunmaktadır. Bu kategoride toplam 5 adet metafor yer almaktadır ve bu metafor toplamda 17 öğretmen tarafından üretilmiştir.

Bu kategoride yorumda bulunan 20 kodlu öğretmenin görüşü "Özel yetenekli öğrencilerin eğitim programını bir yol haritasına benzetiyorum çünkü özel yetenekliler eğitimi bir derya ve elindeki harita ile istediğin yere istediğin araçla ulaşma imkanı sunuyor" şeklindedir. 33 kodlu öğretmen de "Özel yetenekli öğrencilerin eğitim programını bir pusulaya benzetiyorum çünkü bu nadide çiçeklerin eğitiminde çok önemli bir görevi ifa etmektedir." şeklinde görüşünü ifade etmiştir. 82 kodlu öğretmen de "Özel yetenekli öğrencilerin öğretim programını bir kılavuza benzetiyorum çünkü bu program size genel bir kılavuzluk yapar. Ancak siz bu kılavuz ışığında her öğrencinin ihtiyaçlarını ayrı ayrı oluşturup özel bir program oluşturursunuz." şeklinde görüş belirtmiştir.

Özdemir (2012)' nin yapmış olduğu araştırmaya göre de öğretmen adaylarının bir kısmı öğretim programını "yol gösterici" bir kavram olarak algılamışlardır. Bu kategori kapsamında toplam 29 metafor geliştirilmiştir. Bu kategoride en fazla üretilen metafor "kılavuz/rehber" olmak üzere broşür, başvuru kitabı, kullanım kılavuzu, tur rehberi gibi benzetimler de olmuştur.

Tablo 3.*Zamanla Şekillenecek Bir Yapı.*

Metafor Sırası	Metaforlar	Frekans
1	Henüz tamamlanmamış ev inşaatı	2
2	Merdiven	1
3	Yaz-boz tahtası	1
4	Arayış	1
5	Arapsaçı	1
6	Çok bilinmeyenli denklem	1
7	Bir sarmalın en iç noktası	1
8	Emekleyen bebek	1
9	Parçaları eksik bir yap-boz	1

Tablo 3. 'Zamanla şekillenecek bir yapı' kategorisini oluşturan metaforlar ve her bir metaforu ifade eden öğretmen sayısını sunmaktadır. Bu kategoride toplam 9 adet metafor yer almaktadır ve bu metaforlar toplamda 10 öğretmen tarafından üretilmiştir. Bu kategoride görüş bildiren 55 kodlu öğretmen "Özel yetenekli öğrencilerin eğitim programını bir arayışa benzetiyorum çünkü felsefi, modeli, yaklaşımı, amaç ve kazanım boyutları ile sürececek bir arayış olduğunu düşünüyorum" cümlesini kurmuştur. 104 kodlu öğretmen ise "Özel yetenekli öğrencilerin eğitim programını bir yapboza benzetiyorum çünkü birçok yönden eksiklikleri olacaktır ve zamanla tamamlandığında ortaya güzel bir eser çıkacaktır" şeklinde görüş belirtmiştir.

Tablo 4.

Doğru Seçilmesi Gereken Bir Yapı.

Metafor Sırası	Metaforlar	Frekans
1	Anahtarlıktaki anahtar	1
2	Güneş	1
3	Ülkenin kırmızı kitabı	1
4	Ekmek ve Su	1
5	Anayasa hukuk kitabı	1
6	DNA Sarmalı	1
7	Cankurtaran Simidi	1
8	Reçete	1
9	En iyi malzemelerle inşa edilecek bir bina	1
10	Aşçının yetikliği	1
11	Reçete	1

Tablo 4. 'Doğru seçilmesi gereken bir yapı' kategorisini oluşturan metaforlar ve her bir metaforu ifade eden öğretmen sayısını sunmaktadır. Bu kategoride toplam 11 adet metafor yer almaktadır ve bu metafor toplamda 11 öğretmen tarafından üretilmiştir.

Bu kategoride düşüncesini belirten 2 kodlu öğretmenin görüşü "Özel yetenekli öğrencilerin eğitim programını anahtarlıktaki anahtara benzetiyorum çünkü doğru olanı seçerseniz kapıyı açabilir aydınlığa yürüebilirsiniz ve böylece içeriye keşfedebilirsiniz" şeklindedir. 13 kodlu öğretmen ise "Özel yetenekli öğrencilerin eğitim programını anayasa hukuk kitabına benzetiyorum çünkü öğrencilerin gelişimini, duyuşsal ve sosyal yönden bütün olarak çocuğun özel becerilerini ve kendini gerçekleştirmesine olanak sağlayacak bir kitap olacağını düşünüyorum. Doğru seçilmesi gerektiğine inanıyorum" şeklinde fikir belirtmiştir. 47 kodlu öğretmen de "Özel yetenekli öğrencilerin eğitim programını bir reçeteye benzetiyorum çünkü bu program size teşhis sonrası süreci anlatıyor. Bu yüzden doğru seçimler yapılmalıdır." şeklinde görüş belirtmiştir.

Tablo 5.
Öğrenciye Göre Esnek Bir Yapı.

Metafor Sırası	Metaforlar	Frekans
1	Oyun Hamuru	2
2	Esnek bir yapı	1
3	İlaç	1
4	Biki Çayları	1
5	Nabza göre şerbet	1
6	Çok yönlülük	1
7	Enderun	1
8	Her yaprağı farklı çiçek	1

Tablo 5. 'Öğrenciye göre esnek bir yapı' kategorisini oluşturan metaforlar ve her bir metaforu ifade eden öğretmen sayısını sunmaktadır. Bu kategoride toplam 8 adet metafor yer almaktadır ve bu metafor toplamda 9 öğretmen tarafından üretilmiştir.

Katılımcılardan 16 kodlu öğretmen "Özel yetenekli öğrencilerin eğitim programını bir kalıba sıkıştırılmaması gereken bir yapıya benzetiyorum çünkü özel yetenekli öğrenciler farklılıklar istiyor ve süreci kendileri seçmesi gerekiyor" şeklinde fikir belirtmiştir. 73 kodlu öğretmenin görüşü de "Özel yetenekli öğrencilerin eğitim programını çok yönlü bir yapıya benzetiyorum çünkü program öğrencilerin kendilerini geliştirmesine destek olacak bir yapıda olmalı. Bu öğrencinin kendini tanıması ve gerçek potansiyelini ortaya koyabilmesi için gerekli bir yapıdır. Dolayısıyla öğrenciye göre şekillenecek tarzda olmalı" şeklindedir. 85 kodlu öğretmen de "Özel yetenekli öğrencilerin eğitim programını her yaprağı farklı bir çiçeğe benzetiyorum çünkü her öğrencinin ihtiyacı ve yetenek düzeyi farklıdır" şeklinde görüşünü paylaşmıştır.

Tablo 6.
Hassas Ayar ve Tasarım Gerektiren Bir Yapı.

Metafor Sırası	Metaforlar	Frekans
1	Kalibrasyon	1
2	Yuvarlağın Köşeleri	1
3	Çok özel bir yapı	1
4	Irmak	1
5	Mücevher Sanatı	1
6	Estetik binalar	1
7	Kuyumcu malzemesi	1
8	Hassasiyetle belirlenen esnek bir süreç	1

Tablo 6. ‘Hassas ayar ve tasarım gerektiren bir yapı’ kategorisini oluşturan metaforlar ve her bir metaforu ifade eden öğretmen sayısını sunmaktadır. Bu kategoride toplam 8 adet metafor yer almaktadır ve bu metafor toplamda 8 öğretmen tarafından üretilmiştir.

Bu kategori ile ilgili 21 kodlu öğretmen “*Özel yetenekli öğrencilerin eğitim programını kalibrasyona benzetiyorum çünkü çok hassas ayarlar gerektiriyor*” şeklinde görüşünü belirtmiştir. 89 kodlu öğretmenin görüşü ise “*Özel yetenekli öğrencilerin eğitim programını Hassasiyetle belirlenen esnek bir sürece benzetiyorum çünkü kendisini yenileyebilen geri bildirimle değişecek bir yapı olduğunu düşünüyorum Esneklığe hassasiyetle bakılırsa başarılı olunabilir*” şeklindedir. 58 kodlu öğretmen ise “*Özel yetenekli öğrencilerin eğitim programını bir ırmağa benzetiyorum çünkü özel yetenekli öğrenciler denize ulaşmak için kıvrım kıvrım kıvrılıyorlar. O yüzden hassasiyetle düzenlenmesi gerekir*” diyerek fikrini söylemiştir.

Tablo 7.

Yaratıcı ve Sıra Dışılık Gerektiren Bir Yapı.

Metafor Sırası	Metaforlar	Frekans
1	Alternatif eğitim	1
2	Hastaya özel küre	1
3	Yaratıcılık geliştirici bir makine	2
4	Dergilerdeki ilginç bilgiler bölümü	1
5	Yaratıcı düşüncenin geliştirileceği bir ders	1

Tablo 7. ‘Yaratıcı ve sıra dışılık gerektiren bir yapı’ kategorisini oluşturan metaforlar ve her bir metaforu ifade eden öğretmen sayısını sunmaktadır. Bu kategoride toplam 5 adet metafor yer almaktadır ve bu metafor toplamda 6 öğretmen tarafından üretilmiştir.

40 kodlu öğretmen “*Özel yetenekli öğrencilerin eğitim programını dergilerdeki ilginç bilgiler bölümüne benzetiyorum çünkü durduk yere akla gelmeyen sıra dışı gibi gelen ve bilimde ve sanatta basamak değil merdiven atlatan pratik,yaratıcı bilgi ve becerilerin öğretildiği bir öğretim programı hedeflenmeli*” cümlesini kullanarak görüşünü aktarmıştır. 51 kodlu öğretmen de “*Özel yetenekli öğrencilerin eğitim programını yaratıcılık geliştirici bir makineye benzetiyorum çünkü öğrenciler düşünerek ve görev tabanlı yaklaşımla bir ürün ortaya koyup bunun üzerine yaratıcı yorumlar yapabilmeliler*” diyerek fikrini paylaşmıştır.

Tablo 8.

Bol Çeşitli Bir Yapı.

Metafor Sırası	Metaforlar	Frekans
1	Gökkuşakı	2
2	Meyve Salatası	1
3	Türlü Yemeği	1
4	Ahtapot	1
5	Çok yönlü kazanım	1

Tablo 8. 'Bol çeşitli bir yapı' kategorisini oluşturan metaforlar ve her bir metaforu ifade eden öğretmen sayısını sunmaktadır. Bu kategoride toplam 5 adet metafor yer almaktadır ve bu metafor toplamda 6 öğretmen tarafından üretilmiştir.

69 kodlu öğretmen "Özel yetenekli öğrencilerin eğitim programını gökkuşağına benzetiyorum çünkü bu öğretim programı tıpkı gökkuşağındaki renkler gibi çeşitli ve bir o kadar da iç içe geçmiş ve göz alıcı olmalı" demiştir. 46 kodlu öğretmen de "Özel yetenekli öğrencilerin eğitim programını türlü yemeğine benzetiyorum çünkü içinde çok çeşitli mizeme olmalı ve bu çeşitlilik tadını daha da güzelleştirmeli" şeklinde görüş belirtmiştir.

Tablo 9.
Gerekli Bir Yapı.

Metafor Sırası	Metaforlar	Frekans
1	Gerekli Plan	2
2	İnternet Bağlantısı	1
3	Yağmur dolu bulut	1
4	Yangın Merdiveni	1
5	Gökdelene	1
6	Piramit	1

Tablo 9. 'Gerekli bir yapı' kategorisini oluşturan metaforlar ve her bir metaforu ifade eden öğretmen sayısını sunmaktadır. Bu kategoride toplam 6 adet metafor yer almaktadır ve bu metafor toplamda 7 öğretmen tarafından üretilmiştir.

Bu kategori ile ilgili 84 kodlu öğretmen "Özel yetenekli öğrencilerin eğitim programını gökdelene benzetiyorum çünkü her katında öğrencilerin gereksinimlerini karşılayacak faaliyetler olacak ve katlar yükseldikçe program zenginleşecektir" şeklinde görüşünü belirtmiştir. 98 kodlu öğretmen de "Özel yetenekli öğrencilerin eğitim programını bir piramite benzetiyorum çünkü basamaklarını tamamlayan öğrencinin piramitin şeklen yükselişi gibi zirveye ulaşacağını düşünüyorum. Bu ayrıca gereklilik bildiren basamaklardır ve tamamlanması gerekir" diyerek fikir belirtmiştir.

Tablo 10.
Keşfedilecek Keşif Alanı.

Metafor Sırası	Metaforlar	Frekans
1	Dönen gözlük standı	1
2	Keşif alanı	1
3	Sonu tahmin edilmeyen macera	1
4	Ulaşılmak istenen bir yıldız	1

Tablo 10. 'Keşfedilecek keşif alanı' kategorisini oluşturan metaforlar ve her bir metaforu ifade eden öğretmen sayısını sunmaktadır. Bu kategoride toplam 4 adet metafor yer almaktadır ve bu metafor toplamda 4 öğretmen tarafından üretilmiştir.

Bu kategoride 60 kodlu öğretmen "Özel yetenekli öğrencilerin eğitim programını sonu tahmin edilmeyen bir maceraya benzetiyorum çünkü heyecan, merak ve ilgi uyandırmalıdır" şeklinde görüşünü belirtmiştir. 103 kodlu öğretmen de "Özel yetenekli öğrencilerin eğitim programını ulaşılacak istenen bir

yıldızla benzetiyorum çünkü çocuklar yetenekleri ölçüsünde bu hedeflere ulaşmak için çaba gösterirken varabilecekleri noktaları da görmeliler” şeklinde görüş belirtmiştir.

Tablo 11.

İhtiyaç İçerikli Bir Yapı.

Metafor Sırası	Metaforlar	Frekans
1	Erzak dolabı,kiler	1
2	Doyucu Menü	1

Tablo 11. ‘İhtiyaç içerikli yapı’ kategorisini oluşturan metaforlar ve her bir metaforu ifade eden öğretmen sayısını sunmaktadır. Bu kategoride toplam 2 adet metafor yer almaktadır ve bu metafor toplamda 2 öğretmen tarafından üretilmiştir.

Katılımcılardan 14 kodlu öğretmen “Özel yetenekli öğrencilerin eğitim programını erzak dolabı ya da kilere benzetiyorum çünkü ihtiyacımız olan her şey orada saklıdır” şeklinde görüşünü belirtmiştir. 31 kodlu öğretmen de “Özel yetenekli öğrencilerin eğitim programını doyurucu bir menüye benzetiyorum çünkü o zihinleri doyuracaktır. Zihnin ihtiyaç duyduğu her neyse ona göre şekillenip zenginleştirilecektir”diyerek bu kategorideki fikrini paylaşmıştır

Öğretmenlerin ‘Özel Yetenekli Öğrencilerin Öğretmenleri’ Kavramına Yönelik Sahip Oldukları Metaforlara İlişkin Bulgular

Bu araştırmaya göre, özel yeteneklilerle çalışan öğretmen kavramına ilişkin toplam 72 adet geçerli metafor üretilmiştir. Toplamda 72 geçerli metafordan ‘kuyumcu ya da değerli taş işleyicileri (f=5), Lider (f=4) , Sanatçı (f=3), Bahçıvan (f=3) ve Rehber (f=3) metaforları öğrenciler tarafından en fazla tekrar edilen metaforlar olmuştur. Bunun dışında birden fazla öğrenci tarafından tekrar edilen metaforlar “öğrenci, lokomotif ve katalizör” metaforlarıdır.

Tablo 12.

Öğretmenlerin ‘Özel yetenekli öğrencilerin öğretmenleri’ Kavramına Yönelik Sahip Oldukları Metafor Kategorileri.

Kategoriler	Öğretmen Sayısı	Metafor Adedi
Yol göstericilik	18	15
Gelişime açıklık	15	13
Değerli nesne işleyiciliği	13	8
Bilim merakı ve çalışkanlık	10	8
Özel insan	8	8
Hassasiyet	7	5
Yeni ufuklarla farklılıklar deneme	8	8
Kötümserlik	5	5
Hızlandırıcı	3	2
TOPLAM	87	72

Tablo 12. de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğrencilerden elde edilen veriler ışığında oluşturulan kategoriler içinde en fazla metaforun oluşturulduğu kategori “Yol göstericilik” iken en az metafor “Hızlandırıcı” kategorilerinde oluşturulmuştur.

Kavramsal Kategoriler

Tablo 13.

Yol Göstericilik.

Metafor Sırası	Metaforlar	Frekans
1	Lokomotif	2
2	Rehber	3
3	Müfettiş gadget	1
4	Müzisyen	1
5	Platonun mağara metaforundaki mağara yaşayanları	1
6	Zanaatkar	1
7	El feneri	1
8	Kaynağı tükenmez bir meşale	1
9	Kutup Yıldızı	1
10	Bilim Liderleri	1
11	Kolaylaştırıcı	1
12	Orkestra	1
13	Mentor	1
14	Pilot	1
15	Uzay merkezindeki yönlendiriciler	1

Tablo 13. ‘Yol Göstericilik’ kategorisini oluşturan metaforlar ve her bir metaforu ifade eden öğretmen sayısını sunmaktadır. Bu kategoride toplam 15 adet metafor yer almaktadır ve bu metafor toplamda 18 öğretmen tarafından üretilmiştir.

Katılımcılardan 31 kodlu öğretmen “*Özel yetenekli öğrencilerin öğretmenlerini kaynağı tükenmez bir meşaleye benzetiyorum çünkü özel yetenekli öğrencilere yaydıkları ışıkla her yönden rehberlik ederler*” şeklinde fikir belirtmiştir. 29 kodlu öğretmenin görüşü de “*Özel yetenekli öğrencilerin öğretmenlerini lokomotif benzetiyorum çünkü özel yetenekli öğrencilerin yetenekleri ile hedeflerine ulaşmalarında yönlendirmeler yaparlar*” şeklindedir. 33 kodlu öğretmen de “*Özel yetenekli öğrencilerin öğretmenlerini kutup yıldızına benzetiyorum çünkü yol gösterici olarak ülkenin geleceği olan bu özel çocukların gelişiminde çok önemli bir rol oynamaktadırlar*” şeklinde görüş belirtmiştir.

Tablo 14.*Gelişime Açıklık.*

Metafor Sırası	Metaforlar	Frekans
1	Öğrenci	2
2	Yeni öğrenmelere gelişime açık meraklı kişiler	2
3	Usain Bolt antrenörü	1
4	Şair	1
5	Eridikçe tükenen mum	1
6	Kandil	1
7	Yıldızlar	1
8	Ağaç kökleri	1
9	Benjamin Button	1
10	İsviçre Çakısı	1
11	İşçi	1
12	Körebe Oyuncuları	1
13	Teknoloji	1

Tablo 14. 'Gelişime Açıklık' kategorisini oluşturan metaforlar ve her bir metaforu ifade eden öğretmen sayısını sunmaktadır. Bu kategoride toplam 13 adet metafor yer almaktadır ve bu metafor toplamda 15 öğretmen tarafından üretilmiştir.

Bu kategoride 32 kodlu öğretmen *"Özel yetenekli öğrencilerin öğretmenlerini yıldızlara benzetiyorum çünkü yıldızların ışıkları bir gün sona erecek ve öğrencileri için öğretmenler de bir gün yetersiz kalabilir. O yüzden kendini sürekli geliştirmeleri gerekir."* şeklinde fikir belirtmiştir. 83 kodlu öğretmenin görüşü de *"Özel yetenekli öğrencilerin öğretmenlerini teknolojiye benzetiyorum çünkü her geçen gün gelişmeliler."* şeklindedir. 48 kodlu öğretmen de *"Özel yetenekli öğrencilerin öğretmenlerini İsviçre çakısına benzetiyorum çünkü çok yönlü olmak zorundalar, öğrencilerinin geniş ilgi alanlarına yetişebilmek için alıcıları hep açık olmalı, sürekli "update" edilmeleri lazım, kendilerinden en iyi verimi alıp full kapasite çalışmalarını için ruhlarının okşanması ve akademik birikimlerinin takdir edilmesi gerekir"* şeklinde görüş belirtmiştir.

Tablo 15.*Değerli Nesne İşleyiciliği.*

Metafor Sırası	Metaforlar	Frekans
1	Mücevher Tasarımcısı	3
2	Kuyumcu	2
3	Tohum Bankası	1
4	Fidanları sulayan çiftçi	1
5	Çakmak	1
6	Sanatçı	1
7	Arkeolog	1
8	Bal üreten arıcı	1
9	Güneş	1
10	Ressam	1

Tablo 15. 'Değerli Nesne İşleyiciliği' kategorisini oluşturan metaforlar ve her bir metaforu ifade eden öğretmen sayısını sunmaktadır. Bu kategoride toplam 10 adet metafor yer almaktadır ve bu metafor toplamda 13 öğretmen tarafından üretilmiştir.

Katılımcılardan 23 kodlu öğretmen "Özel yetenekli öğrencilerin öğretmenlerini değerli taş uzmanlarına benzetiyorum çünkü çok değerli bir malzemeyi çok hassas ölçümlerle işlemeliler" şeklinde fikir belirtmiştir. 41 kodlu öğretmenin görüşü de "Özel yetenekli öğrencilerin öğretmenlerini tohum bankasına benzetiyorum çünkü ektiği GDO'lu olmayan ürünlerin yıllar sonra herşeyin bittiği bir dönemde; hayır biz varız deyip her yerde çiçek açacaklarını şimdiden görüyor gibi oluyorum." şeklindedir.

Tablo 16.*Bilim Merakı ve Çalışkanlık.*

Metafor Sırası	Metaforlar	Frekans
1	Arı	3
2	Çocuklar	1
3	Çalığışu	1
4	Mum	1
5	Liderler	1
6	Yüzmeyi yeni öğrenen biri	1
7	At	1
8	Gönüllü emekçiler	1

Tablo 16. ‘Bilim merakı ve Çalışkanlık’ kategorisini oluşturan metaforlar ve her bir metaforu ifade eden öğretmen sayısını sunmaktadır. Bu kategoride toplam 8 adet metafor yer almaktadır ve bu metafor toplamda 10 öğretmen tarafından üretilmiştir.

Bu kategoride ise 59 kodlu öğretmen “Özel yetenekli öğrencilerin öğretmenlerini liderlere benzetiyorum çünkü liderler kendi alanındaki sorumlu olduğu kişilerin en iyi noktalara gelebilmeleri için yoğun çaba ve mesai harcarlar” şeklinde fikir belirtmiştir. 56 kodlu öğretmen ise “Özel yetenekli öğrencilerin öğretmenlerini muma benzetiyorum çünkü onlar özel yetenekli çocukları yetiştirmek için daha çok erimeliler” diyerek görüşünü paylaşmıştır.

Tablo 17.

Özel İnsan.

Metafor Sırası	Metaforlar	Frekans
1	Özel insan	1
2	Aydın ve farklı insan	1
3	Mühendis	1
4	Kendisi	1
5	Maestro	1
6	Anahtar	1
7	Sıradışı öğretmen	1
8	Kırmızı elmalar içinde yeşil elma	1

Tablo 17. ‘Özel İnsan’ kategorisini oluşturan metaforlar ve her bir metaforu ifade eden öğretmen sayısını sunmaktadır. Bu kategoride toplam 8 adet metafor yer almaktadır ve bu metafor toplamda 8 öğretmen tarafından üretilmiştir.

Katılımcılardan 67 kodlu öğretmen “Özel yetenekli öğrencilerin öğretmenlerini aydın ve farklı insanlara benzetiyorum çünkü seçilmiş bireylerin ufuklarının ve tutumlarının farklı olmasını umuyoruz” şeklinde fikir belirtmiştir.

Tablo 18.

Hassasiyet.

Metafor Sırası	Metaforlar	Frekans
1	Bahçıvan	3
2	İp üstünde yürüyen canbaz	1
3	Aşçı	1
4	Menemen sunumu yapanlar	1
5	Kimyager	1

Tablo 18. ‘Hassasiyet’ kategorisini oluşturan metaforlar ve her bir metaforu ifade eden öğretmen sayısını sunmaktadır. Bu kategoride toplam 5 adet metafor yer almaktadır ve bu metafor toplamda 7 öğretmen tarafından üretilmiştir.

Katılımcılardan 58 kodlu öğretmen “Özel yetenekli öğrencilerin öğretmenlerini bahçivana benzetiyorum çünkü çiçeklerin bakımına dikkat ettikleri kadar onlara zarar vermemeye de dikkat etmeliler” şeklinde görüşünü belirtmiştir. 100 kodlu öğretmen ise “Özel yetenekli öğrencilerin öğretmenlerini kimyagerlere benzetiyorum çünkü ellerindeki malzemeyle ilaç yapabilecekleri gibi zehir de yapabilirler. O yüzden her konuda hassa ve doğru seçimler yapmalılar” diyerek görüşünü paylaşmıştır.

Tablo 19.
Yeni Ufuklarla Farklılıklar Deneme.

Metafor Sırası	Metaforlar	Frekans
1	Yaşam Koçu	1
2	Farklı Yollar	1
3	Türlü çiçeklerden faydalanan arılar	1
4	İdealist	1
5	Okyanus	1
6	Ayna	1
7	İrmak	1
8	Kraliçe arı	1

Tablo 19. ‘Yeni ufuklarla farklılıklar deneme’ kategorisini oluşturan metaforlar ve her bir metaforu ifade eden öğretmen sayısını sunmaktadır. Bu kategoride toplam 8 adet metafor yer almaktadır ve bu metafor toplamda 8 öğretmen tarafından üretilmiştir.

Katılımcılardan 58 kodlu öğretmen “Özel yetenekli öğrencilerin öğretmenlerini okyanusa benzetiyorum çünkü ufuk açmak, önyargılardan arınmak, yaratıcı düşünmeyi beslemek gibi önemli yükümlülükleri var” şeklinde fikir belirtmiştir. 84 kodlu öğretmenin görüşü ise “Özel yetenekli öğrencilerin öğretmenlerini ırmağa benzetiyorum çünkü çağlayarak aktıklarında etraflarındaki suya ihtiyacı olan canlıları da besleyeceklerdir. Ufuklarını açacaklardır.” yönündedir.

Tablo 20.
Kötümserlik,

Metafor Sırası	Metaforlar	Frekans
1	Trafikte sıkışan ambulans	1
2	Özgür ama müebbet yemiş	1
3	Soru işareti	1
4	Körebe	1
5	Resim Kağıdı	1

Tablo 20. 'Kötümserlik' kategorisini oluşturan metaforlar ve her bir metaforu ifade eden öğretmen sayısını sunmaktadır. Bu kategoride toplam 5 adet metafor yer almaktadır ve bu metafor toplamda 5 öğretmen tarafından üretilmiştir.

Katılımcılardan 62 kodlu öğretmen "*Özel yetenekli öğrencilerin öğretmenlerini resim kağıdına benzetiyorum çünkü çok güzel ve şahane eserlerle çizilebiliyor, yetersiz ve gereksiz boş kötü resimle de çizilebiliyor*" şeklinde fikir belirtmiştir. 10 kodlu öğretmen ise "*Özel yetenekli öğrencilerin öğretmenlerini trafikte sıkışan ambulansa benzetiyorum çünkü birşeyler yapmak istiyor fakat bazen nasıl yapacağını bilemiyor*" yönünde görüşünü paylaşmıştır.

Tablo 21.

Hızlandırıcı.

Metafor Sırası	Metaforlar	Frekans
1	Katalizör	2
2	Müsteşar	1

Tablo 21. 'Hızlandırıcı' kategorisini oluşturan metaforlar ve her bir metaforu ifade eden öğretmen sayısını sunmaktadır. Bu kategoride toplam 2 adet metafor yer almaktadır ve bu metafor toplamda 3 öğretmen tarafından üretilmiştir.

Katılımcılardan 2 kodlu öğretmen "*Özel yetenekli öğrencilerin öğretmenlerini katalizöre benzetiyorum çünkü çocukların potansiyellerinin açığa çıkmasını yaptıkları çalışmalarla hızlandırabilirler*" diyerek görüş belirtmiştir. 20 kodlu öğretmen ise "*Özel yetenekli öğrencilerin öğretmenlerini müsteşara benzetiyorum çünkü alt yapıyı oluşturma görevi öğretmenlerin. Kararlar alma, uygulama, uygun aktiviteyi bulma, rehberlik vb... bir dizi yapıyı hazırlayıp, uygulayıp, işleyişin aksamamasını sağlıyor. Hızlanmasını sağlıyor*" diyerek bu kategori ile ilgili fikrini belirtmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada araştırmanın amaçları doğrultusunda aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir. Öğretmenlerin öğretim programına dair ürettiği oldukları 62 adet geçerli metafordan en çok kullandıkları benzetmeler; harita, pusula, kılavuz, oyun hamuru, tamamlanmamış inşaat, çok yönlü kazanım, mücevher ve kuyumcu malzemesidir.

Öğretmenlerin ürettiği oldukları 72 adet geçerli metafor içerisinde öğretmenler ile ilgili olarak en çok kullandıkları benzetmeler; taş işleyicileri, lider, sanatçı, bahçıvan, rehber, öğrenci, lokomotif, katalizördür.

Araştırmadan öğretmenlerin metaforlarından elde edilen bulgulara göre; özel yetenekli öğrencilerin öğretim programını en çok harita, pusula ve kılavuz; yine öğretmenler tarafından özel yetenekli öğrencilerin öğretmenlerini, değerli taş işleyicileri, lider, sanatçı, bahçıvan ve rehber olarak görüldüğü sonucu elde edilmiştir.

Bu çalışmadan elde edilen verilere göre; özel yetenekli öğrenciler için geliştirilecek öğretim programlarının araştırma ve incelemeye dayanan, öğrenci merkezli programlar olması, yine bu kurumlarda çalışacak öğretmenlerin, öğrencilere daha çok rehberlik edecek, onların her alanda gelişimini sağlayabilecek, lider özellikleri taşıması önerilmektedir.

Kaynakça

- Gökdere, M., Çepni, S.(2005). Üstün yeteneklilerin fen öğretmenlerine yönelik hazırlanan bir hizmet içi eğitimin çalışmasının öğrenme ortamına yansımaları, *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 4(4), 204-217.
- Karasar, N. (1995). Araştırmalarda Rapor Hazırlama. (8. baskı). Ankara: 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık.
- MEB.(2013). *Özel Yetenekli Bireylerin Eğitimi Strateji Ve Uygulama Kılavuzu*. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- Levent, F.(2011). *Üstün Yetenekli Çocukların Hakları El Kitabı* (Anne Baba ve Öğretmenler İçin), İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Özdemir, S.(2012). Eğitim Programı Kavramına İlişkin Öğretmen Adaylarının Metaforik Algıları, *AKU, Kuramsal Eğitimbilim Dergisi - Journal of Theoretical Educational Science*, 5(3), 369-393.
- Saban, A. (2008). İlköğretim I. kademe öğretmen ve öğrencilerinin bilgi kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeler. *İlköğretim Online*, 7(2), 421-455.
- Şeyhoğlu, A., Gençer, G.(2011).Hayat Bilgisi Öğretiminde “Metafor” Tekniğinin Kullanımı, *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 3,83-100.
- Tortop, H.S.(2012). Olağanüstü Üstün Yetenekli Öğrencilerin Eğitim Sürecinde Radikal Hızlandırma ve Türkiye'nin Durumu, *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 2(2),106-113.
- Tortop H,S.(2013).Öğretmen Adaylarının Üniversite Hocası Hakkındaki Metaforları ve Bir Değerlendirme Aracı Olarak Metafor, *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*,3,(2), 153-160.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2005). Soysal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Metafor Nedir? Metaforun Anlamı, Örnekleri, Özellikleri.** 10.11.2016 tarihinde <http://www.turkedebiyati.org/metafor/>.adresinden alınmıştır.
- MEB.(2016). Bilim Sanat Merkezleri Yönergesi. 15.11.2016 tarihinde http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_11/04101233_yonerge.pdf . adresinden alınmıştır.

Extended Summary**Metaphors That Gifted Students' Teachers Possess About The Concept of “Gifted Students' Curriculum and “Gifted Students' Teachers”****Introduction**

Metaphors are one of the most useful techniques that can be used to determine perceptions of prospective teachers on the concept of curriculum, what curriculum means to them. The literature revealed images that came up to their minds in relation to curriculum. Despite a large number of metaphoric studies concerning various issues in education, there are few studies in the literature concerning the concept of curriculum. (Özdemir,2012). For doing the metaphoric researches about curriculum of the gifted teachers who work with gifted students took part for possessing metaphors of gifted students.

Purpose of the Study

The main purpose of this research is to determine the ideas of teachers who work with gifted students in Science and art centres which works within Ministry of Education in Turkey by the metaphors about "Gifted Students' Curriculum" and "The Teachers Who Work With Gifted Students".

Method

This study is a descriptive research of screening model because status determination will be done by metaphors with the ideas about gifted students' curriculum that should be developed and gifted students' teachers. In the research content analysis technique is used. In the research ideas of the teachers about gifted students' curriculum and gifted students' teachers is determined by using metaphors. By this technique naming, coding, categorising is used and then codes and categories regulated and classified. Metaphors that have close meanings as themes are gathered in a title and these are categorized and tabulated by frequency values.

The research is carried out with 105 Science and Art Centre teachers. These teachers are 52 female and 53 male educators who attended the branch workshops that were executed by "Science and Art Centres Improving Project" in 2015-2016 autumn education year.

The data of the research is obtained by the "gifted students' curriculum and gifted students' teachers metaphor questionnaire". The first part of the questionnaire include personal information (gender, age, seniority). The second part of the questionnaire include metaphor sentences. The data of the research is obtained by the sentences below that were completed by the teachers.

"I liken the curriculum of gifted student to.....;because....."

"I liken the gifted students' teachers to.....;because....."

Results

The results of the research shows that for the "curriculum of the gifted students" 62 different metaphors are perceived. Mostly repeated metaphors are map (f=6), compass(f=4) and guide (f=5). Besides the metaphors that are repeated by teacher more than one are play dough, unfinished construction, multi directional attainment, jeweller's enamel and jewel. The metaphors that the teachers determine about the "Gifted students' curriculum" are categorized into ten concept. These are route map, a construction that is sculpted over time, a structure that should be chosen correctly, a flexible structure for a student, a structure that needs a precise control and design, a creative and unordinary structure, a multifarious content, a necessary structure, a scouting area that will be discovered, and a construction that needs requirement. Among these maximum used metaphor is "Route Map" and the minimum used metaphor is "A Construction That Needs Requirement" In the category of "Route Map" totally 5 metaphors have taken part and these metaphors are used by 17 teachers. In the category of "A Construction That is Sculpted Over Time" totally 9 metaphors have taken part and these metaphors are used by 10 teachers. In the category of "A Structure That Should Be Chosen Correctly" totally 11 metaphors have taken part these metaphors are used by 11 teachers. In the category of "A Flexible Structure For a Student" totally 8 metaphors have taken part and this metaphor is used by 9 teachers. In the category of "A Structure That Needs a Precise Control and Design" totally 8 metaphors have taken part and these metaphors are used by 8 teachers. In the category of "A Creative And Unordinary Structure" totally 5 metaphors have taken part and these metaphors are used by 6 teachers. In the category of "A Multifarious Content" totally 5 metaphors have taken part these metaphors are used by 6 teachers. In the category of "A Necessary Structure" totally 6 metaphors have taken part and these metaphors are used by 7 teachers. In the category of "A Scouting Area That Will Be Discovered" totally 4 metaphors have taken part and these metaphors are used by 4 teachers. In the category of "A Construction That Needs Requirement" totally 2 metaphors have taken part and these metaphors are used by 2 teachers.

In addition to these results for the concept of "Teachers of Gifted Students" totally 72 valid metaphor is used. Among these 72 metaphors jeweler or precious stone handlers (f=5), leader (f=4), artist (f=3), gardener (f=3) and directory (f=3) metaphors are the mostly repeated ones. Besides the

metaphors that are repeated by teacher more than one are student, railway engine and catalyzator. The metaphors that the teachers determine about the "Gifted students' Teachers" are categorized into nine concept. These are. guiding function, being reluctant for improvement, gem handling, curiosity of science and sedulity, private human, precision, trying differences by new horizon, pessimism, accelerativity. Among these, maximum used metaphor is "Guiding Function" and the minimum used metaphor is "Accelerativity"

"In the category of "Guiding Function" totally 15 metaphors have taken part and these metaphors are used by 18 teachers. In the category of "Being Reluctant For Improvement" totally 13 metaphors have taken part and these metaphors are used by 15 teachers. In the category of "Gem Handling" totally 10 metaphors have taken part these metaphors are used by 13 teachers. In the category of "Curiosity Of Science And Sedulity" totally 8 metaphors have taken part and these metaphors are used by 10 teachers. In the category of "Private Human" totally 8 metaphors have taken part and these metaphors are used by 8 teachers. In the category of "Precision" totally 5 metaphors have taken part and these metaphors are used by 7 teachers. In the category of "Trying Differences By New Horizon" totally 8 metaphors have taken part and these metaphors are used by 8 teachers. In the category of "Pessimism" totally 5 metaphors have taken part and these metaphors are used by 5 teachers. In the category of "Accelerativity" totally 2 metaphors have taken part and these metaphors are used by 3 teachers.

Discussion, Conclusion and Suggestions

The research showed up that according to the data that is acquired from the teachers' metaphors, the gifted students' curriculum is seen as map, compass and guide mostly and the gifted students' teachers are seen as precious stone handlers, leader, artist, gardener and directory mostly. According to the data of the study, the curriculum of the gifted students that may be developed should be research based and student centred. Besides, the curriculum should guide the students, provide development and have leadership specialities.

Öğretmen Davranış ve Tutumlarının Öğrenci Başarısına Etkisi Konusunda Yapılan Araştırmaların İçerik Analizi (2000-2015 Yılları Arasında Yapılan Araştırmalar)

Şahide GÖÇÜK, Mecidiye İlkokulu, Türkiye , sahidegocuk@gmail.com
Semra GÜVEN, Gazi Üniversitesi, Türkiye , sguven@gazi.edu.com

Öz

Bu araştırmada; öğretmen davranış ve tutumlarının öğrenci başarısı üzerindeki etkisi konusunda yapılmış 41 lisansüstü tez ve 36 makale; araştırmaların yapıldığı üniversiteler, araştırma yılı, disiplin alanı, veri toplama araçları, örneklem seçimi, araştırma yöntemi, konu alanı, bağımsız değişken sayısı, veri analizi yöntemleri, örneklem sayısı ve örneklem düzeyi açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma betimsel tarama modelinde olup, içerik analizi yöntemi ile çalışılmıştır. Araştırma sonucunda; konuya ilişkin en fazla araştırmanın yapıldığı üniversitenin Gazi Üniversitesi olduğu, disiplin alanları açısından ilk sırada Eğitim Yönetimi ve Denetimi ve Eğitim Programları ve Öğretim disiplin alanlarının yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Veri toplama araçlarında, en sık tercih edilen veri toplama araçları anketler olurken, veri analizi yöntemlerinde betimsel istatistiki yöntemler, araştırma türünde ise betimsel araştırma yöntemi ile yapılan araştırmalar ilk sırada yer almıştır. Örneklem sayısı aralığında, 200-400 kişi aralığı ilk sırada yer alırken, örneklem düzeyi olarak en fazla öğretmenler ile çalışılmıştır. İçerik analizi yapılan araştırmalarda beş ve üzeri bağımsız değişken sayısı ile çalışılan araştırmaların en yüksek orana sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen davranışları, öğretmen tutumları, öğrenci başarısı

Abstract

This research aims to examine 41 grad thesis and 36 published articles that about the effect of teacher behavior and attitude over student success in terms of; publishing universities, publishing years, the area of discipline, data collection tools, sample selections, research methodology, subject area, independent variable count, data analysis methods, sample counts, and the level of samples. Research uses descriptive scanning model and content analysis method. As a result of the research; The University of Gazi University where the most research on the subject was conducted was reached in the first place in terms of discipline areas as the result of Education Management and Supervision and Training Programs and Teaching discipline fields. The most preferred data collection tool is found to be the surveys where descriptive statistics method is chosen to be the mostly preferred data analysis method. 200-400 people count interval is the top of its list in sample count interval and teachers are chosen to be the top in sample level selection. The researches that are examined with content analysis are found to use five or more independent variables in them.

Keywords: Teacher behaviors, teacher attitudes, student success

Giriş

Eğitim bir sistem olarak değerlendirildiğinde; sistemin temel öğeleri öğrenci, öğretmen ve öğretim programlarıdır. Bu üç öge arasındaki ilişki eğitim sisteminin amaçlarına ulaşabilmesi ve öğrencinin belirlenen amaçlar doğrultusunda niteliklere sahip olması açısından önemlidir. Öğretim programları ile öğrenci arasında koordinasyonu sağlayan kişi olan öğretmenler, programların uygulayıcıları ve eğitim sisteminin en temel ögesidir.

Eğitim-öğretim faaliyetlerinin amacına uygun bir şekilde yürütülmesinde öğretmenlerin kişisel ve mesleki yeterliklerinin önemi büyüktür. Lisans eğitimiyle öğretmen adaylarına çeşitli teorik ve uygulamalı

bilgi, beceriler kazandırılarak onların mesleğe hazırlanması sağlanır. Öğrenim süresince eşit şartlarda eğitim gören ve uygulamalara katılan öğretmen adayları, mesleğe başladıktan sonra değişik eğitim kurumlarında görev alırlar. Eğitim kurumlarında geçen belirli bir sürenin ardından kişisel ve mesleki kimlikleri ile tanınırlar. Bazı öğretmenler bu sürecin sonunda sevilen, tercih edilen bir öğretmen olurken, bazı öğretmenler öğrenciler tarafından fazla kabul görmeyebilirler. Bunun temelinde öğretmenin davranışları ve geliştirdiği tutumların etkisi büyüktür. Çünkü öğretmenin davranış ve tutumları, öğrencinin derse olan ilgisini, öğrenme isteğini ve öğrencinin başarısını, dolayısıyla eğitim hizmetinin niteliğini de etkilemektedir. Öğretmen davranışları öğrencinin yalnızca akademik başarısına değil, kişilik gelişimine de etki eder. Öğretmen nitelikleri ve davranışları geçmişten günümüze olumlu yönde ve büyük çaplı bir değişim göstermiştir. Günümüzde öğretmenler sınıf ortamındaki geleneksel tek bilgi kaynağı olmaktan çıkarak, öğrencilerinin öğrenmesine rehberlik eden, onların bilgiye ulaşması ve öğrenmeyi öğrenmesi için çaba gösteren, yeri geldiğinde öğrencisi ile öğrenmekten çekinmeyen bir yapıya bürünmüştür. Bu değişim öğretmenin öğrencisi ile olan davranışlarına da etki etmiş, öğretmen sınıfta ki tek otorite olmaktan çıkarak, öğrencileri ile sağlıklı ve baskıdan uzak bir iletişim kurup, demokratik bir sınıf ortamı sağlamayı amaç edinmiştir. Bu ortamın sağlanması için öğretmenin mesleki açıdan kendini geliştirmiş olması gerekir. Mesleki açıdan yeterli donanıma sahip olmayan bir öğretmen, sınıf içinde öğrenci üzerinde yeterli denetimi sağlayamayacağından, bu durum beraberinde baskıcı ve olumsuz öğretmen davranışlarını getirmektedir. Ancak mesleki yeterliklere sahip olmak yalnız başına öğrenim faaliyetlerinin niteliğinin artırılması ve öğrencinin olumlu yönde bir kişilik geliştirmesi açısından yeterli değildir. Öğretmen hem mesleki açıdan kendini geliştirmeli-mesleği ile ilgili güncel bilgilere ulaşarak, çeşitli yayınları takip ederek öğrendiklerinin üzerine yeni bilgiler eklemeli-hem de davranışları ile eğitim sürecine yön vermelidir. Bir öğretmen empati kurabilen, hoşgörülü, sevecen, sıcakkanlı, insan ilişkilerini önemseyen ve öğrenci ile iletişimde öğrencinin bulunduğu yaş ve sınıf düzeyine göre etkileşime geçebilen bir yapıda olmalıdır. Nitekim her düzeyde öğrencinin öğretmenlerinden beklentileri ve öğretmen davranışlarına yükledikleri anlamlar farklıdır. Örneğin okul öncesi dönemde bulunan öğrenci ile ortaöğretimde öğrenim gören öğrencilerin aynı öğretmen davranışını algılama biçimi farklılık gösterir.

Gagne (1995)'e göre tutum; bireyin belli durumlar sırasında, davranış şeklini önceden seçtiği zihinsel durumdur. Tutumların nasıl kazanıldığına dair net bir bilgi olmamakla birlikte, genellikle kişinin kendi deneyimleri veya sosyal öğrenme yolu ile edinilir. Öğretmenlerin meslekleri hakkında geliştirdikleri tutumlar da kişisel deneyimleri, gözlemleri, öğrencileri ile sosyal etkileşimleri sonucu oluşur. Öğretmenlerin mesleki tutumları; eğitim fakültesine girerken başlayıp, aldığı eğitim süresince olumlu bir çizgide geliştirilmelidir. Olumlu yönde geliştirilen bu tutumlar, öğretmenin mesleğine ve kendisine duyduğu saygıyı artırmakta, eğitimin niteliğini etkilemektedir. Öğretmen geliştirdiği olumlu tutumlar ile sınıf yönetiminde daha başarılı olmakta, öğrencisinin başarısına katkıda bulunmaktadır.

Öğrencinin öğrenme davranışına güdülenmesinde, öğretilecek bilgi ve becerilerin aktarılmasında, öğrenilenlerin pekiştirilmesinde ve yaşamla ilişkilendirilmesinde, öğretim ortamının zenginleştirilmesinde, öğretmen davranış ve tutumları oldukça önemlidir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Alan yazın incelendiğinde, daha önce öğretmen davranış ve tutumlarının öğrenci başarısına etkisi konusunda yapılan araştırmaların içerik analizi çalışmasının yapılmadığı belirlenmiştir. Bu ihtiyaçtan hareketle; araştırmada; öğretmen davranış ve tutumlarının öğrenci üzerindeki etkileri konusunda yapılan lisansüstü tezlerin ve makalelerin; araştırmaların yapıldığı üniversite, disiplin alanı, veri toplama araçları, araştırma yılı, örneklem seçim şekli, araştırma yöntemi, ele alınan konular, bağımsız değişken sayısı, araştırmalarda kullanılan istatistiksel yöntemler, örneklem sayısı, örneklem düzeyi açısından analiz edilmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Bu araştırma betimsel tarama modelinde bir araştırmadır. Betimsel araştırmalar; olayların, objelerin, varlıkların, kurumların, grupların ve çeşitli alanların ne olduğunu betimlemeye, açıklamaya çalışır. Bu sayede onları daha iyi anlayabilme, gruplayabilme olanağı sağlanır ve aralarındaki ilişkiler saptanmış olur (Kaptan, 2000). Betimsel tarama modelinde bilimin gözlem, kaydetme, olaylar arasındaki ilişkileri tespit etme ve kontrol edilen değişmez ilkeler üzerinde genellemelere varma nitelikleri söz konusudur (Yıldırım & Şimşek, 2006).

Yapılan araştırmada 2000-2015 yılları arasında “Öğretmen Davranış ve Tutumlarının Öğrenci Başarısına Etkisi” konusunda yapılmış yüksek lisans ve doktora tezleri ile makaleler; araştırmaların yapıldığı üniversite, disiplin alanı, veri toplama araçları, araştırma yılı, örneklem seçim şekli, araştırma yöntemi, ele alınan konular, bağımsız değişken sayısı, araştırmalarda kullanılan istatistiksel yöntemler, örneklem sayısı, örneklem düzeyi açısından analiz edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada 2000-2015 yılları arasında; “Öğretmen Davranış ve Tutumlarının Öğrenci Başarısına Etkisi” konusunda yapılmış yüksek lisans ve doktora tezleri ile makaleler taranmış ve incelenmiştir. Araştırma verileri YÖK Ulusal Tez Merkezi’nden konuyla ilgili 36’sı yüksek lisans, 5’i doktora tezi olmak üzere tam metin olarak ulaşılabilen 41 lisansüstü tez ve Ulusal Akademik Ağ ve Bilgi Merkezi’nden ulaşılan 36 makaleden elde edilmiştir. Ulusal Tez Merkezi’nde erişime açık olan lisansüstü tezleri araştırmada incelenmiştir..

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamına alınan tezler ve makaleler tek tek incelenerek içerik analizleri yapılmıştır. İçerik analizi belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik, yinelenebilir bir tekniktir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün ve Demirel, 2009). İçerik analizinde, dokümanlardan elde edilen nitel araştırma verilerinin işlenmesi, verilerin kodlanması, temaların bulunması, kodların ve temaların düzenlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması şeklinde dört aşama bulunmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2006). Çalışmanın ilk aşamasında; Ulusal Tez Merkezi’nden tam metin olarak ulaşılabilen lisansüstü tezleri ve Ulusal Akademik Ağ ve Bilgi Merkezi’nden tam metin olarak ulaşılabilen makalelerin incelenmesinde, araştırmanın amaçları göz önüne alınarak, belirli kategoriler oluşturulmuştur. Araştırmada; lisansüstü tezlerin ve makalelerin; araştırmaların yapıldığı üniversite, disiplin alanı, veri toplama araçları, araştırma yılı, örneklem seçim şekli, araştırma yöntemi, ele alınan konular, bağımsız değişken sayısı, araştırmalarda kullanılan istatistiksel yöntemler, örneklem sayısı, örneklem düzeyi açısından içerik analizi yapılmıştır. Araştırma kapsamında içerik analiziyle incelenen tezlerden ve makalelerden elde edilen veriler, betimsel istatistik yöntemlerinden olan frekans ve yüzde değerleri hesaplanarak çözümlenmiştir.

Bulgular

Bu bölümde 2000-2015 yılları arasında Öğretmen davranış ve tutumlarının öğrenci başarısına etkisi konusunda yapılmış yüksek lisans ve doktora tezleri ile makalelerin çeşitli değişkenler açısından yapılan analizleri ve araştırma bulguları yer almaktadır. Araştırma bulguları, frekans ve yüzdelik sonuçlar şeklinde tablolaştırılmıştır.

Öğretmen Davranış ve Tutumlarına İlişkin Yapılan Araştırmaların Düzeylerinin İncelenmesi

Bu bölümde öğretmen davranış ve tutumlarına ilişkin 2000-2015 yılları arasında yapılan araştırmaların düzeylerinin dağılımı frekans ve yüzdelik oranlar ile Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1 .
Araştırmaların Düzeyleri Açısından Dağılımı.

Araştırma Düzeyi	Frekans (f)	Yüzde (%)
Makale	36	%46,7
Yüksek Lisans Tezi	36	%46,7
Doktora Tezi	5	%6,4
Toplam	77	100

Öğretmen Davranış ve Tutumlarına İlişkin Yapılan Araştırmaların Yapıldığı Üniversitelerin İncelenmesi

Bu bölümde içerik analizi yapılan makalelerin ve lisansüstü tezlerin, söz konusu araştırmaların yapıldığı üniversitelere göre dağılımı Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2.
Araştırmaların Üniversitelere Göre Dağılımı.

Üniversiteler	Frekans (f)	Yüzde (%)
Gazi Üniversitesi	10	12,9
Yeditepe Üniversitesi	6	7,7
Ankara Üniversitesi	4	5,1
Atatürk Üniversitesi	4	5,1
Marmara Üniversitesi	3	3,8
Abant İzzet Baysal Üniversitesi	3	3,8
Ortadoğu Teknik Üniversitesi	2	2,5
Ufuk Üniversitesi	2	2,5
Pamukkale Üniversitesi	2	2,5
Bilkent Üniversitesi	2	2,5
Dokuz Eylül Üniversitesi	2	2,5
Anadolu Üniversitesi	2	2,5
Ahi Evran Üniversitesi	2	2,5
Dicle Üniversitesi	2	2,5
Mersin Üniversitesi	2	2,5
Selçuk Üniversitesi	1	1,2
Afyon Kocatepe Üniversitesi	1	1,2
İstanbul Üniversitesi	1	1,2
Sakarya Üniversitesi	1	1,2
Niğde Üniversitesi	1	1,2
Fırat Üniversitesi	1	1,2
İstanbul Teknik Üniversitesi	1	1,2
Trakya Üniversitesi	1	1,2
Yüzüncü Yıl Üniversitesi	1	1,2
Beykent Üniversitesi	1	1,2
Kocaeli Üniversitesi	1	1,2
Cumhuriyet Üniversitesi	1	1,2

Hacettepe Üniversitesi	1	1,2
Sütçü İmam Üniversitesi	1	1,2
Ondokuz Mayıs Üniversitesi	1	1,2
Süleyman Demirel Üniversitesi	1	1,2
Ege Üniversitesi	1	1,2
Gaziantep Üniversitesi	1	1,2
Kastamonu Üniversitesi	1	1,2
İnönü Üniversitesi	1	1,2
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	1	1,2
Yıldız Teknik Üniversitesi	1	1,2
Akdeniz Üniversitesi	1	1,2
Osmangazi Üniversitesi	1	1,2
Diğer Üniversiteler	2	2,5
Toplam	77	100

Öğretmen Davranış ve Tutumlarına İlişkin Yapılan Araştırmaların Yıllara Göre Dağılımının İncelenmesi

Bu bölümde içerik analizi yapılan makalelerin ve lisansüstü tezlerin, araştırmaların yapıldığı yıllara göre dağılımı Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3.

Araştırmaların Yıllara Göre Dağılımı.

Araştırma Yayın Yılı	Frekans (f)	Yüzde (%)
1999	1	1,2
2000	1	1,2
2001	1	1,2
2002	4	5,1
2003	-	-
2004	1	1,2
2005	1	1,2
2006	6	7,7
2007	9	11,6
2008	6	7,7
2009	6	7,7
2010	7	9
2011	13	16,8
2012	6	7,7
2013	6	7,7
2014	5	6,4
2015	4	5,1
Toplam	77	100

Öğretmen Davranış ve Tutumlarına İlişkin Yapılan Araştırmaların Disiplin Alanlarına Göre Dağılımının İncelenmesi

İçerik analizi yapılan makalelerin ve lisansüstü tezlerin, araştırmaların disiplin alanlarına göre dağılımı Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4.
Araştırmaların Disiplin Alanı Açısından Dağılımı.

Disiplin Alanı	Frekans (f)	Yüzde (%)
Eğitim Yönetimi ve Denetimi	12	15,5
Eğitim Programları ve Öğretim	12	15,5
Eğitim Psikolojisi	11	14,2
İlköğretim	10	12,9
İngilizce Öğretimi	6	7,7
Matematik Öğretimi	6	7,7
Yükseköğretim	5	6,4
Fen Öğretimi	4	5,1
Okul Öncesi	3	3,8
Psikolojik Danışma ve Rehberlik	2	2,5
Ölçme ve Değerlendirme	2	2,5
Ortaöğretim	1	1,2
Türkçe Öğretimi	1	1,2
Beden Eğitimi	1	1,2
Özel Eğitim	1	1,2
Toplam	77	100

Öğretmen Davranış ve Tutumlarına İlişkin Yapılan Araştırmaların Veri Toplama Araçlarına Göre Dağılımının İncelenmesi

İçerik analizi yapılan makalelerin ve lisansüstü tezlerin, araştırmaların veri toplama araçlarına göre dağılımı Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5.
Araştırmalarda Kullanılan Veri Toplama Araçları Dağılımı.

Veri Toplama Araçları	Frekans (f)	Yüzde (%)
Anket	34	44,1
Tutum, Algı, Kişilik Testleri	26	33,7
Doküman Analizi-Alan yazın İnceleme	8	10,3
Görüşme	5	6,4
Gözlem	3	3,8
Başarı Testleri	1	1,2
Toplam	77	100

Öğretmen Davranış ve Tutumlarına İlişkin Yapılan Araştırmaların Kullanılan Örneklem Seçim Şekli Açısından Dağılımının İncelenmesi

Bu bölümde içerik analizi yapılan makalelerin ve lisansüstü tezlerin, araştırmaların örneklem seçim şekli açısından dağılımı Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6.
Araştırmalarda Kullanılan Örneklem Seçim Şekli Dağılımı.

Örneklem Seçim Şekli	Frekans (f)	Yüzde (%)
Amaca Uygun	24	31,1
Rastgele	22	28,5
Kolay Ulaşılabilir	12	15,5
Evrenin Tamamı	9	11,6
Diğer	5	6,4
Örneklem Yok	4	5,1
Toplam	77	100

Öğretmen Davranış ve Tutumlarına İlişkin Yapılan Araştırmaların Kullanılan Yöntem Açısından Dağılımının İncelenmesi

Bu bölümde içerik analizi yapılan makalelerin ve lisansüstü tezlerin, araştırmalarda kullanılan yöntem açısından dağılımı Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7.

Araştırmalarda Kullanılan Yöntem Türü Dağılımı.

Yöntem	Açıklama	Frekans (f)	Yüzde (%)
Nicel Araştırmalar	Betimsel	23	29,8
	İlişkisel (Korelasyonel)	20	25,9
	Karşılaştırmalı	9	11,6
	Deneysel	2	2,5
Nitel Araştırmalar	Genel Tarama	10	12,9
	Örnek Olay	4	5,1
	Eylem Araştırması	2	2,5
	Tarihsel Analiz	2	2,5
	Kuram Oluşturma	2	2,5
Alanyazın Derleme	Alanyazın İnceleme	1	1,2
Diğer	Metafor	1	1,2
	Kesitsel Araştırma	1	1,2
Toplam		77	100

Öğretmen Davranış ve Tutumlarına İlişkin Yapılan Araştırmaların Konu Alanı Açısından Dağılımının İncelenmesi

Bu bölümde içerik analizi yapılan makalelerin ve lisansüstü tezlerin, araştırma konuları açısından dağılımı Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8.

Araştırmaların Konu Alanı Açısından Dağılımı.

Araştırma Konuları	Frekans (f)	Yüzde (%)
Öğretmen Davranışları	26	16,7
Öğretmen Davranışlarına İlişkin Öğrenci Görüşleri	15	9,6
Öğretmen Tutumları	14	9
Öğrenci Başarısı	10	6,4
Etkili Öğretmen Davranışları	8	5,1
Sınıf Yönetimi	7	4,5
Öğretmen Nitelikleri	7	4,5
İstenmeyen Öğrenci Davranışları ve Önleme Yolları	7	4,5
Öğretmenlerin Rol Model Davranışları	7	4,5
İdeal Öğretmen	6	3,8
Motive Edici Öğretmen Davranışları	5	3,2
Öğretmenlerin Kişilerarası Davranışları	4	2,5

Öğretmenlerin Etik Davranışları	4	2,5
Öğretmenlerin Mesleki Özellikleri	4	2,5
Öğretmenlerin Stres Kaynakları	3	1,9
Öğretmenlerin İletişim Biçimleri	3	1,9
Yaratıcılık	3	1,9
Öğretmenlerin Demokratik Tutumları	2	1,2
Öğretme Stilleri	2	1,2
Olumlu Öğretmen Davranışları	2	1,2
Öğretmenlerin Örgütsel Davranışları	2	1,2
Öğretmen Tepkileri	2	1,2
Olumsuz Öğretmen Davranışları	1	0,6
Öğrencinin Benlik Saygısı	1	0,6
Okul İklimi	1	0,6
Öğrenen Sınıf	1	0,6
Öğretmen Yakınlığı	1	0,6
Öğretmenlerin İnisiyatif Kullanması	1	0,6
Okul Kültürü	1	0,6
Örgüt Kültürü	1	0,6
Okul Etkililiği	1	0,6
Öğretmenlerin Sağlıklı Yaşam Davranışları	1	0,6
Öğretmen Profilleri	1	0,6
Disiplin	1	0,6
Toplam	155	100

Öğretmen Davranış ve Tutumlarına İlişkin Yapılan Araştırmaların Bağımsız Değişken Sayıları Açısından Dağılımının İncelenmesi

Bu bölümde içerik analizi yapılan makalelerin ve lisansüstü tezlerin, araştırmalarda ele alınan bağımsız değişken sayısı açısından dağılımı Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9.

Araştırmalarda Ele Alınan Bağımsız Değişken Sayısının Dağılımı.

Değişken Sayısı	Frekans (f)	Yüzde (%)
Tek Değişkenli	4	8,6
2 Değişken	13	17,1
3 Değişken	20	26,3
4 Değişken	13	17,1
5 ve Üzeri Değişken	26	26
Toplam	77	100

Öğretmen Davranış ve Tutumlarına İlişkin Yapılan Araştırmaların Kullanılan Veri Analizi Yöntemi Açısından Dağılımının İncelenmesi

Bu bölümde içerik analizi yapılan makalelerin ve lisansüstü tezlerin, araştırmalarda kullanılan veri analiz yöntemleri açısından dağılımı Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10.
Araştırmalarda Kullanılan Veri Analiz Yöntemleri Dağılımı.

Veri Analizi Açıklama	Frekans (f)	Yüzde (%)
Yüzde/Frekans	49	22,1
T testi	43	19,4
Tek Yönlü Varyans Analizi	40	18
Ortalama/Standart Sapma	27	12,2
Ki-Kare	10	4,5
Tukey Testi	8	3,6
Pearson Momentler Çarpımı	8	3,6
Korelasyon	7	3,1
Mann-Whitney U	7	3,1
Kruskal Wallis	6	2,7
LSD Post-Hoc Test	4	1,8
Çoklu Regresyon Analizi	3	1,3
Non-Parametrik Test	2	0,90
Scheffe Testi	2	0,90
Grafikler	1	0,45
Karşılaştırmalı Tablo	1	0,45
Parametrik Testler	1	0,45
Sperman Korelasyon Analizi	1	0,45
Kolmogrov-Smirnov Test	1	0,45
Toplam	221	100

Öğretmen Davranış ve Tutumlarına İlişkin Yapılan Araştırmaların Örneklem Sayısı Açısından Dağılımının İncelenmesi

Bu bölümde içerik analizi yapılan makalelerin ve lisansüstü tezlerin, örneklem sayısı açısından dağılımı Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11.
Araştırmalarda Kullanılan Örneklem Sayısı Dağılımı.

Örneklem Sayısı	Frekans (f)	Yüzde (%)
1-100 kişi	11	14,2
101-200 kişi	13	16,8
201-400 kişi	22	28,5
401-600 kişi	12	15,5
601-1000 kişi	7	9
1000 ve üzeri	9	11,6
Toplam	77	100

Öğretmen Davranış ve Tutumlarına İlişkin Yapılan Araştırmaların Örneklem Düzeyi Açısından Dağılımının İncelenmesi

Bu bölümde içerik analizi yapılan makalelerin ve lisansüstü tezlerin, örneklem düzeyi açısından dağılımı Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12.

Araştırmalarda Kullanılan Örneklem Düzeyi Dağılımı.

Örneklem Türü	Frekans (f)	Yüzde (%)
İlköğretim Öğrencisi	11	14,2
Ortaöğretim Öğrencisi	11	14,2
Üniversite Öğrencisi	11	14,2
Öğretmenler	24	31,1
İlköğretim Öğrencileri ve Öğretmenler	6	7,7
İlköğretim ve Ortaöğretim Öğrencileri	3	3,8
Tüm Öğretim Kademelerinden Öğrenciler	2	2,5
Ortaöğretim Öğrencileri ve Öğretmenler	5	6,4
İlköğretim ve Üniversite Öğrencileri ile Öğretmenler	1	1,2
Üniversite Öğrencileri ile Öğretmenler	3	3,8
Toplam	77	100

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

2000-2015 yılları arasında “Öğretmen Davranış ve Tutumlarının Öğrenci Başarısına Etkisi” konusunda yapılan 36 makale, 36 yüksek lisans tezi ve 5 doktora tezi olmak üzere toplam 77 çalışma (Tablo 1), araştırma kapsamında incelenmiştir. Araştırmaların yapıldığı üniversitelere göre dağılımı incelendiğinde (Tablo 2); ilk sıralarda; Gazi Üniversitesi (%12,9), Yeditepe Üniversitesi (%7,7), Ankara Üniversitesi (%5,1), Atatürk Üniversitesi (%5,1), Marmara Üniversitesi (%3,8) yer almaktadır. Bu üniversiteler Türkiye’nin gelişmiş olarak nitelendirilebilecek üniversiteleri arasında yer almaktadır. İlk sıralarda yer alan tek özel üniversite olan Yeditepe Üniversitesi özellikle son yıllarda öğretmen davranış ve tutumlarının öğrenci başarısı ve motivasyonuna etkileri konusunda çeşitli araştırmalar yapmaktadır. Öğretmen davranış ve tutumlarının öğrenci başarısına etkisinin incelenmesi konusundaki araştırmalar; Gazi Üniversitesi, Ankara Üniversitesi ve Marmara Üniversitesi gibi Türkiye’de eğitim alanında birçok çalışma yapmış üniversitelerde Eğitim Bilimleri Enstitüsü’nde yapılmıştır. Yeditepe Üniversitesi’nde yapılan araştırmalar Sosyal Bilimler Enstitüsü’nde çalışılmıştır. Araştırmaların yıllara göre dağılımı incelendiğinde ise (Tablo 3); özellikle 2011 yılında farklı üniversitelerde konuya ilişkin 13 çalışma (%16,8) yapıldığı belirlenmiştir. Bu oranı (%11,6) ile 2007 yılı ve (%9) oranı ile 2010 yılları izlemiştir. 2003 yılında konuya ilişkin araştırmanın bulunmadığı, 2006 yılına kadar ise çok az çalışma yapıldığı söylenebilir. Yalnızca 2002 yılında araştırma sayılarında bir artış görülmüş, sonrasında aynı düzeye gerilemiştir. Çalışmaların 2006 yılından itibaren artış göstermesine Türkiye’de yapılandırıcı yaklaşıma geçilmesinin neden olduğu söylenebilir. Yapılandırıcı yaklaşım ile öğretmenin mesleki rolü büyük bir değişim göstermiştir. Öğretmen tek bilgi aktarıcısı olmaktan çıkarak, öğrencinin öğrenmelerine rehberlik eden ve yön veren, öğrencinin bilgiyi araştırıp, keşfederek yorumlamasını ve içselleştirmesini sağlayan, öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz önüne alarak uygun öğrenme ortamlarında öğrencilerin gelişimine katkıda bulunan bir rol kazanmıştır. Öğretmenlerin mesleki rollerinde meydana gelen bu değişimler, onların sınıf içi davranışlarına ve tutumlarına da yansımıştır. Araştırmaların yıllara göre dağılımında 2006 yılında ortaya çıkan oransal artış bu görüşü destekler niteliktedir.

Araştırmalarda kullanılan yöntemlerin içerik analizi yapıldığında (Tablo 7), araştırmaların büyük çoğunluğunun (%69,8) nicel araştırma yöntemiyle yapıldığı, nitel araştırmaların (%25,5) , alan yazın derlemelerin (%1,2) ve diğer araştırma türlerinin (%1,2) daha az tercih edildiği belirlenmiştir.

Araştırma yöntemlerinin içeriğine bakıldığında nicel yöntemle çalışılan araştırmalarda en fazla betimsel tarama (%29,8) ve ilişkisel tarama (%25,9) modellerinin kullanıldığı, karşılaştırmalı ve deneysel araştırmaların ise daha az tercih edildiği gözlenmiştir. Nitel araştırma yöntemi ile çalışılan araştırmalarda ise genel tarama modelinin (%12,9) ilk sırada yer aldığı, genel tarama yapılan araştırmalarını örnek olay, eylem araştırması, tarihsel analiz ve kuram oluşturma çalışmalarının izlediği sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen veriler, Gökçek ve diğ., (2013), Çiltaş (2012), Göktaş ve diğ., (2012), Arık ve Türkmen (2009)' un çalışmalarıyla benzer niteliktedir. İncelenen çalışmalarda ve yapılan bu araştırmalarda nicel araştırma sayılarının diğer türlere oranla daha fazla çıkmasının nedeni olarak; nicel araştırmaların daha sistematik ve kolay olması, örnekleme ulaşma ve veri toplama aracının uygulanmasının daha kısa sürede gerçekleşmesi ve toplanan verilerin daha çabuk yorumlanabilmesi nedeniyle araştırmacılar tarafından tercih edildiği düşünülmektedir.

İçerik analizi yapılan araştırmaların disiplin alanı dağılımı Tablo 4'te incelendiğinde; araştırmaların üç temel disiplin alanında yoğunlaştığı görülmektedir. Bu temel disiplin alanları; eğitim bilimleri alanı, alan eğitimi ve eğitim kademeleri disiplin alanlarıdır. Eğitim bilimleri temel alanında; yapılan araştırmaların %47,7'sinin toplandığı ve en fazla araştırmaların Eğitim Yönetimi ve Denetimi ile Eğitim Programları ve Öğretim alanlarında yapıldığı belirlenmiştir. Bir diğer temel disiplin alanı olan alan eğitiminde ise %31,5 oranında araştırma yapıldığı görülmektedir. Alan eğitimi disiplin alanında; en fazla Matematik öğretimi (%7,7) ve İngilizce Öğretimi (%7,7) alanlarında yapılan araştırmalar dikkat çekmektedir. Üçüncü kategori ise eğitim kademeleri disiplin alanıdır. Bu kategoride en fazla İlköğretim kademesinde (%12,9) araştırma yapılmıştır. İlköğretim alanında yapılan araştırmaları okul öncesi alanında (%3,8) yapılan araştırmalar izlemiştir. Ortaöğretim ve Yükseköğretim kademelerinde (%1,2) konuya ilişkin yapılan araştırmaların oranı aynıdır. Karadağ (2009) eğitim bilimlerinde yapılan doktora tezlerini incelediği çalışmada en fazla çalışmanın eğitim yönetimi ve denetimi ile eğitim programları ve öğretim alanlarında yapıldığını tespit etmiştir. Benzer şekilde Gökçek ve diğ., (2013), 2003-2012 yılları arasında Türkiye' de karma yöntemin kullanılarak yapıldığı çalışmaları incelediği araştırmalarında eğitim bilimleri ile ilgili yapılan çalışmalarda en fazla eğitim yönetimi çalışmalarına yer verildiğine dikkat çekmiştir. Araştırma konularının dağılımı Tablo 8'de incelendiğinde; içerik analizi kapsamında seçilen konu gereği ilk sırada öğretmen davranışları (%16,7) yer almaktadır.

Öğretmen davranışları konusunu, öğretmen davranışlarına ilişkin öğrenci görüşleri (%9,6) ve öğretmen tutumları konuları (%9) izlemiştir. Araştırmalarda etkili öğretmen davranışları (%5,1), sınıf yönetimi (%4,5), öğretmen nitelikleri (%4,5) konuları ilk sıralardadır. Araştırma konularında genellikle öğretmenlik mesleğinin nitelikleri ve nasıl olması gerektiği sorularına yanıt aranarak, öğrenci başarısı üzerinde etkili olan öğretmen davranışları ele alınmıştır. Olumsuz öğretmen davranışları (%0,6) belirtilen yıllar arasında yalnızca bir araştırmada ele alınmıştır.

İncelenen araştırmalarda birçok sayıda bağımsız değişkene rastlanmıştır. Tablo 9 incelendiğinde; araştırmalarda 5 ve üzeri değişken sayılarının (%26) diğerlerine oranla fazla olduğu belirlenmiştir. Araştırmalarda 5 ve üzeri değişken ile çalışılan araştırmaların diğerlerine oranla fazla olmasında, içerik analizi yapılan araştırmaların yarıdan fazlasının lisansüstü tezler olmasının etkisi büyüktür.

Araştırmalarda en fazla kullanılan değişken türleri; öğretmen cinsiyeti, öğretmenin yaşı, öğretmenin mesleki kıdemi, öğretmenin mezun olduğu okul ve alanı olmuştur. Söz konusu araştırmalarda öğrencinin cinsiyeti, öğrenim kademesi, anne-baba mesleği ve anne-baba öğrenim düzeyi, öğrencinin sosyo-ekonomik düzeyi, kardeş sayısı, doğum sırası gibi değişkenler de sıklıkla kullanılmıştır. Tek değişken ile çalışılan araştırma türleri ise %8,6 oranı ile son sırada yer almaktadır.

Yapılan içerik analizinde, araştırmalarda kullanılan veri toplama araçlarının türleri Tablo 5'te incelendiğinde; en fazla anketlerin kullanıldığı (%44,1), anketten sonra en fazla tercih edilen veri toplama araçlarının tutum, algı ve kişilik testleri (%33,7) olduğu görülmektedir. Söz konusu veri toplama araçlarının yapıları incelendiğinde likert tipinde ve çoktan seçmeli test maddelerinin yer aldığı veri toplama araçlarının kullanıldığı belirlenmiştir.

Veri toplama araçları içerisinde en fazla anket yolunun tercih edilmesinin temel nedeni olarak; anket ile kısa sürede daha fazla kişiye ulaşılabilmesi, veri toplama sürecinin uygulama süresi ve maliyet açısından daha ekonomik olması nedenleri gösterilebilir. Sert (2010), Gülbahar ve Alper (2009), Kurtoğlu ve Seferoğlu (2011) da yaptıkları çalışmalarda benzer sonuçlara ulaşmışlardır.

İçerik analizi yapılan araştırmalarda kullanılan veri toplama araçları incelendiğinde en az kullanılan veri toplama aracının başarı testleri (%1,2) olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan araştırmalarda veri toplama aracı olarak başarı testlerinin bu denli az oranda kullanılmasının nedeni; içerik analizi yapılan araştırmalarda öğretmen davranış ve tutumlarının öğrenci başarısına etkisinin incelenmesidir.

Konu ile ilgili araştırmalarda genellikle öğretmen davranış ve tutumlarının; öğrencinin, öğretmene ve dolayısıyla derse olan ilgisi arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılmıştır. Bu nedenle öğrencilerin öğretmen davranış ve tutumları hakkındaki görüşleri, anket ve tutum, algı, kişilik testleri ile belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırmalarda veri toplama araçları seçilirken anketlerin sıklıkla tercih edilme nedenleri arasında; daha çok kişiye ulaşılması, uygulama kolaylığı ve mali açıdan daha ekonomik olması gösterilebilir. Ancak veri toplama aracı seçilirken göz önünde bulundurulması gereken önemli hususlardan biri de seçilen veri toplama aracının amaca hizmet eder nitelikte, geçerli ve güvenilir olmasıdır.

Araştırmalarda geçerliliği ve güvenilirliği artırmak amacıyla ikinci bir veri toplama aracının kullanılması araştırmacılara önerilmektedir (Çiltaş, Güler ve Sözbilir, 2012). İçerik analizi yapılan araştırmaların 14 tanesinde (%18,1) birden fazla veri toplama aracı kullanılmıştır. İncelenen araştırmalarda örneklem seçimi konusunda araştırmacıların daha çok amaca uygun (%31,1), rastgele (%28,5) ve kolay ulaşılabilir (%15,5) örneklem seçim yöntemlerinden yararlandıkları Tablo 6'da görülmektedir. İçerik analizi yapılan 77 araştırma içerisinde 9 araştırmada (%11,6) evrenin tamamına ulaşıldığı belirlenmiştir. Dört araştırmada ise (%5,1) örneklem grubu ile çalışılmamıştır.

Yapılan içerik analizi çalışmasında örneklem seçimi sonrasında araştırmaların örneklem sayısının dağılımı da incelenmiştir. Tablo 11'de; araştırmalarda en fazla 201-400 kişilik (%28,5) örneklem aralığı ile çalışıldığı, bu aralığı sırası ile 101-200 kişi örneklem aralığı (%16,8) ve 401-600 kişi örneklem aralığının (%15,5) izlediği görülmektedir. Araştırmalarda 1000 ve üzeri örneklem ile çalışılan araştırmaların oranı %11,6'dır. Araştırma sürecinde örnekleme ulaşma ve veri toplamanın büyük zorlukları olduğu gerçeği göz önüne alınırsa 1000 ve üzeri örneklem sayısındaki oran önemli ve yüksektir. Örneklem büyüklüğü ile ilgili olarak ortaya çıkan bu sonuç Göktepe ve diğ., (2012) ile Çiltaş, Güler ve Sözbilir (2012)' in çalışmalarıyla benzer sonuçlar ortaya koymamaktadır. Elde edilen veriler incelendiğinde araştırmada 1000 kişi ve üzeri örnekleme yapılan araştırmaların sayısı dikkat çekmektedir.

Bu sonuca ulaşılmasında söz konusu araştırmalarda; makaleler ile içerik analizi yapıldığı, ancak bu araştırmada içerik analizi çalışması yapılan 41 araştırmanın (%48,1) lisansüstü tezleri olmasının etkisi büyüktür. Lisansüstü tezlerde, makalelere oranla daha büyük örneklem sayıları ile çalışılmıştır. Örneklem seçiminde bir diğer önemli hususta içerik analizi yapılan araştırmalardaki örneklem düzeyinin dağılımıdır.

Örneklem düzeyi dağılımı Tablo 12'de incelendiğinde %31,1 oranı ile en fazla öğretmenler ile çalışıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, Selçuk, Palancı, Kandemir ve Dündar, (2014)'in araştırması tarafından desteklenmektedir. Söz konusu çalışmada da incelenen araştırmalarda örneklem düzeyi açısından öğretmenler ve öğretmen adayları ile yapılan araştırmaların oranı diğer örneklem düzeylerine oranla yüksek çıkmıştır. Araştırmalar incelendiğinde örnekleme alınan ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim öğrencilerinin oranının (%14,2) aynı olduğu görülmektedir.

Örnekleme alınan üniversite öğrencilerinin tamamının Eğitim Fakültesi'nde öğrenim görmekte olan öğretmen adayları olduğu belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının örneklem düzeyinde yüksek oranda yer almaları, araştırmacılar tarafından kolay ulaşılabilir olması nedeniyle tercih edildiği şeklinde yorumlanabilir. İncelenen araştırmalarda birden farklı düzeyde örneklem grubu ile çalışıldığı tespit edilmiş ve bu örneklem grupları ayrı kategorize edilmiştir. Birden farklı örneklem düzeyi ile yapılan araştırmalarda ilk sırada %7,7 oranında ilköğretim öğrencileri ve öğretmenler çalışılmıştır. Bu oranı ortaöğretim öğrencileri ve öğretmenler ile yapılan çalışmalar (%6,4) izlemiştir.

Öğrencilerin ve öğretmenlerin birlikte örnekleme alınmasında; araştırmacıların, daha fazla kişiye, daha rahat ve kolay bir şekilde ulaşmayı hedefledikleri söylenebilir. Sert, Kurtoğlu, Akıncı ve Seferoğlu, (2012), çalışma grupları belirlenirken yalnızca kolay ulaşılabilir örneklem grupları ile değil, araştırmanın güvenilirliği ve dış geçerliğinin yükseltilmesini sağlayacak uygun sayıda birey veya gruplarla çalışılması gerektiğini belirtmiştir.

Yapılan içerik analizinde, incelenen araştırmalarda veri analiz yöntemleri değerlendirilmiştir. Tablo 10 incelendiğinde; veri analiz yöntemlerinde betimsel istatistiksel yöntemlerden %22,1 oranında yüzde/frekans hesaplamaları ilk sırada yer alırken, bu yöntemi sıra ile T-testi (%19,4) ve Tek Yönlü Varyans Analizi (%18) izlemiştir. Araştırma kapsamında incelenen 36 makale ve 41 lisansüstü tezlerin bir kısmında, aynı çalışma içinde nicel ve nitel veri analizlerinin birlikte yapıldığı belirlenmiştir.

Yağmur Şahin, Kana ve Varışoğlu (2013), araştırmalarında içerik analizi yaparak lisansüstü tezleri ile eğitim bilimleri alanında yapılan araştırmaları incelemiştir. İncelenen araştırmalarda daha çok betimsel analiz yapıldığı, betimsel analizde kullanılan tekniklerin ise frekans, yüzde ve çizelge ile gösterimlerin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Nicel kestirimsel çalışmalarda ise daha çok, korelasyon, t-testi ve tek yönlü varyans analizi gibi analizlerin yapıldığı görülmektedir. Ayrıca Gökteş ve diğ., (2012), Dündar ve Ceylan (2013), tarafından yapılan araştırma bulguları da bu verileri desteklemektedir. Daha çok bu veri analiz yöntemlerinin kullanılması incelenen özelliklerin daha rahat açıklanabilmesi ve değişkenler arasındaki ilişkilerin daha kolay yorumlanabilmesinin amaçlandığı söylenebilir.

Öneriler

Öğretmenler ile birebir etkileşimde bulunan öğrencilerin öğretmen davranışları hakkındaki görüşlerinin daha kapsamlı ve büyük örnekleme incelendiği çalışmalar yapılabilir. İl merkezi ve kırsal bölgelerde çalışan öğretmenlerin davranış ve tutumlarını karşılaştıran araştırmalar yapılabilir. Dil sınırlaması olmadan Uluslararası kaynaklardan yararlanılarak alınan tez ve makaleler ile öğretmen davranış ve tutumları konusunda daha kapsamlı bir içerik analizi çalışması yapılabilir. Öğretmenler ile ilgili çalışmaların örneklem düzeyi incelendiğinde belli bir sayı aralığında yoğunlaşmaktadır. Evreni temsil gücü daha fazla olan sonuçlar almak amacıyla örneklem sayıları artırılabilir ve farklı alanlarda çalışan öğretmenler araştırmalara dâhil edilebilir.

Kaynakça

- Arık, R., & Türkmen, M. (2009). Eğitim bilimleri alanında yayınlanan bilimsel dergilerde yer alan makalelerin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ankara.
- Büyükköztürk, Ş. , Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çiltaş, A. (2012). 2005-2010 yılları arasında matematik eğitimi alanında Türkiye’de yapılan yüksek lisans ve doktora tez çalışmalarının içerik analizi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 5(7), 211-228.
- Çiltaş, A., & Güler, G., & Sözbilir, M. (2012). Türkiye’de matematik eğitimi araştırmaları: bir içerik analizi çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(1), 565-580.
- Dündar, H., Bektaş, M., & Ceylan, A. (2013). Ulusal sınıf öğretmenliği eğitimi sempozyumu (USOS) bildirilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 197-222.
- Gagne, R.M. (1995). *The conditions of learning*, (4th Ed.) New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Gökçek, T., Babacan, F.Z., Kangal, E., Çakır, N. & Kül, Y. (2013). 2003-2012 yılları arasında Türkiye’de karma araştırma yöntemiyle yapılan eğitim çalışmalarının analizi. *International Journal of Social Science*, 6(7), 435-456.
- Gökteş, Y., Küçük, S., Aydemir, M., Telli, E., Arpacık, Ö., Yıldırım, G., & Reisoğlu, İ. (2012). Educational technology research trends in Turkey: A content analysis of the 2000-2009 decade. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12(1), 191-196.
- Gülbahar, Y., & Alper, A. (2009). Öğretim teknolojileri alanında yapılan araştırmalar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(2), 93-111.
- Kaptan, S. (2000). *Bilimsel araştırma ve istatistik teknikleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

- Karadağ, E. (2009). *Türkiye'de eğitim bilimleri alanında yapılmış doktora tezlerinin tematik ve metodolojik açıdan incelenmesi: Bir durum çalışması*. Doktora tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Sert, G. (2010). *Öğretim teknolojileri eğitiminde yayınlanmış Türkiye adresli makalelerin içerik analizi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Selçuk, Z., Palancı, M., Kandemir, M., & DüNDAR, H. (2014). Eğitim ve bilim dergisinde yayınlanan araştırmaların eğilimleri: İçerik Analizi, *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 39(173), 430-453.
- Sert, G., Kurtoğlu, M., Akıncı, A., & Seferoğlu, S. (2012). Öğretmenlerin teknoloji kullanma durumlarını inceleyen araştırmalara bir bakış: Bir içerik analizi çalışması. *Akademik Bilişim*, Uşak Üniversitesi, Uşak.
- Yağmur Şahin, E., Kana, F., & Varışoğlu, B. (2013). Türkçe eğitimi bölümlerinde yapılan lisansüstü tezlerin araştırma eğilimleri. *International Journal of Human Sciences*, 10(2), 356-378.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Extended Summary

The Content Analysis Of The Studies About The Effect Of Teacher Behaviours And Attitudes On Student Achievement

(The Studies Conducted Between 2000 and 2015)

Introduction

Considering education as a system, the main factors that affect and lead the system are teacher, student and program. The relationship among these three factors is vital in achieving the education system's goals and educating students in a way that they can acquire the necessary competencies, adequacies and skills predetermined in accordance with the goals and objectives of the system. Teachers who act like coordinators between educational programs and students are the operators of the programs and the most fundamental factor of the education system.

Purpose of the Study

In this study, 41 graduate dissertations (36 MA/MS thesis; 5 PhD thesis), and 36 articles published in the years between 2000 and 2015 about the effect of teacher behaviour and attitudes on student achievement were examined in terms of universities where these studies conducted, the year when they were conducted, field of study, data collection tools, sampling methods, research methods, subject area, the number of independent variables, data analysis methods, sample size and level of sample. Examining the related literature, it was observed that there was no content analysis study conducted about the effect of teacher behaviours and attitudes on student achievement.

Method

This study is a descriptive analysis and content analysis was utilized as a research method in it. In the study, every one of the dissertations and articles chosen for the study were examined through content analysis method. In the first step of the study, regarding the objectives of the study, certain categories were formed to examine the graduate study dissertations and articles open for the public as a full text format in the National Thesis Center and Turkish Academic Network and Information Center. In the scope of the study, the data obtained through content analysis of the dissertations and articles was analysed by calculating the frequency and percentage values.

Results

In the studies published in the early millennium, it was observed that students were gone through an education system in which they were tested to determine whether they knew the literal knowledge rather than assessing their thinking, discussing and problem solving strategies and in addition to this, evaluation and assessment tools and methods were designed with this point of view. The effect of teacher behaviours in the secondary education, the stress resources of the teachers and their reflection on education in Turkey, the effect of teachers' body language on student learning were among the

subject of the studies. In 2004, what teacher immediacy behaviours are and their effect on student learning were examined. In 2005, an increase in the number of the studies about the effect of teacher behaviours and attitudes on students was observed. In the studies, teacher quality and teacher behaviours leading student behaviours were stressed. In 2006, in addition to the studies about the effect of teacher behaviours on students in different education levels, studies about the effect of learning environment on learning and teachers' role in organizing the learning environment, teachers' healthy life behaviours, the relationship among creativity, teacher behaviours and student achievement, science teaching were observed. The effect of the school type teachers graduated from, their seniority and gender on preventing unwanted student behaviours and ensuring in class discipline was examined. Female teachers were observed more successful than male teachers in assuring the discipline in classes. It is interesting that teachers who graduated from the faculty of arts and sciences were more successful than the ones who graduated from faculty of education in assuring the exam security. In 2007, the effect of teachers' corporal punishment and psychological applications on student learning was examined and the negative effects of corporal punishments on students were clearly stated. In 2007, in a study conducted about pre-school teachers' behaviours for the first time, it was aimed to determine the effect of teacher behaviours on pre-school children's visual perception behaviours. In a study at secondary education level, differences in teachers' and students' perceptions towards secondary education teachers' behaviours were stated. In 2007, studies focused mostly on primary education teachers. Vocational and technical education teachers' behaviours and teacher behaviours in developing organizational culture were studied and searched upon for the first time in 2008. In addition to these subjects, in 2008, effective teaching and ideal Turkish teacher behaviours were new research subjects examined in the studies. In 2009, studies were conducted mostly on primary education teachers. In these studies, primary education teachers' beliefs towards education, their thoughts about effective teaching and teacher attitudes towards unwanted student behaviours in terms of different variables were examined. In 2010, teachers' different behaviours and attitudes were examined. Turkish teaching, teacher behaviours that help students form habits in foreign language learning, teachers' participation in research activities and their attitudes towards participation in research activities were among the research subjects that were examined in the studies conducted in 2010. In 2011, participants of the studies were mainly primary education teachers. The relationship between teacher behaviours and students' self respect was studied for the first time in a study conducted by Çevik (2011). Being different from the previous years, in 2011, teachers' level in taking initiative during teaching activities was studied. In the related study, it was suggested that teachers in Turkey consider program materials as necessary but they think that these materials limit them in teaching. In 2012, the studies focused on general behaviours of the prep class teachers in higher education and interpersonal behaviours of the teachers of English. In the same year, the effect of school climate on student behaviours and student achievement and besides this, physical education and sports teachers' behaviours were studied for the first time. Furthermore, like the ones in the previous years, ideal teacher behaviours and mathematics teachers' behaviours were examined. In 2013, biology teaching, teachers' teaching styles, their class management approach, teachers' civilized and noncivilized behaviours were studied in the studies. Apaydın and Seçkin (2013), in their studies, found that both teachers and students exhibit civilized behaviours including violence, which is a striking result. In 2014, in the studies, determination of the perception of the students in prep classes at universities towards teacher behaviours, determination of the motivating teacher behaviours from the point of students and in addition to these subjects, the effect of teacher quality and school features on students' achievement in TIMMS science, teachers' attitudes towards democracy, and unwanted teaching behaviours of the teachers of Turkish were examined. In 2015, research subjects in the studies were class teachers' reactions to unwanted student behaviours, analysis of these unwanted student behaviours from different dimensions, pre-school teachers' attitudes towards science teaching, observed positive and negative teacher behaviours in primary and secondary education and effect of these teacher behaviours on students.

Examining the studies about teacher behaviours and attitudes between the years 2000 and 2015, it can be said that participants of these studies included teachers and academicians in different fields and a lot of students in different education levels in early, primary, secondary and higher education. In these studies, students in higher education were chosen from education faculties. The effect of teacher behaviours and attitudes on student has long been studied with different sampling groups and through

different methods. In these studies, the effect of different variables including teachers' age, gender, seniority, marital status, school types they graduated and how long they work in their current school on teacher behaviours and attitudes was examined. In the related studies, students and administrators were asked to state their opinions. These studies are important and valuable in terms of their contribution to educational activities and the fact that they have led the studies about teacher education.

Discussion, Conclusion and Suggestions

As a result of this study, it can be said that the university that the largest number of such studies were conducted is Gazi University. Furthermore, department of Educational Administration and department of Curriculum and Instruction are the fields of study that focus on such studies most. The most utilized data collection tools are questionnaires; the most applied data analysis technique is descriptive statistics and the most used research type is descriptive research. The sample size varies from 200 to 400 participants and the participants mostly consist of teachers. At the end of the content analysis, it was seen that the studies with five or more independent variables are in the largest number.

Araştırmalarda Akademisyenlerden Veri Toplanması Sürecinde Yaşanan Olaylar ve Veri Toplamaya Etkileri

Fatma Gözalan ÇİÇEK, Millî Eğitim Bakanlığı, Türkiye, fatmagozalan@hotmail.com
Mehmet TAŞPINAR, Gazi Üniversitesi, Türkiye, mehmettaspinar@hotmail.com

Öz

Bu araştırmanın genel amacı bilimsel araştırmalarda akademisyenlerden veri toplanması sürecinde yaşanan olumlu ve olumsuz olayları ve bunların bilimsel araştırma sürecine etkilerini belirlemektir. Nitel araştırma desenine göre tasarlanan bu araştırmada olgubilim yöntemi kullanılmıştır. Katılımcılar ise 15 Nisan – 13 Temmuz 2016 tarihlerinde facebook ortamında araştırma sorusuna cevap veren gönüllü 54 katılımcıdan oluşmuştur. Söz konusu 54 katılımcıya “Araştırmanızda akademisyenlerden veri toplamanız gerekiyorsa, bu süreçte ne gibi olumlu ve olumsuz durumlarla karşılaştınız ve bu durum sizin araştırma sürecinizi nasıl etkiledi?” biçimindeki soru temel veri toplama aracı sorusu olarak yöneltilmiştir. Yöneltilen soru ile elde edilecek verilerin iç geçerliliği uzman görüşüne göre, verilerin güvenilirliği ise yine uzman görüşlerine Miles ve Huberman’ın önerdiği güvenilirlik formülü uygulanarak belirlenmiştir. Verilerin analizinde nitel veri analizi yöntemi kullanılmıştır. Buna göre elde edilen veriler betimsel analiz yoluyla çözümlenmiştir. Elde edilen bulgulara göre araştırmacıların büyük çoğunluğu akademisyenlere gerek danışmanlık gerekse veri toplamak amacıyla başvurduklarında önemli ölçüde yeterli zaman ayırmama, herhangi bir cevap vermeme, gerekli ilgiyi göstermeme, danışmanlık görevini gerektiği gibi yapmama ve araştırmayı küçümseme gibi tavırlar gösterebilmektedirler. Az sayıda akademisyen ise kendilerinden beklenen gerekli katkıyı vermekteler. Bu sonuçlara göre akademisyenlerin genel olarak kendilerinden beklenen danışmanlık ve veri sağlama konusunda daha nitelikli destek sağlama gereği ortaya çıkmaktadır. Buna göre akademisyenler yetiştirildiği lisansüstü eğitimleri sırasında gerek danışmanlık gerekse araştırmalara destek verme konusunda daha etkili biçimde yetiştirilmeleri sağlanmalıdır.

Anahtar Kelimeler: Araştırma, akademisyen, veri toplama, danışman.

Abstract

The general purpose of the current study is to determine positive and negative situations experienced during the process of data collection from academicians and their effect on the research process. Study designed according to the qualitative study design, phenomenological method was employed. The participants of the study are 54 academicians in the Facebook environment between 15 April and 13 July 2016. The data of the study were collected by directing a single question to the participants in Facebook. This question is “When you needed to collect data from academicians for your research, what kind of positive and negative experiences did you live during this process and how did they affect your research?” Internal validity of the data collected through this question was established on the basis of expert opinions and the reliability of the data was also determined by applying the formula proposed by Miles and Huberman to the expert opinions. Qualitative data analysis method was used and in this regard, the collected data were analyzed through descriptive analysis. The findings of the study revealed that a great majority of the academicians might display negative attitudes when they are required to contribute to a study such as not sparing enough time, not responding, not showing enough interest and underestimating the research or some part of it. Few academicians provide the exact support required. The findings of the current study show that there is a need for academicians to offer more qualified data and advisory services; therefore, academicians should be educated during their graduate education by putting greater emphasis on these issues.

Key Words: Research, academician, data collection, advisor.

Giriş

Problem durumu

Bilimsel araştırma esas olarak bireylerin yaşam kalitesini geliştirmeyi amaçlayan vazgeçilmez bir süreçtir. Odabaşı ve arkadaşları'nın belirttiği gibi (2010: 129) araştırma görevi olan akademisyenlerin başarılarını gösteren önemli ölçütlerden biri de araştırma yapmaları ile ölçülmektedir. Araştırma yaparken bilimsel araştırmanın problem çözme aşamaları izlenir (Karasar, 2009; Korkmaz, Şahin ve Yeşil, 2011: 110) Problem çözme aşamaları genel olarak (a) problemin belirlenmesi, (b) problemin tanımlanması ve sınırlandırılması, (c) problem çözümüne ilişkin denenceler/hipotezler oluşturma, (d) problemin çözümüne ilişkin veri toplama, (e) toplanan verileri test etme, (f) çözümü uygulama/bulguları ortaya koyma ve (d) öneriler geliştirme gibi aşamalardan oluşmaktadır. Bu aşamaların her biri önemli ve vazgeçilmezdir. Araştırmacılar bu aşamalara ilişkin olarak iyi bir eğitim almalarının yanı sıra ihtiyaçları olduğunda danışmanlık almak ihtiyacı içindedirler. Veri toplama aşamasında gerek danışmanlık gerekse veri toplamak amacıyla akademisyenlere başvurulması gerekebilmektedir.

Araştırmalarda veriler çeşitli kaynaklardan toplanır. Yazılı kaynaklar, canlı, cansız varlıklar gibi pek çok veri kaynağından veri toplanabilir. Bilimsel araştırmanın geçerliliği ve güvenilirliği açısından önemli olan ne tür veri kaynağı olursa olsun, elde edilen verinin geçerli ve güvenilir veri olmasıdır. Bu açıdan bakıldığında veri kaynağının çeşitli özellikleri geçerli ve güvenilir veri toplanmasını etkileyici önemli bir unsurdur. Özellikle sosyal bilimler araştırmalarında önemli veri kaynaklarından olan insandan veri toplamanın da kendine has özellikleri vardır. Örneğin gözlem, görüşme yapmak, anket ya da ölçek benzeri araçlar uygulayarak görüşleri düşünceleri belirlemeye çalışmak insandan dolayı veri toplama yolları olarak ifade edilebilir. Çünkü elde edilen veri gerçek anlamda somut bir şekilde ölçme ile elde edilen veri değil, insanın iradesine bağlı olarak dışa yansıyan veridir. Bu açıdan veri kaynağı olan insanın veri sağlamaya ilişkin tutumu, tavrı, bakış açısı son derece önemlidir. Korkmaz, Şahin ve Yeşil'in belirttiği gibi (2011: 111) araştırmanın önemine inanmayan ve araştırmacıya yardımcı olunması gerektiğini düşünmeyen kişilerden geçerli ve güvenilir veriler toplayabilmek genellikle mümkün değildir. İnsandan elde edilen verilerin yansızlığından kesin olarak emin olmak oldukça güçtür. Bu nedenle bazı önlemler alınmaya çalışılır. Örneğin anketlerin, ölçeklerin giriş bölümüne doğru bilgi vermenin önemini vurgulayan, bilgilerin hiçbir şekilde bilimsel amaçlar dışında kullanılmayacağını ifade eden açıklamalar yazılır. Böylelikle katılımcıların isteyerek cevap vermeleri, araştırmaya gönüllü olarak katılmaları sağlanmaya çalışılır. Ya da istatistiksel analizlerde bazı kontroller sonucu elemeler, düzenlemeler yapılır.

Veri kaynağı olan insanlar içinde araştırmacı olan akademisyenlerin, kendilerinden veri toplanması gerektiğinde ne tür tutumlar, davranışlar sergiledikleri bu araştırmanın temel konusunu oluşturmaktadır. Alanyazın incelendiğinde konu ile ilgili benzerlik gösteren bazı araştırmalara rastlanmaktadır. Tortumluoğlu ve Özyazıcıoğlu (2004: 5). Akademisyenlerin araştırma yaparken ve yayınlarken karşılaştıkları güçlükler ve bunun üzerinde doktora eğitiminin etkisi konulu araştırmalarında, yaşanan en önemli güçlüğü zaman yetersizliği ve veri toplama güçlüğü olduğunu belirlemişlerdir. Odabaşı ve arkadaşları tarafından yapılan araştırmada ise (2010: 132) akademisyenlerin araştırmacı ve öğretici özellikleri incelenmiştir. Diğer bir araştırmada ise Apaydın, Aksu ve Kasalak (2015: 149) bilim insanının temel görevleri tanımlarken bilinçli rehberlik yapma görevlerinin önemine vurgu yapmışlardır. Bakioglu ve Gürdal ise araştırmalarında (2001: 13) danışmanların rollerini yerine getirme durumunu belirlemeye çalışmışlar ve yeterli danışmanlık yapılamadığı sonucuna ulaşmışlardır. Benzer bir sonuç ta Mengi, ve Schreglmann'ın araştırmalarında (2015: 7) belirlenmiş ve araştırmacıların ancak % 10'u öğretim üyelerinden ya da danışmanlarından destek gördüklerini belirtmişlerdir.

İlgili literatür ve yapılan araştırmalar incelendiğinde söz konusu akademisyenlerin diğer insanlardan veri toplarken (öğretmenler, öğrenciler, yöneticiler vb.) ne tür güçlükler yaşadıklarından sıklıkla söz ederken, kendilerinden veri toplanması gerektiğinde nasıl bir tutum sergilediklerine ilişkin yeterli araştırmaya rastlanılmamıştır. Bu açıdan yapılan bu araştırma ile akademisyenlerin bilimsel araştırma sürecinde veri kaynağı olma rolü üstlendikleri zaman nasıl tavırlar ortaya koyduklarını belirleyerek, bilim insanlarının farkındalıklarının artmasına ve alan yazına bir katkı oluşturulabileceği düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın genel amacı, bilimsel araştırmalarda akademisyenlerden veri toplanması sürecinde yaşanan olumlu ve olumsuz olayları ve bunların bilimsel araştırma sürecine etkilerini belirlemektir. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- Akademisyenlerden veri toplama sürecinde yaşanan ve süreci olumlu etkileyen olaylar nelerdir?
- Akademisyenlerden veri toplama sürecinde yaşanan ve süreci olumsuz etkileyen olaylar nelerdir?
- Yaşanan olumlu ya da olumsuz olaylar söz konusu araştırma süreçlerini nasıl etkilemiştir?

Sınırlılıklar

Araştırma 15 Nisan – 13 Temmuz 2016 tarihleri arasında facebook ortamında araştırma sorusuna cevap veren 54 katılımcının görüşleri ile sınırlıdır.

Yöntem**Araştırma modeli**

Araştırma nitel araştırma modeline göre tasarlanmış ve olgubilim (fenomenoloji) yöntemi kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek: 2011). Buna göre araştırma sürecinde odaklanılan olgu, araştırmalarda veri kaynağı olarak akademisyenlerin kullanılması durumunda yaşanan olumlu ve olumsuz olaylar ve bu olayların araştırmanın sürecini nasıl etkilediği betimlenmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın çalışma grubu

Araştırmada çalışma grubu sosyal paylaşım sitesi (Facebook) üzerinden araştırmaya katılan araştırmacılarıdır. Katılımcılar amaçlı eleman örnekleme yöntemlerinden olan benzeşik eleman örnekleme yöntemine uygun bireylerden oluşmaktadır. Çünkü araştırmanın amacına göre çalışma grubuna katılan facebook kullanıcıların "araştırma yapma ve süreçte veri toplama" özellikleri olanlardan oluşması söz konusu katılımcıların benzeşik özellikleridir. Bu kesime yönelik araştırma soruları 15 Nisan – 10 Temmuz 2016 tarihleri arasında sistemde açık biçimde tutulmuş daha sonra sürece son verilmiştir. Bu süreçte toplam 54 kişiden veri toplanmıştır. Çalışma grubuna katılım ve görüşlerini yazma bütünüyle gönüllülük esasına göre oluşmuştur.

Veri toplama aracı

Araştırma verileri facebook ortamında araştırmaya katılan çalışma grubuna yönelik olarak sorulan tek bir soru ile toplanmıştır. "Araştırmanızda akademisyenlerden veri toplamanız gerekiyorsa, bu süreçte ne gibi olumlu ve olumsuz durumlarla karşılaştınız ve bu durum sizin araştırma sürecinizi nasıl etkiledi?" biçimindeki soru temel veri toplama aracı sorusu olarak yöneltilmiştir. Facebook ortamında sorulan sorunun iç geçerliliği araştırmanın amaçları açısından 3 uzmanın görüşüne göre incelenmiş ve uzmanlar tarafından uygun bulunmuştur. Deneme yapmak amacıyla çalışma grubu ile benzer özellikteki 3 kişinin facebook üzerinden aracı cevaplamaları istenmiş ve böylelikle uygulama öncesi karşılaşılabilecek sorunların önceden kontrol edilebilmesi sağlanmaya çalışılmıştır (Kümbetoğlu, 2005).

Araştırmanın güvenilirlik hesaplaması için Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği güvenilirlik formülü (Güvenirlik = Görüş Birliği/ (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) kullanılmıştır. Buna göre elde edilen veriler 2 uzmanın görüşüne sunulmuş, analizlerin araştırma amaçlarına uygunluğu konusunda görüş birliği test edilmiştir. Uzmanlar bütünüyle görüş birliği içinde buldukları için güvenilirlik % 100 sağlanmıştır.

Verilerin analizi

Verilerin analizinde nitel veri analizi yöntemi kullanılmıştır. Buna göre çalışma grubunda yer alan 54 katılımcıdan elde edilen veriler betimsel analiz yoluyla çözümlenmiştir. Katılımcılar facebook ta kendilerine sorulan soruya ilişkin cevaplarını yazmışlardır. Yazılanlar aynen kayıt altına alınmış, veri kaybı olmamıştır. Veriler araştırmanın amaçları çerçevesinde temalara göre gruplandırılmış ve katılımcıların açıklamalarından aynen alıntılarla birlikte sunulmuştur. Söz konusu açıklamaların sunulmasında kodlar kullanılmış, katılımcılar için "K" kodu, görüş numarası ile birlikte (Örnek: K1) belirtilmiştir.

Bulgular

Araştırmada facebook üzerinden katılımcılara “araştırma yapma sürecinde gerek danışmanlık gerekse veri toplamak amacıyla akademisyenlere başvurduğunuzda yaşadığınız olumlu ya da olumsuz olayları örneklerle açıklar mısınız? sorusu yöneltilmiştir. Katılımcıların yazdıkları metinlerden elde edilen bulgular ve buna ilişkin yorumlar araştırmanın amaçları doğrultusunda ele alınmıştır. Metinler çözümlenirken görüşler olumsuz, kısmen olumlu-kısmen olumsuz ve olumlu görüşler olarak sınıflandırılmıştır. Buna göre elde edilen bulgular ve yorumlar aşağıda özetlenmiştir.

Akademisyenlere yapılan başvurularda yaşanan olayların genel görünümü

Araştırmaya katılan 54 facebook kullanıcısının 38’i (% 70,37) araştırma sürecinde akademisyenlere başvurduklarında olumsuz olaylarla karşılaştıklarını, 9’u kısmen olumlu – kısmen olumsuz (% 16,67), 7’si ise (% 12,96) olumlu izlenimlere sahip olduklarını belirtmişlerdir. Aşağıda bu görüşler ele alınmıştır.

Akademisyenlere başvurulduğunda karşılaşılan olumsuz durumlar

Araştırmaya katılan 54 katılımcıdan 38’i (% 70,37) bu süreçte olumsuz olaylar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Yapılan analizlerde belirlenen olumsuzluklar tabloda belirtilmiştir.

Tablo 1:

Yaşanan Olumsuz Olayların Dağılımı.

Yaşanan olumsuzluklar	f	%
Zaman ayırmama	17	35,41
Cevap vermeme	12	25,00
İlgi göstermeme	10	20,83
Yeterli danışmanlık yapmama	6	12,50
Küçümseme-azarlama	3	6,25
Toplam	48*	100,00

* Bazı katılımcının açıklamaları birden fazla olumsuzluğu içermektedir.

Sözü edilen olumsuzluklar incelendiğinde ortaya çıkan başlıca sorunlar yoğunluk sırasına göre zaman ayırmama, cevap vermeme, ilgi göstermeme, azarlama-küçümseme, şöyle özetlenebilir.

Zaman ayırmama: Facebook üzerinden araştırma sürecinde akademisyenlere başvurduklarında olumsuz olaylar yaşadıklarını belirten katılımcıların 17’si tanesi en çok zaman ayırmama sorunu yaşadıklarını vurgulamışlardır. Akademisyenler kendilerinden bilgi almak ya da veri toplamak için görüşme talep edildiğinde zamanlarının olmadığını, kendilerinin çok meşgul olduğunu, randevu vermesine rağmen şu anda müsait olmadığını belirtip daha sonra gelmelerini istediklerini belirtmektedirler. Bu konuda katılımcılardan iki tanesinin açıklamaları aşağıda görülmektedir.

Doktora eğitimine ilk başladığım yıllarda nitel veri analizinde geçerlilik ve güvenilirlik için 2. kodlayıcıya ihtiyacım olduğunda bu konuda uzman olduğumu düşündüğüm hocam hiç vaktim yok. Başka bir hocaya sor dedi. Başka bir hocaya gittiğimde benzer bir şekilde yapılacak başka işlerinin olduğunu söylemişti (K11)

Doktora tezine başlangıç sürecinde mail atarak kendisine ulaşmaya çalıştığım akademisyen mail’e cevap vermediği gibi çok daha sonra bizzat görüşmeye yanına gittiğimde "Ben zaten çok meşgulüm mail’ini gördüm ama yoğunluktan cevap vermedim" demiştir. Hatta bu olayın bir kaç yıl sonrasında böyle bir olay yaşanmadığını iddia ederek beni yalancı durumuna düşürmüştür (K23).

Buna göre akademisyenlerle akademik çalışma yapılması konusunda karşılaşılan öncelikli güçlüğün zaman ayırmama sorunu olduğu gözlenmektedir.

Cevap vermeme: Katılımcıların yaşadıkları olumsuzlukların içinde ikinci sırayı ise (12 kişi) “cevap vermeme” davranışı yer almaktadır. Buna göre araştırmacılar akademisyenlere araştırma sürecinde başvurduklarında çeşitli iletişim yollarını kullanmalarına rağmen (telefon, e-mail vb.) büyük çoğunluğunun kendilerine olumlu ya da olumsuz herhangi bir dönüt verilmediğini ifade etmişlerdir. Bu konuyu içeren iki katılımcının görüşleri aşağıda belirtilmiştir.

Akademisyenlerin sanırım maillerine bakmak gibi bir özellikleri yok nitekim mail yoluyla gönderdiğim ölçüğe koskoca üniversite personellerinden sadece 3 akademisyen (öğretim görevlisi idi) cevap göndermişti (K16).

Doktora tezim sırasında yaklaşık 50 akademisyene mail attım, mail atıklarımın yalnızca 8 tanesinden cevap aldım. cevap aldıklarımın 5 tanesi yabancı uyruklu akademisyenlerdi (K28).

Elde edilen bulgulara göre akademisyenlerden araştırma sürecinde yararlanılmaya çalışıldığında karşılaşılan olumsuz durumlardan biri de iletişim sağlanamayışıdır. Çeşitli iletişim yollarının denendiği (e-mail, telefon, görüşme isteği için ziyaret vb.) ancak büyük ölçüde yanıt alınamadığı belirlenmiştir. Bunun nedenleri diğer nedenler içinde de sözü edilen iş yoğunluğu olabildiği gibi, gereken önemi vermeme ve özveri yetersizliği olarak açıklanabilir.

İlgi göstermeme: Araştırmacıların yaşadıkları olumsuzluklardan biri de süreçte yeterli ilgi görmemek olarak ortaya çıkmıştır (10 kişi). Bu konuda belirtilen 3 görüş aşağıda yer almaktadır.

Doktora tezimi yazarken, istatistik analiz konusunda desteğe ihtiyacım olmuştu. Analizlerde verdiğim kararların isabetli olup olmadığını danışmak istediğimde konusunun uzmanı bir hocamızdan en az 5 kere randevu alıp, hatta en yakın arkadaşının aracı olmasına rağmen görüşmemiştim. Yalnızca merdivende yakalayıp çıktı raporunu göstermiştim, tamamdır demişti (K21).

Bir çalışma için 1150 akademisyene online ölçme aracı (29 maddelik yani uzun da değil) göndermiştim. Sadece 112 kişiden veri toplayabildim ki bunların 39 u kendi arkadaşlarımdı. 2. Başka bir çalışma için uzman görüşüne ihtiyacım vardı ki bu doktora tezim içindi. 20 uzmana formu gönderdim ve 6 kişi döndü. Maalesef ki 5 i tanıdığım uzmanlardı. Aslında daha bir çok örnek var ama bu ikisi bile ne kadar destek gördüğümü göstermeye yeter sanırım. Umarım siz bu çalışmanızda benden daha çok destek görürsünüz:) Bol veriler dilerim (K38).

Kişisel olarak tanışıklığınız yoksa çok da ilgilenmiyorlar, kişisel ilişkiler önemli.. Genelde tez danışmanımın aracılığıyla yardımcı oluyorlar, araştırma görevlilerini çok da dikkate almıyorlar, sanki kendileri Profesör olarak doğdular (K41).

Bulgular dikkate alındığında araştırmacıların akademisyenlerle araştırma süreci için destek alma gereği duyduklarında yaşadıkları önemli bir sorunun da yeterli ilgiyi görmemek olduğu söylenebilir. Bunun nedenleri açıklamalardan elde edilen verilere göre önemsememe, zaman ayırmama, iş yoğunluğu, akademik yetersizlik ve kişisel bazı sürtüşmeler olarak açıklanmaktadır.

Yeterli danışmanlık yapmama: Araştırmacı yetiştirme açısından akademisyenlerin önemli görevlerinden biri de danışmanlık görevidir. Araştırmada ortaya çıkan bir önemli olumsuz durum da danışmanlık hizmetlerinde yaşandığı anlaşılmaktadır. Araştırmacıların 6 tanesi bu konuda olumsuz izlenimleri olduğunu belirtmişlerdir. Bu konuda görüş belirten iki katılımcının görüşleri aşağıda belirtilmiştir.

2 tezimde de danışmanlarım yard doç idi ve 1 tek virgül kadar katkıları olmadı. En az 6 tane yabancı yayın yapmazsan tezin bitmez uyarısı bile aldım (K4).

Yüksek lisans tezi yazma sürecimde, danışmanım olan akademisyen (Prof.Dr.) çok az yardımda bulundu. Konu seçiminde hiçbir yönlendirmesi olmadığı gibi, anketi de başka bir çalışmadan almam gerektiğini söyledi, dolayısıyla anket geliştirme çalışmamız da olmadı. Tezimin literatür kısmını mail attıktan sonra 3 gün hiçbir cevap gelmediğinde yanına gittim ve hiçbir şekilde tezime bakmadığını gördüm. İlk görüşmelerimizde literatür kısmının en azından 40 sayfa olması gerektiği gibi bir şart koşarken, 47 sayfalık bir literatür götürdüğüm zaman çok detaya indiğimi ve yarısının yeterli olacağını, geri kalanında da alanda yapılan çalışmalarını inceleyen bir kısım eklemem gerektiğini söyledi. Yani daha önce hiç söylemediği bir şeyi benden istedi ve bunu tezimi bitirmek için 2 hafta gibi bir sürem kalmışken yaptı. Ayrıca yine kesinlikle yazdıklarımı okumadı, bunun yerine format (font, paragraflar vb.) düzenlemeleri üzerinde durmayı tercih etti. Zaten istatistiksel analiz kısmı konusunda hiçbir yardımı olmayacağını ve başka bir yerden yardım bulmak zorunda olduğumu en başından belirtmişti. Özetle bu süreçte danışmanımdan neredeyse hiçbir yardım görmediğimi, aksine süreci benim için zorlaştırdığını ifade etmem gerekir. Profesörlük düzeyine ulaşmış bir akademisyenin daha deneyimli ve bilgili olması gerektiğini ve özellikle ek ücret aldığı danışmanlık görevini de daha dikkatli bir biçimde yerine getirmesi gerektiğini düşünüyorum. Çalışmanızda başarılar dilerim (K18).

Elde edilen bulgulara göre ortaya çıkan olumsuz sonuçlardan biri de araştırmacıların yeterli danışmanlık desteği alamayıları olarak ortaya çıkmaktadır. Bu konuda olumsuzluklar yaşadıklarını belirten araştırmacıların belirttiklerine göre bunun nedenleri görev bilinci içinde hareket etmeme, yeterince önemsenmeme, zaman ayırmama, danışmanın akademik kariyerini önceliklendirmesi, yetersiz akademik bilgi, kişisel çatışmalar olarak özetlenebilir.

Küçümseme-azarlama: Araştırmaya katılanlardan 3 kişi de akademisyenlerle olan diyaloglarında küçümseme-azarlama vb. bazı olumsuzluklar yaşadıklarını örnek olarak açıklamışlardır. Söz konusu ifadeler aşağıda belirtilmiştir.

Ders hocasının izniyle dersinde öğrencilerden veri topladığım bir hoca yüzüme karşı çalıştığım konuyu küçümseyerek ben de motivasyon düşüklüğüne sebep oldu. (K7).

Ben bir myo da öğr.görv.lisiyim nitel bir çalışma için öğr.elemanlarından veri toplamam gerekiyordu çoğunun verdiği cevap ne işe yarayacak bu çalışma , soruları anlamadım ve doldurmadım oldu gerçekten çoğu ,bu tarz çalışmalar için yardımcı olmayıp bahaneler üretiyor .güzel bir konuya değinmişsiniz tebrikler (K43).

Yüksek lisans tezimi akademisyenlerin motivasyonlarını etkileyen faktörler üzerine yapmıştım ve özellikle teknik bilimlerdeki akademisyenler sosyal bilimlerdeki anket yönteminin bilimsel olmadığını, o anki psikolojik durumuna göre cevapladıkları için asla gerçeği yansıtmadığını ve sırf bana yardımcı olmak adına doldurduklarını ifade etmişlerdi, daha o anda bende motivasyon diye bir şey kalmamıştı tabi (K50).

Katılımcıların bu konudaki açıklamaları incelendiğinde yaşanan olumsuz durumlardan biri de akademisyenlerden destek istendiğinde, yapılan araştırmanın çeşitli biçimlerde küçümsemesi ya da azarlanmaları olarak ortaya çıkmaktadır. Yukarıda belirtilen açıklamalar sosyal bilimlerde yaşanabilen sorunlardan biridir.

Akademisyenlere başvurulduğunda karşılaşılan kısmen olumlu-kısmen olumsuz durumlar

Araştırmaya katılan 54 katılımcıdan 9'u (% 16,67) bu süreçte kısmen olumlu –kısmen olumsuz olaylar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bu türde görüş belirten araştırmacıların açıkladıkları olaylar genel olarak ele alındığında çoğunlukla zamanları oldukça yardımcı olduklarını, destek sağlama güçlüklerinin çoğunlukla zaman yetersizliğinden kaynaklandığını, özellikle bir başka araştırmacının yönlendirmesi ile iletişim kurulursa destek almanın kolaylaştığını, bu konunun akademisyene göre değişebildiğini ifade etmişlerdir. Yaşadıkları olayları açıklayan araştırmacıardan 2 tanesi de e-mail, telefon gibi yollarla akademisyenlere başvurduklarında yaklaşık yarı yarıya destek alabildiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca iki katılımcı bilgi saklama gibi bir durumun da olabildiğini belirtmiştir. Bu konuda iki katılımcının açıklamaları aşağıda görülmektedir.

Bazen yardımcı olmayı kabul ediyorlar bazen de bilgi paylaşımı konusunda cimri davranıyorlar(K4).

Akademisyenine göre değişiyor olmalı. Eskişehir'de Bir üniversitede görev yapan aynı bölümün iki farklı hocasına gittim, tez konum hakkında görüşlerini öğrenmeye. Bir tanesi (Profesör) "senin tezini ben yazacak değilim" dedi, diğeri (Doçent) uzun uzun dinledi görüşlerini ifade etti. Şimdi nasıl olurda tüm akademisyenleri aynı kefedeyi değerlendirebilirim? Oysa kendi danışmanım yönlendirmişti beni Profesöre. (K16).

Elde edilen bulgulara göre araştırmacıların bir bölümü çalışmalarını sırasında akademisyenlere başvurduklarında kısmen destek alabilmektedirler. Kısmen destek almanın başlıca nedenleri farklı tavırlarının olması, zaman yetersizliğini öne sürme, bir kısmının her koşulda destek sağlamaya çalışması, bazılarının iletişime açıkken bir kısmının ise iletişime açık olmayışları, bir bölümünün ise bilgiyi paylaşmaktan sakınması olarak özetlenebilir.

Akademisyenlere başvurulduğunda karşılaşılan olumlu durumlar

Araştırmaya katılan araştırmacıların 7 tanesi (%12,96) araştırma sürecinde akademisyenlerden istedikleri desteği alabildiklerini ifade etmişlerdir. Bu konuda bir sorun yaşamadıklarını, gerek danışmanlarından gerekse araştırmaları ile ilgili herhangi bir boyutta ne zaman gerekli ise kolaylıkla destek alabildiklerini, bir sorun yaşamadıklarını ifade etmişlerdir. Bu konuda 2 katılımcının açıklamaları şöyledir.

Daha önce yaptığım bir araştırmada üniversite yöneticileri ile görüşmeler yaptım. (Süreç üniversitemin gerekli resmi yazışmalarından sonra izin ve randevu alarak) görüşme yapmak istediğim yöneticilerin büyük çoğunluğu çalışmamda yardımcı oldular. Bir iki fakültede işlerinin yoğun olduğu için görüşemeyeceklerini bildirdiler. Görüşme yaptığım hocalarımız da ellerinden geldiğince sorulara yanıt verip katkı sağladılar. Ben de çok olumlu bir izlenim bıraktılar (K43).

Gerek konu bağlamında, gerekse kaynak bağlamında yardımcı olan akademisyenler tanıyorum. Bana zorluk çıkarmadılar diyebilirim. Çoğunlukla bir işleri ya da toplantıları olsa bile yine uygun zamanlarda görüşerek fikir alışverişinde bulunabiliyorum. Ayrıca sadece kendi fikirleri değil, özgürce diğer kaynaklara da yönlendiriliyorum diyebilirim. Ne zaman bir akademisyenden yardım talebinde bulunsam hiç geri çevrilmedim ve talep ettiğim yardımdan daha fazlasını sundular.(K46).

Bu sonuçlara göre az sayıda da olsa araştırmacılar akademisyenlere araştırma sürecinde başvurduklarında yeterli desteği aldıklarını belirtmektedirler.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Akademisyenlerle akademik çalışma yapılması konusunda karşılaşılan öncelikli güçlüğü zaman ayırmama sorunudur. Bu sonuç Tortumluoğlu ve Yazıcıoğlu'nun (2004; 5). yaptıkları ve akademisyenlerin araştırmalarda yaşadıkları güçlüklerin başında zaman yetersizliği olduğu bulgusu ile bir anlamda paralellik göstermektedir. Akademisyenler yoğun ders yükü, araştırma, proje vb. çalışmalar yaparken doğal olarak zaman yönetimi sorunları yaşayabilmektedir. Özellikle gelişmekte olan üniversitelerde bu yoğunluğun daha fazla olduğu da söylenebilir. Buna karşın özellikle danışmanlık işlevi de görevlerinin bir parçasıdır.

Yaşanan diğer önemli bir güçlük "cevap vermeme" davranışıdır. Bunun nedenleri diğer nedenler içinde de sözü edilen iş yoğunluğu olabildiği gibi, gereken önemi vermeme ve özveri yetersizliği olarak açıklanabilir. Araştırma sürecinde akademisyenlere başvurulduğunda yaşanan bir diğer sorun da yeterli ilgiyi göstermemek olarak ortaya çıkmaktadır. Bunun başlıca nedenleri ise önemsememe, zaman ayırmama, iş yoğunluğu, akademik yetersizlik ve kişisel bazı sürtüşmelerdir.

Araştırmacıların yeterli danışmanlık desteği alamadıkları ortaya çıkmıştır. Bu sonuç Bakıoğlu ve Gürdal'ın yaptıkları araştırmadaki (2001: 13) danışmanların yaklaşık yarısının (% 44) etkili danışmanlık yapmadıkları bulgusu ile paralellik göstermektedir. Bunun nedenleri görev bilinci içinde hareket etmeme, yeterince önemsenmeme, zaman ayırmama, danışmanın akademik kariyerini önceliklendirmesi, yetersiz akademik bilgi, kişisel çatışmalar olarak özetlenebilir. Bu bulgu Moses tarafından yapılan araştırmada (1984) öğrenci ile çok az görüşme yapmak, çok az yön vermek, öğrenciyle ilgilenmemek, konuyla ilgilenmemek, çok az yardımcı olmak, çalışmaya geri bildirim vermemek, bölümde bulunmamak, araştırma deneyiminin, ilgili bilgi ve becerinin eksik olduğu biçimindeki bulgularla paralellik göstermektedir (Moses'dan akt. Bakıoğlu ve Gürdal: 15). Akademisyen öğreticilik ve araştırmacılık görevi olan kişidir (Odabaşı ve diğerleri, 2010: 132). Bu görevleri yerine getirirken danışmanlık yapmak, araştırmacının yetişmesi açısından yasalar gereği yapılması gereken temel bir görevdir. Bu görev sırasında danışmanlık dışında uzmanlık alanına göre akademisyenlerin araştırmalarının çeşitli süreçlerinde gerekli akademik desteği vermeleri de gereklidir. Çünkü geleceğin nitelikli araştırmacılarının yetişmeleri için bu desteklerin özenli biçimde sağlanması gereği kabul edilen bir gerçektir.

Çok yaygın olmasa da yaşanan olumsuz durumlardan biri de akademisyenlerden destek istendiğinde, yapılan araştırmanın çeşitli biçimlerde küçümsemesi ya da azarlanmalarıdır. Yapılan akademik bir çalışmayı küçümsemeye aynı zamanda akademik etik değerler açısından uygun olmayan bir davranıştır (Kırkılıç, Sevim ve Söylemez, 2015: 383). Bu konu Yükseköğretim Kurumu tarafından yayınlanan akademik etik davranış ilkeleri arasında da yer almakta olup, başka bilim alanlarını karalamak ve küçümsemek akademik etik sorunu olarak görülmektedir (YÖK, 2014: 4) Akademisyenlik, uzun bir eğitim süreci sonunda, yoğun emekle vererek kazanılabilen bir meslek olmanın yanında, entellektüel beceri açısından saygınlığı yüksek olan bir meslektir (Maya, 2013: 495). Özellikle akademisyenlerin birbirlerinin yaptıkları küçümser tavırlar göstermeleri, öncelikle kendi mesleki saygınlıklarına zarar vermektedir. Akademisyenlik mesleği kendine özgü profesyonel bir bilinci gerektirmektedir. Büken ülkemizde akademisyenlik bilincinin yeterli olmadığını belirterek, bunun sonucu olarak bilimin istenildiği biçimde gelişemediğini vurgulamaktadır (2006: 167).

Diğer yandan insanlardan dolaylı veri toplamanın doğası gereği ölçme araçlarının şüphesiz geçerlilik güvenilirlik özellikleri kontrol edilmekle beraber, yine de kendi sınırlılığı içinde dezavantajlar içerdiği bir gerçektir. Başka bir deyişle doğrudan veri toplanmayan insan davranışlarına ilişkin yapılan araştırmalarda (düşünce, tutum ölçme vb.) sınırlılıklar olabilecektir. Ancak yukarıda belirtilen "anket bilimsel değildir" vb. yaklaşımlar öncelikle bilimsel bir görev yapan akademisyenin kullanmaması gereken ifadeler olarak değerlendirilebilir.

Araştırmacıların bir bölümü ise çalışmalarını sırasında akademisyenlere başvurduklarında kısmen destek alabilmektedirler. Kısmen destek alabilmenin nedenleri ise akademisyenlerin farklı tavırlarının olması, bir kısmının zaman yetersizliğini öne sürmeleri, bir kısmının her koşulda destek sağlamaya çalışması, bazılarının iletişime açıkken bir kısmının ise iletişime açık olmayışları, bir bölümünün ise bilgiyi paylaşmaktan sakınmasıdır.

Az sayıda da olsa araştırmacılar akademisyenlere başvurduklarında yeterli desteği alabilmektedirler. Mengi, ve Schreglmann'ın araştırmalarında da (2015: 7) araştırmacıların yaklaşık % 10'u öğretim üyelerinden ya da danışmanlarından destek gördüklerini belirtmektedirler. Az da olsa bu tür akademisyenlerin varlığı Apaydın, Aksu ve Kasalak'ın araştırmalarında (2015: 149) ifade ettikleri akademisyenlerin bilinçlendirici rehberlik yapma görevlerini yerine getirdiklerinin bir göstergesi kabul edilebilir. Aslında tüm akademisyenlerin bu rollerini yerine getirmeleri beklenir. Buna sonuca göre akademisyenlerin az da olsa bir bölümü gerek danışmanlık gerekse kendilerinden veri toplanması sürecinde gerekli katkıyı sağlayabilmektedirler. Bu da bir akademisyenin temel misyonudur.

Ede edilen bulguları özetlemek gerekirse şunlar söylenebilir. Araştırmacıların büyük çoğunluğu araştırmalarına ilişkin olarak akademisyenlere gerek danışmanlık gerekse veri toplamak amacıyla başvurduklarında önemli ölçüde sorunlar yaşamaktadırlar. Akademisyenler yeterli zaman ayırmama, herhangi bir cevap vermeme, gerekli ilgiyi göstermeme, danışmanlık görevini gerektiği gibi yapmama ve kendilerine sunulan araştırma tasarımını, ölçme aracını ya da araştırma ile ilgili yapılması gereken herhangi bir uygulamayı küçümseme gibi tavırlar gösterebilmektedirler. Akademisyenlerin bir kısmı koşulları uygunsa destek sağlarken, bir kısmı ise zaman, bilgi saklama vb. nedenlerle destek sağlamayabilmektedirler. Az sayıda akademisyen ise kendilerinden beklenen ve temel misyonları olan araştırma sürecine gerek danışman olarak, gerekse kendilerinden veri elde edilmesine gerekli katkıyı vermektedirler. Özellikle sosyal bilimler akademisyenlerinin kendilerinin de insandan veri toplarken yaşadıklarını belirttikleri sorunları, kendilerinden gerekli destek istendiğinde benzer şekilde yaşatmakta oldukları ortaya çıkmaktadır. Bu durumun bir paradoks olduğu söylenebilir. Bu sorunun bir bölümünün de kişilik ile ilgili olduğu da (empati, yardımseverlik, hoşgörü, mütevazî olmak vb.) göz önünde bulundurulmalıdır. Bu sonuçlara göre akademisyenlerin genel olarak kendilerinden beklenen danışmanlık ve veri sağlama konusunda daha nitelikli destek sağlama gereği ortaya çıkmaktadır. Buna göre aşağıdaki öneriler sunulabilir.

Akademisyenlerin kendileri veri toplarken yaşadıkları sorunları, kendilerinden gerekli destek istendiğinde yaşatmamaları konusunda daha bilinçli davranmaları gerekmektedir. Bunun için bu konu akademisyenlerin yetiştirdiği lisansüstü eğitimleri sırasında daha etkili biçimde açıklanmalıdır.

Yaşanan sorunların önemli bir kısmının zaman yönetimi konusunda olduğundan yola çıkılarak, akademisyenlerin iş yüklerinin daha yönetilebilir hale gelmesi daha etkili danışmanlık yapmalarına katkı sağlayabilir. Bu da ancak daha sayısal ve nitelik açısından uygun akademisyen yetiştirmekle mümkün olabilecektir.

Sosyal bilimlerde insanlardan veri toplamanın dolaylı veri niteliği taşıdığı gerçeğinin yine lisansüstü eğitimler sırasında geleceğin akademisyenlerine özellikle açıklanması, genel olarak sosyal bilimlerin küçümsenmesi gibi doğru olmayan algının düzeltilmesine olumlu bir katkı sağlayabilir.

Kaynakça

Apaydın, Ç., Aksu, M. ve Kasalak, G. (2015). Profesörlerin cinsiyetlerine göre "bilim insanı, akademisyen, bilim adamı ve bilim kadını" kavramlarına yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 5(2), 148-155.

Bakioğlu, A., Gürdal, A. (2001). Lisansüstü tezlerde danışman ve öğrencilerin rol algıları: yönetim için göstergeler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 21: 9-18.

Büken, N. (2011). Türkiye örneğinde akademik dünya ve akademik etik. *Hacettepe Tıp Dergisi*, (37), 164-170.

Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Nobel Yayın Dağıtım.

- Kırkılıç, H. A., Sevim, O. ve Söylemez, Y. (2015). Akademisyenlerin bilimsel araştırma tutumlarının akademik etik değerler açısından incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, ÖS-II*. 375 – 390.
- Korkmaz, Ö., Şahin, A., ve Yeşil, R. (2011). Öğretmenlerin bilimsel araştırmalara ilişkin düşünceleri. *Kuramsal Eğitimbilim, 4* (2), 109-127.
- Kümbetoğlu, B. (2005). *Sosyoloji ve Antropolojide Niteliksel Yöntem ve Araştırma*. Bağlam Yayıncılık, İstanbul.
- Maya, İ. (2013). Akademisyenlerin meslek ahlakına aykırı olan davranışlara ilişkin algıları (ÇOMÜ Eğitim Fakültesi Örneği), *Turkish Studies, 8*(6), 491-509.
- Mengi, F., & Schreglmann, S. (2013). Akademisyenlik bağlamında bilimsel üretkenliği etkileyen çevresel faktörler. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2*(1), 1-17.
- Odabaşı, F., Fırat, M., İzmirli, S., Çankaya, S. ve Mısırlı, A. (2010). Küreselleşen dünyada akademisyen olmak. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 10*(3), 127 – 142.
- Tortumluoğlu, G., Özyazıcıoğlu, N. (2004). Akademisyenlerin araştırma yaparken ve yayınlarken karşılaştıkları güçlükler ve bunun üzerinde doktora eğitiminin etkisi. *Uluslar arası İnsani Bilimler Dergisi*. www.InsanBilimleri.com
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (8. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- YÖK. (2014). Yükseköğretim kurumları etik davranış ilkeleri. *22.10.2014 tarih ve 79009489-339 Sayılı ile Üniversitelere Gönderilen Resmi Yazı*.

Extended Summary

Experiences lived During Data Collection from Academicians and Their Effects on Data Collection

Introduction

Scientific research, in fact, is a process aiming to develop individuals' quality of life. During this process, problem solving stages of scientific research are followed. The problem solving stages are in general (a) determination of the problem, (b) identification and limitation of the problem, (c) formation of assumptions/hypotheses for the solution of the problem, (d) collecting data for the solution of the problem, (e) testing the collected data, (f) application of the solution/revelation of the findings and (d) developing suggestions. Each of these stages is important and indispensable. The focus of the current study is the data collection stage.

Particularly in social sciences research, collecting data from humans has unique characteristics. Due to intense involvement of humans in social research, observations, interviews, and scales or questionnaires to elicit their opinions are more widely used. Here the data are not collected through a concrete and objective measuring rather the data are collected on the basis of self-reporting; thus, they might not reflect the reality. Thus, attitudes and viewpoints of humans who are used as a data source towards data collection are of great importance. It is highly difficult to be sure of the impartiality of the data collected from human subjects. Therefore, some precautions are attempted to be taken. For instance, for participants, short explanations are placed at the beginning of questionnaires and scales emphasizing the importance of providing accurate information and that the collected data will not be used for any purposes expect for scientific ones. In this way, participants are encouraged to give their

responses willingly. Or, during statistical analyses, on the basis of some controls, some data are discarded or corrected.

The main purpose of the current study is to elicit what kind of attitudes and behaviors are demonstrated by academicians who are mostly in the position of a researcher when they are the data source of a study because while academicians usually report what kind of difficulties they experience while collecting data from humans (e.g. teachers, students, administrators), there is a lack of research reporting what kind of attitudes are exhibited by academicians when data are collected from them. In this regard, the current study aims to determine what kind of attitudes are adopted by academicians when they are in the position of a data source and thus is believed to contribute to the development of the awareness of scientists and to the literature

Purpose of the Study

The general purpose of the current study is to determine negative and positive experiences lived during the process of data collection from academicians and their effects on the scientific research process. To this end, answers to the following questions were sought:

- What are the positive events experienced during the process of data collection from academicians and having positive effects on the process?
- What are the negative events experienced during the process of data collection from academicians and having negative effects on the process?
- How did these negative and positive events experienced affect the research process?

Method

The current study was designed according to the qualitative research model and employed the phenomenological method. In this regard, the phenomenon focused on the research process is the positive and negative events experienced when academicians are used as a source of data and the effects of these events on the research process.

The study group of the current study consists of academicians participating in the study over a social networking site (Facebook). The research questions developed for the purpose of the study were available between 15 April and 15 July 2016 and then the process was ended. In this way, data were collected from a total of 54 academicians. Participation and expression of the opinions in the study were completely on a volunteer basis.

The data of the study were collected by directing a single question to the participants in Facebook. This question is "When you needed to collect data from academicians for your research, what kind of positive and negative experiences did you live during this process and how did they affect your research?" The internal validity of this question was evaluated by 3 experts in terms of its suitability for the purposes of the study and found to be suitable. The reliability of the research was established through the analysis of the collected opinions by the experts according to Miles and Huberman's (1994) formula ($\text{Reliability} = \frac{\text{Agreement}}{\text{Agreement} + \text{Disagreement}}$). The data obtained in this way were submitted to the scrutiny of 3 experts and their agreement in terms of the suitability of the analyses for the purposes of the study was examined. As the experts are in a complete agreement, 100% reliability was achieved.

In the analysis of the data, qualitative data analysis method was used. In this connection, the data collected from two study groups were analyzed according to descriptive data analysis method.

Results

Of the 54 Facebook users, 38 (70.37%) stated that when they attempted to collect data from academicians, they encountered some negative events, 9 (16.67%) of them stated that they experienced both positive events and negative events and 7 (12.96%) of them stated that they lived positive experiences.

The main negative experiences lived while collecting data from academicians can be listed in order of intensity as follows; academicians' not sparing enough time for the research, not responding, not showing interest and reprimanding and underestimating. Of the participants stating that they lived

negative experiences, 17 reported that they experienced the problem of academicians' not sparing enough time. Among the negative experiences lived by academicians, second place was taken by academicians' not responding (n=12). Another important problem experienced is lack of interest on the academicians' part. The reason for this lack of interest might be; on the basis of the data collected, academicians' indifference, workload, academic inadequacy and some personal conflicts. Another important negative situation found in the study seems to be experienced in advisory works. In this regard, six of the participants stated that they have negative impressions. Three participants stated that they experienced some negative situations such as being reprimanded or underestimated during their dialogues with academicians.

Of the participating academicians, 9 (16.67%) stated that they lived both positive and negative experiences. When the experiences stated by these academicians are examined in general, it is seen that academicians help them mostly when they have time, if they cannot help them, this is due time lack of time, and if especially the contact is established with the help of another academician, they more willingly participate in the study. Of the participating academicians, 7 (12.96%) stated that they were able to get the support they wanted from the academicians during the research process.

Discussion, Conclusion and Suggestions

In light of the findings of the current study, it can be argued that when researchers want to use academicians as the data source of their research, most of the time they experience problems. Academicians display negative attitudes such as not sparing enough time, not responding, not showing interest, not exercising their advisory role and underestimating some part of the research such as research design, measuring tool or any application required for the research. While some of the academicians provide the required support when their conditions are suitable, some of them do not due to reasons such as lack of time, hiding information. Few academicians provide the support expected from them during the research process both as an advisor and a data source. Particularly in social sciences, academicians make other research experience the problems they themselves report to be experiencing with human subjects in their own research. This seems to be a paradox. This problem can be claimed to be partially connected with the personality (empathy, benevolence, tolerance, modesty etc.). The findings of the study revealed that academicians need to provide higher quality support when they are required to be subjects of research. Thus, following suggestions can be made.

Academicians should be more conscious about not making other researchers experience the problems they themselves experience while conducting their own research with human subjects. To this end, the importance of collaboration for conducting research should be more strongly emphasized during post-graduate education.

Prospective academicians should be informed during their graduate education that the data collected from humans are indirect data and for the accuracy of these data, willingness in participation is of great importance so that social sciences could be developed further.

Türkiye’de Öğretmen Eğitimcilerinden Beklenen Özellikler

Fatma GÖZALAN ÇİÇEK, Millî Eğitim Bakanlığı, Türkiye, fatmagozalan@hotmail.com
Mehmet TAŞPINAR, Gazi Üniversitesi, Türkiye, mehmettaspinar@hotmail.com

Öz

Eğitim programlarının uygulayıcısı olan öğretmenlerin niteliği oldukça önemlidir. Öğretmenlerin niteliği de onları yetiştiren öğretmen eğitimcilerinin niteliğine bağlıdır. Bu bağlamda araştırmanın amacı Türkiye’deki “öğretmen eğitimcisi” kavramını tanımlamak ve öğretmen eğitimcilerinin öğretmen yetiştirme sürecindeki rollerini belirlemektir. Araştırma nitel araştırma modeline göre tasarlanmış ve olgubilim (fenomenoloji) yöntemi kullanılmıştır. Ulusal / uluslararası alanda öğretmen yeterlilikleri alanında çalışmalara katılmış ve öğretmen yetiştirme alanında uzman olan dört öğretmen eğitimcisi ile görüşme yapılmıştır. Görüşmeler neticesinde öğretmen eğitimcilerinin hem öğretmen yetiştirme açısından hem de kendini yetiştirme açısından birçok rolü olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmen eğitimcileri “genel olarak lisans ve lisansüstü düzeyde eğitim veren, öğretmen adaylarını/öğretmenleri yetiştiren akademisyenler” olarak tanımlanabilir. Öğretmen eğitimcilerinin araştırmacı kimliği onların mesleki gelişimlerine en az onların pedagojik yönleri kadar etki etmektedir. Öğretmen eğitimcileri farklı yöntem ve teknikleri kullanmalı, bireysel farklılıkları dikkate almalı ve kendilerini sürekli geliştirmeleri gereklidir. Öğretmen eğitimcileri öğretmen adaylarına herhangi bir alana ait bir bilgiyi öğretmekten öte o bilginin nasıl öğretilceğini göstermelidirler. Başka bir deyişle öğretmen eğitimcileri “öğretmeyi öğretme” misyonuna sahip olmalıdır.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen eğitimcisi, öğretmen yetiştirme, eğitim fakülteleri, öğretmen eğitimcilerinin özellikleri.

Abstract

For the training of qualified individuals, main responsibility should be taken by teachers who are the implementers of educational programs. And for the training of qualified teachers, qualified teacher educators are needed. In this regard, for the recruitment, development and professionalization of teacher educators, the characteristics to be possessed and roles to be fulfilled by teacher educators need to be determined. The current study was designed according to qualitative model and employed phenomenological method. In this regard, The study group of the current research is determined according to “purposive sampling method” on the basis of qualitative research method. The interview with teacher educators who took part in national and international projects about the subject of teacher competencies is planned. Four experts accepted to attend for the research. Definition of the concept of teacher educator and of the duties they need to undertake in our country is believed to make important contributions to the field of teacher training. In this regard, the interviews conducted with the experts revealed that teacher educators have many roles to be served in terms of both teacher training and their own professional development. Teacher educators can be defined as “academicians teaching courses at undergraduate and graduate levels and training pre-service teachers/teachers”. Researcher identity of teacher educators is as effective as their pedagogical aspects in their professional development. That is, teacher educators should have the mission of “teaching how to teach”.

Keywords: Teacher educator, teacher training, education faculties, characteristics of teacher educators.

Giriş

Ülkelerin kalkınması için nitelikli bireylere gereksinim vardır. Nitelikli bireylerin yetiştirilmesinden öncelikli olarak eğitim programlarının uygulayıcısı olan öğretmenler sorumludur (Azar, 2011). Nitelikli öğretmenlerin de yetişmesi için ise, nitelikli öğretmen eğitimcilerine gereksinim vardır (Goodwin vd., 2014; Turney ve Wright, 1990). Bu anlamda nitelikli öğretmen eğitimcilerini yetiştirmek, işe almak, bu

eğitimcilerin meslekte profesyonelleşmesi için öğretmen eğitimcilerinin öncelikle kimler olduğu ve rollerinin neler olduğunun belirlenmesi gereklidir.

Yurtdışında başta Hollanda ve ABD olmak üzere birçok ülkede öğretmen eğitimcilerinin kimler olduğu ve görev tanımları belirlenmiştir. Öğretmen eğitimcilerinin sahip olduğu önemli etkiden dolayı, öğretmen eğitimcilerinin görevlerini tanımlamak oldukça önemlidir. İşinde ehil olan ve mesleğini iyi bir şekilde icra eden öğretmen eğitimcileri nitelikli öğretmen yetiştirir.

Avrupa Ticaret Birliği Eğitim Komitesi (European Trade Union Committee for Education) ise (2008), Avrupa'da ülkelere göre değişmekte olan öğretmen eğitimcilerinin rol ve profillerini aşağıda belirtilen şekilde sıralamıştır:

- Yükseköğretimdeki eğitim bilimleri alanındaki akademisyenler
- Eğitim ile ilgili araştırma yapanlar
- Yükseköğretimde alan eğitimi veren akademisyenler
- Okul deneyimindeki süreçte öğretmen adayına rehberlik eden öğretmen
- Eğitim denetimcileri / müfettişleri
- Öğretmenler (danışmanlar, koordinatörler, mentorler, rehberler vs.)

Devletler politika yaparken genellikle önemli anahtar rollere sahip olan öğretmen eğitimcilerinin bilgi ve deneyimlerinden faydalanmamaktadır. Oysaki öğretmen eğitimcileri, yüksek nitelikli öğretme alanındaki iş gücünün devam ettirilmesi ve geliştirilmesinde önemli role sahiptir. Aynı şekilde eğitim programlarının uygulandığı okullarda öğrenme ve öğretmenin niteliği üzerinde önemli etkileri vardır (European Commission, 2013). Bu anlamda öğretmenin niteliği açısından öğretmen eğitimcilerinin kimliklerini ve rolleri açık ve doğru bir şekilde tanımlamaları gereklidir. Çünkü Öğretmen eğitimcilerinin rolleri ve yeterlilikleri, birçok ülkede öğretmen eğitimcilerinin ilk eğitimine yönelik rehberlik ve hüküm verme, mesleğe girişleri ve devam eden mesleki gelişmeleri ile ilgili olarak kullanılmaktadır. Bu durum da öğretmen eğitimcilerinin öğretmen adaylarını yetiştirmenin niteliği ve tutarlılığı ile bağlantılıdır (Caena, 2012).

Dünyada birçok ülkede “öğretmen eğitimcisi” nin tanımı farklılaştığından yola çıkılarak Türkiye’de ise alanın uzmanlarının görüşleri alınarak öğretmen eğitimcisinin tanımı yapılan araştırmalar olmamakla birlikte öğretmen eğitimcilerinin öğretmen yetiştirmedeki rollerinin neler olduğu ifade edilmemiştir. Bu konuda çalışma yapmanın eğitim bilimleri alanı ve öğretmen yetiştirme ile ilgili katkı sağlayacağı, aynı zamanda özgün bir araştırma olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı “öğretmen eğitimcisi kavramını tanımlamak ve “öğretmen eğitimcilerinin öğretmen yetiştirme sürecindeki rollerini belirlemektir.

Yöntem

Araştırma nitel araştırma modeline göre tasarlanmış ve olgubilim (fenomenoloji) yöntemi kullanılmıştır. Buna göre araştırma sürecinde odaklanılan olgu, “öğretmen eğitimcisi” kavramı ve öğretmen eğitimcilerinin öğretmen yetiştirmedeki rolleri betimlenmeye çalışılmıştır.

Katılımcılar

Araştırmanın çalışma grubu, nitel araştırma yöntemine dayalı olarak “amaçlı eleman örnekleme” yöntemine göre belirlenmiştir. Öğretmen yeterlikleri konusunda ulusal ve uluslararası projelerde görev almış öğretmen eğitimcileri ile görüşme planlanmıştır. Araştırmaya dört uzman katılmayı kabul etmiştir. Bu nedenle uzman sayısının sınırlılığından söz edilebilir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın kavramsal analizine ilişkin veriler ulusal ve uluslararası dokümanların nitel analizi ile elde edilmiştir. Konu ile ilgili uzman görüşleri ise görüşme yöntemi yoluyla "Yarı yapılandırılmış görüşme formu" kullanılarak toplanmıştır. Toplam yedi sorudan oluşan aracın iç geçerliliği 3 uzmanın görüşüne göre incelenmiş ve uygun bulunmuştur. Araştırmanın güvenilirlik hesaplaması ise elde edilen görüşlerin uzmanlar tarafından incelenmesi sonucunda Miles ve Huberman'ın (1994) güvenilirlik formülüne (Güvenirlik = Görüş Birliği/ (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) göre test edilmiştir. Görüş birliği doğrultusunda yedi sorudan oluşan görüşme formu ile araştırmaya devam edilmiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde nitel veri analizi yöntemi kullanılmıştır. Buna göre doküman analizi ile araştırmanın temel konusuna ilişkin alan yazın taranmıştır. İncelenen dokümanlar özellikle Türkiye'de öğretmen yetiştirme, öğretmen yeterlilikleri konusundaki MEB dokümanları, ulusal ve uluslararası projeler odaklı olarak ele alınmıştır. Katılımcıların görüşleri ise betimsel analiz yöntemine göre çözümlenmiştir. Betimsel analiz dört aşamada yapılmıştır. İlk aşamada kavramsal çerçeve ve görüşlerden yola çıkılarak bir çerçeve oluşturulmuştur. Belirlenen çerçeveye göre ikinci aşamada temalar oluşturulmuştur. Üçüncü aşamada, belirlenen tematik çerçeveye göre veriler işlenerek bulgular tanımlanmıştır. Bu aşamada görüşmelerden aynen alıntılara da yer verilmiştir. Son aşamada ise bulgular, ilgili literatürle de karşılaştırılarak yorumlanmıştır.

Bulgular

Öğretmen yetiştirme alanında uzman, öğretmen yeterliliklerinin hazırlanması ile ilgili komisyonda yer almış veya öğretmen eğitimcisi ile ilgili çalışmalarda bulunmuş dört öğretim üyesine uzman görüşme formundaki yedi soru yöneltilmiştir. Hem araştırmanın çerçevesine karar vermek hem de yeterlilik madde havuzuna yeterlilik maddeleri dahil etmek amacıyla söz konusu dört uzmanla görüşülmüştür. Tablo 1'de yer verilen yedi tema doğrultusunda bu görüşlere yer verilmiştir:

Tablo 1.

"Öğretmen Eğitimcisine" İlişkin Ulusal Uzmanların Görüşleri.

Temalar
Öğretmen Eğitimcisi Kavramı
Öğretmen Eğitiminde Kullanılması Gereken Yaklaşımlar, Yöntem ve Teknikler
Öğretmen Eğitiminde Etkin Öğrenme İçin Öğrenme Ortamının Düzenlenmesi
Öğretmen Eğitiminin Niteliğinin Arttırılması
Öğretmen Eğitimi Alanındaki Araştırmalar
Öğretmen Eğitimcilerinin Eğitim İhtiyacı
Öğretmen Eğitimcilerini Diğer Alanlardaki Öğretim Üyelerinden Farklı Kılan Yönler

Söz konusu temalara göre elde edilen veriler şöyle özetlenebilir.

1. Öğretmen Eğitimcisinin Tanımına İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu ilk boyutuna ilişkin görüşme formu sorusu şu şekildedir: Görüşme yapılan öğretmen yetiştirme alanında uzman olan öğretmen eğitimcilerinin görüşlerine göre "öğretmen eğitimcisi /yetiştiricisi kimlerdir? Bu mesleğin tanımını yapabilir misiniz?" Bu soruya ilişkin olarak uzmanların yaptıkları açıklamalar şöyledir:

Uzman 1: "Özellikle eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarının gerek öğretmenlik bilgisi, alan bilgisi ve genel kültür dersleri kapsamında öğretmen adaylarının iyi bir öğretmen olarak yetiştirilmesinde görev üstlenen eğitimcilerdir. Bu tanımı biraz daha

daraltmak gerekirse özellikle öğretmen adaylarının öğretmenlik meslek bilgisi yönünden ya da pedagojik formasyon yönünden gerekli nitelikleri kazanmalarına yardımcı olan, bunu sağlamaya çalışan eğitimcilerdir.”

Uzman 2: “Öğretmende bulunması gereken olmazsa olmaz sahip olması gereken özelliklere sahip olan ve bunları öğretmen adayına kazandırmanın yol ve yöntemleri bilen, uygulayabilen kişidir.”

Uzman 3: “Kendi alanında çok iyi yetişmiş, iyi öğretmen ve eğitime ilişkin bir vizyonu olan, etkili bir öğretim yapabilen, bilimsel araştırma becerisine sahip, başarılı öğretmenlik deneyimi olan ve takım çalışması yapabilen öğretmen ve öğretmen adaylarını yetiştiren akademisyenlerdir.”

Uzman 4: “İki boyutta ele alınabilir. Birincisi, formal anlamda öğretmeni yetiştiren kendi uzmanlık alanında yetişmiş akademisyendir. İkincisi, meslek alanında nitelikli bir meslek elemanını yetiştirmeye soyunan kişi o alanın gerektirdiği yeterliliklere sahip olması, alanında yetkin olması gerekir.”

Uzmanların “öğretmen eğitimcisinin” tanımına ilişkin açıklamaları Tablo 2’de özetlenmiştir.

Tablo 2.

Öğretmen Eğitimcisinin Tanımına İlişkin Görüşler.

Hizmet öncesi ve hizmet içi düzeyde öğretmeni yetiştiren kişidir.
Öğretmenlerdeki özelliklere sahip olan ve bu özellikleri öğretmen adaylarına kazandıran kişidir.
Öğretmeni yetiştiren kendi uzmanlık alanında yetişmiş akademisyendir.
Belirli birtakım niteliklere sahip olması gereken öğretmen ve öğretmen adaylarını yetiştiren akademisyendir.

2. Öğretmen Eğitiminde Kullanılması Gereken Yaklaşımlar, Yöntem-Tekniklere İlişkin Bulgular

Araştırmada öğretmen eğitiminde kullanılması gereken yaklaşımlar, yöntem- tekniklere ilişkin görüşme formu sorusu şu şekildedir: Görüşme yapılan öğretmen yetiştirme alanında uzman olan öğretmen eğitimcilerinin görüşlerine göre, “öğretmen eğitiminde hangi yöntem ve teknikler, eğitim yaklaşımları kullanılmalıdır?”

Bu soruya ilişkin olarak görüşleri alınan öğretmen eğitimcilerinden Uzman 1, öğretmen eğitiminde daha çok yeni, öğrenciyi aktif kılan öğrenme- öğretme yaklaşımlarının kullanılması gerektiğini belirtmiştir. Uzmanların öğretmen eğitiminde kullanılması gereken yaklaşımlar, yöntem ve tekniklere ilişkin görüşlerine aşağıda ayrıca yer verilmiştir:

Uzman 1: “Öğretmenin işlevinden, daha doğrusu misyonundan hareket ederek ve orayı referans alarak cevap vermek gerekirse daha çok öğretmen adayları araştırmaya yönelten, proje üreten, bilgiye bizzat kendilerini ulaştırmaları, değerlendirmelerini sağlayan yani öğrenci merkezli dediğimiz yöntem ve tekniklerin tercih edilmesi gerekir. Çünkü bu öğretmenlerin yetiştireceği nesillerde bulunması gereken niteliklerdir. Öğretmen sadece bilgiyi aktaran değil, eğitim kademesine, yaşına gelişim düzeylerine göre- özellikle öğrenciyi öğrenmede aktif kılan, sunuş yoluyla öğretme stratejisinden çok buluş ve de özellikle de araştırma yoluyla öğreten bunun gerektirdiği yöntemlerin kullanılması daha doğru olacaktır. Günümüzdeki yeni eğitim yaklaşımlarından örneğin yapılandırmacılık, bu çerçevede değerlendirilmelidir. Öğrencinin bilgiye ulaşmasını sağlayan, öğretmenin rehberlik yapmasını sağlayan yöntem ve teknikler öğretilmelidir. Özellikle öğrencilerin hayatta kullanacakları bilgileri öne çıkarmak gerekir.”

Uzman 2 ise, Uzman 1’in belirttiği gibi yeni öğretim yöntem teknikleri ya da herhangi bir öğretim yöntem tekniği seçmek yerine gerekirse eski yöntem ve tekniklerin bazı durumlarda daha etkili olabileceğini ifade etmiştir. Ayrıca yöntem ve teknik seçimi yaparken özellikle öğretmen adayından beklenen davranışın standardına uygun olarak seçim yapılması ve hangi yöntem ve teknik öğretmen adayına öğretilmek isteniyorsa o yöntem ve tekniğin derslerde kullanılması gerektiğini belirtmiştir.

Uzman 2: "Amacın niteliğine öğretmen adayından beklediğimiz davranışın standardına bağlı olarak bunların seçilmesi gerekir. Bazılar vardır A yöntemi, bazıları B yöntemiyle de olabilir. Çok tipik bir örnek verirse çarpım tablosunu öğretmek için en uygun yol ezberletmektir. Temel beceriler böyle kazandırılır. Ama bir başka konuyu öğretirken farklı yöntemler olabilir. Öğretmen adayına/ öğretmene iş birliğini öğretmek için iş birliğine dayalı öğretim yöntemlerini de kullanmamız gerekir. Düz anlatım yöntemi öğretmek için düz anlatım öğretim yöntemini, iş birliğine dayalı öğretmek için aynı şekilde iş birliği öğretim yöntemini kullanmak gerekir. Böylece öğrenci onun somut bir örneğini de görmüş olur. Sonuçta ortaya çıkacak performansın niteliği de bize nasıl bir yöntem kullanmamız gerektiği hakkında bize önemli ipuçları verir. Burada yine kullanılan öğretim ve kullanılan materyalin yapılandırma derecesi etkilidir. Bu yapılandırma derecesine etki eden şeyler öğrencinin yaşı, cinsiyeti, zekası, motivasyonudur. Dolayısıyla biz bir sürü farklı özelliğe bakarak bunları seçeriz. Öğretmen yetiştirirken de farklı yöntem ve teknikler kullanarak, kime öğrettiğiniz ve nasıl öğrendiği dikkate alınmalıdır. Bazı yöntemler bazı konularda daha iyi sonuçlar verdiği de bir gerçektir."

Uzman 3 ve Uzman 4 ise, yaparak ve yaşayarak öğrenmenin önemine dikkat çekmiştir. Bu bağlamda görüşlerini şu şekilde belirtmişlerdir:

Uzman 3: "Öğretmen eğitimcileri, "genel kültür", "alan" ve "meslek" eğitiminden oluşan müfredatlarını öğretmen adaylarına en iyi şekilde öğretmek için, "bilgi-yapıcı" ve "yaparak-yaşayarak" öğrenme yöntemlerini gerçek eğitim ortamlarında uygulamalıdır. Aynı zamanda başarılı öğretmen eğitimi programlarında, öğretmen adaylarının müfredatı anlamalarını ve anladıklarını uygulayarak göstermelerini sağlamak amacıyla uygulanan başlıca yöntemler şunlardır: Örnek olay araştırması (Örnek çocuk, okul, öğretim ve öğrenim, toplum araştırması), öğretim ve öğrenmenin analizi, uygulamalı ödev ve sergiler, etkinlik dosyası hazırlanması, öğretmen araştırması, performans dayalı değerlendirme ve öğretmenlik uygulaması. Öğretimde geçmiş yaşantıların kullanılması, öğretmen adaylarının okullarda araştırma yapması, öğretmen adaylarının grup olarak eğitimi, bilgisayarda sanal deneyimlerle öğretim, video teknolojisi ve medyanın kullanımı önemlidir."

Uzman 4: Edgar Dale, yaşantı konisi dikkate alındığında yaparak ve yaşayarak öğrenme önemlidir. Öğretmen yetiştirme süreçlerinde konideki tüm maddelerin kullanılması gerekir."

Uzmanlara göre öğretmen eğitiminde kullanılması gereken yaklaşım, yöntem ve tekniklere ilişkin açıklamaları Tablo 3'te özetlenmiştir.

Tablo 3.

Öğretmen Eğitiminde Kullanılması Gereken Yaklaşımlar, Yöntem ve Tekniklere İlişkin Görüşler.

Yeni öğretim yöntem-teknik ve yaklaşımları kullanılmalı.

Amacın niteliğine ve öğretmen adayından beklediğimiz davranışın standardına bağlı olarak seçilmeli.

"yaparak-yaşayarak" öğrenme yöntemleri gerçek eğitim ortamlarında uygulanmalı.

3. Öğretmen Eğitiminde Etkin Öğrenme İçin Öğrenme Ortamının Düzenlenmesine Yönelik Bulgular

Araştırmada öğretmen yetiştirmeye yönelik eğitim verilirken etkin öğrenmeyi sağlamak için öğrenme ortamının düzenlenmesine yönelik görüşme formu sorusu şu şekildedir: Görüşme yapılan öğretmen yetiştirme alanında uzman olan öğretmen eğitimcilerinin görüşlerine göre, "öğretmen eğitimcisi öğrenme ortamını nasıl düzenlemelidir?"

Görüşleri alınan uzmanların her birisi farklı noktalara değinmektedir. Bu anlamda uzman 1, üniversitelerdeki öğrenci grubunun faz la heterojen olmadığını fakat bireysel farklılıklar olduğunu ve

farklılıkların dikkate alınarak çoklu zengin öğrenme ortamlarının hazırlanması gerektiğini belirtmiştir. Etkin öğrenme için öğretim ortamının düzenlenmesine ilişkin görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

Uzman 1: “Üniversitelerdeki öğrenci grubunun heterojen olduğunu düşünmüyorum. Yaygın eğitimle kıyaslandığında çok fazla heterojenlik öne çıkmıyor. Genellikle örgün eğitim kurumlarında öğretilenler homojen özellikle gösterir ama her birey ayrı bir kişidir. Onun geldiği aile, sosyo- kültürel ortamı, üniversite kurumları farklılıklar gösterir. Öğretmen eğitimcileri farklı niteliklere sahip öğrencilere hitap edecek nitelikte bir ortam hazırlamalıdır.”

Uzman 2 ise, Uzman 1’in görüşünün tersine tüm sınıfların aslında heterojen olduğunu, bu sınıfların etkin öğrenme için kalabalık ve çakılı olması yerine farklı uygulamaların rahatlıkla yapılabileceği esnek olması gerektiğini ifade etmiştir. Bu açıdan görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

Uzman 2: “Bütün sınıflar aslında heterojendir. Çoğu zaman da öğretmenler de bunların böyle olduğunu bilmez. Şimdiye kadar çok geleneksel öğretim anlayışıyla öğretim yaptık. Bir konuşan hoca ve onları dinleyen öğrenciler gibi. Üniversitelerde de öğretim bu şekilde sürüyor genelde. Öğrenciler tek kişilik, küçük gruplar halinde olan yapılar olması gerekir. Bunun için çakılı sınıflar yerine yeni oturma düzenlerinin sağlanabileceği esnek sınıflara ihtiyaç var. Ortamı düzenlerken bu esnekliğe özen gösterilmelidir. Farklı uygulamalar, farklı etkinlikler, alıştırmalar ve buna izin veren bir yapı olmalıdır. Kalabalık sınıflar olmamalıdır. Bu anlayıştan vazgeçilmelidir. Öğrencilere çok genel bilgiler verilmek istediğinde konferans verilmesinde sıkıntı yoktur.”

Uzman 3 ise, öğretmen eğitiminde gerçek öğrenme ortamları oluşturulması ve bu anlamda öğretmen adaylarının üniversite-okul işbirliği sağlanarak “meslek” eğitimi, teori ve uygulamanın birlikte öğrenilmesini sağlayacak şekilde düzenlenmesi gerektiğini belirtmiştir.

Uzman 3: “Eğitim fakülteleri, öğretmen adaylarına ve öğretmenlere verecekleri eğitimi, öğrenmenin doğasına uygun olarak gerçek ortamlarda sağlamalıdır. Genel bir kural olarak meslek eğitimi gerçek ortamlarda yapılmalı ve meslek eğitiminin uygulama alanı o mesleğin uygulandığı gerçek ortam olmalıdır. Öğretmen eğitimi de öğretmenliğin uygulama alanı olan ilk ve orta dereceli okullarda yapılmalıdır. Öğretmen adaylarına verilen “meslek” eğitimi, teori ve uygulamanın birlikte öğrenilmesini sağlayacak şekilde düzenlenerek gerçek ortamlarda yapılmalıdır. Yine öğretmen adaylarına verilen “genel kültür” ve “alan” eğitimleri ise “eğitim gerçek ortamlarda yapılmalıdır” ilkesine uygun olarak, yaparak ve yaşayarak öğretilmelidir.”

Uzman 4 ise, öğretmen eğitiminde öğrenmenin kalıcı izli olması adına informal öğrenme ortamları oluşturarak öğrenci ve öğretene arasındaki mesafenin aza indirilmesi gerektiğini belirtmiştir.

Uzman 4: “Öğrenme ortamının en belirleyici unsuru ortamın informal olmasıdır. Formal ortamlarda yapılan öğrenmenin kalıcı izli olması, etkili olması beklenemez. Öğrenci, öğrenen ve öğretene arasındaki mesafenin en aza indirildiği sınıf- grup iklimi oluşturulması gerekir. Öğretmen eğitimcisi, grup ortamında tam bir öğretimsel lider rolünü oynaması gerekir. Öğretimsel liderlikte doğası gereği demokratik davranışları öngörür. Öğrenene yakın olmayı gerektirir. Onunla empati kurması gerekir. Öğrencisiyle empati kuramayan bir öğretmen eğitimcisinin başarılı olması beklenemez.”

Uzmanlara göre öğretmen eğitiminde etkin öğrenme için öğrenme ortamlarının düzenlenmesine ilişkin açıklamaları Tablo 4’te özetlenmiştir.

Tablo 4.

Öğretmen Eğitiminde Etkin Öğrenme İçin Öğrenme Ortamının Düzenlenmesine İlişkin Görüşler.

Bireysel farklılıkları dikkate alınmalı.

Kalabalık ve çakılı sınıflar yerine esnek sınıflar olmalı.

Gerçek öğrenme ortamları oluşturulmalı ve üniversite-okul işbirliği sağlanmalı.

İnformal öğrenme ortamları oluşturulmalı.

4. Öğretmen Eğitiminin Niteliğinin Arttırılmasına İlişkin Bulgular

Araştırmada öğretmen eğitiminin niteliğinin arttırılmasına yönelik görüşme formu sorusu şu şekildedir: Görüşme yapılan öğretmen yetiştirme alanında uzman olan öğretmen eğitimcilerinin görüşlerine göre, “öğretmen eğitiminin niteliği ve düzeyi nasıl iyileştirilir?”

Görüşleri alınan uzmanlar öğretmen eğitiminin niteliğinin arttırılması adına farklı bileşenlerde iyileştirme yapılması için öneriler getirmişlerdir. Uzman 1, öncelikle tutarlı bir öğretmen yetiştirme ve istihdam politikasının olması gerektiğini dile getirmiştir. Bu doğrultuda Uzman 3 de iyi öğretim vizyonuna ihtiyaç olduğunu belirtmiştir. Ayrıca aşağıda uzmanların görüşlerine yer verilmiştir:

Uzman 1: “Makro düzeyde bakarsak, ülkenin milli bir öğretmen yetiştirme politikası ve tutarlı istihdam politikası olması gerekir. Öğretmenlik mesleğine gereken değer ve önemin verilmesi gerekir. Daha mikro düzeyde somut bir şekilde ele alınması gerekir. Atanacağını bilen bir öğretmen adayı, öğrenciliğini en iyi şekilde yapacaktır. Kendisini daha eğitim fakültesindeyken öğretmen olarak düşünecektir. Özellikle öğretmenlik meslek bilgisi ile ilgili derslere uzak durmayacaklar. Bu derslerde özellikle öğretmen eğitimcilerinin öğretmen adaylarına uygulamalar yaptırmaları faydalı olacaktır. Diploma için değil, “daha iyi bir öğretmen” olma yönünde her türlü çalışma ve çabanın içinde olacaklardır.”

Uzman 3: “Öğretmen eğitiminin niteliği için “iyi öğretim” vizyonuna ihtiyaç vardır ve bu vizyon bilimsel bir öğrenme anlayışı üzerine yapılandırılmalıdır.”

Uzman 1, öğretmen adaylarının seçiminde kişisel özelliklere bakılması gerektiğini belirtmiştir. Uzman 2 ise, öğretmenlik mesleğinin gereklerinden birisinin de belirli bir rutini yerine getirmek olduğundan, bu rutini yerine getirebilecek kişilerin öğretmen olması gerektiğini ifade etmiştir.

Uzman 2: “Öğrenci kaynağı yani öğretmen adayının kendisi ne kadar iyiyse o da o kadar iyi olur. Bugünkü iş piyasasındaki öğretmenin statüsü öğretmeni tatmin etmemektedir. Öğretmenlik ne kadar esnek karakterleri olursa olsun, bir rutini yapma anlamına gelir. Çok zeki insanlar rutinden hoşlanmazlar. Dünyanın en akıllı, zeki insanlarını öğretmen yapmak yerine rutine tahammül edecek insanları öğretmen yapmak gerekir. Bu öğretmenlerin niteliğini düşürmesi gibi bir kanaat yanlıştır. Öğretmenlere neyi, nasıl yapacağını iyi öğretirseniz onlara daha iyi çaba harcarsanız nitelikli öğretmenler yetiştirilebilir.”

Uzmanlardan üçü, öğretmen eğitiminin niteliği için öğretmenleri yetiştiren öğretmen eğitimcilerinin nitelikli olması gerektiğini belirtmiştir.

Uzman 1: “Öğretmen adaylarını eğitecek öğretmen eğitimcilerinin de seçilmesinde özen gösterilmesi gerekir. Belki her fakültede her öğretim üyesi çalışabilir. Fakat öğretmen yetiştiren kurumlarda çalışan öğretmen eğitimcilerinde bazı ek niteliklerin aranması gerekir. Belirli bir öğretmenlik tecrübesi olması, ahlaklı olması insan sevgisi, demokratik tavır ve tutumlar sergileyen, bireysel farklılıkları dikkate alan, hoşgörülü olması gibi. Sürekli araştıran, geliştiren, kendini yenileyen en önemlisi işini severek yapan kişiler olması gerekir. Öğretmen eğitimcilerinin niteliği de öğretmen niteliğine önemli katkı sağlayacaktır.”

Uzman 2: “Öğretmenin niteliği de öğretimin niteliğinin belirleyicisidir. Bu anlamda öğretmen eğitimcilerinin niteliği öğretmenlerin niteliğini büyük ölçüde etkiler. Öğretmen yetiştirilecek kişiler de nitelikli olarak seçilmelidir. Öğretmen eğitimcilerinin programa alınan öğrencileri iyi yetiştirme gibi bir imkânı vardır. Aynı malzemedeki çok farklı nitelikte

öğretmenler yetiştirmek mümkündür. Öğretmen eğitimcileri, amacına iyi hizmet eden etkinlikleri yapmalı, öğretim ortamlarını iyi düzenlemeli, eğitimin nasıl yapılacağı iyi planlanmalıdır. Öğretmen adayını fakülteye alırken psikometrik testler gibi detaylı testler yapmaya gerek yoktur. Önemli olan öğretmen eğitimcilerinin işlerini doğru yapmalarıdır.”

Uzman 3: “İyi yetişmiş, aynı vizyon ve misyonu benimsemiş ve uluslararası nitelikte “en iyi öğretmeni” yetiştirme amacına kendini “adamış” model kadro olmadan, “en iyi öğretmen” yetiştirilmesi mümkün değildir. Yani, eğitimi ve kendi “alan”ını çok iyi bilen, ülkesini ve dünyayı tanıyan, uluslararası standartlarda en iyi olma ve en iyi eğitimi verme idealine kendini adanmış bir öğretim kadrosu olmadan, kurumdaki herkesi aynı amaç etrafında toplayacak bir “kavramsal çerçeve” yazılamaz; bu kavramsal çerçeveye uygun bir eğitim programı hazırlanamaz, “doğru” öğretmen adayları seçilemez ve en iyi nitelikte öğretmenler yetiştirilemez.”

Uzman 1 ve Uzman 3, öğretmen eğitiminin niteliğinin arttırılması için öğretmen adaylarını yetiştirmek üzere hazırlanan eğitim programlarının önemine değinmiştir.

Uzman 1: “Ayrıca eğitim programları öğretmen eğitiminin niteliğini ve düzeyini etkilemektedir. Programlar, hangi alanda öğretmen yetiştiriliyorsa, programları güncelleyerek sahip olması nitelikleri dikkate alarak programlarının öğretmen yeterliliklerine dayalı olarak geliştirilmesi gerekir. Öğrenci, öğretim elemanı ve program boyutuyla öğretmen yetiştirme kaliteli ve nitelikli olacaktır.”

Uzman 3: “Güçlü bir eğitim programına, senkron alan deneyimlerine, okul-üniversite işbirliği, öğretimde teori ve uygulamayı birleştiren araştırmacı bir yaklaşım gerekmektedir. “öğretim,” uzmanlar tarafından hazırlanması gereken mesleki standartlara göre değerlendirilmelidir.”

Uzman 1 ve Uzman 4 eğitim fakültelerinin sayısı azaltılması gerektiğini ifade etmiştir. Uzman 4, özellikle eğitim fakültelerinin sosyo-kültürel imkânların olduğu yerlerde kurulmasının önemini vurgulamış ve eğitim üniversitesi kurulabileceğinden bahsetmiştir.

Uzman 1: “Çok sayıda eğitim fakültesi açmak, çok sayıda öğretmen adayı almak yerine toplumumuzun, ülkemizin öğretmen ihtiyacı düşünülerek sınırlandırılmalıdır. Derslikler kalabalık olmayacak, öğretmenlik uygulamasına gidilen okullarda kalabalık oluşturmayacaklar, öğretmenler odasına gidince yer bulmakta zorlanmayacaklardır.”

Uzman 4: “Türkiye’de öğretmen yetiştiren çok fazla kaynak olduğunu görürüz. Bu kadar farklı kaynaktan beslenen sistemin ya da bir mesleğin kendine özgü ortak bir felsefe içerisinde kendi değerler sistemini yaratabilmesi olası değil. Çok farklı kaynaklar, çok farklı kaynakların dayattığı normatif bir yaklaşım var. Kalite nasıl olabilir sorusu aslında bu okul sayılarının yani öğretmen yetiştirmek üzere kurgulanan okulların sayısını azaltılmasını gerektirir. Bu kaçınılmaz aslında. Eğitim fakültesi kenarda köşede olmaz, büyük kentlerde ya da en azından evrensel kültürün kendini gösterdiği kentsel birimlerde olmalıdır, sadece şehir diye bakmayalım. Öğretmenlik mesleğinde nitelik için her üniversitede eğitim fakültesi olmamalıdır. Eğitim fakültesi bulunacak üniversiteler gelişmiş olmalıdır, aynı zamanda sadece belki de bir üniversitenin bu amaçla kurgulanması gerekebilir.”

Uzmanların öğretmen eğitiminin niteliğinin arttırılmasına ilişkin önerileri Tablo 5’te özetlenmiştir.

Tablo 5.
Öğretmen Eğitiminin Niteliğinin Arttırılması.

İyi bir eğitim vizyonu ile tutarlı bir öğretmen yetiştirme ve istihdam politikası olmalıdır.
 Öğretmen yetiştiren programlara girişte öğrencilerin kişisel özelliklerine de bakılmalıdır.
 Öğretmen eğitimcileri nitelikli olmalıdır.
 Öğretmenleri yetiştirmek için iyi bir eğitim programı gerekmektedir.
 Eğitim fakültelerinin sayısı azaltılmalı ve sosyokültürel imkânların olduğu yerlerde kurulmalıdır.
 Eğitim üniversitesi kurulabilir.

5. Öğretmen Eğitimi Alanındaki Araştırmalara İlişkin Bulgular

Öğretmen eğitimi alanındaki araştırmalara yönelik görüşme formu sorusu şu şekildedir: Görüşme yapılan öğretmen yetiştirme alanında uzman olan öğretmen eğitimcilerinin görüşlerine göre “öğretmen eğitimcileri öğretmen eğitimi ile ilgili olarak nasıl araştırmalar yapmalıdırlar?”

Bu soruya ilişkin olarak Uzman 1 ve Uzman 3, öğretmen eğitimi alanındaki araştırmaların daha çok eğitim alanında ve okullardaki sorunlara çözüm arayan çalışmalar olması gerektiğini, eylem araştırmaları yapılmasını önermişlerdir ve görüşlerini şu şekilde belirtmişlerdir:

Uzman 1: “Okullardaki eğitim ve öğretim sorunlarına yönelik, okullardaki verilen eğitimin bütün boyutlarıyla ilgili, daha somut yaşanan ve yaşanan bu sorunların nedenini araştıran, sorunların çözümlüne katkıda bulunacak daha pragmatik, teorik olmaktan çok bunu yaşanan problemlere yönelik araştırmalar yapılmalıdır. Öğretmen eğitimcilerinin araştırmalarını alana yöneltmeleri gerekir. Öğretmen eğitimcilerinin alanı eğitim kurumlarındaki eğitim ve öğretim faaliyeti ve bunun bütün boyutlarıdır. Öğretmen eğitimcileri okullarda ve toplumda yaşanan somut sorunlara ve bu sorunları çözmeye katkı getirecek araştırmaları tercih etmelidir.”

Uzman 3: “Öğretmen eğitimcileri, öğretmen eğitimi programlarının öğretimle ilgili sorunları çözmek için “toplumsal yapılandırmacılık” yaklaşımını benimsemelidirler. Öğretmen eğitimcileri kendi uygulamaları üzerinde araştırma yaparken, “öğretmen veya eylem araştırması”nın ne demek olduğuna dair daha detaylı bir anlayış geliştirmelidir. Elde edecekleri bu deneyim onları, kendi öğrencilerinin “eylem araştırması” yapmayı öğrenmesine yardım ederken daha yeterli kılacaktır. Yani, eylem araştırmasının öğretmen eğitimcileri tarafından yapılması, öğretmen adaylarına bu araştırmanın nasıl yapıldığı hakkında somut bir örnek sunmaktadır. Ayrıca bu araştırmalar, öğretmen adaylarına, onları öğretmenlik uygulaması sırasında “deneysel” bir yaklaşımı benimsemeye teşvik edecektir.”

Uzman 2 ise, öğretimde kullanılmak üzere farklı yöntem ve tekniklerin her bir konu için denenmesi ile ilgili araştırmalar yaparak her bir konuya özgü uygun olan yöntem ve tekniğin bulunması gerektiğini vurgulamıştır.

Uzman 2: “Alan eğitimcileri genellikle alanı ne kadar iyi bilirlerse o kadar iyi öğreteceklerini düşünürler. Bilinmeyen alan bilgisi değildir, böyle bir bilginin nasıl öğretileceği bilgisidir. Çok genel ilkelerden hareket etmek yerine her bir konunun öğretimini alternatiflerle çalışmak ve hangi yöntemin daha iyi olduğunu tespit etmek gerekir. Örneğin yüzdelerle öğrettiğiniz yöntemle sayıları öğretemezsiniz. Mutlak reçeteler yoktur. Biz eğitimciler kalkıp her ne öğretiyorsak her bir parçasını farklı yöntem ve tekniklerle öğretmeyi denemeliyiz. Hangisi etkili oluyorsa onu rutin haline getirmeliyiz.”

Uzman 4 ise, nitel ve mikro düzeyde araştırmalar yapılması gerektiğini belirtmiştir.

Uzman 4: “Bizim eğitim alanındaki araştırmalar, çok fazla sayısal nitelikli araştırmalara döktü. Niteliksel yönde çok fazla araştırma yapamıyoruz. Oysa bu tür araştırmalar 1970 li yıllarda kaldı. Niteliksel araştırmalar, sağlıklı veri toplamada dünyada çok fazla öne

çıkılmaktadır. Birbirini tekrarlayan araştırmalardan kaçınmak lazım. Aynı konuda birbirini tekrarlayan çok fazla araştırmalar var. Daha spesifik alanlar olmalıdır. Daha mikro düzeyde sorunlara yönelmek lazımdır. Bilimsel araştırma, pragmatik sorunlara çözüm olacak şekilde kurgulanırsa eğitim alanında iyi sonuçlar verebilir. Teorik düzleme katkı sunan araştırmalardan öte pratik sorunlara çözüm getiren araştırmalar daha kalıcı, etkili olur.”

Uzmanların öğretmen eğitimi ile ilgili araştırmalara ilişkin görüşleri Tablo 6’da özetlenmiştir.

Tablo 6.

Öğretmen Eğitimi Alanındaki Araştırmalar.

Eğitim alanında ve okullardaki sorunlara çözüm arayan çalışmalar, eylem araştırmaları yapılmalıdır. Öğretimde kullanılmak üzere farklı yöntem ve teknikler için araştırmalar yapılmalıdır. Nitel ve mikro düzeyde araştırmalar yapılmalıdır.

6. Öğretmen Eğitimcilerinin Eğitim İhtiyacına İlişkin Bulgular

Araştırmada öğretmen eğitimcilerinin eğitim ihtiyacına ilişkin görüşme formu sorusu şu şekildedir: “Görüşme yapılan öğretmen yetiştirme alanında uzman olan öğretmen eğitimcilerinin görüşlerine göre, öğretmen eğitimcilerinin eğitime ihtiyaçları var mıdır? Varsa ne tür eğitimlere ihtiyaçları vardır?”

Bu soruya ilişkin olarak uzmanların hepsi, öğretmen eğitimcilerinin eğitim ihtiyaçları olduğunu belirtmiştir. Uzman 1 ve Uzman 3’e göre, öğretmen eğitimcileri yeni pedagojik anlayışlar, yeni bilgiler, yeni yöntem ve teknik, çalıştığı alandaki yeni bilgilerle ilgili ihtiyaçlarına yönelik eğitim almalıdırlar. Uzmanların görüşlerine sırasıyla aşağıda yer verilmektedir:

Uzman 1: “Duruma öğretmen eğitimcisi açısından bakacak olursak, bu daha da önemli ve güncel bir sorun olarak karşımızda durmaktadır. Çünkü öğretmen adaylarına ve öğretmenlere rol model olan öğretmen eğitimcilerinin çocukların ve gençlerin eğitimcisi olarak öğretmen eğitimcisi bilime, çağın gerektirdiği bilgilere herkesten önce ulaşması gerekir. Gerek öğrencilere ulaştırılmasında gerekse öğrencilerin ulaşmasında önemlidir. Bunu hizmet içi eğitim gibi düşünürsek bilinir ki hizmet öncesi eğitim ne kadar nitelikli olursa olsun, öğrenci en yeni bilgilerle mezun olursa olsun ama günümüzdeki hızlı değişim, gelişim, yeni yöntem-teknikler, yeni teknolojilerin yoğun bir şekilde yaşandığından daha kısa süre bir sonra alınan bilgilerin eskidiğini yeni bilgilere ihtiyaç olduğunu görüyoruz. O bakımdan özellikle de öğretmen eğitimcilerinin yeni pedagojik anlayışlar yeni bilgiler, yeni yöntem ve teknik, çalıştığı alandaki yeni bilgiler gibi konularda sürekli öğrencilerin de önünde olması açısından eğitime ihtiyaçları vardır.”

Uzman 3: “Yeni yöntem ve teknikleri uygulamalı olarak kullanmalıdırlar, bu noktada eksikleri varsa eğitim almalıdırlar.”

Uzman 3 ve Uzman 4’e göre, öğretmen eğitimcileri yabancı dil bilmeleri ve yabancı dili etkin kullanmaları gerekmektedir.

Uzman 3: “Öğretmen eğitimcilerinin dünyadaki eğitim alanındaki gelişmeleri takip etmeleri adına yabancı dil bilmeleri ve dili etkin şekilde kullanabilmeleri gereklidir.”

Uzman 4: “Öğretmen eğitimcilerinin dil düzeyi çok yüksek değil. Bunun nedeni geldikleri sosyoekonomik düzey ve bir kısmının da bitirdikleri okullardır. Bu yüzden öğretmen eğitimcilerinin bir kısmının yabancı literatürü izleme sorunları vardır. Belki burada alanındaki gelişmelere referans eden kitapların çevrilmiş olması, elinin altında bulunacak şekilde çevrilmesi işi kolaylaştırabilir ama kendilerini bu anlamda geliştirmeleri gerekmektedir.”

Uzman 3 ve Uzman 4’e göre, öğretmen eğitimcileri öğretmenlik deneyimine sahip olmalıdır ve farklı ülkelerdeki okullarda gözlem ve araştırma yapılmalıdır.

Uzman 3: “Öğretmen eğitimcilerinin öğretmenlik deneyimine sahip olmaları gerekmektedir. Eğer böyle bir deneyime sahip değillerse kendilerine böyle bir imkân verilmelidir. Öğretmen eğitimcileri ilkokul, ortaokul ve lise düzeyinde meydana gelen değişiklikleri izlemek ve bu düzey okullarda yeni deneyimler kazanmak için, belirli aralıklarla, örneğin beş yılda bir yarı dönem bu okullarda öğretmenlik yapmalıdırlar. Aynı zamanda öğretmen eğitimcilerine yabancı ülkelerde bulunan ve sağladığı öğretmen eğitiminin kalitesiyle ün yapmış üniversiteleri ziyaret etme imkânı sağlanmalıdır.”

Uzman 4: “Öğretmen eğitimcisi, çeşitli ülkelere gidip deneyim kazanması gerekir, alanda deneyim kazanmış olması gerekir. Farklı ülkelerin okullarına gidip incelemeler yapmış olması gerekir. Öğrencilerin durumunu görmüş olması gerekir. Küreselleşen bir dünyada yaşıyoruz. Dünyada bu işlerin nasıl gittiğini en azından gözlem yoluyla kazandırılması gerekir. Okuma işi sadece bir boyutudur. Ama gözlem çok değerli bir şeydir. O bakımdan geliştirilmesi gerekir.”

Uzman 2'ye göre, öğretmen eğitimcilerinin yeterlilikleri belirlendiğinde öğretmen eğitimcileri kendi yeterlilik algılarına göre kendi ihtiyaçları doğrultusunda eğitim almalı ya da kendi eğitim ihtiyacını kendi karşılamalıdır.

Uzman 2: “Öğretmen eğitimcisinin ihtiyacına dönük ihtiyaçları karşılanabilir. İlla ki hizmet içi eğitime alınması gerekmez. Öğretmen eğitimcisi yeterlilikleri iyi belirlenirse ve öğretmen eğitimcisi de ben bu yeterliliklerin neresindeyim diye soracak olursa kendisini tamamlayabilir. Okulda çıkan sorunlardan, anlaşmazlıklardan yola çıkılarak bu kişilerin kendilerini geliştirilmesi gerekir. Öğretmen eğitimcilerine uygun testler yapılabilir belirli aralıklarla. Öğretmen eğitimcilerinin yeterliliklerine yönelik sorularla eksiklikleri tespit edilerek hizmet içi eğitimlere katılması ya da kendisini geliştirmesi konusunda planlar yapılması gerekir. Öğretmen eğitimcileri kendi ihtiyaçlarını kendileri bilirlerse kendi ihtiyaçlarını kendileri karşılayabilirler.”

Uzman 4'e göre, öğretmen eğitimcileri akademik alanda kongre ve çalıştaylara katılmalıdır. Uzmanların belirttikleri ihtiyaçlara yönelik görüşleri Tablo 7'de özetlenmiştir.

Tablo 7.

Öğretmen Eğitimcilerinin Eğitim İhtiyacı.

Öğretmen eğitimcileri, yeni pedagojik anlayışlar, yeni bilgiler, yeni yöntem ve teknik, çalıştığı alandaki yeni bilgilere yönelik eğitim almalıdır.

Yabancı dil bilmeleri ve yabancı dili etkin kullanmaları gerekmektedir.

Öğretmen eğitimcileri, öğretmenlik deneyimine sahip olmalıdır ve farklı ülkelerdeki okullarda gözlem ve araştırma yapmalıdır.

Öğretmen eğitimcileri kendi yeterliliklerine yönelik eğitim almalıdır.

Öğretmen eğitimcileri akademik alanda kongre ve çalıştaylara katılmalıdır.

7. Öğretmen Eğitimcilerini Diğer Alanlardaki Öğretim Üyelerinden Farklı Kılan Yönere İlişkin Bulgular

Öğretmen eğitimcilerinin diğer alanlardaki öğretim üyelerinden farklı kılan yönere yönelik araştırmada yer alan görüşme formu sorusu şu şekildedir: Görüşme yapılan öğretmen yetiştirme alanında uzman olan öğretmen eğitimcilerinin görüşlerine göre “öğretmen eğitimcilerini diğer öğretim üyelerinden farklı kılan en önemli yönler nelerdir?”

Bu soruya ilişkin olarak görüşleri alınan uzmanların her birisi farklı noktalara değinmektedir. Bu anlamda Uzman 1'e göre, öğretmen eğitimcisinin diğer alanlardaki öğretim üyelerinden farkı gelecek nesli eğitecek olan öğretmen adaylarını yetiştirmesidir. Uzmanların öğretmen eğitimcilerini diğer alanlardaki öğretim üyelerinden farklı kılan yönere ilişkin görüşlerine aşağıda sırasıyla yer verilmektedir:

Uzman 1: “Öğretmen eğitimcisi çocuklarımızı eğitecek öğretmen adaylarını yetiştiren kişilerdir. Çocuklarımızı emanet edeceğimiz öğretmenlerimizi yetiştiren öğretmen eğitimcilerimiz araştıran, kendini geliştiren, adil olan, her şeyden öte çocuklara, insanlara değer veren, demokratik tutum sergileyen ve öğretmenleri en iyi şekilde eğitecek, öğretmeyi öğretecek kişiler olması gerekmektedir. Öğretmen eğitimcileri de öğretmen mesleğini benimsemiş kişiler olması gerekmektedir.”

Uzman 2 ise, tutumla ilgili fark söz konusu olduğunu belirterek, öğretmen eğitimcilerinin işi isteyerek, severek yapması gerektiğini ifade etmiştir. Uzman 3'e göre ise öğretmen eğitimcilerinin diğer alanlardaki öğretim elemanlarından farkı, öğretmen eğitimcilerinin öğretmen adaylarına herhangi bir alana ait bir bilgiyi öğretmekten ziyade, o öğretilecek bilgilerin nasıl öğretileceğini öğretmeleridir.

Uzman 3: “En iyi öğretmen eğitimi programlarında görev yapan öğretim üyelerinden beklenenlerin, programlarda görev yapan öğretim üyelerinden beklenenlerden farklıdır. Öğretmen yetiştiren programlarda görev yapan öğretim üyelerinin, ders vermenin yanı sıra başka etkinliklerde de bulunmaları gerekmektedir. Söz gelimi, öğretmen yetiştiren öğretim üyeleri ders vermelerinin yanı sıra öğretmen adaylarına danışmanlık yapmalı, onlarla düzenli olarak bir araya gelerek onların ders programlarını gözden geçirmeli ve uygulamaya çıkan öğretmen adaylarına rehberlik ederek onları denetlemeli ve onlara seminerler düzenlemelidir. Öğretmen uygulamanın bir parçası olan bu haftalık görüşmelerde aday öğretmenler bir haftalık öğretim deneyimlerini paylaşarak tartışmakta ve analiz etmelidir. Öğretmen yetiştiren kurumlarda öğretim üyelerinin, öğretmen eğitimine bütüncül yaklaşımı veya çoklu-işlev üstlenmesi, öğretmen adaylarının ders programlarını, aldıkları danışmanlık hizmetini ve yaptıkları alan çalışmalarını birbiriyle uyum içinde, bir bütün olarak yürütmelerine yardım etme görevleri vardır. Öğretmen eğitimcilerini diğer alanlardaki öğretim üyelerinden ayıran en temel farklardan birisi de öğretmen eğitimcilerinin öğretmen adaylarına herhangi bir alana ait bir bilgiyi öğretmekten öte o öğretilecek bilgilerin nasıl öğretileceğini öğretmeleridir.”

Uzman 4, formasyonu ve empatik bakışı öğretmen eğitimcilerinin diğer alanlardaki öğretim üyelerinden farkı olarak görmektedir.

Uzman 4: “Temel fark, formasyon farkıdır. Çok ciddi bir şey bu. Özellikle öğrencilerle olan ilişkide bunu çok rahatlıkla görebiliyorsunuz. Daha rahat empati kurabiliyoruz. Bu önemli bir üstünlük diye düşünüyorum. Öte yandan öğretmen yetiştiren eğitim fakültelerindeki öğretim üyeleri kendi dünyalarının içinde kalıyorlar. Oysa disiplinlerarası bakılması gerekir meselelere. Düşünün ki, coğrafya ile ilgili bir akademisyenin sadece coğrafyanın dar sınırları içinde kalmaması örneğin siyasi coğrafya gibi diğer alanlarla uluslararası ilişkiler gibi farklı disiplinlerle etkileşim içerisinde olması gerekir.”

Uzmanların öğretmen eğitimcilerinin diğer alanlardaki öğretim üyelerinden farklı kılan yönlerine ilişkin ilişkin görüşleri Tablo 8'de özetlenmiştir.

Tablo 8.

Öğretmen Eğitimcilerini Diğer Alanlardaki Öğretim Üyelerinden Farklı Kılan Yönler.

Öğretmen eğitimcisi, gelecek nesli eğitecek olan öğretmen adaylarını yetiştiren kişilerdir.
Tutumla ilgili fark söz konusudur, öğretmen eğitimcilerinin öğretime inanması gerekmektedir.
Öğretmen eğitimcilerinin öğretmen adaylarına herhangi bir alana ait bir bilgiyi öğretmekten öte o bilginin nasıl öğretileceğini göstermeleridir.
Formasyon ve empatik bakıştır.

Elde edilen veriler, öğretmen eğitimcilerinin genel alan yeterliliklerinin belirlenmesinde madde havuzu için kullanılmıştır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Yıldırım (2013), “Türkiye’de Öğretmen Eğitimi Araştırmaları: Yönelimler, Sorunlar ve Öncelikli Alanlar” isimli araştırmasında Türkiye’deki öğretmen eğitimcileri ile ilgili araştırmaların yeterince yapılmadığını belirtmişlerdir. Bu bağlamda Türkiye’deki öğretmen eğitimcisinin tanımına açıklık getirebilmek ve öğretmen eğitimcilerinden beklenen özellikleri tespit edebilmek amacıyla “öğretmen yeterlikleri” komisyonunda yer almış dört öğretmen eğitimcisi ile görüşülmüştür.

Görüşmenin temaları şu şekildedir: “Öğretmen Eğitimcisi Kavramı”, “Öğretmen Eğitiminde Kullanılması Gereken Yaklaşımlar, Yöntem ve Teknikler”, “Öğretmen Eğitiminde Etkin Öğrenme İçin Öğrenme Ortamının Düzenlenmesi”, “Öğretmen Eğitiminin Niteliğinin Arttırılması”, “Öğretmen Eğitimi Alanındaki Araştırmalar”, “Öğretmen Eğitimcilerinin Eğitim İhtiyacı” ve “Öğretmen Eğitimcilerini Diğer Alanlardaki Öğretim Üyelerinden Farklı Kılan Yönler”.

Öğretmen yetiştirme alanına katkı sağlamış dört uzman ile yapılan görüşmeden elde edilen sonuçlar aşağıda yer almaktadır:

1. European Trade Union Committee for Education (2008)’in da belirttiği gibi öğretmen eğitimcisine yönelik farklı tanımlar vardır. Ulusal uzmanlar, öğretmen eğitimcilerini “genel olarak lisans ve lisansüstü düzeyde eğitim veren, öğretmen adaylarını/öğretmenleri yetiştiren akademisyenler” olarak tanımlamıştır. Melief, Rijswijk ve Tigchelaar (2012) de belirttiği gibi Hollanda’da özellikle ilköğretimden ortaöğretim kademesine kadar okullarda yer alan mentorler de “öğretmen eğitimcisi” olarak nitelendirilirken ulusal uzmanlar mentorleri “öğretmen eğitimcisi” olarak nitelendirmemektedir.
2. Uzmanlar, öğretmen eğitimcilerinin farklı yöntem ve teknikleri kullanılması, özellikle de yaparak-yaşayarak olan öğrenme yöntemlerinin uygulanması gerektiğini ve aynı zamanda öğretilecek olan amacın niteliğine ve öğretmen adaylarından beklenen davranışın standartına bağlı olarak öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmalarının önemli olduğunu belirtmişlerdir. Bu bulguyu Goubeaud ve Yan (2004), Loughran ve Berry (2005) ile Tryggvason (2009) tarafından yapılan araştırmalar da desteklemektedir. Aynı zamanda Demir (2012)’in hazırladığı yüksek lisans tezinde de öğretmen eğitimcilerinin süreçte çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerinden yararlanması gerektiği, öğrencilerin ve öğretmenlerin derse aktif olarak katılacağı işbirliğine dayalı yöntem ve tekniklere ağırlık verilmesinin önemli olduğu sonucu saptanmıştır.
3. Öğretmen eğitimcilerinin öğretmen yetiştirirken bireysel farklılıkları dikkate almaları, esnek sınıf ortamı oluşturmaları gerektiği belirtilmiştir. Aynı zamanda Özcan (2013)’ın da belirttiği gibi gerçek öğrenme ortamlarının oluşturulması ve üniversite- okul işbirliğinin sağlanması gerektiği vurgulanmıştır.
4. Uzmanlara göre öğretmen eğitiminin niteliği için iyi bir eğitim vizyonu ile tutarlı bir öğretmen yetiştirme ve istihdam politikası olmalıdır. Aynı zamanda iyi bir eğitim programının olmasının yanı sıra Goodwin vd.(2014) de belirttiği gibi öğretmen eğitimcilerinin nitelikli olması da önemli olarak görülmüştür.
5. Öğretmen eğitimcilerinin eğitim alanı ile okullardaki sorunlara çözüm arayan ve öğretimde kullanılmak üzere farklı yöntem ve teknikler için araştırmalar yapması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu bulguya paralel olarak ise Griffiths, Thompson ve Hryniewicz (2010) da öğretmen eğitimcilerinin araştırmacı kimliğinin onların mesleki gelişimlerine en az onların pedagojik yönleri kadar etki ettiğini ifade etmiştir.
6. Goodwin ve Kosnik’in (2013) belirttiği gibi, öğretmen eğitimi yeniden düzenlemek için geniş bir dünya görüşüne ve işbirlikçi yaklaşıma ve iyi bir eğitim programının uygulamaya geçirilmesi için gerekli olan becerilere sahip olan öğretmen eğitimcilerinin desteklenmesi gerekir. Uzmanlara göre öğretmen eğitimcileri yeni pedagojik anlayışlar, yeni bilgiler, yeni yöntem ve teknik, çalıştığı alandaki yeni bilgilere yönelik eğitim almalıdır. Aynı zamanda öğretmen eğitimcileri yabancı dil bilmeleri ve yabancı dili etkin kullanmaları gerekmektedir. Aynı zamanda öğretmen eğitimcileri kendi yeterliliklerine yönelik eğitim almalıdır. Böyle bir eğitim İsrail’de MOFET Institute (2016) tarafından verilerek bu bulguyu destekler niteliktedir.

7. Öğretmen eğitimcilerini diğer alanlardaki öğretim üyelerinden farklı kılan özellikler öğretmen eğitimcilerinin gelecek nesli eğitecek olan öğretmen adaylarını yetiştiren kişiler olmaları ve özellikle öğretmen eğitimcilerinin öğretmen adaylarına herhangi bir alana ait bir bilgiyi öğretmekten öte o bilginin nasıl öğretileceğini göstermeleri olarak belirtilmiştir. Fourie ve Fourie(2015)'nin araştırmalarından elde ettikleri bulgularla paralellik göstermektedir.

İleride yapılacak araştırmalara yönelik öneriler aşağıda yer almaktadır:

- Öğretmen eğitimcilerinin kendilerinden beklenen özellikleri taşıyıp taşımadıklarına yönelik araştırmalar yapılabilir.
- Öğretmen adaylarına öğretmen eğitimcilerinin araştırmada belirlenen özellikleri taşıyıp taşımadıklarına yönelik araştırmalar yapılabilir.

Kaynakça

- Azar, A. (2011). Türkiye'deki öğretmen eğitimi üzerine bir söylem: Nitelik mi, nicelik mi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1(1), 36-38.
- Caena, F. (2012). *Education: Policy support for teacher educators*. 12 Nisan 2016 tarihinde, http://ec.europa.eu/education/events/2012/educator/caena_en.pdf adresinden alınmıştır.
- European Commission (2013). Supporting teacher educators for better learning outcomes, 14 Haziran 2016 tarihinde, http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/school/doc/support-teacher-educators_en.pdf adresinden alınmıştır.
- European Trade Union Committee for Education (2008). Teacher Education in Europe -An ETUCE Policy Paper. Adopted by the Executive Board on 14th April 2008 http://www.atee1.org/uploads/EUpolicies/etuce_policypaper_te_in_europe.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Fourie, E., & Fourie, U. (2015). As educators of teachers, where and when do our responsibilities end?. *Journal of Social Sciences*, 42(3), 247-257.
- Goodwin, A. L., Smith, L., Souto-Manning, S., Cheruvu, R., Tan, M.Y., Reed, R., & Taveras, L. (2014). What should teacher educators know and be able to do? Perspectives from practicing teacher educators, *Journal of Teacher Education*, 65(4) 284–302.
- Goodwin, A. L., & Kosnik, C. (2013). Quality Teacher Educators= Quality Teachers? Conceptualizing essential domains of knowledge for those who teach teachers. *Teacher Development*, 17(3), 334-346.
- Goubeaud, K., & Yan, W. (2004). Teacher educators' teaching methods, assessments, and grading: A comparison of higher education faculty's instructional practices. *The Teacher Educator*, 40(1), 1-16.
- Loughran, J., & Berry, A. (2005). Modelling by teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 21(2), 193-203.
- Melief, K., Van Rijswijk, M., & Tigchelaar, A. (2012). Accounting for the Dutch professional standard of teacher educators. *Pedagógusképzés*, 1(4), 118-180.
- Miles, M. B. & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis : an expanded sourcebook*. (2nd Edition). Calif. : SAGE Publications.
- MOFET Institute (2016). <http://www.mofet.macam.ac.il/eng/about/Pages/default.aspx> adresinden alınmıştır.
- Özcan, M. (2013). *Okulda Üniversite: Türkiye'de öğretmen eğitimi yapılandırmak için bir model önerisi*. İstanbul: TÜSİAD.
- Tryggvason, M. T. (2009). Why is Finnish teacher education successful? Some goals Finnish teacher educators have for their teaching. *European Journal of Teacher Education*, 32(4), 369-382.

- Turney, C., & Wright, R. (1990). *Where the buck stops: The teacher educators*. St Ives: Sydmac Academic.
- Yıldırım, A. (2013). Türkiye’de öğretmen eğitimi araştırmaları: Yönelimler, sorunlar ve öncelikli alanlar. *Eğitim ve Bilim*. 38(169), 175-191.

Extended Summary

Characteristics to be Possessed by Teacher Educators in Turkey

Introduction

Nations need qualified individuals for their development. For the training of qualified individuals, main responsibility should be taken by teachers who are the implementers of educational programs. And for the training of qualified teachers, qualified teacher educators are needed. In this regard, for the recruitment, development and professionalization of teacher educators, the characteristics to be possessed and roles to be fulfilled by teacher educators need to be determined. In foreign countries such as Holland and America, the characteristics to be possessed and duties to be served by teacher educators have been defined. Because of their great influence on the quality of teachers, the job description of teacher educators must be precisely done. Teacher educators who are good at their job and practicing it effectively can train qualified teachers. One of the two key activities undertaken by international organizations to support teacher education is to determine the profile of teacher educators. The other one is to establish and reinforce the cooperation between the key agents involved in all the stages of teacher training. In many countries in the world, there are different definitions of the teacher educator. In Turkey, while there are some studies providing definitions of the teacher educator on the basis of opinions of field experts, it has not been studied what roles should be fulfilled by teacher educators for the training of teachers. Thus, it is believed that a study focusing on the roles to be assumed by teacher educators in teacher training will make some contributions to the field of educational sciences and teacher education and at the same time it will be an original study.

Purpose of the Study

The purpose of the current study is to define the concept of “teacher educator” and to determine the role of teacher educators in the teacher training process.

Method

The current study was designed according to qualitative model and employed phenomenological method. In this regard, the study focused on the definition of the central phenomenon of the current study, the concept of “teacher educator”, and the role of teacher educators in teacher training. The study group of the current research is determined according to “purposive sampling method” on the basis of qualitative research method. The interview with teacher educators who took part in national and international projects about the subject of teacher competencies is planned. Four experts accepted to attend for the research. Therefore, it can be mentioned about the number of experts’ limitation. The data pertinent to the conceptual analysis of the study were obtained through the qualitative analysis of national and international documents. Experts opinions related to the purpose of the study were collected by means of the interview method using “semi-structured interview form”. Internal validity of the instrument consisting of 7 questions was analyzed in light of the opinions of 3 experts and it was found to be acceptable. The reliability calculation of the study was tested as a result of the analysis of the collected opinions by experts according to Miles and Huberman’s (1994) reliability formula (Reliability = Agreement/ (Agreement + Disagreement)). In the analysis of the data, qualitative data analysis method was used. In this connection, the literature related to the main purpose of the study was reviewed through document analysis. Reviewed documents, specially teacher training in Turkey and Ministry of National Education documents about teacher competencies, focused on national and international projects, were handled. The participants’ opinions were analyzed according to descriptive analysis method. Descriptive analysis is made at four phases. At first phase a frame was created from conceptual framework and interviews. According to defined frame at second phase themes were created. At third phase according to defined thematic frame, datas were defined by processing the findings. At this phase the quotes from interviews were given place too. At last phase, findings were interpreted by comparing related literature.

Results

On the basis of the interviews conducted, seven different themes were determined. The experts in the field of teacher training defined teacher educators as people training teachers in both pre-service period and in-service period, having the characteristics that should be possessed by teachers and imparting these characteristics to pre-service teachers and as academicians who are good at their area of expertise and should have some certain qualifications. The experts whose opinions were sought stated that teacher educators should use new teaching methods, techniques and approaches and these methods, techniques and approaches should be selected depending on the characteristic of instructional objective and the standards of the behaviors expected from pre-service teachers and “doing-experiencing” learning methods should be applied in actual instructional settings. They also stated that for effective learning in teacher education, individual differences should be taken into consideration while setting the learning environment, crowded and rigid classes should be replaced by flexible classes and informal learning settings should be created. Moreover, they pointed to the importance of establishing university-school cooperation by creating real-life learning environments. They finally stated that as teacher educators are people who train teachers of future generations, they should not only teach field-specific information but also teach how to teach this information to their students in the future. They also stated that teacher educators should have formation and their attitudes should be different from academicians working in fields different from education.

Discussion, Conclusion and Suggestions

Definition of the concept of teacher educator and of the duties they need to undertake in our country is believed to make important contributions to the field of teacher training. In this regard, the interviews conducted with the experts revealed that teacher educators have many roles to be served in terms of both teacher training and their own professional development. Teacher educators can be defined as “academicians teaching courses at undergraduate and graduate levels and training pre-service teachers/teachers”. Researcher identity of teacher educators is as effective as their pedagogical aspects in their professional development. That is, teacher educators should have the mission of “teaching how to teach”. Thus, following suggestions can be made. It should be researched whether teacher educators have the characteristics or not. And also it should be researched with asking questions to prospective teachers.

6.Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde “Sosyal Bilgiler Öğreniyorum” Ünitesinin Kazanımlarına Ulaşma Düzeyinin Değerlendirilmesi

Oğuz GÜRBÜZTÜRK, İnönü Üniversitesi, Türkiye, oguz.gurbuzturk@inonu.edu.tr
Mümtaz KARADAĞ, İnönü Üniversitesi, Türkiye, mumtazkaradag@gmail.com

Öz

Araştırmanın temel amacı, 6.sınıf sosyal bilgiler dersinde “Sosyal Bilgiler Öğreniyorum” ünitesinin kazanımlarına ulaşma düzeyini değerlendirmektir. Bu şekliyle araştırma ilişkisel tarama modeline dayalıdır. Araştırmanın çalışma grubunu, Şanlıurfa ilindeki resmi ve özel okullar arasından amaçlı örnekleme yoluyla seçilen farklı sosyo-ekonomik düzey ve yerleşim birimindeki 8 ortaokulun 6.sınıfında öğrenim gören 328 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada ilk olarak 6. sınıf Sosyal Bilgiler dersinin “Birey ve toplum” öğrenme alanına ait “Sosyal Bilgiler Öğreniyorum” ünitesinin 6 kazanımı için 18 sorudan oluşan bir taslak başarı testi geliştirilmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra test, ön deneme için 90 öğrenciye uygulanmıştır. Analizler sonucunda çok zor olan bir madde; ayırdedicilik düzeyi .19’dan küçük iki madde; kabul edilebilir olsa da ayırdedicilik düzeyi .20-22 arası olan üç madde çıkarılmış ve 12 soruluk başarı testi elde edilmiştir. Bu testin güçlük düzeyi .63 ; ayırdedicilik düzeyi .43 ; güvenilirlik düzeyi (KR-20) ise .77’dir. Başarı testi, çalışma grubunu oluşturan 328 öğrenciye uygulanmış ve elde edilen veriler Excel yardımıyla SPSS paket programına aktarılmıştır. Verilerin analizinde frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve anlamlılık testleri kullanılmıştır. Öğrencilerin kazanımlara ulaşma yüzdeleri 55,48-69,51 arasında değişmekte olup, ortalaması 62,82’dir. Kazanımlara ulaşma bakımından devlet okulları ile özel okullar arasında özel okullar lehine; köy okulları ile merkez okulları arasında merkez okullar lehine; alt sosyo-ekonomik düzey okullar ile orta ve üst sosyo-ekonomik düzey okullar arasında orta ve üst sosyo-ekonomik düzey okullar lehine anlamlı fark bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Bilgiler programı, 6.sınıf, program değerlendirme, Sosyal Bilgiler Öğreniyorum.

Abstract

The main purpose of this study which is based on the relational screening model is to evaluate the reach level of aims in “I am Learning Social Studies” unit of grade 6 Social Studies. Working group of the study is 328 grade 6 students from public and private secondary schools selected by purposeful sampling from the different socio-economic levels and settlements in Şanlıurfa Province. As a first step in the study an achievement test draft consisting of 18 questions created. After the necessary corrections in line with expert opinion, draft test was administered to 90 students for preliminary testing. After the item analysis, a very hard item; 2 item of which distinctiveness level is below .19; 3 item of which distinctiveness level is between .20 and 22 were removed from the test and an achievement test consisting of 12 items was obtained. Difficulty level of this test is .63; distinctiveness level is .43 and reliability level is (KR-20) .77. The achievement test was administered to 328 students in the work group and data obtained were transferred to SPSS with the help of Excel. Frequency, percentage, mean, and significance tests were used in the analysis of the data. The reach percentages of grade 6 students aims, varies between 55,48 and 69,51 and the average is 62,82. As a result of the study there were significant difference between public schools and private schools in favour of private schools; between schools in the rural area and schools in the city center in favour of schools in the city center. There were also significant difference between lower, middle and upper socio economic schools in favour of middle and upper socio economic schools

Keywords: Social Studies Curriculum, grade 6, curriculum evaluation, I am learning Social Studies

Giriş

Bilim ve teknolojideki hızlı gelişmeler beraberinde bir yandan bilginin önemine yönelik anlayışın değişmesini getirirken öte yandan toplumların bu gelişmelere uyum sağlama ihtiyacı içerisine girmelerine neden olmuştur. Eğitim ise şüphesiz bu amaca hizmet eden en önemli enstrümandır. Toplumlar bu gelişmelere ayak uydurmak amacıyla, eğitim sistemlerini periyodik olarak yenilemek durumunda kalmaktadırlar. Bir eğitim programının vizyonu, şüphesiz sistemin içerisine giren bireyleri istedik amaçlar doğrultusunda yetiştirerek topluma hazırlamaktır. Etkili bir eğitim programı ise bu istedik durumlar yanında aksayan, ters işleyen durumların olup olmadığını çeşitli yollarla irdelemek durumundadır. Bu nedenle program değerlendirme çalışmalarına ihtiyaç duyulmaktadır. Ertürk (2013) tarafından eğitim hedeflerinin gerçekleşme derecesini tayin etme süreci olarak tanımlanan program değerlendirme süreci aynı zamanda nihai olarak eğitim için yapılan yatırımların boşa gitmesinin önüne geçici bir emniyet sübabı görevini üstlenmektedir.

Eğitim Programının değerlendirilmesi amacını güden bir çok yaklaşım bulunmaktadır. Bunları temel aldıkları öğeye göre hedef yönelimli, uzmanlık yönelimli, yönetim yönelimli, müşteri yönelimli, rakip yönelimli ve katılımcı yönelimli ve işbirlikli program değerlendirme yaklaşımları olarak sınıflandırmak mümkündür (Uşun, 2012). Her bir yaklaşımın güçlü yönleri bulunmakla birlikte hedef yönelimli yaklaşımların eğitim programlarının değerlendirilmesinde rolü büyüktür. Zira gerekli bilgi, beceri ve tutum gibi birikimlerin kazandırılmasına yönelik sistematik eylemler bütünü olarak da tanımlanabilecek eğitim sürecinde kazanımların daha çok hedef yönelimli bir değerlendirme modeli ile yapıldığı görülmektedir.

Program değerlendirme yaklaşımlarını, değerlendirme amacına göre ise tanılayıcı, biçimlendirici ve düzey belirleyici olarak sınıflandırmak mümkündür (Akınar,2013). Ertürk (2012) ise program geliştirme çabalarında gözlenebilen program değerlendirme yaklaşımlarını (1) Tasarıya bakarak, (2) ortama bakarak, (3) başarıya bakarak, (4) erişime bakarak, (5) öğrenmeye bakarak, (6) ürüne bakarak olmak üzere 6 ana grupta toplamaktadır. İlkesel olarak hedef yönelimli program değerlendirme anlayışı uygulamalarını ölçüt alan başarıya bakarak program değerlendirme yaklaşımı öğrencilerin belirli bir öğretim dönemi sonunda belirlenen program hedeflerine uygun olarak yapılan sınavlarda elde ettikleri başarıya bakılarak programın değerlendirildiği düzey belirleyici bir değerlendirme modelidir (Uşun,2012; Ertürk,2012; Demirel,2011). Başarıya bakarak değerlendirme özellikle daha az maliyet ve zaman gerektirmesi, yani birim zaman ve emekle daha çok öğrenciye ulaşılmasına imkan vermesi, daha geniş kitleler üzerinde denemek suretiyle bilgi vermesi, bu yönüyle diğer program değerlendirme yaklaşımları kullanılarak yapılacak çalışmalara esin kaynağı oluşturması boyutuyla önemli bir program değerlendirme yaklaşımıdır.

Sosyal bilim disiplinlerince üretilen bilgileri ele alan, bireyin temel yaşam unsurlarını merkeze alan, bireye vatandaşlık yeterlilikleri kazandıran bütüncül ve disiplinler arası bir ders olan Sosyal Bilgiler dersi (Doğanay, 2005), bireyin toplumla bütünleşmesinde ve hayata hazırlanmasında başat rolü üstlenen bir derstir. Sosyal Bilgiler bu misyonu ilköğretim okullarında iyi ve sorumlu vatandaş yetiştirmek amacıyla sosyal bilimlere ait farklı disiplinlerden seçilmiş bilgilere dayalı olarak öğrencilere, toplumsal yaşam ile ilgili temel bilgi, beceri, değer ve tutumların kazandırılması suretiyle yürütmekle yükümlü olan bir çalışma alanıdır (Erden, 1997, 8). Bu bilgilerin aktarılmasında kültürel mirası aktararak öğrencilerin iyi bir vatandaş olmalarını sağlamak amacıyla yönelik Vatandaşlık bilgisini aktarma olarak Sosyal Bilgiler yaklaşımı, sosyal bilimlerle ilgili disiplinlerdeki bilgi, beceri ve değerler kazandırmak amacıyla yönelik Sosyal Bilimler olarak Sosyal Bilgiler yaklaşımı ve öğrencilerin bireysel ve toplumsal problemleri tanımlama, analiz etme ve karar verme süreçlerini geliştirmek amacıyla yönelik Yansıtıcı inceleme alanı olarak sosyal bilgiler yaklaşımı gibi üç farklı yaklaşımın gereklerini bir arada başarıyla yürütmek gibi büyük bir sorumluluğu üzerine aldığı görülmektedir (Barr, Barth & Shermis, 1977). Bununla birlikte ülkemizdeki Sosyal Bilgiler Dersinin genel amaçları incelendiğinde, her ne kadar 3 yaklaşımın öğelerini içerisinde barındırsa da, daha çok yansıtıcı düşünme alanı olarak sosyal bilgiler anlayışına doğru bir geçişin gözlendiği bir program olduğu görülmektedir. Keza 2005 öncesi Sosyal Bilgiler programlarının genel amaçları ile kıyaslandığında göze çarpan en büyük farklılığın genel amaçlardaki bilgiyi kullanma, günlük yaşama göre düzenleme, analiz etme, sahip olduğu bilgileri kullanarak kendine has görüşler ileri sürme gibi boyutlar kazanmış, değerler eğitimine ağırlık verildiği görülmektedir (MEB, 2005). Bir başka deyişle temel amacı etkili ve demokratik vatandaş yetiştirmek olan sosyal bilgiler dersinin 2005 programıyla daha evrensel nitelikler kazandığı söylenebilir. Bu bağlamda inceleme, eleştirme, geçmiş geleneklerin yenilenmesi, sosyal çalışmaların yapılması, problem çözümünün şekillendirilmesi için fırsatların sağlanması etkinliklerini içeren, pozitif düşünmenin gelişmesi ve bireysel etkinliğin güçlendirilmesini sağlamaya hedefleyen (Martorella,1998) Sosyal Bilgiler dersinin ulusal ve evrensel amaçlarının ışığında genel ve özel amaçlarının gerçekleşmesi yoluyla demokratik kazanımları içselleştirmiş etkin ve üretken bireylerin toplumda hem kendine yeten, aktif bireyler olarak mutlu olacaklarını hem de yakın çevreleri başta olmak üzere ülkesine önemli katkılar sunacaklarını söylemek mümkündür. Bir başka deyişle kaliteli bir sosyal bilgiler öğretimi hem birey hem de toplum için bir çok şeyi olumlu yönde değiştirebilecek güce sahiptir. Uygulanmakta olan Sosyal Bilgiler öğretim programının kendisinden beklenenleri

gerçekte yerine getirip getirmediği çeşitli yaklaşımlarla değerlendirilebilir. Bu yaklaşımlardan biri olan başarıya bakarak program değerlendirme ise programın hedeflerinin gerçekleşip gerçekleşmediği hususunda bilgi vermektedir.

Yukarıda Sözü edilen amaçları gerçekleştirmek üzere ülkemizde uygulanan İlköğretim 6. sınıf Sosyal Bilgiler öğretim programındaki 9 öğrenme alanından biri de Birey ve Toplum öğrenme alanıdır. Bu öğrenme alanı ile öğrencilerin kişisel ve sosyal yeterliklerini tanıyan, etkili iletişim kurabilen, başkalarına saygılı ve işbirliğine açık birey olarak yetişmesi esastır. Bu öğrenme alanının bu araştırmaya konu olan 6.sınıftaki “sosyal Bilgiler Öğreniyorum” ünitesinde altı kazanım vardır ve bu kazanımlar genel olarak olgu ve görüşü ayırt etme, sorunlara hak, sorumluluk ve özgürlükler temelinde çözümler getirmeyi savunma, sosyal bilgilerin ülkemiz gelişimine katkısını fark etme, olarak sıralanmıştır.

Ülkemizde 2005 yılından beri uygulanmakta olan etkinlik temelli, öğrenci merkezli yapılandırmacı bir yaklaşım benimseyen; bilgi, beceri ve değerlerin öğrencilere doğrudan aktarılması yerine, etkinlikler aracılığıyla kazandırılması hedefleyen yeni Sosyal Bilgiler öğretim programının (Doğanay,2008) başarıya ulaşip ulaşmadığının tespiti, bu alanda yapılan harcamalar ve sarf edilen emeklerin boşa gitmemesi açısından önemlidir. Zira Sosyal Bilgiler grubu dersleri öğrencilerin toplumla bütünleşmesinde, topluma uyum sağlamasında, temel sivil yaşam becerilerini kazanmasında başat role sahiptir (NCSS, 1993).

Alan yazın incelendiğinde ülkemizde Sosyal Bilgiler Programının değerlendirilmesine yönelik çalışmaların genel olarak programın hedef, kapsam, eğitim ve sınav durumu gibi öğelerin öğretmen ve öğrenci görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmeye çalışıldığı (Toklu (1997), Memişoğlu (2012), Aykaç & Başar (2005), Ece (2007), Dilmaç (2008), Ayten (2006), Kamber (2007), Bulut (2006), Kılıçoğlu (2007), Doğanay & Sarı (2008), Uslu (2007), Kalaycı (2007), Gömleksiz & Bulut (2006), Gömleksiz (2007), Hürsen & Uzunboylu (2008), Karakuş (2014)) yapılan bu değerlendirmelerin daha çok tasarı değerlendirme boyutunda kaldığı, bununla birlikte Arslan & Demirel (2007) ile Tetik & Arslan (2013) tarafından ilköğretim Sosyal Bilgiler 5 dersinin kazanımlara ulaşma düzeyinin değerlendirildiği, 6. sınıflarda öğretim programının hedeflere ulaşma düzeyinin değerlendirildiği herhangi bir çalışmanın henüz bulunmadığı görülmektedir. Bu nedenle Sosyal Bilgiler programının uygulamadaki boyutunu içeren çalışmalara ışık tutması, bu sayede bu sorunlara makul çözümler üretilmesine katkı sunması hedeflenmektedir. Ayrıca 4. Sınıftan 7. Sınıfa kadar Sosyal Bilgiler programını belirli yönlerden değerlendiren araştırmalar olmakla birlikte bir sınıfa ait ünitenin kazanımlarına ulaşma düzeyini belirlemek de program değerlendirme açısından önemlidir. Yapılan tüm bu açıklamalar ışığında “başarıya bakarak program değerlendirme” kapsamında 6. Sınıf Sosyal Bilgiler dersinin Sosyal Bilgiler Öğreniyorum ünitesindeki kazanımlara ulaşma düzeyini belirleme gereksinimi bu araştırmanın problemini oluşturmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, 6.sınıf Sosyal Bilgiler dersinde “Sosyal Bilgiler Öğreniyorum” ünitesinin kazanımlarına ulaşma düzeyini değerlendirmektir. Bu temel amaç çerçevesinde, aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

6.sınıf öğrencilerinin;

- 1.Sosyal Bilgiler öğreniyorum, ünitesinde yer alan her bir kazanıma ulaşma düzeyleri nedir?
- 2.Öğrenim gördükleri okul türüne göre, Sosyal Bilgiler Öğreniyorum, ünitesinde yer alan kazanımlara ulaşma düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- 3.Okulun bulunduğu yerleşim yerine göre, Sosyal Bilgiler Öğreniyorum, ünitesinde yer alan kazanımlara ulaşma düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- 4.Okulun sosyo-ekonomik düzeyine göre, Sosyal Bilgiler Öğreniyorum, ünitesinde yer alan kazanımlara ulaşma düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli ve Çalışma Grubu

Araştırma, ilköğretim altıncı sınıf Sosyal Bilgiler dersi öğretim programının hedeflere ulaşma düzeylerini belirlemeye yönelik ilişkisel tarama modeli temelinde betimsel bir araştırmadır. Araştırmanın çalışma grubunu, Şanlıurfa ilindeki resmi ve özel okullar arasından amaçlı örnekleme yoluyla seçilen farklı sosyo-ekonomik düzey ve yerleşim birimindeki 8 ortaokulun 6.sınıfında öğrenim gören 328 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada, verilere ulaşılabilirlik, ekonomiklik ve kontrolün sağlanmasındaki güçlükler nedeniyle amaçlı örnekleme seçme yoluna gidilmiştir. Bu doğrultuda araştırmanın çalışma grubunda yer alan öğrencilerin saptanmasında olasılık temelli olmayan örnekleme tekniklerinden, amaçlı örnekleme yöntemi izlenmiştir. Okulların seçiminde, çalışma grubunda bulunan okulların eşit derecede temsiline dikkat edilerek maksimum çeşitlilik örnekleme, tabakalı örnekleme ve

tabakaların her birinde bulunan tüm öğrencilere ulaşmak oldukça zor olduğundan her tabakanın karakteristik özelliklerini en iyi yansıttığına, Şanlıurfa M.E.M. yetkilileri ile yapılan görüşme neticesinde, karar verildikten sonra uygun örneklem seçilmek suretiyle tipik durum örnekleme kullanılmıştır.

Veri toplamada maksimum çeşitliliği sağlamak amacıyla 6. sınıf öğrencilerinin öğrenim gördüğü okullar yerleşim birimine göre il merkezi, ilçe merkezi köy; gelir durumuna göre alt, orta ve üst sosyo-ekonomik düzey; öğrenim görülen okul türüne göre devlet okulu ve özel okul olarak sınıflandırılmış, her bir alt tabakadan tipik durum örnekleme uygun okullar belirlenmiş ve bu okul tiplerinden en az 60 öğrenci örneklem alınması, toplamda ise 328 öğrenci ile çalışılması yoluna gidilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada ilk olarak 6. sınıf Sosyal Bilgiler dersi öğretim programının kazanımlara ulaşma düzeyini belirlemek amacıyla belirtke tablosu yardımıyla ilköğretim 6. sınıf Sosyal Bilgiler dersi içerisinde bulunan 7 öğrenme alanından 1. öğrenme alanı olan "Birey ve Toplum" konulu ünite içerisinde bulunan 6 adet kazanımı yoklayan her bir kazanıma ait 3, toplamda ise 18 adet çoktan seçmeli sorulardan oluşan çoktan seçmeli bir başarı testi taslağı geliştirilmiştir.

Geliştirilen başarı testi taslağı uzman görüşleri alınıp bu doğrultuda gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra pilot uygulama amacıyla Şanlıurfa İli Merkezinde bulunan 2 farklı ilköğretim okulundaki 90 öğrenciye 1 ders saati süresince uygulanmış, uygulamalar öncesinde okul müdürü ve uygulamaya katılacak öğretmenlerle görüşülmüş, araştırmanın amacından bahsedilmiştir. Uygulamalar esnasında öğrencilerle bir ön görüşme yapılmış yapılan bu ön görüşmede uygulanan testin bir yazılı yoklama sınavı olmadığı, bununla birlikte testin bilimsel açıdan önem ve önemiyetinin bulunduğu hususları vurgulanarak öğrencilerin doğal ve içten davranarak testi cevaplamaları sağlanmaya çalışılmıştır. Bu uygulamadan elde edilen sonuçlara göre ilgili başarı testi taslağının madde güçlük dereceleri ve ayırt edicilik indeksleri bulunmuştur. Güçlük ve ayırt edicilik düzeyleri standartları karşılamayan maddeler çıkarıldıktan sonra ortaya her kazanımın 2 soru ile yoklandığı 12 soruluk bir nihai başarı testi çıkmıştır. Nihai başarı testinin ortalama güçlüğü $p_{ort} = 0,63$ ve ortalama ayırt ediciliği $r_{ort} = 0,43$ güvenilirlik katsayısı (KR-20) ise 0.77 olarak hesaplanmıştır.

Veri Çözümleme Teknikleri

Başarı testi, çalışma grubunu oluşturan 328 öğrenciye uygulanmış ve elde edilen veriler Excel yardımıyla SPSS paket programına aktarılmıştır. Verilerin analizinde frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve anlamlılık testleri (Mann Whitney U Testi / Kruskal Wallis Testi) kullanılmıştır.

Bulgular

Bu başlık altında araştırmada cevap aranan sorulara göre bulgular sırasıyla verilmiş ve yorumları yapılmıştır.

Uygulanan başarı testi puanlarına göre mutlak başarı yüzdelerinin dağılımı aşağıda Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1.

Sosyal Bilgiler Öğreniyorum Ünitesi Kazanımlarının Gerçekleşme Oranları

Kazanım	Bilişsel / Duyuşsal Alan Basamakları	Başarı Yüzdesi
K1: Yakın çevresindeki bir örnekten yola çıkarak bir olayın çok boyutluluğunu fark eder.	Analiz	%64,78
K2: Olgu ve görüşü ayırt eder.	Kavrama	%69,51
K3: Bilimsel araştırma basamaklarını kullanarak araştırma yapar.	Uygulama	%60,97
K4: Bir soruna getirilen çözümlerin hak, sorumluluk ve özgürlükler temelinde olması gerektiğini savunur.	Bilişsel: kavrama Duyuşsal: değer verme	%60,36
K5: Sosyal bilgilerin, Türkiye Cumhuriyeti'nin etkin bir vatandaşı olarak gelişimine katkısını fark eder.	Bilgi	%64,68
K6: Atatürk'ün ülkemizde sosyal bilimlerin geliştirilmesi için yaptığı uygulamalara örnekler verir.	Kavrama	%55,48

Ortalama %62,82

Tabloda 1’de görüldüğü gibi 6 kazanıma ait toplam 12 soruda ortalama 62,82lik bir başarı yüzdesi ortaya çıkmıştır. 1,2 ve 5 no’lu kazanımların 3,4 ve 6 no’lu kazanımlara göre gerçekleşme oranının nispeten daha yüksek olduğu görülmektedir. Gerçekleşme oranı en düşük olan kazanım 6 no’lu kazanım, en yüksek olan kazanımın ise 2 no’lu kazanım olduğu görülmektedir.

Bloom tam öğrenme modelinde bir sınıfta tam öğrenmenin gerçekleşebilmesi için sınıf mevcudunun en az yüzde 70’inin başarılı olması gerektiğini belirtmektedir. Erden (1998,84) kuramsal olarak bir programın başarılı sayılabilmesi için kazandırılmak istenen hedeflerin %90-100 üne ulaşılması gerektiği, bununla birlikte uygulamada öğrenci ve öğrenme ortamına etki eden ve kontrol edilemeyen değişkenlerin devreye girmesiyle bu oranın %70-80'lere çekilebileceğini dile getirmektedir. Bloom’un tam öğrenme modeli ve Erden’in kriteri göz önünde bulundurulduğunda tabloda 4 te de görüleceği üzere sadece 2 no’lu kazanımın asgari başarı düzeyine ulaştığı, diğer kazanımların ise istenilen başarı kriterinin oldukça altında kaldığı, il genelinde ise %62,82’lik mutlak başarı yüzdesi ile %70’lik başarı kriterine ulaşamadığı görülmektedir. Ayrıca bu bilgilere ek olarak okulların niteliğine göre elde edilen mutlak başarı yüzdeleri ise köy okullarında 44,8 , alt sosyo ekonomik düzey okullarda 56, orta sosyo ekonomik düzey okullarda 67, üst sosyo ekonomik düzey okulda 68, özel okullarda 74,9 bulunmuştur.

Öğrenim görülen okul türüne göre kazanımlara ulaşma düzeyi ile ilgili anlamlı bir fark olup olmadığına ilişkin bulgular tablo 2’te verilmiştir.

Tablo 2.

Okul Türüne Göre Anlamlı Fark Olup Olmadığını Gösteren Mann Whitney U Testi Sonuçları

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Özel Okul	64	226,71	14509,5	44	,000
Devlet Okulu	264	149,42	39446,5		

Tablo 2 incelendiğinde devlet okulları ile özel okullar arasında özel okullar lehine anlamlı fark olduğu görülmektedir.

Okulun bulunduğu yerleşim yerine göre kazanımlara ulaşma düzeyi ile ilgili anlamlı bir fark olup olmadığına ilişkin bulgular tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3.

Okulun Bulunduğu Yerleşim Yerine Göre Anlamlı Fark Olup Olmadığını Gösteren Mann Whitney U Testi Sonuçları

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Köy	72	98,5	7092	44	,000
Merkez	256	183,06	46864		

Tablo 3 incelendiğinde köy okulları ile merkez okullar arasında merkez okullar lehine anlamlı fark olduğu görülmektedir.

Okulun sosyo-ekonomik düzeyine göre kazanımlara ulaşma düzeyi ile ilgili anlamlı bir fark olup olmadığına ilişkin bulgular tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4.

Okulun Bulunduğu Sosyo-Ekonomik Düzeye Göre Anlamlı Fark Olup Olmadığını Gösteren Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Grup	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	P	Anlamlı Fark
Alt S.E.D.	64	79,68	2,95	9,217	,000	
Orta S.E.D.	60	107,88				Alt-Orta
Üst S.E.D.	68	102,29				Alt-Üst

Tablo 4 incelendiğinde gruplar arası farkın anlamlı olup olmadığını anlamak için yapılan Kruskal Wallis testinde sosyo-ekonomik düzeyi farklı olan gruplar arası anlamlı fark bulunduğu görülmektedir. Farkın hangi gruplar lehine olduğunu anlamak amacıyla grup içi ikili Mann Whitney U Testleri yapılmış, yapılan bu testler sonucunda alt sosyo-

ekonomik düzeyde bulunan okullar ile orta ve üst sosyo-ekonomik düzeyde bulunan okullar arasında orta ve üst sosyo-ekonomik düzeyde bulunan okullar lehine anlamlı fark olduğu, bununla birlikte orta ve üst sosyo-ekonomik düzeydeki okullar arasında herhangi bir anlamlı fark olmadığı ortaya çıkmıştır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu başlık altında araştırmadan elde edilen bulgulara dayanarak ulaşılan sonuçlar ve önerilere yer verilmiştir.

Programın Şanlıurfa il genelinde kazanımlar toplamında ortalama olarak %62,82 düzeyinde bir mutlak başarı yüzdesine sahip olduğu, bu oranın ise programın sağlamlığı açısından teorik alt standart olan %90-100 oranlarından çok uzak, hatta Bloom ve Erden tarafından ortaya koyulan %70'lik asgari başarı standardının altında olduğu görülmektedir. Sonuç olarak sosyal bilgiler öğretim programının örneklem olarak seçilen Birey ve Toplum öğrenme alanının Sosyal Bilgiler Öğreniyorum ünitesine Şanlıurfa ili genelinde kazanımlara ulaşma oranının düşük olması nedeniyle yeterince sağlam olmadığı 328 öğrenci üzerinde yapılan başarı testi verilerinden anlaşılmaktadır. Araştırmanın bu şekilde sonuçlanmasında sınıf mevcutlarının kalabalık olması (Kaya ve Ersoy, 2007; Ekinci,2007; Doğanay ve Sarı, 2008); öğretmenin programın vizyonu ile ilgili yeterince bilgi sahibi kılınmamış olmaları (Arslan ve Demirel, 2007; Akgül ve Sezer, 2007; Aykaç,2007), derslerin genel olarak öğretmen merkezli işlenmesi (Aslan,2000); gereksiz derecede bilgi yüklemesinin öğrencileri ezberciliğe yönlterek okuldan soğutması (Tuncer,1999) gibi bir çok neden gösterilebilir.

Yapılan başarı testi sonuçlarına göre mutlak başarı yüzdesi en fazla olan okul türünün %79,42 ile özel okul, en düşük olanların ise köy okulları ve il merkezinde bulunan alt sosyo ekonomik düzey okullar olduğu, diğer okul tiplerinin Erden tarafından ortaya konulan %70'ise asgari başarı standardını yakalayamadıkları ortaya çıkmıştır. Bunun sebebi köy okulları ve alt sosyo-ekonomik düzeyde bulunan okullardan gelen öğrencilerin kültürel hazır bulunuşluk düzeylerinin nispeten daha düşük olması olabilir. Uzun & Sağlam (2005) sosyo ekonomik durumun çevre bilinci ve akademik başarıya etkisini araştırdıkları çalışmada, akademik başarının sosyo-ekonomik düzey ile arasında kuvvetli bir bağ bulunduğunu, akademik başarının en çok orta sosyo ekonomik düzeyde bulunan öğrencilerde yüksek olduğunu, bunu ise üst sosyo-ekonomik düzey ve alt sosyo ekonomik düzeyde bulunan öğrencilerin takip ettiğini bulgulamıştır. Ayrıca Övez & Uyangör (2012) de cebir dersinde akademik başarının sosyo-ekonomik düzeyden, üst sosyo-ekonomik düzey lehine etkilendiğini bulgulamıştır. Sonuç olarak araştırma bulguları önceki araştırma bulguları ile paralellik arz etmektedir. Araştırma sonucunda Özel okulda öğrenim gören öğrencilerin hedeflere ulaşma düzeyinin devlet okulunda öğrenim gören öğrencilerin hem her birinden hem de ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Berberoğlu ve Kalender (2005) de çalışmalarında özel okulların PISA sınavlarında akademik başarısının nispeten daha yüksek olduğunu vurgulamaktadır. Özel okullar, öğrenci merkezli öğretim yöntem ve tekniklerinin uygulanması için gerekli alt yapıyı daha rahat sunabilmekte, sınıf mevcudunu resmi okullardakinden çok daha az tutabilmektedirler. Yapılandırmacı anlayışın başarısı öğrenci merkezli, etkinlik temelli, yaparak yaşayarak öğrenme gibi kavramlara bağlıdır. oysa ki resmi okullar maalesef bu standartı henüz tam olarak yakalayabilmiş değildir. Dolayısıyla özel okullar ile resmi okullar arasındaki mutlak başarı yüzdesinin farklı olması bu sebeplerden kaynaklanıyor olabilir. Yerleşim birimi açısından bakıldığında, değerlendirmeye alınan il ve ilçe merkezlerindeki mutlak başarı yüzdesinin alt sosyo-ekonomik düzeyde bulunan okullar da dahil olmak üzere taşınmalı eğitim öğretim yapılan köy okullarından yüksek olduğu görülmektedir. Bu durumun sebebi özel okulların başarılı olma sebepleri ile paralellik göstermektedir. Zira özel okullarda fazlasıyla bulunan imkanların çoğu köy okullarında bulunmamakta, köy hayatının öğrencilerin sırtına yüklediği tarımsal işgücüne destek verme zorunluluğu, kalabalık ailelerin beraberinde getirdiği sorumluluk, öğretmen eksikliği, mevsimlik tarım işçiliği, ailelerin kültürel yönden öğrencileri il ve ilçe merkezinde bulunan öğrenciler kadar besleyememeleri gibi sebepler gösterilebilir.

Kazanımlar açısından bakıldığında analiz basamağında olan 1 no'lu "Yakın çevresindeki bir örnekten yola çıkarak bir olayın çok boyutluluğunu fark eder" kazanımına yönelik mutlak başarı yüzdesinin %64,78 ile %70'lik asgari başarı standardının altında kaldığı görülmektedir. Her ne kadar Ertürk (2013,121-122) öğrenci başarısına bakılarak yapılan değerlendirmelerde başarıyı etki eden davranışların yetişekten kaynaklanıp kaynaklanmadığının bilinemeyeceği, bu nedenle diğer program değerlendirme yaklaşımları tarafından desteklenmesi gerektiğini ifade etse de, kazanımın bulunduğu bilişsel düzeyin analiz basamağında olması nedeniyle kazanımın gerçekleştirilmesinde istenilen asgari standardın yakalanamadığı söylenebilir. Zira Erden (1998, 89) tarafından da belirtildiği üzere kazanıma ait bilgi basamağı yükseldikçe o kazanımın gerçekleşmesi için gerekli önkoşul bilgi-becerilerin sayısı artacak ve bu da öğrenmeyi etkileyecektir. "Yakın çevresindeki bir örnekten yola çıkarak bir olayın çok boyutluluğunu fark etmek" davranışını gerçekleştirebilmek için öğrencinin özellikle yakın çevresindeki örnekleri gözleme, bir olayın çok boyutlu olduğunu bilme, yakın çevresindeki örnek ile çok boyutlu olduğu bilgisine sahip olunan olay arasında bağ kurma ve kurduğu bu bağ sonucu bir yargıya varma gibi davranışları göstermesi gerekir. Sonuç olarak Sosyal Bilgiler öğretim programının bu kazanımla ilgili hedeflenen başarı düzeyine ulaşamadığı söylenebilir.

Kavrama basamağında olan 2 no'lu " Olgu ve görüşü ayırt eder. " kazanımına yönelik mutlak başarı yüzdesinin %69,51 olduğu ve %70'lik asgari başarı standardına oldukça yakın olduğu görülmüştür. Bu kazanımın gerçekleşmesi için öğrencinin "olgu kavramını bilir", "görüş kavramını bilir" önkoşul bilişsel becerilerine sahip olması

gerekmektedir. Bu nedenle her ne kadar hedefe dayalı program değerlendirme yaklaşımlarının teorik başarı hedefi olan %90-100'lere ulaşmasa da programın okul ortamında bulunan kontrol edilemeyen bir çok değişkenin de varlığı (Erden;1998,84) göz önünde bulundurulduğunda asgari başarı standardı olan %70'lik düzeye çok yakın olması nedeniyle bu kazanımı gerçekleştirmede başarılı olduğu söylenebilir. Sonuç olarak Sosyal Bilgiler Öğretim programının bu kazanımla ilgili hedeflenen başarı düzeyine ulaştığı söylenebilir.

Uygulama basamağında olan 3 no'lu "bilimsel araştırma basamaklarını kullanarak araştırma yapar" kazanımına yönelik mutlak başarı yüzdesinin %60,97 ile asgari standardın altında bir gerçekleşme oranının bulunduğu sonucu, ilgili kazanımın alt boyutlarında "bilimsel araştırma basamaklarını bilir", "araştırma kavramının anlamını bilir", önkoşul becerilerini içerdiği görülmekte, kazanımın doğası gereği çoktan seçmeli sorularla ancak "bilimsel araştırma basamaklarını bilir" gibi bilgi düzeyinde bir boyutunun yoklanmasına rağmen başarı oranının %60,97 gibi bir oranda kalması, programın bu kazanım için beklenen hedefe ulaşmadığını ortaya koymaktadır. . Sonuç olarak Sosyal Bilgiler öğretim programının bu kazanımla ilgili hedeflenen başarı düzeyine ulaşmadığı söylenebilir.

Duyuşsal düzeyde değer verme basamağında olan 4 no'lu " Bir soruna getirilen çözümlerin hak, sorumluluk ve özgürlükler temelinde olması gerektiğini savunur." kazanımına yönelik mutlak başarı yüzdesinin %60,36 ile %70'lik asgari standardın altında bir gerçekleşme oranında olduğu, sonuç olarak Sosyal Bilgiler öğretim programının bu kazanımla ilgili hedeflenen başarı düzeyine ulaşmadığı söylenebilir. Bu durumun kazanımın hedefin nispeten binişik olmasından kaynaklanması muhtemeldir. Zira hedef dikkatle analiz edildiğinde kazanımın önkoşul bilişsel becerilerinin "hak kavramını bilme", "sorumluluk kavramını bilme", "özgürlük kavramını bilme" "bir soruna yönelik hak temelinde çözüm getirebilme", " bir soruna yönelik sorumluluk temelinde çözüm getirebilme " bir soruna yönelik özgürlükler temelinde çözüm getirebilme önkoşul bilişsel becerilerini gerektirdiği görülmekte, ayrıca "hak" ve "özgürlükler" kavramından hangi hak ve özgürlüklerin kastedildiği açıkça ortaya konulmamaktadır. Ertürk (2013), yeterince açık olarak ifade edilmeyen hedeflerin öğretmenler tarafından farklı yorumlanarak programın hedeflerinden farklı uygulamaların ortaya çıkmasına yol açacağını belirtmektedir. Bu nedenle hedefin yeterince "açık ve seçik" olarak ifade edilmediğini söyleyebiliriz.

Bilgi basamağında olan 5 no'lu " Sosyal bilgilerin, Türkiye Cumhuriyeti'nin etkin bir vatandaşı olarak gelişimine katkısını fark eder." kazanımına yönelik mutlak başarı yüzdesinin %64,78 gibi bir düzeyde kalarak, Sosyal Bilgiler öğretim programının bu kazanımla ilgili hedeflenen başarı düzeyine ulaşmadığı söylenebilir. Bu sonuç kazanımın bilişsel düzeyi göz önünde bulundurulduğunda incelenmeye değer bir durumdur. Teorik olarak bir kazanımın düzeyi arttıkça öğretiminin zorlaşması, azaldıkça ise kolaylaşması, buna bağlı olarak da başarının benzer bir biçimde etkilenmesi beklenir. Oysa bilgi basamağı daha alt bir basamak olmasına rağmen başarı yüzdesi diğer kazanımlarla kıyaslandığında düşük çıkmıştır. Bu sorunun cevabını başarıya bakarak değerlendirme verileriyle vermek güç olacağından aynı konuda ortama bakılarak değerlendirme yapılması, öğrenme-öğretme ortamda kullanılan yöntem ve teknikler, tekrar sıklığını, eğitsel olarak öğretmenlerin dönüt, ipucu verme durumu, derslerin öğrenci/öğretmen merkezli işleme durumu ile birlikte bu sonucun değerlendirilmesi araştırma bulgularını zenginleştirici ve açıklayıcı nitelikte olacaktır.

Kavrama basamağında olan 6 no'lu "Atatürk'ün ülkemizde sosyal bilimlerin geliştirilmesi için yaptığı uygulamalara örnekler verir." kazanımına yönelik mutlak başarı yüzdesinin %55,48 gibi bir oranla gerçekleşerek Sosyal Bilgiler öğretim programının bu kazanımla ilgili hedeflenen başarı düzeyine ulaşmadığı anlaşılmaktadır. Bu durum kazanımın ait olduğu bilişsel düzeyi göz önünde bulundurulduğunda manidardır. Zira üniteye bulunan 1,2,3 ve 4 no'lu kazanımların bilişsel/duyuşsal düzeylerinin daha yüksek olması, dolayısıyla gerçekleşmesi için daha fazla önkoşul beceri gerektirmesine rağmen bu iki kazanıma göre çok daha düşük bir düzeyde gerçekleştiği görülmektedir. Bu kazanım hedef yazım ilkeleri açısından irdelendiğinde temel olarak bir sorun olmadığı görülmekle birlikte bu hedefin uygulandığı eğitim öğretim ortamının da görülerek elde edilen verilerle desteklenmesi gerekmektedir.

Programın uygulandığı 8 okulda öğrenim gören 328 ortaokul 6. Sınıf öğrencisine uygulanan başarı testi sonuçlarına dayanarak Sosyal Bilgiler dersi 6. sınıf öğretim programının Birey ve Toplum Konu alanına ait Sosyal Bilgiler Öğreniyorum ünitesinde bulunan 6 kazanımdan 5 tanesini gerçekleştirme konusunda, Bloom'un tam öğrenme modeli ve Erden (1998) tarafından ortaya konulan %70 lik başarı çitası ölçüt olarak alındığında, başarısız olduğu söylenebilir. Bu durum hedeflerin öğrenci ihtiyacına uygun olmaması, hedef ifadelerinin uygulayıcılar tarafından yorumlama hatasını engelleyecek derecede açık olmaması, hedefe göre hazırlanan kapsamın öğrenciler için anlamlı olmaması, kapsamın öğretilmesinde kullanılan öğretim yönteminin etkili olmaması, öğretmen davranışlarının öğretim ilkelerine uygun olmaması, öğrencilerin derse yönelik duyuşsal özelliklerinin olumlu olmaması gibi nedenlerden veya bu nedenlerin birkaçından kaynaklanıyor olabilir. Erden (1998) düzey belirleme testlerinin programdaki öğrenme güçlüklerinin hangi kapsam veya özellikle ilgili olduğu hakkında genel bilgi verebileceğini, ancak her ne kadar yapılacak araştırmalara yön verici olsa da, öğrenme güçlüğünün kaynağı hakkında bilgi vermeyeceğini, bunun için farklı yaklaşımlar ile programı değerlendirmek gerektiğini ifade etmektedir.

Ulaşılan bu sonuçlara dayanarak

- 1.) Ulaşılamayan hedeflerin gözden geçirilerek gerektiğinde yeniden düzenlenmek suretiyle, öğrenci seviyesine uygun hale getirildikten sonra uygulamaya konması,
- 2.) Bundan sonraki araştırmaların başarı düzeyinin düşük olma sebebinin özellikle eğitim öğretim ortamının incelenmesi yoluyla yapılacak araştırmalarla ortaya konulması,
- 3.) Özellikle köylerde ve alt sosyo-ekonomik düzeyde olan okullarda görev yapan öğretmenlere etkili öğretim yöntem ve teknikleri konusunda hizmet içi eğitim verilmesi önerileri karar alıcılara ve bundan sonraki araştırmalara kaynak teşkil etmek üzere getirilebilir.

Kaynakça

- Akpınar, B. (2013). *Eğitimde program geliştirme*. Elazığ: Data yayınları.
- Arslan, H. (2000). *İlköğretim ikinci kademesinde okutulan sosyal bilgiler dersinin öğretim sürecinde kullanılan metotlar üzerine bir araştırma*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.
- Arslan, A. & Demirel, Ö. (2007). İlköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler dersi programının değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi* 175,198-209.
- Aykaç, N. ve Başar, E. (2005). İlköğretim sosyal bilgiler dersi eğitim programının değerlendirilmesi. Eğitimde Yansımalar VIII. Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu. 14-16 Kasım 2005. Ankara: Sin Matbaacılık
- Ayten, P. (2006). *İlköğretim okullarında sosyal bilgiler dersini yürüten 4.ve 5. sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersi öğretim programına ilişkin görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Barr, R. D. ; Barth, S. L. & Shermis, S. S. (1977). *Defining the social studies*. Bulletin 51. Washington DC. National Council for the Social Studies.
- Berberoğlu, G.; Kalender, G. (2005). Öğrenci başarısının yıllara, okul türlerine ve bölgelere göre incelenmesi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 4 (7), 21-35
- Bulut, İ. (2006). *Yeni ilköğretim birinci kademe programlarının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Demirel, Ö. (2011). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Dilmaç, Y. (2008). *Yeni ilköğretim sosyal bilgiler öğretim programının uygulanabilirliği hakkında öğretmen görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Doğanay, A. (2005). Sosyal bilgiler öğretimi. In C. Öztürk & D. Dilek (Eds), *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi*, (2. baskı) (ss.17-52). Ankara: Pegem A Yayıncılık.A
- Doğanay, A. (2008). Çağdaş Sosyal Bilgiler Anlayışı Işığında Yeni Sosyal Bilgiler Programının Değerlendirilmesi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(2) , 77-96
- Doğanay, A., & Sarı, M. (2008). Öğretmen gözüyle yeni sosyal bilgiler programı: Adana ilinde bir araştırma. *İlköğretim Online*, 7(2).
- Ece, B. (2007). *İlköğretim birinci kademe 2005 sosyal bilgiler programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi (Afyonkarahisar il örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Ekinci, A. (2007). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi öğretim programının yapılandırmacı yaklaşım bağlamında değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Erden, M. (1997). *Sosyal bilgiler öğretimi*. İstanbul: Alkım Yayıncılık.
- Erden, M. (1998). *Eğitimde program değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ertürk, S. (2013). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Edge Akademi Yayınları.

- Gömleksiz, M. N., & Bulut, İ. (2006). Yeni sosyal bilgiler dersi öğretim programının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 12(3), 393-421.
- Gömleksiz, M.N. (2007). Yeni ilköğretim programına ilişkin öğretmen görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Eğitim Araştırmaları*, (27), 69–82.
- Hürsen, Ç., & Uzunboylu, H. (2008). İlköğretim 4. ve 5. sınıf sosyal bilgiler öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. In *VIII. International Educational Technology Conference* (pp. 6-9).
- Kalaycı, E. (2007). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf sosyal bilgiler programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Kamber, T. (2007). *2005-2006 Yeni öğretim programında sosyal bilgiler dersi etkinliklerinin uygulanabilirliğinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Karakuş, M. (2014). Sınıf öğretmenlerinin ilköğretim 4. sınıf sosyal bilgiler dersi programına yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 9 (8), 209-234
- Kılıçoğlu, G. (2007). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf sosyal bilgiler programına ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kars.
- Martorella, P. H. (1998). *Social studies for elementary school children: Developing young citizens*. Merrill.
- M.E.B. (2005). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi öğretim programı ve kılavuzu*, (6-7.sınıflar), Ankara: MEB Yayınevi.
- Memişoğlu, H. (2012). İlköğretim 4-5 sosyal bilgiler ders programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Eğitim ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 1 (2), 66-81.
- NCSS (1993). A vision of powerful teaching and learning in the social studies: building social understanding and civic efficacy. *Social Education*, September, 1993, 213-223.
- Tetik, A., & Arslan, A. (2013). İlköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler programı kazanımlarının ulaşılma düzeyinin belirlenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 280-294.
- Toklu, S. (1997). *Öğretmen algısına göre ilköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler dersinde karşılaşılan sorunlar*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir
- Tuncer, U. (1999). Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretiminde karşılaşılan içerik ve öğrenme sorunları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 6(6), 41-46.
- Uslu, E. (2007). *İlköğretim 4.ve 5. sınıf sosyal bilgiler programının öğretmen ve idareci görüşleri çerçevesinde değerlendirilmesi (Şırnak ili örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Uşun, S. (2012). Eğitimde program değerlendirme süreçler, yaklaşımlar ve modeller. Ankara: Anı Yayıncılık
- Uzun, N., & Sağlam, N. (2005). Sosyo-ekonomik durumun çevre bilinci ve çevre akademik başarıları üzerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(29).
- Uyangör, S. M., & Övez, F. T. D. (2012). İlköğretim altıncı sınıf matematik dersi öğretim programı cebir öğrenme alanı kazanımlarına ulaşılma düzeyi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 6(1).

Extended Abstract

Evaluation of the reach level of the objectives in unit “I learn social studies” in 6th grade Social Studies Course

Introduction

Rapid developments in science and technology brought about both the changes in understanding of the importance of knowledge and societies' need to adapt those developments. In order to keep pace with these developments, countries are making changes on the curriculums of the lessons that should be given at schools and in their education systems. The main function of a curriculum is to make new coming individuals ready for life by educating them in accordance with the intended purposes. With curriculum evaluation studies, curricula are necessary to be reviewed and developed in accordance with new ideas and approaches. These evaluations can be oriented to every element of the curriculum or also the success, attainment, product and so on. There are many approaches that can be used in

curriculum evaluation studies. It is possible to classify those approaches as goal-oriented, expertise-oriented, etc. according to the elements they are based. Without ignoring the importance of each approach, goal-oriented approaches are more common in the evaluation of products obtained from a curriculum. One evaluation approach considering success that can be used in goal-oriented approaches is a model of curriculum evaluation which looks at levels gained by the exams conducted in accordance with the objectives of the program at the end of an academic year. In our country, in the previous years, one of the lessons evaluated and developed from various aspects of the curriculum is the Grade 6 Social Studies course. Three dimensions that social studies curriculum takes care are social studies as transferring citizenship, social studies as social sciences and social studies as reflective thinking. With these aspects, the lesson aims students to have embraced democratic values of being a citizen. In Social Studies curriculum, there are 9 learning fields in which interrelated information, skills, concepts and values regarded as a whole, and one of them is "Individual and Society". With this learning field, it is essential that students grow as individuals who can recognize their personal and social competences, communicate effectively, respect to others and be open to cooperation. There are six objectives within this learning field, in the unit of "I learn Social Studies" which is the subject of this study. And those objectives generally can be listed as "distinguishing between fact and opinion; defending the idea of solving problems on the basis of rights, responsibilities and freedoms; realizing Social Studies' contribution to the development of our country". Although there are some studies evaluating Social Studies curriculum from grade 4 to 7, to determine the reach level of the objectives within a unit of a class is also important for curriculum evaluation.

Hence, the main problem of this study is the need to evaluate the reach level of objectives in "I learn Social Studies" unit of grade 6 Social Studies course in the context of "success- oriented curriculum evaluation".

The Purpose of the Study

The main purpose of this study is to evaluate the reach level of objectives in "I learn Social Studies" unit of grade 6 Social Studies course. Within this aspect, answers for the following questions have been sought:

1. What is the reach level of grade 6 students' for every objectives in "I learn Social Studies" unit?
2. According to the type of school they study, is there a significant difference between these students' reach level of objectives in "I learn Social Studies" unit?
3. According to the location of the school, is there a significant difference between these students' reach level of objectives in "I learn Social Studies" unit?
4. According to socio economic level of the school, is there a significant difference between these students' reach level of objectives in "I am Learning Social Studies" unit?

Method

This research is based on the "relational screening model" trying to determine the reach level of objectives in "I learn Social Studies" unit in grade 6 Social Studies course. Working group of the study is 328 grade 6 students from public and private secondary schools selected by purposeful sampling from the different socio-economic levels and settlements in Şanlıurfa province. As a first step in the study, a draft achievement test consisting of 18 questions is created with the help of a table of specifications for the six objectives of "I learn Social Studies" unit belonging to the learning field of "Individual and Society". After the necessary corrections were done in line with expert opinions, draft test was applied to 90 students for preliminary testing. After the item analysis made for the construct validity of the test, a very hard item; 2 items of which distinctiveness level is below .19; 3 items of which distinctiveness level is between .20 and .22, although they were acceptable, were removed from the test and an achievement test consisting of 12 items was obtained. Difficulty level of this test is .63; distinctiveness level is .43 and reliability level is (KR-20) .77. The achievement test was applied to 328 students in the working group and data obtained were transferred to SPSS with the help of Excel. Frequency, percentage, mean, and significance tests were used in the analysis of the data.

Results

According to the findings of the first question sought to be answered, the reach percentages of grade 6 students in the six objectives of "I learn Social Studies" unit varies between 55,48 and 69,51 and the average is 62,82. Since the data analysis over the significant difference between students' reach level of the objectives according to various variables is still in progress, all the findings obtained from the study will be presented in tables respectively according to the sub-problems and interpretations will be made under this heading.

Discussion, Conclusion and Suggestions

The reach percentages of grade 6 students aims, varies between 55,48 and 69,51 and the average is 62,82. As a result of the study there were significant difference between public schools and private schools in favour of private schools; between schools in the rural area and schools in the city center in favour of schools in the city center. There were also significant difference between lower, middle and upper socio economic schools in favour of middle and upper socio economic schools. Based on these results, the following suggestions can be made:

1. After being adjusted to student level, unreached aims can be put into practise.
2. The teachers working at schools with low success rates, can be given in-service training

Sanat Eğitiminde, Vincent van Gogh'un Eserleriyle Kurgulanan Yaratıcı Drama Etkinliklerinin Üstün Zekâlı ve Yetenekli Öğrencilerin Yaratıcılıklarına Etkisi

Şule IHLAMUR, İstanbul Ticaret Üniversitesi, Türkiye. sule.ihlamur@gmail.com
Murtaza AYKAÇ, Ömer Halisdemir Üniversitesi, Türkiye. murtazaaykac@gmail.com

Öz

Bu araştırma, sanat eğitiminde, Vincent van Gogh'un eserleriyle kurgulanan yaratıcı drama etkinliklerinin üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin yaratıcılıklarına etkisini ortaya koymayı amaçlamıştır. Nicel ve nitel araştırma yöntemlerinden oluşan karma modelin kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2014-2015 öğretim yılında İstanbul ili, Ataşehir ilçesinde bulunan Ataşehir Okyanus Koleji'nde 2. sınıfta okuyan 14 (9 erkek 5 kız) üstün zekâlı ve yetenekli öğrenci oluşturmaktadır. Nicel veriler, araştırmacı tarafından hazırlanan toplam 20 sorunun bulunduğu "Hazırbulunuşluk Testi" ve "Torrance Yaratıcılık Testi" kullanılarak elde edilmiştir. Testler ön ve son test olarak kullanılmıştır. Nitel veriler ise öğrenciler ve veliler ile yapılan görüşmelerden elde edilmiştir. Görüşme formu ile ortaya çıkan nitel veriler, betimsel analiz yoluyla çözümlenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, Hazırbulunuşluk testinden aldıkları deney öncesi ve deney sonrası puanlar arasında anlamlı fark olduğunu göstermektedir. Torrance testinden aldıkları deney öncesi ve deney sonrası puanlar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Anahtar Kelimeler: Sanat eğitimi, üstün zekâlı ve yetenekli öğrenciler, Vincent van Gogh, yaratıcı drama.

Abstract

This study aims to reveal the effect of creative drama activities built upon Vincent van Gogh's work in art education over the creativity of the gifted students. Hybrid methods composed of qualitative and quantitative research methods were administered. The participants of the study consist of 14 (9 male, 5 female) gifted second grader students of the Ataşehir Branch of Okyanus College in 2014-2015 academic year. The quantitative data for the study were collected with "Readiness Test" developed by the researcher, which contains 20 multiple choice questions and "Torrance Creativity Test". The tests used for pre and post tests. The qualitative data for the study were collected with semi structured interview forms for students and for parents. Frequency of words technique which is a descriptive method, used for analysis of the interviews. Scores of pre and post-test of readiness levels were significantly different. Scores between pre and post test of Torrance test, the difference between arithmetic averages were statistically insignificant.

Keywords: Gifted and talented, discipline based arts education, Vincent van Gogh, drama in education.

Giriş

Türkiye'de her yıl çok büyük sayıda üstün zekâlı ve yetenekli öğrenci eğitim sistemine dahil olmaktadır. Süreç içinde yetenekleri belirlenip geliştirilemediği için önemli bir kısmının yetenekleri sönüp gitmektedir. Son yıllarda ülkemizde bu çocuklara yönelik farkındalık artmış, üstün zekâlı ve üstün yetenekli öğrenciler için eğitim – öğretim süreçlerinin planlaması gerçekleştirilmektedir. Böylelikle ülkemizde özel eğitim kapsamına giren yetenekli çocuklar da eğitimde fırsat eşitliği haklarına kavuşmaya başlamıştır.

Üstün zekâlı bireylerin belirlenmesi hakkında pek çok görüş vardır. Tarihsel olarak bu tanımlar incelendiğinde, üstün zekanın fiziksel üstünlüklerin bir unsuru, salt bazı bilişsel fonksiyonların daha üst seviyede olmasından başlayarak, farklı yetenek ve becerilerin (motivasyon, uyum, sanata ve spora yetenek gibi) üstünlük ile birlikte ele alındığı görülmektedir.

Renzulli'nin Üçlü Halka Kuramı bireyin üstün sayılabilmesi için motivasyon, yaratıcılık, genel zihin yeteneği ve akademik yetenek alanlarında akranlarının %85'inden, en az bir alanda da akranlarının %98'inden başarılı olması gerekmektedir (Renzulli, 2004).

Tannenbaum'a (2000) göre üstünlük ahlaki, fiziksel, entelektüel, estetik veya sosyal alanda üreten ya da uygulayan olarak üst düzey başarı gösterme potansiyeline sahip çocuklar olarak tanımlanmaktadır (Tannenbaum, 2000).

Gardner, zekayı problem çözme ve bir ya da birden fazla kültür ortamında değer verilen yeni ürünler yaratma becerisi olarak tanımlamaktadır. Çoklu Zeka Kuramı'na göre, sekiz çeşit türü bulunmaktadır. Gardner'ın (2004) belirttiğine göre zeka alanları: mantıksal-matematiksel, sözel-dilsel, müziksel, görsel, bedensel kinestetik, sosyal, içsel ve doğacı zekadır.

1972 yılında A.B.D' deki Eğitim Komisyonu'nun yayınladığı rapordaki üstün zekalı ve yetenekli tanımında bu çocukların genel zihin yeteneği, özel akademik yetenek, yaratıcı ve üretken düşünme yeteneği, liderlik yeteneği, görsel ve sanat yapma yeteneği, psiko-devinimsel yetenek alanlarından biri, birkaçı veya bunların birleşmesinden oluşan bir bütünlük içerisinde yüksek başarı gösterdiğini ve gizil güçlere sahip oldukları ifade edilmektedir.

Bununla birlikte sanatsal anlamda üstün yeteneklilik ayrı bir kavram olarak ele alınabilir. Sanatsal üstün yeteneğe sahip çocuklar normal çocuklardan çizim kalitesi olarak farklı olmakla birlikte aynı zamanda da nesnelere görüldüğü gibi bakış açısının ve perspektifin nesneyi bozmasına bağlı kalarak çizme yeteneğine sahiptirler. Yine de sanatsal üstün yetenekli çocuklar gerçekçi bir yaklaşımla resim çizmezler. Bu çocukların bir diğer özellikleri ise kendilerini çizim konusunda ustalaşabilmek için görsel değişiklikler aramalarıdır (Winner, 2003).

Üstün yeteneklilerin eğitimlerini desteklemek amacıyla kurulmuş olan Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi'ne göre üstün yeteneklilik şöyle tanımlanmaktadır: "Üstün veya özel yetenekli çocuk, özel akademik alanlarda veya zekâ, yaratıcılık, sanat ve liderlik kapasitesi yönüyle yaşitlarına göre yüksek düzeyde performans gösteren ve bu tür yeteneklerini geliştirmek için okul tarafından sağlanamayan hizmet veya faaliyetlere gereksinim duyan çocuktur" (MEB, 2007).

Bu tanımda "Okul tarafından sağlanamayan hizmet ve faaliyetler" ibaresi göze çarpmaktadır. Üstün yetenekli bireyler yaşitlarının üzerinde ve genelde çok yönlü (birden fazla alanda yetenekli olma) performans gösterirler ve bu sebeple farklılaştırılmış eğitim programlarına ihtiyaç duyarlar. Özel çocukların sahip oldukları çok yönlülük, sanatsal yatkınlıklarını da destekleyecek bir destek eğitim programını zorunlu kılar. Bu programlara farklılıklarıyla ön plana çıkan çocuklar belirlenerek yerleştirilir.

Çocukların sanatsal gelişim aşamalarını bilmek, hem çocukların potansiyellerini değerlendirebilmek hem de iyi bir sanat eğitimi programı hazırlamak için gereklidir. Çocuğun sanatsal gelişim aşamaları şu şekilde sıralanabilir:

1. Karalama Dönemi (2 - 4 Yaş)
2. Şema Öncesi Dönem (4 – 7 Yaş)
3. Şematik Dönem (7- 9Yaş)
4. Gerçekçilik (Gruplaşma) Dönemi (9 - 12 Yaş)
5. Mantık (Görünürde Doğalcılık) Dönemi (12 -14 Yaş) (Kırıçoğlu, 2002).

Literatürde, üstün yetenekli çocukların genellikle gelişim aşamalarına daha hızlı ulaştıkları vurgulanmaktadır ve sanatsal gelişim aşamalarına da akranlarından daha erken geçtiğini söylemek yanlış olmaz. Sanatsal alanda yetenekli çocukların da, genellikle sanatla uğraşmaya erken yaşlarda başladıkları ifade edilir. Bu sebeple küçük yaşlardan itibaren bu çocukların belirlenerek yönlendirilmesi önemlidir.

20. yüzyılın başından günümüze kadar olan süreçten bu yana sanat eğitimi kavramı, genel anlamda ve içerik olarak sanatların tüm alanlarını ve biçimlerini kapsayan, okul içinde ve okul dışındaki tüm yaratıcılık gerektirici sanatsal eğitimi tanımlamaktadır. Dar anlamıyla ise eğitim-öğretim yapan okullarda verilen dersleri kapsamaktadır (San, 2003).

Sanat eğitimi çocuk ve ergeni sanatçı yapmayı amaçlamayan, çağdaşlaşma süreci içinde toplumda yetişmekte olan kuşakları her alanda yaratıcılığa yönelten bir ders içi ve ders dışı etkinlikler bütünüdür (San, 2003).

Üstün zekalı ve yetenekli bireylerin yaratıcılıkta gizil bir güce sahip oldukları düşünülse de yapılan araştırmalarda, sanatta üstün yeteneklilik gibi, üstün zekalılık ve yaratıcılık arasında genel geçer bir pozitif korelasyon yakalanamamıştır. Bununla birlikte üst düzey yaratıcılık üstün yeteneklilik kapsamında ele alınabilir. Davaslıgil (1994), yaratıcılığı, ender rastlanan bir yetenek olarak değil, bütün insanların sahip olduğu geliştirilip beslenebilen bir bilişsel beceri olarak kabul etmektedir. Bu sebeple eğitim müfredatları çocukların yaratıcılığını ortaya çıkarmayı ve geliştirmeyi hedeflemelidir. Sanat ve okullardaki sanat eğitimi dersleri bu amaca hizmet eden iyi bir araç olarak düşünülebilir.

Resim-iş dersinin en önemli amacı öğrencinin yaratıcılığını geliştirmek olduğuna göre, öğretmen dersi aktif hale getirmek ve öğrencinin imgeleme gücünü harekete geçirmek durumundadır. Bunun da yolu oyun oynamaktır. Oyun oynamanın bir öğretim yöntemi olarak belli bir amaç ve hedef doğrultusunda kullanılması eğitsel yaratıcı drama yöntemi ile olasıdır. Bu yöntemin sanat eğitimine büyük katkısı olacağı bir gerçektir (Sezer, 2001).

Yaratıcı drama, doğaçlama, rol oynama vb. tiyatro ve drama tekniklerinden yararlanılarak, bir grup çalışması içinde, bireylerin bir yaşantıyı, bir olayı, bir fikri kimi zaman bir soyut kavramı ya da bir davranışı, eski bilişsel örüntülerin yeniden düzenlenmesi yoluyla ve gözlem, deneyim, duygu ve yaşantıların gözden geçirildiği "oyunsu" süreçlerde anlaşılandırılması, canlandırılmasıdır (San, 2006).

Yaratıcı dramanın bileşenlerinden rol oynama ve doğaçlama, sanatsal bir formdur ve yaratıcı drama sürecinin önemli bir parçasıdır. Süreç içinde ve süreç sonunda ortaya çıkan ürünler sanatsal bir değer taşır. Bununla birlikte bilişsel kazanımların da çocuklar tarafından edinilmesini sağlayan etkili bir yoldur. Sanatın teknik ve tarihsel yönleriyle anlaşılmasını sağlayabilir. Yaratıcı drama, farklı sanat dallarıyla etkileşime girerken, o disipline ait ürünler ortaya çıkarma, belli ürünleri yorumlama, eserlerle ilgili duygusal ve düşünsel süreçler oluşturma noktasında da yararlanılabilecek bir yöntemdir.

Yaratıcı drama disiplin boyutuyla olduğu kadar yöntem boyutuyla da öğrencilerin gelişmesini sağlamaktadır. Bir yöntem olarak yaratıcı drama, farklı konuları öğretme amaçlı olarak da kullanılabilir (Adıgüzel, 2013). Sanattan matematiğe, fen bilimlerinden değerler eğitimine pek çok alandaki bilgi, beceri ve duygusal alımların kazandırılmasında yaratıcı drama kullanılmaktadır. Sanatlar eğitimi alanında yaratıcı dramayı yöntem boyutuyla kullanan pek çok araştırma bulunmaktadır.

Arıkan, (2011) yılında İlköğretim Okullarında Yaratıcı Drama Yönteminin Görsel Sanatlar Eğitiminde Kullanılmasının Erişi, Tutum ve Kalıcılığa Etkisi: Meram İlköğretim Okulu Örneği başlıklı yüksek lisans tezinde yaratıcı dramayla sanat tarihi uygulaması yaptığı deney grubunun, geleneksel yöntemlerle ders işlediği kontrol grubundan; yerli ve yabancı ressam bilgisinin kalıcılığı açısından anlamlı şekilde yüksek olduğunu bulmuştur.

Metinnam, (2012) yılında yaptığı Ortaçağ ve Rönesans Dönemleri Sanat Anlayışlarının Yaratıcı Drama Yöntemiyle İşlenmesi başlıklı bitirme projesinde de benzer şekilde yaratıcı dramayla işlenen sanatlar eğitiminin çocukların bilişsel kazanımlarda oldukça anlamlı bir performans gösterdiğini ortaya koymuştur.

Baran ve Aykaç, (2013) yılında yaptığı Sanat Eserlerini İncelemede Yaratıcı Drama Yönteminin Kullanımına İlişkin Katılımcı Görüşleri başlıklı araştırmasında elde edilen veriler değerlendirildiğinde, öğrenciler hem dramaya hem de sanatçının hayatına ve eserlerine olumlu anlamda farkındalıklarını artırmıştır. Benzer sonuçlar Sınıksaran ve Aykaç'ın (2013) yılında yaptığı Beethoven'in Hayatı ve Eserlerini İncelemede Yaratıcı Drama Yöntemini Kullanımına İlişkin Öğrenci Görüşleri başlıklı çalışmada da elde edilmiştir.

Bu çalışmada, çocukların Vincent van Gogh'u tanıması ve bir sanat eserine baktıklarında duygu, düşüncelerini aktarmaları temel amaçtır. Vincent van Gogh sanatta üstün yetenekli bir birey olarak görülebilir. Çok da genç olmadığı bir yaşta kendi kendine öğrendiği resim sanatına büyük bir iz bırakmış, yaratıcılığıyla, bakış açısı ve kendi geliştirdiği teknikle pek çok akıma ilham kaynağı olmuştur. Post Empresyonistler arasında yer alan Vincent, kendisinden sonra dışavurumculuk başta olmak üzere

pek çok akımı etkilemiştir. Araştırmada Vincent van Gogh'un seçilmesinin nedenleri arasında gerçek yaşamın içinden gelen, yaş grubunun (8 yaş) anlayıp yorumlayabileceği, dramatik kurgusu iyi olan eserlerinin olması, kendine has bir üslubunun olması, yaratıcı ve üretken bir ressam olması gibi nedenler sayılabilir. Öğrencilerin onu ve eserlerini tanıması kendi potansiyellerinde var olan yaratıcılığın, ne şekillerde ortaya çıkacağını çocuklara göstermesi açısından önemli bir örnek teşkil edeceği düşünülmüştür.

Araştırmada amaç, üstün zekalı ve yetenekli çocukların sanatsal yeteneklerini arttırmak değil, sanat alanıyla ilgili farkındalık oluşturmaktır. Öğrencilerin özellikleri de dikkate alınarak onlardan üst düzey sanatsal bir ürün beklenmemiştir. İlerleyen yıllarda sanatı bir ifade yöntemi olarak kullanmaları için öncelikle farkındalık gelişimi ve bir miktar bilgi birikiminin olması gerektiği düşünülmüştür.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırma, sanat eğitiminde, Vincent van Gogh'un eserleriyle kurgulanan yaratıcı drama etkinliklerinin üstün zekalı ve yetenekli Öğrencilerin yaratıcılıklarına etkisini ortaya koymayı amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki soruların yanıtları aranmıştır.

- Sanat eğitiminde, Vincent van Gogh'un eserleriyle kurgulanan yaratıcı drama etkinliklerinin üstün yetenekli öğrencilerin sanat eğitimi konusundaki hazırbulunuşluk ön – son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- Sanat eğitiminde, Vincent van Gogh'un eserleriyle kurgulanan yaratıcı drama etkinliklerinin üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerin Torrance Yaratıcılık Testi ön – son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- Sanat eğitiminde, Vincent van Gogh'un eserleriyle kurgulanan yaratıcı drama etkinliklerinin üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerin yaratıcı drama yöntemi ile verilen sanat eğitimine yönelik görüşleri nelerdir?
- Sanat eğitiminde, Vincent van Gogh'un eserleriyle kurgulanan yaratıcı drama etkinliklerinin üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerin velilerinin yaratıcı dramayla sanat eğitimi sürecine dair görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırmada elde edilen verilerin toplanması, analizi ve yorumlanmasında nicel ve nitel araştırma yöntemlerinden oluşan "karma yöntem" kullanılmıştır.

Tablo 1.

Tek Grup Ön test-Son test Deseninin Simgesel Gösterimi.

Grup	Öntest	İşlem	Sontest
Üstün Zekalı ve Yetenekli 2. Sınıf Öğrencileri	<ul style="list-style-type: none"> • Hazırbulunuşluk Testi • Torrance Yaratıcılık Testi 	Yaratıcı Drama Yöntemi	<ul style="list-style-type: none"> • Hazırbulunuşluk Testi • Torrance Yaratıcılık Testi

Araştırmanın katılımcılarını 2014-2015 eğitim öğretim yılında, Okyanus Koleji Ataşehir Şubesi'nde ilköğretim 2. sınıfta okuyan 14 (9 erkek 5 kız) üstün zekalı ve yetenekli öğrenciler oluşturmuştur. Araştırma, 03.03.2015 – 23.05.2013 tarihleri arasında ikişer saatlik 10 oturumda ve toplam 20 saatte gerçekleştirilmiştir. Üstün zekalı ve yetenekli öğrencilere araştırma başlamadan önce "Hazırbulunuşluk Testi" ve "Torrance Yaratıcılık Testi" uygulanmıştır. Ardından Vincent van Gogh'un eserleriyle kurgulanan yaratıcı drama etkinliklerinden yola çıkılarak öğrencilerle uygulama yapılmıştır. Araştırma sonunda ölçme araçları yeniden uygulanmıştır. Üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerden ve velilerinden Vincent van Gogh'un eserlerinden yola çıkılarak yapılan sanat eğitimi ve yaratıcı drama eğitimine yönelik görüşleri alınmıştır.

Veri Toplama Araçları ve Analizi

Araştırmancının verileri, "Hazırbulunuşluk Testi", "Torrance Yaratıcılık Testi" ve "Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu" ile toplanmıştır. Aşağıda bu ölçme araçlarına ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Projede kullanılmak üzere bir Hazırbulunuşluk Testi araştırmacı tarafından, uzman görüş ve katkılarıyla geliştirilmiştir. Hazırbulunuşluk Testi örnek testler incelenerek oluşturulmuş ve uzman görüşleri doğrultusunda son halini almıştır. Toplamda 20 sorunun yer aldığı çoktan seçmeli bu testte her soru için üçer şık belirlenmiş ve içlerinden biri doğru yanıt olarak belirlenmiştir. İçerik olarak atölye sürecinde elde edilmesi öngörülen bilişsel kazanımları ölçmeye yönelik olup hem ön hem de son test olarak kullanılmıştır.

Veri toplama aracı olarak Torrance Yaratıcı Düşünme Testi'nin (Torrance Tests of Creative Thinking TTCT) Şekilsel test A formu ön test, B formu ise son test olarak kullanılmıştır. Bu test üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde katılımcıya büyük bir şekil verilir. Katılımcı bu şekli sayfanın bir yerine yapıştırır ve özgün bir şekilde tamamlar ve resmine bir başlık verir. İkinci bölümde ise, on farklı çizgi vardır, katılımcıdan bu çizgileri özgün bir şekilde tamamlaması ve çizimlerine bir isim vermesi istenir. Üçüncü bölümde ise A formunda otuz paralel çizgi, B formunda ise çember vardır. Katılımcılardan onar dakika içinde verilenleri özgün bir şekilde çizerek tamamlaması beklenir (Öncü, 2000). Test değerlendirilirken akıcılık, esneklik, orijinallik ve zenginleştirme olmak üzere dört ayrı boyuttan aldıkları puanlarla, başlıkların soyutluğu ve ek ölçütlerden aldıkları puanlar hesaplanır.

Öğrencilerin sanat eğitime ve yaratıcı drama yöntemine ilişkin görüşlerini belirleyebilmek için yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formu ölçme alanında uzman kişilerden görüş alınarak her soru bir temaya işaret edecek şekilde ayarlanmıştır. Ardından her tema için sözcükler belirlenmiş ve gelen cevaplar içinden bu kelimelerin frekansı alınarak analizler yapılmıştır. Sonuçlar sorularla paralel belirlenmiş başlıklar altında toplanarak yorumlanmıştır.

1. Resim derslerinizin yaratıcı drama yöntemiyle işlenmesi hakkında ne düşünüyorsunuz? Sizce bu yöntem geleneksel yöntemden ne açılardan daha farklı? Avantaj ve dezavantajlarını sıralayalım.
2. Yaratıcı drama yöntemiyle resim dersi konularını, özellikle Vincent van Gogh'un hayatı ve eserlerini iyi öğrenebildiğinizi düşünüyor musunuz? Gerekçelendirerek açıklayınız.
3. Atölyelerden önce ve sonra yaratıcılık özelliğinin değiştiğini düşünüyor musunuz?
4. Sizin için yaşadığımız bu süreç nasıl geçti? Genel olarak atölyelerde yaşadığınız ve aklınızda kalan, paylaşmak istediğiniz olumlu - olumsuz neler var?

Velilerin yaz tatili boyunca çocuklarının yaratıcı drama yöntemi ile sanat eğitiminden sonra gözlemledikleri değişimleri belirlemek amacıyla veliler için yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır.

Bu formdan elde edilen veriler kelime frekanslarına bakılarak analiz edilmiştir.

1. Çocuğunuz yaratıcı drama yöntemiyle resim sanatının işlendiği bir süreç geçirdi. Ardından geçirdiğiniz dört aylık tatil sürecinde genelde sanata veya özelde resme karşı yaklaşımında, bilişsel veya duygusal farklılıklar gördünüz mü?
2. Öğrencinin resim sanatı veya Vincent van Gogh ile ilgili bilgi düzeyi hakkında ne düşünüyorsunuz? Yaratıcı drama uygulamasının bu bilginin artışında faydalı bir süreç olduğunu düşünüyor musunuz?
3. Öğrencinin genelde sanata, özelde resme yönelik tavrında, etrafındaki sanat ürünlerine yaklaşımında vb. farklılıklar oldu mu?
4. Öğrencinin yaratıcılık düzeyinde yaratıcı drama uygulaması sonrasında farklılıklar olduğunu düşünüyor musunuz?
5. Öğrenci sürece devam ederken size dersle ilgili neler aktarmaktaydı? Genel olarak sürecin nasıl geçtiğini düşünüyorsunuz?

Nicel Verilerin Analizi

Araştırmada nicel verilen analizinde, ölçme araçlarından alınan verilerin incelenmesi için t testi uygulanması planlanmıştır. Ancak elde edilen verilerde gözlem sayısının ve gruplara ilişkin fark dağılımı normal olmadığı için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi uygulanması uygun görülmüştür. Test, bağımlı

değişkenin en az sıralama ölçeğinde olmasını ve gözlem çiftlerinin birbirinden bağımsız olmasını gerektirir (Büyüköztürk, 2003). Anlamlılık düzeyi 0.05 olarak belirlenmiştir.

Nitel Verilerin Analizi

Nitel verilerin toplanması için odak grup görüşmeleri, öğrenci ve veliler için ayrı ayrı geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formları veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. Öğrenci ve velilerin verdikleri cevaplar betimsel yöntemlerden frekans analizi ile incelenmiştir. Nitel analizi için betimsel yöntemlerden kelime frekans analizi ile incelenmiştir.

Bulgular

Sanat Eğitiminde, Vincent van Gogh'un eserleriyle kurgulanan yaratıcı drama etkinliklerinin üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerin yaratıcılıklarına etkisini ortaya koymayı amaçlayan bu araştırmada aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır.

Üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerin drama ve sanat eğitimine yönelik hazırbulunuşluk testinden aldıkları ön test - son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını gösteren Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2.

Üstün Zekalı ve Yetenekli Öğrencilerin Drama ve Sanat Eğitimine Hazırbulunuşluk Testinden Aldıkları Deney Öncesi ve Deney Sonrası Puanların Karşılaştırılması.

Ölçümler	Önce		Sonra		N	Z	p
	Ort	Ss	Ort	Ss			
Ön test- Son test	4,357	3,650	14,214	2,577	14	-3,302	0,001

Tablo 2'deki bulgular, araştırmaya katılan üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerin drama ve sanat eğitimine yönelik hazırbulunuşluk testinden aldıkları deney öncesi ve deney sonrası puanlar arasında anlamlı fark olduğunu göstermektedir ($Z=-3,302$; $p=0,001<0,05$).

Üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerin Torrance Testinden aldıkları ön test - son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını gösteren Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3.

Üstün Zekalı ve Yetenekli Öğrencilerin Torrance Yaratıcılık Testinden Aldıkları Deney Öncesi ve Deney Sonrası Puanların Karşılaştırılması.

Ölçümler	Önce		Sonra		N	Z	p
	Ort	Ss	Ort	Ss			
Öntest- Sontest	108,071	26,531	108,643	10,825	14	-0,502	0,615

Tablo 2, araştırmaya katılan üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerin Torrance Yaratıcılık Testinden aldıkları deney öncesi ve deney sonrası puanlar arasında anlamlı fark olduğunu belirlemek amacıyla yapılan eşleştirilmiş gruplar için Wilcoxon testi sonucunda, aritmetik ortalamalar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>0,05$).

Üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerin drama ve sanat eğitimine yönelik eğitime yönelik görüşlerini toplamak amacıyla yöneltilmiş sorulara verdikleri cevapların kelime frekans analizi tablosu 4,5 ve 6'da verilmiştir.

Tablo 4.

*Üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerin Sanat Eğitiminde Yaratıcı Drama Yönteminin Kullanımına İlişkin Görüşleri**

	Frekans	Yüzde
Güzel	13	86,67%
Eğlenceli	13	86,67%
Daha İyi	10	66,67%
Akılda Kalıcı	8	53,33%
Heyecan Verici	4	26,67%

*: Öğrencilerin ifadeleri birden fazla kod altında yerleştirildiği için yüzde değerleri %100'ü aşabilir.

Yukarıdaki öğrenci görüşleri dikkate alındığında, öğrencilerin sanat eğitimi dersinin yaratıcı drama yöntemiyle işlenmesini güzel ve eğlenceli bulduğu, daha iyi öğrendiklerini, bu sürecin akılda daha kalıcı olduğunu ifade etmişlerdir. Öğrencilerden bazılarının uygulamaya dönük verdiği örnek cevaplar şu şekildedir.

“Ö3.Daha güzel bir öğrenme ve öğretme yöntemi olduğunu düşünüyorum. Yapılan etkinliklerde eğlenerek katıldığımı düşünüyorum. Çok yararlı oldu. Çok şey öğrendik.”

“Ö9.Yaratıcı drama yöntemiyle işlediğimiz konuyu algılamamız için pek çok etkinlik yaptık. Bu şekilde ders işlemek daha iyi bir şekilde oluyor. Çok verimli olduğunu düşünüyorum.”

Tablo 5.

*Üstün Zekalı ve Yetenekli Öğrencilerin Süreçten Edindikleri Bilgilerle İlgili Görüşleri**

	Frekans	Yüzde
Çok İyi Öğrenmek	14	100,00%
Unutmamak	12	80,00%
Hatırlamak	13	86,67%
Akılda Kalıcı	8	53,33%
Faydalı (Yararlı)	7	46,67%

*Öğrencilerin ifadeleri birden fazla kod altında yerleştirildiği için yüzde değerleri %100'ü aşabilir.

Öğrenciler, drama ile yapılan sanat eğitimi derslerini çok iyi öğrendiklerini, unutmadıklarını, akılda daha kalıcı olduğunu ve bu sürecin yararlı olduğunu söylemektedirler. Yaratıcı dramanın öğrencileri yaparak ve yaşayarak sürece katması, çocukları eğlendirmesi, oyunlar ve canlandırmalardan yararlanılarak öğrenmenin daha verimli ve etkili olarak gerçekleştirdiği ifade edilebilir.

Bununla birlikte yapılan hazırbulunuşluk testi ön test - son test puanlarının sonuçları bu temayla karşılaştırmalı olarak incelendiğinde, son test puanı ($x=14,214$), ön test puanından ($x=4,357$) anlamlı bir şekilde yüksek bulunmuştur. Çocukların ifadelerini nicel sonuçlar da desteklemektedir. Öğrencilerden bazılarının uygulamaya dönük verdiği örnek cevaplar şu şekildedir:

“Ö.1. Öğrendiğim şeyleri unutmayacağım. Çok faydalı şeyler öğrendim.”

“Ö.8. Resimde çizgi, doku, renk gibi şeylerin nasıl kullanıldığını biliyorum. Dışavurumcu resimleri, izlenimci resimlerden ayırabiliyorum. Vincent’ı öğrendiğim için çok mutluyum. Bence çok güzel resimleri var.”

Tablo 6.

*Üstün Zekalı ve Yetenekli Öğrencilerin Yaratıcılığa İlişkin Görüşleri**

	Frekans	Yüzde
Gelişti	12	80,00%
Daha yaratıcı	11	73,33%
Değişti	9	60,00%
Farklı	8	53,33%
Normal	1	6,67%

*Öğrencilerin ifadeleri birden fazla kod altında yerleştirildiği için yüzde değerleri %100’ü aşabilir.

Öğrenci görüşleri incelendiğinde, yaratıcı drama ile işlenen sanat eğitimi sürecinin yaratıcılıklarını geliştirdiğini ve farklılaştırdığını düşündükleri ortaya çıkmaktadır. Buna rağmen, Torrance Yaratıcılık Testi bulguları (Bkz. Tablo 3) çocukların görüşlerini destekler nitelikte değildir.

Ancak yaratıcı drama ile sanat eğitimi sürecinin çocukların kendilerindeki yaratıcılığı geliştirdiği düşüncesine sahip olmaları önemli bir bulgudur. Çocukların kendilerini daha yaratıcı bireyler olarak tanımlaması, çalışmada geçirilen sürecin, sanat eğitiminin önemli bir kazanımına hizmet ettiği görülmektedir. Öğrencilerden bazılarının uygulamaya dönük verdiği örnek cevaplar şu şekildedir.

“Ö.3. Yaratıcılığımın geliştiğini düşünüyorum.”

“Ö.5. Dramadan önce yaratıcılık derslerini severdim. Şimdi daha farklı ürünler yapabiliyorum.”

Üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerin Velilerinin drama ve sanat eğitimine yönelik eğitimine yönelik görüşlerini toplamak amacıyla yöneltilmiş sorulara verdikleri cevapların kelime frekans analizi tablosu 7, 8 ve 9 da verilmiştir.

Tablo 7.

*Velilerin, Üstün Zekalı ve Yetenekli Öğrencilerin Süreç Sonrası Sanata Yönelik Tavırlarındaki Farklılıklara İlişkin Görüşleri**

	Frekans	Yüzde
Daha ilgili ve istekli	9	81,82%
Yorum yapıyor	9	81,82%
Öğrenmek istiyor	8	72,73%
Farkındalığı Arttı	6	54,55%
Bilmiyorum	2	18,18%

*Öğrenci velilerinin ifadeleri birden fazla kod altında yerleştirildiği için yüzde değerleri %100’ü aşabilir.

Veliler, çocuklarının sanata daha fazla ilgi duyduğunu, öğrenmeye istekli olduğunu ve gördüğü sanat eserlerini de farklı bir biçimde yorumladığını ifade etmişlerdir. Velilerin bu görüşleri, çalışmanın amacına ulaştığını gösterir niteliktedir. Öğrenci velilerinin bazılarının uygulamaya dönük verdiği örnek cevaplar şu şekildedir.

“V.6. Açıkçası benim çocuğum sanata karşı meraklı ve yetenekli değildir. Vincent ona farklı gelmiş anladığım kadarıyla. Şu an gördüğü bir ressamın hayatını merak ediyor ve bana soruyor. Birlikte araştırıyoruz.”

“V.9. Gerçekten çok farklı. Hatta başka bir sınıfta okuyan ikizi ile aynı resimlere bakarken farkını anlıyorum. Resmin tümüne bakıyor, nasıl çizdiğini açıklıyor kendince yorum yapıyor.”

Tablo 8.

*Velilerin, Üstün Zekalı ve Yetenekli Öğrencilerin Sanat Eğitimi Sürecinden Edindikleri Bilgilere İlişkin Görüşleri**

	Frekans	Yüzde
Faydalı	10	90,91%
Öğrenmiş	10	90,91%
Biliyor	10	90,91%
Anlatıyor	10	90,91%
Bilmiyorum	1	9,09%

**Öğrenci velilerinin ifadeleri birden fazla kod altında yerleştirildiği için yüzde değerleri %100'ü aşabilir.*

Veliler, çocuklarının yaratıcı drama ile işlenen sanat eğitimi sürecinin yararlı olduğunu, çocuklarının derste yaptıkları etkinlikleri kendileriyle paylaştıklarını ve daha iyi öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Öğrenci velilerinin bazılarının uygulamaya dönük verdiği örnek cevaplar şu şekildedir.

“V.1. Atölye yaptığınız günlerde ve gelip heyecanla neler olduğunu anlatıyor. Bir kaç kere televizyonda, reklamlara girerken gösterilen eserlere denk geldi. O zamana kadar ilgisini çekmemiş demek ki, çok mutlu oldu, bildiği bir tabloydu. Sonrakileri de dikkatle inceledi. Benimle paylaşıyorsa iyi öğrenmiştir. Bence çok faydalı oldu.”

“V.2. Bence çok faydalı oldu. Ben zaten çocuğumun bu yönden biraz eksik olduğunu düşünüyordum. Miro gezisinde de çok heyecanlandı ben projeden önce gitse bu kadar olmazdı diye düşünüyorum. Resimlerin hangi akıma ait olduğuna dair fikirlerini anlattı. Benimle Vincent ile ilgili ilginç şeyler paylaştı. İyi öğrenmiş, çok iyi anlatıyor. Ben bile bilmiyordum açıkçası.”

Tablo 9.

*Velilerin, Üstün Zekalı ve Yetenekli Öğrencilerin Süreçten sonra Çocukların Yaratıcılık Düzeylerine İlişkin Görüşleri**

	Frekans	Yüzde
Gelişti	4	36,36%
Biraz	2	18,18%
Gözlemlenmedi	3	27,27%
Bilmiyorum	2	18,18%

**Öğrenci velilerinin ifadeleri birden fazla kod altında yerleştirildiği için yüzde değerleri %100'ü aşabilir.*

Veliler de yaratıcılık modülünde diğer temalardan daha az olumlu bildirimde bulunmuşlardır. Buradan elde edilen veri önceki nicel ve nitel bulgularla paralel şekildedir. Genel olarak veliler, öğrencilerin zaten yaratıcılık dersleri aldığını ve genel olarak yaratıcı bir çocuk olduğunu ifade etmişlerdir. Bazı veliler ise, çocuklarının kendi fikirlerini daha iyi ifade ettiğini, bu süreçten yaratıcılık anlamında çok şey aldığını ifade etmişlerdir. Öğrenci velilerinin bazılarının uygulamaya dönük verdiği örnek cevaplar şu şekildedir.

“V.9. Katkısı olmuştur. Diğer alanlarındaki gelişimi göze alınca bence az da olsa katkısı vardır.”

“V.7. Bence biraz arttı. Geçen gün bir kız çizdi, farklı bir duruşla çizmiş genelde önden, evin önünde duran bir şekilde çizdi.”

Sonuç ve Öneriler

Araştırmada, bulgular doğrultusunda, aşağıdaki sonuçlar ortaya konulmuş ve bu sonuçlara dayalı olarak önerilere yer verilmiştir.

Sanat eğitiminde, Vincent van Gogh'un eserleriyle kurgulanan yaratıcı drama etkinliklerinin, üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerin Hazırbulunuşluk Testinden aldıkları deney öncesi ve deney sonrası puanlar arasında anlamlı bir fark oluşturduğu belirlenmiştir ($Z=-3,302$; $p=0,001<0,05$). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, bu farkın pozitif sıralar (son test puanı) lehine olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre, Vincent van Gogh'un eserleriyle kurgulanan yaratıcı drama etkinliklerinin üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerine verilen eğitimin başarılı olduğu söylenebilir.

Üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerin Torrance Yaratıcılık Testinden aldıkları deney öncesi ve deney sonrası puanlar arasında anlamlı fark olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Eşleştirilmiş Gruplar için Wilcoxon Testi sonucunda, aritmetik ortalamalar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>0,05$). Anlamlı bir fark çıkmamasının nedenlerinden arasında öğrencilerin uzun bir süre yaratıcılık dersi alması ve yaratıcı drama eğitim sürecinin kısa olması gösterilebilir. Aynı zamanda yaratıcılık, geliştirilebilen bir beceri olmasına rağmen davranışsal ve düşünsel boyutta ürünlerin çıkarılması için zamana ihtiyaç olması gerekmektedir.

Öğrenci görüşlerinin nitel analizinde ortaya çıkan veriler ışığında, yaratıcı drama yönteminin çok yüksek bir oranla olumlu olarak algılandığı, sanatçının hayatının ilginç olduğu, resim sanatına yönelik bilginin ve ilginin arttığı ifade edilebilir. Öğrenci görüşleri incelendiğinde yaratıcı drama sürecinin resim sanatına ilgi geliştirilebildiği söylenebilir.

Veli görüşlerinin analizlerinden öğrencilerin benzer ifadeleri eve de taşıdığını, velilerin süreçle ilgili görüşlerinin olumlu olduğunu söyleyebiliriz. Öğrencilerde bilişsel kazanımlarla ilgili farklılıkları velilerin yakaladığını ve bundan memnun oldukları ifade edilebilir.

Yaratıcı drama yönteminin üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerin eğlenirken aynı zamanda belirlenen alanlarda bilgi edindirmesi mümkündür. Değerlendirmeler dikkate alındığında sürecin öğrenciyi memnun etmesi ve gerekli bilgilerle donatılmasına katkı sağladığı söylenebilir. Araştırma sonucunda elde edilen nicel ve nitel veriler birlikte değerlendirildiğinde, yaratıcı drama yöntemiyle öğrencilerin daha iyi öğrendikleri, konuyu daha iyi anladıkları ve üst düzey kazanımlara ulaştığı söylenebilir. Üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerin müfredatlarının ayrılmaz bir parçası olan üst düzey kazanımlara çıkmak, yaratıcı drama yöntemiyle mümkündür. Bu sebeple üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerin müfredatında bir yöntem olarak yaratıcı dramaya daha fazla yer verilmesi gerekmektedir.

Çalışmaya katılan çocukların bu dönemde farklı eserleri tanıması, incelemesi onların sanatsal gelişimine destek olacağı düşünülmüştür. Vincent van Gogh'un eserlerinin incelendiği bu araştırmadan sonra diğer sanatçılar ve eserlerinden de yola çıkılarak elde edilen kazanımların genişletilerek sürdürülmesi üstün zekalıların eğitimi için önemli olabileceği ifade edilebilir.

Kaynakça

- Adıgüzel, Ö. (2013). *Eğitimde yaratıcı drama*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Arıkan, E. N. (2011). *İlköğretim okullarında yaratıcı drama yönteminin görsel sanatlar eğitiminde kullanılmasının erişimi, tutum ve kalıcılığa etkisi: Meram İlköğretim okulu örneği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı, Resim Eğitimi Bilim Dalı.
- Aykaç, M. ve Adıgüzel, Ö. (2011). *Sosyal bilgiler dersinde yaratıcı dramanın yöntem olarak kullanılmasının öğrenci başarısına etkisi*. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19-1, 297-314 (http://www.kefdergi.com/pdf/19_1/19_1_22.pdf Erişim Tarihi: 13.11.2012)
- Baran, E. ve Aykaç, M. (2013). Sanat eserlerini incelemede yaratıcı drama yönteminin kullanımına ilişkin katılımcı görüşleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 9 (2), 181-191.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak E. K., Akgün, Ö E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Davaslıgil, Ü.(1994). Yüksek gizil güce sahip lise öğrencilerinin yaratıcılıkları üzerine bir deneysel araştırma. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi. Eğitim Bilimleri Dergisi*. 6.
- Gardner, H. (2004). *Changing Minds: The art and science of changing our own and other people's minds*, Harvard Business School Press, ISBN 1422103293

- Kırıçoğlu, O. (2002). *Sanatta eğitim*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- MEB (2007) Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi. http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_09/18101802_bilimvesanatmerkezleriynergesi.pdf (Erişim Tarihi: 21.10.2015)
- Metinnam, İ. (2012). Ortaçağ ve Rönesans dönemleri sanat anlayışlarının yaratıcı drama yöntemiyle işlenmesi. Milli Eğitim Bakanlığı Özel Doğaç Yaratıcı Drama Eğitimliği/Liderliği Bitirme Projesi. Ankara.
- Öncü, T. (1989). *Torrance yaratıcı düşünme testleri ve Wartegg-Biedma kişilik testi aracılığıyla 7-11 yaş çocuklarının yaratıcılığı ve kişilik yapıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Renzulli, J. S., ve Reis, S. M. (Eds.) (2004). *Identification of students for gifted and talented programs* (Vol. 2). Thousands Oaks, CA: Corwin.
- San, İ. (2003). *Sanat eğitimi*. Ankara: Ütopya.
- San, İ. (2006). *Sanat eğitimi kuramları*. Ankara: Tan.
- Sezer, H. (2001). *İlköğretimde resim-iş eğitimi*. T .C. MEB Projeler Koordinasyon Merkezi Başkanlığı, Ankara.
- Sınıksaran, R. ve Aykaç, M. (2013). *Beethoven'in hayatı ve eserlerini incelemede yaratıcı drama yöntemini kullanımına ilişkin öğrenci görüşleri*. Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, Volume 8/12, p.1169-1181. Doi Number :<http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.5566>
- Tannenbaum, A.J. (2000). *A history of giftedness in school and society*. Heller K.A., Mönks F.J., Sternberg R.J. and Subotnik R.F.(Eds.) International Handbook of Giftedness and Talent (2nd ed). Oxford: Pergamon.
- Winner, E. (1996). *Gifted children myths and realities*. New York: Basic Books.

Extended Summary

Examining Vincent Van Gogh's Life and Work with Gifted and Talented Children Through Drama in Education (Creative Drama)

Introduction

Each year, a great number of gifted and talented students participate in educational system in Turkey. However, the lack of identification and development of their talents results in the loss of such capacities. In recent years, awareness towards these children has been raised and planning and development of educational processes for gifted students has come into prominence. Thus, such students have begun to obtain their right of equal opportunities in educational process. Science and Art Center, which was established in order to endorse the education of the gifted, defines giftedness as "A gifted child is the one who displays high level performance compared to their peers in specified academic fields or in such terms as intelligence, creativity and their artistic or leadership capacity, and who requires special services and activities that are not provided by schools, in order to improve such skills and talent. (Ministry of National Education, Science and Art Directive, 2007) From the beginning of the 20th century, the concept of art education signifies the artistic education which includes all fields of art in both general and contextual terms, and which requires creativity in and out of school setting. (San, 2003) In a more strict sense, it includes lessons in the schools. Art Education is the integrity of in-and-out of lesson activities whose object is to create artist from children and teenagers and to lead growing generations in a society, towards creativity in all sense through the modernization process. (San, 2003)

Role-play and improvisation, the two components of creative drama, are artistic forms and prominent elements of the process of creative drama. The products through and after the process carry artistic value. In addition, this is also an effective way which enables students acquire cognitive outcomes. Plus, it may facilitate the understanding of art in both technical and historical sense. Thanks to interaction with other fields of art, creative drama can be considered as a method of provision of products

pertaining to other disciplines, interpretation of certain products, constitution of sentimental and cognitive process upon the art work.

The objective of this study is to introduce Vincent Van Gogh to students and to enable them to Express their own emotions and opinions on an art work. Vincent Van Gogh can be considered as a gifted individual in artistic terms. At rather a young age and as a self-taught artist, he managed to leave his mark on the art of painting, and he became an inspiration of a number of art movement with the help of his own perspective and techniques he himself put forth. Vincent, one of the eminent Post-Impressionists, was able to impress many artistic movements. In the study, one of the reasons to examine Vincent van Gogh is because of the fact that he brilliantly reflects reality; the age group (8 year old) can understand and provide their own interpretations; his Works contain great dramatic setup; he has his unique stance of art and that he is a creative and productive artist. He has been considered as an important exemplary since students' acquaintance with him and his products might demonstrate them the way how the creativity within them may reveal itself.

Purpose of the Study

This study aims to reveal the effect of creative drama activities built upon Vincent van Gogh's work in art education over the creativity of the gifted students. In accordance with this purpose, the answers to the following questions were sought after:

-Is there a significant divergence between the scores of pre and post-test of readiness levels on the issue of art education before and after the application of creative drama activities built upon Vincent van Gogh's work in art education of the gifted students?

- Is there a significant divergence between the scores of pre and post-test of Torrance Creativity Test on the issue of art education before and after the application creative drama activities built upon Vincent van Gogh's work in art education of the gifted students?

Method

Hybrid methods composed of qualitative and quantitative research methods were administered in the process of data collection through the study, the analysis and interpretation. The participants of the study consist of 14 (9 male, 5 female) gifted second grader students of the Ataşehir Branch of Okyanus College in 2014-2015 education year. The study were administered in 10 sessions of two hours and 20 hours in total between the dates 3rd , March, 2015 and 23rd , May, 2015. Before the study begun, Readiness Test and Torrance Creativity Test were applied to the gifted students. In the first phase of the study, certain practices based on creative drama activities built upon Vincent van Gogh's work were performed with students. At the end of the study, evaluation instruments were reapplied. Gifted students and their parents were asked to comment on the education of art and creative drama based on creative drama activities built upon Vincent van Gogh's work.

Data Collection Tools and Analysis

The data for the study were collected with "Readiness Test, "Torrance Creativity Test and Semi-structured interview forms. The information on this data collection tools were displayed below.

Analysis of Quantitative Data

The application of t test was planned in order to examine the data summoned from the evaluation instruments in the analysis of quantitative data of the study. However, since in the findings the number of observations is not sufficient and the distribution of difference regarding groups was not normal, the application of Wilcoxon Signed Rank Test was approved.

Results

Following findings were found in this study whose objective is to put forth the effects of creative drama activities built upon Vincent van Gogh's work in the art education on the creativity of the gifted students. In the study, in the light of these findings the following results were demonstrated and suggestions based on these results were included. Scores of pre and post-test of readiness levels on the

issue of art education before and after the application of creative drama activities built upon Vincent van Gogh's work in art education of the gifted students were significantly different. ($Z=-3,302$; $p=0,001<0,05$). Considering the average of difference scores and their summation, it is obvious that this difference were in support of the positive rank (post test scores). According to these results, it can be concluded that of creative drama activities built upon Vincent van Gogh's work in the art education on the creativity of the gifted students has been successful. As a result of Wilcoxon Signed Rank Test which the gifted students were applied to determine the significance of diversion of scores between pre and post test of Torrance test, the difference between arithmetic averages were statistically insignificant. ($p > 0,05$) One of the reasons of such a result is because students had been taking creative drama lessons and the length of education process of creative drama were short.

In the light of the qualitative analysis of students comments, creative drama were considered mostly efficient, the life of the artist was interesting and their interest in the art of painting has raised. It can be concluded in the light of students' comments that their interest in the art of painting has raised.

We can say that the analysis of parents' comments shows that students also comment similarly in their homes and the parents were content in their comments. It can also be said that parents can observe the difference of students in terms of their cognitive outcomes and they are pleased with such results. It has been considered that introduction of different art work to the students and their examination may support their artistic development. In this study where the art work of Vincent van Gogh, we can state that continuation of the outcomes by presenting other artists and their Works to the students might be important of the education of the gifted students.

Atanan Aday Öğretmenlerin Yetiştirme Programının Etkililiğine İlişkin Görüşleri

Gökhan ILGAZ, Trakya Üniversitesi, Türkiye, gokhani@trakya.edu.tr
Levent VURAL, Trakya Üniversitesi, Türkiye, lvural@anadolu.edu.tr

Öz

Bu çalışmanın amacı 2016 yılında uygulamaya konulan Aday Öğretmen Yetiştirme Programının etkililiğini katılımcıların algıları gözüyle irdeleyebilmek ve bununla birlikte cinsiyet, öğretmenlik deneyimi gibi faktörlere göre de farklılıkları belirlemeye çalışmaktır. Araştırma tarama modelinde olup, araştırmanın örneklemini Edirne Merkez ilçede eğitim alan gönüllü aday öğretmenler (Erkek=14, Kız=84) oluşturmaktadır. Araştırmada aday öğretmenlerin cinsiyet, branş ve mesleki tecrübeleri (Hayır, Evet Devlet, Evet Özel Kurum, Evet Devlet ve Özel Kurum) bilgileri istenmiştir ve Milli Eğitim Bakanlığının belirlediği altı Genel Yeterlik alanının 31 maddelik göstergesinin düzenlenerek 47 maddelik anket formuna dönüştürülmesi ile oluşturulmuştur. Anket, madde içerikleri ile ilgili aday öğretmenlerin eğitim öncesi ve sonrası algılarının 0-100 arasında değerlendirmelerini istemektedir. Genel olarak incelenen analiz sonuçlarına göre her maddeye yönelik algıdaki değişimler pozitif olup, değişimlerin tümü anlamlıdır. Cinsiyete göre değişimlerdeki farklılık karşılaştırıldığında anlamlı bir sonuç bulunamamıştır. Deneyim açısından incelendiğinde ise “Mesleki sorumlulukları yerine getirebilme” sadece devlet kurumlarında çalışma tecrübesi olanlar ile sadece özel kurumlarda ve hem devlet hem özel kurumlarda çalışma tecrübesi sahip olanlar arasında; “Öğrencilere rehberlik edebilme” maddesinde sadece devlet kurumlarında çalışma tecrübesi olanlar ile sadece özel kurumlarda çalışma tecrübesi olanlar arasında sadece devlet kurumlarında çalışma tecrübesi olanların lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Aday öğretmen, aday öğretmen yetiştirme, öğretmen yeterlikleri, program değerlendirme

Abstract

This study aims to examine the effectiveness of Prospective Teacher Training Program put into effect in 2016 from the perspective of the participants and determine the differences according to factors as gender and teaching experience. The present study is in survey model and the study group consists of volunteer prospective teachers training in Central District of Edirne (Male=14 and Female=84). Genders, branches and professional experiences (No teaching experience, Teaching experience in only state institutions, Teaching experience in only private institutions, and Teaching experience in both state and private institutions) of prospective teachers were acquired and 47-item survey form was created through organizing 33-item index of six Generic Competency Areas determined by the Ministry of National Education of Turkey. The survey evaluates the pre and post-training perceptions of related prospective teachers regarding item contents between 0 and 100. In general, according to the analysis results, the changes in perceptions towards all items were positive and all changes were significant. No significant difference was found comparing the changes according to gender. Examining in terms of experience, the analyses conducted correction found significant differences on behalf of the ones having the experience of working only in state institutions in “Fulfilling professional responsibilities” among the ones having the experience of working in only state institutions and working in only private institutions and working in both state and private institutions; and in “Guiding students” among the ones having the experience of working in only state institutions and working in only private institutions.

Keywords: Preservice candidate, preservice teacher training, teacher proficiencies, program evaluation

Giriş

Ülkelerin kalkınmasında en önemli unsurlardan birinin eğitimi olduğu pek çok çalışma ile vurgulanmaktadır (Buyruk, 2016). Örneğin Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı (UNDP) birimin yayınladığı insani gelişmişlik düzeyi ile ilgili raporlarda, “çok yüksek insani gelişmişlik” düzeyinde yer alan ülkelerin, Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı- PISA (Programme for International Student

Assessment) ve Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması-TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) gibi uluslararası sınavlarda ilk sıralarda yer aldığı görülmektedir. Örneğin Finlandiya 2015 raporuna göre (UNPD, 2015) hem en yüksek ülkeler arasında yer almakta, aynı zamanda ulusları sınavlarda da en başarılı ülkelerden biridir (Niemi ve Nevgi, 2014) ve bu ülkede öğretmenler sistem üzerinde önemli role sahiptirler (Evagorou, Dillon, Viiri ve Albe, 2015). Yine uluslararası sınavlara dönük yapılan analizler, öğretmen kalitesinin önemini vurgulayarak (PISA Assessing Scientific, Reading and Mathematical Literacy A: Framework for PISA 2006), öğretmenlerin başarıyı etkileyen değişkenlerin başında geldiğini belirtmektedirler (Erbilgin & Boz, 2013).

Öğretmenliğin, eğitim sistemi ve başarısı üzerindeki etkisi dikkate alındığında daha nitelikli öğretmen yetiştirme ve geliştirme ülkelerin önemli konuları haline gelmektedir. Tüm dünyada öğretmenlerin yetiştirilmesi ve geliştirilmesi hizmet öncesi eğitim ve hizmet içi eğitim ile gerçekleştirilmektedir (Işık, Çiltaş ve Baş, 2010). Hizmet öncesi eğitim ile ilgili olarak da 1848 yılından beri Türkiye’de farklı öğretmen yetiştirme modelleri uygulanmaya çalışılmaktadır. Modellerin işlevselliği günümüzde tartışılmakla birlikte, kaliteli bir hizmet öncesi eğitim başarılı bir öğretmenlik için gereklidir ancak yeterli değildir. Mesleğin başlangıcından bitimine kadar göreve başlama/adaylık süreci ve hizmet içi eğitimler önem kazanmaktadır.

Özellikle mesleğe yeni başlayanlar için ilk zamanlar, gerçek problemlerle karşılaşma ve uyum süreçlerinden dolayı zorlu geçmektedir (Korkmaz, Akbaşlı ve Saban, 2004). Bu süreçlerin başarılı bir biçimde atlatılması, öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarının artmasını sağlayacaktır. Öz-yeterlik inançları bireylerin davranışlarını tahmin etmektedir (de Vries, Dijkstra, & Kuhlman, 1988) ve bu inançların en temel kaynakları başarılı geçirilmiş deneyimlerdir. Göreve yeni başlayan öğretmenlerin başarılı deneyimler geçirmesi veya onları bu şekilde mesleğe hazırlayacak göreve başlatma programları önem kazanmaktadır.

Türkiye’de 2016 yılında ataması yapılmış öğretmenler hizmet süreci başlamadan yetiştirme programına tabi tutulmuşlardır. Bu program (Milli Eğitim Bakanlığı-MEB, 2016) atanmış olan aday öğretmenlerin sınıf içinde, okul içi ve dışındaki faaliyetlerini kapsayan 16 haftalık bir süreçtir. Görevlendirilen okuldaki danışman öğretmenlerin ve okul müdürlerinin rehberliğinde yürütülmektedir. Bu çalışmada da bu programın öğretmen adayları tarafından değerlendirilmesi amaçlanmaktadır.

Program değerlendirme çalışmaları felsefi temellerinden paydaşlarına kadar birçok yönüyle ele alınan süreçlerdir. Bu çalışmada program tabi olan kişilerin bakış açılarından değerlendirmeler yapılmıştır. Bakış açıları onların algıların yansıtmaktadır. Programın etkili onların yeterlik algıları üzerinden belirlenmeye çalışılmıştır.

MEB 2006 (MEB, 2006) yılında “Genel Öğretmen Yeterlikleri”ni belirlemiş ve bu yeterlikler A-Kişisel ve Mesleki Değerler-Mesleki Gelişim, B-Öğrenciyi Tanıma, C- Öğrenme ve Öğretme Süreci, D- Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme, E- Okul-Aile ve Toplum İlişkileri ve F- Program ve İçerik Bilgisi olmak üzere 6 yeterlik alanı olmak üzere 31 maddelik alt yeterlik ve 233 performans göstergesi olarak belirlemiştir. Bakanlık bu yeterliklerin hizmet içi eğitimde, öğretmen seçiminde, başarı ve performans değerlendirilmesinde kullanılabileceğini ifade etmiştir. Aday öğretmen yetiştirme programı bir öğretmen seçimi ve hizmet için eğitim sayıldığından dolayı bu çalışmada program etkililiği genel öğretmen yeterlik alanlarıyla belirlenmeye çalışılmıştır.

Bu kapsamda yapılan çalışma iki değişken açısından ele alınmıştır. Bunlardan birincisi cinsiyettir. Öğretmenlik toplumda daha çok bayanlara özgü meslek olarak yansıtılmaktadır (Balci, 2004). Bu açıdan programların etkililiği cinsiyete göre değişip değişmediği belirlenmeye çalışılmıştır. İkinci değişken ise deneyimdir. Türkiye’de bireyler farklı şekillerde MEB’e bağlı örgün ve yaygın eğitim kurumlarında öğretmenlik yapabilmektedirler. Bu uygulamalara aynı zamanda sistemin başarı ve başarısızlığına katkıda bulunmaktadır. Atanan aday öğretmenler içerisinde daha önceden öğretmenlik deneyimine sahip olan adayların olması muhtemeldir. Bandura’nın öz-yeterlik kaynaklarında başarılı deneyimler faktörü de dikkate alındığında daha önceden deneyim sahibi olan öğretmenler ile olmayan öğretmenlere programın nasıl etki ettiği belirlenmesi programların geliştirilmesinde ihtiyaç analizi olarak kullanılacak bilgiler sunması beklenmektedir.

Yöntem

Araştırma tarama modelindedir. Bu model, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekli ile betimlemeyi amaçladığından (Karasar, 2006) dolayı tercih edilmiştir. Çalışmada atanan aday öğretmenlerin önceki ve şimdiki yeterlik algıları ile bu algılara ilişkin değişim betimlenmeye çalışılmıştır.

Katılımcılar

Çalışmaya 98 gönüllü aday öğretmen katılmış olup deneyim ve cinsiyete göre dağılımları Tablo 1.'de sunulmuştur.

Tablo 1.

Katılımcıların Sayısal Dağılımı.

		Deneyim				Total	
		Hayır, Sahip Değilim	Devlet Kurumu	Özel Kurum	Devle ve Özel Kurumu Deneyimi		
Cinsiyet	f	2	10	1	1	14	
	Erkek	% Cinsiyet içinde	%14.3	%71.4	%7.1	%7.1	%100
		% Deneyim içinde	%11.8	%16.9	%7.1	%12.5	%14.3
		% Toplam	%2.0	%10.2	%1	%1.0	%14.3
Cinsiyet	f	15	49	13	7	84	
	Kadın	% Cinsiyet içinde	%17.9	%58.3	%15.5	%8.3	%100
		% Deneyim içinde	%88.2	%83.1	%92.9	%87.5	%85.7
		% Toplam	%15.3	%50.0	%13.3	%7.1	%85.7
Toplam	f	17	59	14	8	98	
		% Cinsiyet içinde	%17.3	%60.2	14.3	%8.2	%100
		% Deneyim içinde	%100	%100	%100	%100	%100
		% Toplam	%17.3	%60.2	14.3%	%8.2	%100

Araştırmanın ağırlıklı katılımcılarını kadın öğretmenler (%85.7) oluşturmaktadır ve büyük çoğunluğu (%82.7) öğretmenlik deneyimine sahiptirler. Öte yandan grubun yarısında fazlasını (%57.1) devlet kurumlarında deneyimi olan kadın öğretmenler oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada aday öğretmenlerin yeterliklerine ilişkin algıları yansıtabilecek bir anket hazırlanmıştır. Anket soruları Milli Eğitim Bakanlığının belirlediği altı Genel Yeterlik alanının 31 maddelik göstergesinin düzenlenerek 47 maddelik anket formuna dönüştürülmesi ile oluşturulmuştur. Anket, madde içerikleri ile ilgili aday öğretmenlerin eğitim öncesi ve sonrası algılarının 0-100 arasında değerlendirmelerini istemektedir.

Verilerin Analizi

Araştırmaya gönüllü olarak katılan aday öğretmenlerden elde edilen veriler ile her bir madde için ortalama ve standart sapma hesaplanmış, Wilcoxon Sıralı İşaretler, Mann-Whitney U, Kruskal Wallis testleri kullanılmış, deneyim değişkeninin de anlamlı farklar için Bonferroni düzeltmesi uygulanmış ve anlamlı farkların etki değerleri belirlenmeye çalışılmıştır.

Bulgular

Genel olarak incelenen analiz sonuçlarına göre her maddeye yönelik algıdaki değişimler pozitif [**Minimum Değişim** ($\Delta \bar{X}_{\min}$)=1.53, Madde 6-“Evrensel değerlere önem verme”-; **Maksimum Değişim** ($\Delta \bar{X}_{\max}$)=16.56, Madde 12 –“Mesleki yasaları izleyebilme”] olup, değişimlerin tümü anlamlıdır. Etki değerleri

incelendiğinde en yüksek ilk üç Madde 25 (*“Zamanı yönetebilme”*) ($r=0.83$), Madde 27 (*“Ölçme tekniklerini belirlemeyebilme”*) ($r=.80$) ve Madde 20 (*“Dersi planlayabilme”*) ($r=.79$) iken, en küçük üç Madde 6-*“Evrensel değerlere önem verme”*-; ($r=.30$), Madde 5-*“Ulusal değerlere önem verme”* ($r=.40$) ve Madde 3-*“Öğrencilere saygı gösterebilme”* ($r=.46$)’dir.

Cinsiyete göre değişimlerdeki farklılık karşılaştırıldığında anlamlı bir sonuç bulunamamıştır. Her bir cinsiyet kendi içinde değerlendirildiğinde erkekler için değişimler pozitif olup ($\Delta\bar{X}_{\min}=2.14$, Madde 6-*“Evrensel değerlere önem verme”*-; $\Delta\bar{X}_{\max}=17.86$, Madde 12-*“Mesleki yasaları izleyebilme”*-) 4., 5., 6., 7., 8. ve 14. Maddeler hariç tümünde anlamlı bir değişim bulunmuştur. Etki değerleri incelendiğinde ise en yüksek ilk üç Madde 25-*“Zamanı yönetebilme”*- ($r=.89$), Madde 12-*“Mesleki yasaları izleyebilme”* ($r=.86$) ve Madde 20-*“Dersi planlayabilme”* ($r=.83$) iken, en küçük üç Madde 8-*“Kişisel gelişimi sağlayabilme”* ($r=.54$), Madde 38-*“Ailelerle ilişkilerde tarafsız olabilme”* ($r=.59$) ve Madde 13-*“Mesleki görevleri getirebilme”* ($r=.63$)’tür. Kadınlar için değerlendirilme yapıldığında değişimler pozitif olup ($\Delta\bar{X}_{\min}=1.43$ Madde 6; $\Delta\bar{X}_{\max}=16.35$, Madde 12-*“Mesleki yasaları izleyebilme”*) tüm maddelerde anlamlı bir değişim bulunmuştur. Etki değerleri incelendiğinde ise en yüksek ilk üç Madde 25-*“Zamanı yönetebilme”* ($r=.83$), Madde 27-*“Ölçme tekniklerini belirlemeyebilme”* ($r=.80$) ve Madde 31-*“Verileri yorumlayabilme”* ($r=.79$) iken, en küçük üç Madde 6-*“Evrensel değerlere önem verme”*- ($r=.33$), Madde 5-*“Ulusal değerlere önem verme”* ($r=.39$) ve Madde 3-*“Öğrencilere saygı gösterebilme”* ($r=.43$)’dir.

Deneyim açısından incelendiğinde ise Bonferonni düzeltmesi uygulanarak yapılan analizlerde Madde 14-*“Mesleki sorumlulukları yerine getirebilme”*’te sadece devlet kurumlarında çalışma tecrübesi olanlar ile sadece özel kurumlarda ve hem devlet hem özel kurumlarda çalışma tecrübesi sahip olanlar arasında; Madde 19-*“Öğrencilere rehberlik edebilme”*’da ise sadece devlet kurumlarında çalışma tecrübesi olanlar ile sadece özel kurumlarda çalışma tecrübesi olanlar arasında sadece devlet kurumlarında çalışma tecrübesi olanların lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Daha önceden herhangi bir öğretmenlik deneyime sahip olmayan öğretmen adaylarında tüm maddelerdeki değişimler pozitif olup ($\Delta\bar{X}_{\min}=2.65$ Madde 5-*“Ulusal değerlere önem verme”*; $\Delta\bar{X}_{\max}=18.41$, Madde 12-*“Mesleki yasaları izleyebilme”*, 1. Madde-*“Öğrencilere değer verebilme”* hariç tümünde anlamlı bir değişim bulunmuştur. Etki değerleri incelendiğinde ise en yüksek ilk üç Madde 25-*“Zamanı yönetebilme”* ($r=.88$), Madde 8-*“Kişisel gelişimi sağlayabilme”* ($r=.86$) ve Madde 33-*“Veri analizi sonuçlarına göre öğretme”* ($r=.86$) iken, en küçük üç Madde 5-*“Ulusal değerlere önem verme”* ($r=.41$), Madde 6-*“Evrensel değerlere önem verme”* ($r=.50$) ve Madde 3-*“Öğrencilere saygı gösterebilme”* ($r=.55$)’tür.

Daha önce devlet kurullarında öğretmenlik yapmış aday öğretmenlerin maddelerdeki değişimleri değişimler pozitif olup ($\Delta\bar{X}_{\min}=1.44$ Madde 6-*“Evrensel değerlere önem verme”*; $\Delta\bar{X}_{\max}=15.92$, Madde 12-*“Mesleki yasaları izleyebilme”*) Madde 6 hariç tümünde anlamlı bir değişim bulunmuştur. Etki değerleri incelendiğinde ise en yüksek ilk üç Madde 25-*“Zamanı yönetebilme”* ($r=.82$), Madde 19-*“Öğrencilere rehberlik edebilme”* ($r=.82$) ve Madde 27-*“Ölçme tekniklerini belirlemeyebilme”* ($r=.82$) iken, en küçük üç Madde 5-*“Ulusal değerlere önem verme”* ($r=.41$), Madde 3-*“Öğrencilere saygı gösterebilme”* ($r=.48$) ve Madde 4-*“Öğrencilerin öğrenebileceğine ve başaracağına inanabilme”* ($r=.48$)’tür.

Özel kurumlarda öğretmenlik deneyimi yaşamış aday öğretmenlerin maddelerindeki değişimler pozitif olup ($\Delta\bar{X}_{\min}=.36$ Madde 3-*“Öğrencilere saygı gösterebilme”*; $\Delta\bar{X}_{\max}=18.64$, Madde 12-*“Mesleki yasaları izleyebilme”*) 1., 3., 5., 6., 18., 19. ve 40. maddeler hariç tümünde anlamlı bir değişim bulunmuştur. Etki değerleri incelendiğinde ise en yüksek ilk üç Madde 25-*“Zamanı yönetebilme”* ($r=.89$), Madde 9-*“Mesleki gelişmeleri izleyebilme”* ($r=.89$) ve Madde 8-*“Kişisel gelişimi sağlayabilme”* ($r=.86$) iken, en küçük üç Madde 41-*“Türk Milli Eğitimin amaçlarını bilme”* ($r=.55$), Madde 14-*“Mesleki sorumlulukları yerine getirebilme”* ($r=.55$) ve Madde 42-*“Türk Milli Eğitimin ilkelerini bilme”* ($r=.60$)’tür.

Hem devlet hem de özel kurumlarda öğretmenlik yapmış aday öğretmenlerin maddelerindeki değişimler 5. Madde-*“Ulusal değerlere önem verme”* ($\Delta\bar{X}_{\min}=0$) hariç pozitif olup ($\Delta\bar{X}_{\min}=.63$ Madde 3-*“Öğrencilere saygı gösterebilme”*; $\Delta\bar{X}_{\max}=17.75$, Madde 20-*“Dersi planlayabilme”*), sadece 21. Madde-*“Materyal hazırlayabilme”* de anlamlı bir değişim bulunmuştur. Etki değerleri incelendiğinde ise en yüksek ilk üç Madde 15-*“Öğrencilerin gelişim özelliklerini bilme”* ($r=.89$), Madde 12-*“Mesleki yasaları*

izleyebilme" ($r=.86$) ve Madde 28-"Değerlendirme yöntemlerini belirleyebilme" ($r=.85$) iken, en küçük maddeler 16., 26., 30., 31., 33., 37. ve 41. maddelerdir ($r=.72$).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Genel olarak bakıldığında, maddelerdeki pozitif ve anlamlı artışla birlikte, etki değerlerinin orta ve üst etki düzeyde olması, aday öğretmenlerin algıları açısından programın etkili olduğunu göstermektedir. Bunun sonucu olarak programın –varsa olası eksikleri- dikkate alınarak devam ettirilmesi önerilmektedir. Programın en çok hangi alanlarda faydalı olduğu konusu açısından maddeler yer aldıkları alanlara göre değerlendirildiğin ilk üç sırayı C-Öğrenme ve Öğretme Süreci boyutu oluşturmaktadır. Yine bu alanda yer alan Madde 25-"Zamanı yönetebilme" etki düzeyi en yüksek maddedir. Programların süreç temelli olduğu düşünüldüğünde sürece yönelik gelişimlerin kazanılması olumlu olarak değerlendirilmektedir.

Sarı ve Altun (2015) aday yapılan çalışmalarda öğretmenlerin mücadele ettikleri sorunlar içerisinde disiplinini sağlayamama, öğrencileri motive etmede güçlükler yaşama, ders ve kılavuz kitaplarını etkili kullanamama, kalabalık sınıflar, öğrenci çalışmalarını değerlendirememesi, materyal ve kaynakların yetersiz olması gibi sürece yönelik değişkenlerin yer aldığını ifade etmediler. Yine 2016'daki bu uygulamayı inceleyen Köse (2016), okul yöneticilerinin sürece dönük olan eylemler içerisinde yer alan planlama ve öğretim materyali hazırlamada tecrübeli danışman öğretmenlerden faydalanmalarının olumlu olarak değerlendiklerini belirtmektedir. Bu görüşü çalışmadaki sonuç da bunu desteklemektedir.

Çalışmada cinsiyet değişkeni açısından fark olmaması olumlu bir sonuç olarak değerlendirilmektedir. Kadın ve erkek öğretmenler için ayrı ayrı yapılan değerlendirmelerde de daha çok öğrenme ve öğretme sürecine dönük etkilerin en yüksek olduğu belirlenmiştir.

Çalışmanın diğer değişkeni olan deneyim bölümünde ise "her hangi bir deneyimi olmayanlar", "sadece devlette" ve hem devlet hem özel kurum" deneyim olanlarda "Kişisel ve Mesleki Değerler-Mesleki Gelişim" alanında programın üst düzey etkisi olduğu belirlenmiştir. Sadece devlet deneyimi olanlar ise "Öğrenme ve öğretme sürecine" dönük alanda daha çok etkilendikleri belirlenmiştir.

Bu çalışmanın sonuçlarından yolarak çıkarak programın faydalı olduğu söylenebilmekle birlikte bir takım eksiklikleri vardır. Nicel bir araştırma için örneklem sayısı arttırılmalıdır. Yine Bakanlık kapsamında ülkeye dönük örneklem yapılarak sayı arttırılarak çalışma tekrarlanabilir. Sayının artması ile birlikte kullanılan anketin ölçeğe dönüştürülmesi ve genel yeterlik kavramının istatistiksel olarak da yapısının ortaya konması sağlanabilir. Böylece daha kuvvetli anlam çıkartıcı istatistiklerden yararlanılabilir. Öte yandan örneklem artırımı ile birlikte branşlara göre programın etkililiği özel alan yeterlikleri kapsamında incelenmesi sağlayabilir. Diğer bir konu da daha derinlemesine bilgi alabilmek için gözlem ve görüşme gibi nitel veri toplama araçlarından yararlanılarak programın etkililiğine ilişkin bilgi sahibi olunabilir.

Kaynakça

- Balcı, S. (2004). Türkiye'de fen bilimleri eğitimi tezleri. XIII. Ulusal Eğitimi Bilimleri Kurultayı. 6-9 Temmuz, Malatya. 10 Ağustos 2011 tarihinde <http://pegem.net/dosyalar/dokuman/5875346.pdf> adresinden alınmıştır.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Buyruk H (2016). Ekonomik kalkınma hedefinden bin yıl kalkınma hedeflerine: Eğitim kalkınma ilişkisine dair bir çözümleme. *Mülkiye Dergisi*, 40 (1), 111-142.
- de Vries, H., Dijkstra, M., & Kuhlman, P. (1988). Self-efficacy: the third factor besides attitude and subjective norm as a predictor of behavioural intentions. *Health Education Research*, 3(3), 273-282.
- Evagorou, M., Dillon, J., Viiri, J., & Albe, V. (2015). Pre-service science teacher preparation in Europe: Comparing pre-service teacher preparation programs in England, France, Finland and Cyprus. *Journal of Science Teacher Education*, 26(1), 99-115.
- Işık, A., Çiltaş, A. ve Baş, F. (2010). Öğretmen yetiştirme ve öğretmenlik mesleği. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(1), 53-62.

- Korkmaz, İ., Akbaşlı, S., & Saban, A. (2004). Göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları güçlükler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 10(2), 266-277.
- Köse, A. (2016). Okul yöneticilerinin görüşlerine göre aday öğretmen yetiştirme sürecinin değerlendirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(3), 924-944.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2006). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. 18. Temmuz 2016 tarihinde http://otmg.meb.gov.tr/belgeler/ogretmen_yeterlikleri_kitabi/%C3%96%C4%9Fretmen_Yeterlikleri_Kitab%C4%B1_genel_yeterlikler_par%C3%A7a_2.pdf adresinden alınmıştır.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2016). *Aday öğretmen yetiştirme programı*. 18 Temmuz 2016 tarihinde <http://oygm.meb.gov.tr/www/aday-ogretmen-yetistirme-surecine-iliskinyonerge-ve-yetistirme-programi/icerik/328> adresinden alınmıştır.
- Niemi, H., & Nevgi, A. (2014). Research studies and active learning promoting professional competences in Finnish teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 43, 131-142.
- PISA Assessing Scientific, Reading and Mathematical Literacy: A Framework for PISA 2006. (2006). *PISA Assessing Scientific, Reading and Mathematical Literacy: A Framework for PISA 2006*. 12 Kasım 2016 tarihinde, http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oced/education/assessing-scientific-reading-and-mathematical-literacy_9789264026407-en#.WCexf7KLTIU#page9 adresinden alınmıştır.
- Sarı, M. H. ve Altun, Y. (2015). Göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, 30(1): 213-226.
- United Nations Development Programme (2015). *Human development report 2015*. 13 Kasım 2016 tarihinde http://hdr.undp.org/sites/default/files/2015_human_development_report.pdf adresinden alınmıştır.

EK. Kullanılan Anket

0----- -50----- 100
 Çok kötü Orta Mükemmel

No	YETERLİK MADDELERİ	Aday Öğretmen Yetiştirme Süreci ÖNCESİ 0-100 arasında yeterlik algılarına ilişkin kendime verdiğim puan	Aday Öğretmen Yetiştirme Süreci SONRASI 0-100 arasında yeterlik algılarına ilişkin kendime verdiğim puan
1	Öğrencilere değer verebilme		
2	Öğrencileri anlayabilme		
3	Öğrencilere saygı gösterebilme		

Extended Summary

The Views of Appointed Prospective Teachers on the Effectiveness of Training Program

Introduction

Given the effect of teaching profession on educational system and success, raising and improving more qualified teachers have become one of the most important issues of countries. A successful teaching profession requires qualified pre-service education but it is not solitarily sufficient. Appointment/ candidacy process and in-service educations are significant from the beginning to the end of profession. Teachers appointed in 2016 in Turkey were subjected to a training program before directly heading to classes alone. This program (Milli Eğitim Bakanlığı- the Ministry of National Education-MEB, 2016) is 16-week period covering in-class, in school and out-of-school activities for appointed prospective teachers. It is carried out with the guidance of advisers and head of schools.

Purpose of the Study

This study aims to examine the effectiveness of Prospective Teacher Training Program put into effect in 2016 from the perspective of the participants and determine the differences according to factors as gender and teaching experience.

Method

The present study is in survey model and the study group consists of volunteer prospective teachers training in Central District of Edirne (Male=14 and Female=84). Genders, branches and professional experiences (No teaching experience, Teaching experience in only state institutions, Teaching experience in only private institutions, and Teaching experience in both state and private institutions) of prospective teachers were acquired and 47-item survey form was created through organizing 33-item index of six Generic Competency Areas (A- Personal and Professional Values-Professional Development, B- Knowing the Student, C- Learning and Teaching Process, D- Monitoring and Evaluation of Learning and Development, E- School-Family and Society Relations and F- Knowledge of Curriculum and Content) determined by the Ministry of National Education of Turkey. The survey evaluates the pre and post-training perceptions of related prospective teachers regarding item contents between 0 and 100. In data analysis, mean and standard deviation was calculated for all items, Wilcoxon signed rank test, Mann-Whitney U test and Kruskal- Wallis test were used, Bonferroni correction was conducted for significant differences in experience variable and the impact values of significant differences were tried to be determined.

Results

In general, according to the analysis results, the changes in perceptions towards all items were positive ($\Delta\bar{X}$ min=1.53, Item 6- "Giving importance to universal values"; $\Delta\bar{X}$ max=16.56, Item 12 – "Following Professional Laws") and all changes were significant. Examining impact values, the highest three items were Item 25-"Managing time" ($r=0.83$), Item 27-"Determining measurement techniques" ($r=.80$) and Item 20-"Planning the course" ($r=.79$), while the lowest three items were Item 6-"Giving importance to universal values" ($r=.30$), Item 5-"Giving importance to national values" ($r=.40$) and Item 3-"Respecting students" ($r=.46$).

No significant difference was found comparing the changes according to gender. Evaluating each gender in its own, the changes were positive for males ($\Delta\bar{X}$ min=2.14, Item 6-"Giving importance to universal values"-; $\Delta\bar{X}$ max=17.86, Item 12-"Following Professional Laws") and significant changes were found in all items except for Items 4, 5, 6, 7, 8 and 14. Examining impact values, the highest three items were Item 25-"Managing time" ($r=.89$), Item 12- "Following Professional Laws" ($r=.86$) and Item 20-"Planning the course" ($r=.83$), while the lowest three items were Item 8-"Enabling personal development" ($r=.54$), Item 38-"Being unbiased in relations with families" ($r=.59$) and Item 13-"Fulfilling professional tasks" ($r=.63$). The evaluations for females resulted that the changes were positive ($\Delta\bar{X}$ min=1.43 Item 6- "Giving importance to universal values"-; $\Delta\bar{X}$ max=16.35, Item 12-"Following Professional Laws") and there were significant change in all items. Examining impact values, the highest three items were Item 25-"Managing time" ($r=.83$), Item 27-"Determining measurement techniques" ($r=.80$) and Item 31-"Interpreting data", while the lowest three items were Item 6- "Giving importance to universal values" ($r=.33$), Item 5-"Giving importance to national values" ($r=.39$) and Item 3-"Respecting students" ($r=.43$).

Examining in terms of experience, the analyses conducted after Bonferroni correction found significant differences on behalf of the ones having the experience of working only in state institutions in Item 14 (Fulfilling professional responsibilities) among the ones having the experience of working in only state institutions and working in only private institutions and working in both state and private institutions; and in Item 19-"Guiding students" among the ones having the experience of working in only state institutions and working in only private institutions.

In prospective teachers having no teaching experience before, all changes in items were positive ($\Delta\bar{X}$ min=2.65 Item 5-“Giving importance to national values”; $\Delta\bar{X}$ max=18.41, Item 12- “Following Professional Laws”), and significant changes were observed in all items except for Item 1 (Giving value to students). Examining impact values, the highest three items were Item 25-“Managing time” ($r=.88$), Item 8-“Enabling personal development” ($r=.86$) and Item 33-“Reviewing teaching-learning process according to data analysis results” ($r=.86$), while the lowest three items were Item 5-“Giving importance to national values” ($r=.41$), Item 6- “Giving importance to universal values” ($r=.50$) and Item 3-“Respecting students” ($r=.55$).

The changes in the items of prospective teachers who had teaching experience in state institutions were positive ($\Delta\bar{X}$ min=1.44 Item 6- “Giving importance to universal values”; $\Delta\bar{X}$ max=15.92, Item 12- “Following Professional Laws”) and significant changes were found in all items except for Item 6- “Giving importance to universal values”. Examining impact values, the highest three items were Item 25-“Managing time” ($r=.82$), Item 19-“Guiding students” ($r=.82$) and Item 27-“Determining measurement techniques” ($r=.82$), while the lowest three items were Item 5-“Giving importance to national values” ($r=.41$), Item 3-“Respecting students” ($r=.48$) and Item 4-“Believing in students to learn and succeed” ($r=.48$).

The changes in the items of prospective teachers who had teaching experience in private institutions were positive ($\Delta\bar{X}$ min=.36 Item 3-“Respecting students”; $\Delta\bar{X}$ max=18.64, Item 12- “Following Professional Laws”) and significant changes were found in all items except for Items 1, 3, 5, 6, 18, 19 and 40. Examining impact values, the highest three items were Item 25-“Managing time” ($r=.89$), Item 9-“Following professional developments” ($r=.89$) and Item 8-“Enabling personal development” ($r=.86$), while the lowest three items were Item 41-“Knowing the aims of Turkish National Education” ($r=.55$), Item 14-“Fulfilling professional responsibilities” ($r=.55$) and Item 42-“Knowing the principles of Turkish National Education” ($r=.60$).

The changes in the items of prospective teachers who had teaching experience both in state and private institutions were positive ($\Delta\bar{X}$ min=.63 Item 3-“Respecting students”; $\Delta\bar{X}$ max=17.75, Item 20- “Planning the course” except for Item 5-“Giving importance to national values” ($\Delta\bar{X}$ min=0), and significant changes were found in remaining 21 items. Examining impact values, the highest three items were Item 15 (Knowing the developmental characteristics of students) ($r=.89$), Item 12- “Following Professional Laws” ($r=.86$) and Item 28-“Determining assessment methods” ($r=.85$), while the lowest items were Items 16, 26, 30, 31, 33, 37 and 41 ($r=.72$).

Discussion, Conclusion and Suggestions

In general, the program was observed to be effective in terms of the perspectives of prospective teachers since there were positive and significant increases in items and impact values were at medium and upper impact level. The absence of a difference in terms of gender is evaluated as a positive result.

Gattegno Tablolarının Sayılarda Basamak Değeri Kavramının Öğretiminde Öğrencilerin Yaşadıkları Öğrenme Zorluklarının Giderilmesinde Etkisi

Cemil İNAN, Dicle Üniversitesi, Turkey, cinan@dicle.edu.tr

Öz

Gattegno tabloları; onluk tablo olarak da adlandırılır. Bu tabloyu etkili bir pedagojik araç olarak niteleyen Hewitt (2007) tabloyu hem ondalık sayıların öğretiminde hem de doğal ve ondalık sayılarda çarpma ve bölme işlemlerinin kullanımında faydalı olabileceğini ifade etmektedir. Araştırmada, kontrol ve deney gruplarından oluşan ve ön test-son test uygulanarak veri alınan hem nicel hem de nitel araştırma yöntemleri bir arada kullanıldığı karma yöntem kullanılmıştır. Çalışmaya deney grubunda 62 kontrol grubunda 58 olmak üzere toplam 120 öğrenci katılmıştır. Çalışmanın başında ve sonunda gruplara hazırlanan testler uygulanmıştır. Hazırlanan testin. Testin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0,74 tür. Verilerin analizinde betimsel ve çıkarımsal istatistik teknikleri uygulanmıştır. Deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test karşılaştırmalarında bağımsız t testi, grupların kendi içinde ön testten son teste kadar olan değişimi karşılaştırmak için bağımlı t testi uygulanmıştır. Verilerin analizinden; gruplar arasında ve cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark bulunmazken, gruplar arasında deney grupları lehine anlamlı farklar elde edilmiştir. Araştırmanın nitel açık uçlu sorularından bütün "derslerde de bunun gibi eğlenceli ve öğreten tabloların dağıtılmasını, önceleri kafamız çok karıştı sonra öğretmen tabloları açıklayınca ve bize yaptırınca anladık" gibi düşünceler ortaya çıkmıştır. Öğrenci görüşlerinden hareketle gözlemlediğimiz en önemli husus hangi yöntemi uygularsanız uygulayın öğretmenin ilgisi ve alan bilgisi başarıda temel belirleyici etken olduğudur. Nitel ve nicel verilerin analizinden Getagno tabloları uygulaması her iki gruptaki öğrencileri olumlu yönde geliştirmiştir. Fakat deney grubunda artış anlamlıdır. Çalışmadan elde edilen bulgular ışığında; Gattegno tablolarının öğrencilerin sayı okuma ve yazma konusundaki öğrenme güçlüklerinin giderilmesinde ve basamak değeri öğretiminde başarılarını artırmada etkili olduğu söylenebilir.

Anahtar kelimeler: Gattegno, materyal, sayı, öğrenme

Abstract

Gattegno tables are called decade tables as well. All numbers up to 9999 could be seen. In the study, mixed method consisting of control and experiment groups and using both preliminary and posttest data and both quantitative and qualitative research methods were used. A total of 120 students,. Tests prepared at the beginning and end of the work were applied to the groups. The Cronbach Alpha reliability coefficient of the test was 0.74. Independent t test was used in the pre-test and post-test comparisons of the experimental and control groups, and dependent t-test was used to compare the change from the pre-test to the final test within the groups themselves. From the analysis of the data; There was no significant difference between the groups and the gender variable, but significant differences were found between the groups in favor of the experimental groups. From the qualitative open-ended questions of the research, the minds like "all the fun and teaching of the lessons are distributed in the lessons, the minds are very mixed and the teachers explain the tables and do it to us". From the analysis of qualitative and quantitative data, the application of the Getagno tables improved the students in both groups positively. But the increase in the experimental group is significant. Findings obtained without working; It can be said that the Gattegno tables are effective in reducing the learning difficulties of the students on the reading and writing of numbers and increasing their success in step-by-step teaching

Keywords: Gattegno, materials, numbers, learning

Giriş

Basamak değeri kavramı kolay görünmesine rağmen uygulamada öğrencilerin bu kavramla ilgili zorluklar yaşadığı gözlenmektedir. Sayıların öğrenciler tarafından doğru anlaşılmasını engelleyen nedenlerden birisi de kullandığımız sayma sistemin yazı dilinde ve sözel dilde uyumsuzluk göstermesidir. Sayıları yazarken rakamlarla çalışırız. Fakat sözel dilde 10 ve 10'un katları için farklı kelimeler kullandığımızdan basamak değeri kavramını ihmal ederiz. Rakamlar ve 10'un katları başlangıç olarak seçersek bundan sonraki sayıları başlangıç sayılarına toplama ve/veya çarpma işlemlerini kullanarak yazmaktayız (dört yüz=4x100; Yüzyirmi=100+20; üç yüz yetmiş=3x100+70; sekiz yüz kırk iki=8x100+40+2). Diğer bir uyumsuzluk örneği 0 (sıfır) rakamı ile ilgilidir (Chambris, 2008). Günlük dilde sıfır sayısı söylenmezken yazılı dilde yer tutucu olarak önemi büyüktür. (304 sayısını okurken üç yüz sıfır dört değil üç yüz dört okunur). Basamak değeri iki ana kavramdan oluşmaktadır; çokluk değeri (quantity value, 36 sayısının 30 ve 6) ve sıra değeri (column value, 36 sayısının 3 onluk ve 6 birlik) şeklinde tanımlanır. (Thomson 2000; Thomson & Bramald 2002). Sıra değeri kavramı bildiğimiz basamak değeri kavramına oldukça yakındır. Öğrencilerin büyük bir kısmı erken yaşlarda basamak değerini düşünebilmekte olduğunu ancak çok uzun bir süre bu konu ile ilgili kafa karışıklarının devam ettiğini, bu nedenden dolayı ilköğretimde basamak değerinin öğretilmesinin yeniden değerlendirilmesine ihtiyaç vardır. Sıra değerinin öğretilmesi öğrencilere temel işlemlerle ilgili algoritmalar öğretilene kadar ertelenmelidir (Thomson, 2000). Basamak değerinden önce gelen ve uygun bir tanımlayıcı olan "çokluk değeri" (Reed & Lave, 1981) kavramı basamak değerini anlamaya yönelik bir adımdır (Leibeck, 1984). Böylece çokluk değeri kavramı, sıra değeri kavramının daha geç bir zamanda öğretilmesine imkân tanımaktadır. İlköğretimin ilk yıllarında basamak değeri kavramına diğer ülkelere oranla Hollanda'da daha az yer verilmesine rağmen bu ülkenin TIMMS'te Avrupa ülkeleri arasında en başarılı ülke olduğu görülmektedir (Keys vd., 1996; Aktaran Thompson & Bramald 2002). Oysa ülkemizde uygulanmakta olan ilköğretim Matematik programı incelendiğinde (MEB, 2005) bu konuda yeterince dikkat edilmediği görülmektedir (Arslan & Ubuz, 2009). Rakamın basamak ve sayı değerlerinin ayırt edilememesi konusunda yaşanan zorluklar farklı araştırmacılar tarafından ortaya konmuştur. Örneğin Kamii (1986) Amerika Birleşik Devletleri, Kanada ve İsviçre'deki araştırmaların sonuçlarına dayanarak öğrencilerin çoğunluğunun 16'daki 1' in 1 tane onluk gösterdiğini anlamadıklarını ifade etmektedir. Bir sayıyı 10 ile çarptığımızda ne olur? Sorusunu genellikle bütün öğretmenler tarafından "sayının sonuna 0 (sıfır)" ekleriz şeklinde cevap vermektedirler. Ancak, bu kavram yanlışlığına neden olur. Çünkü bu uygulama ondalık sayılarda geçerli değildir. Sıfır ekleme düşüncesinin yetersizliği Brown (1981) çalışması ile desteklenmektedir. Öğrenciler ondalık sayıların, paydası 10 ve 10'un katları olan kesirler olduğunu anlayamamaktadır (Steinle, 2004). Sayıları yazıdan rakama veya rakamdan yazıya geçerek söylemenin öğrencinin sayıyı tam anlamıyla kavradığını ortaya koymaz (Chambris, 2008). Basamak değerinin kavranabilmesi için en az beş durum olduğunu ve bunların sadece iki veya üçünün öğretildiğini veya dikkate alındığını vurgulamaktadır (Garlikov, 2000).

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Gattegno Tablolarının öğrencilerin sayı okuma ve yazmada karşılaştıkları zorlukları ortadan kaldırmada etkisi var mıdır? Şeklinde belirlenen probleme cevap aramak amacı ile aşağıda yer alan alt problemlere yanıt aranmıştır.

- 1-Öğrencilerin sayıları okumada ve yazmada basamak değerini belirlemedeki durumları nedir?
- 2-Öğrencilerin çarpma işlemi sonucunda ortaya çıkan sayıların okunmasında ve yazılmasında yeterlilik düzeyleri nasıldır?
- 3-Öğrencilerin toplama sonucunda elde edilen sayılar okumada ve yazmada karşılaştıkları zorluklar nelerdir.
- 4-Öğrencilerin her iki işlemle ortaya çıkan sayıları okuma ve yazmada durumları nasıldır
- 5-Öğrencilerin yazılı dilde yer tutucu olarak sıfır ı ne kadar farkındadırlar?
- 6-Öğrencilerin basamak değerinde çokluk değeri ve sıra değeri konusunda seviyeleri nasıldır?
- 7-Öğrencilerin rakamın basamak ve sayı değerinin ayırt edilmesindeki durumları nedir?
- 8- Öğrencilerin rakamları kullanarak en büyük ve en küçük sayıları bulma ve dört işlem yapma becerileri var mıdır?
- 9-Öğrencilerin on ile çarpmada ortaya çıkan güçlükler var mıdır?
- 10-Öğrencilerin ondalık yerler arasındaki ilişkileri belirleme güçlüğü yaşıyor mu?

12-Öğrencilerin ondalık sayılarda basamak değeri ile ilgili güçlükler yaşıyor mu?

Basamak değeri kavramı olmadan basit bir çarpma işlemini yapmak dahi oldukça emek isteyen bir uğraştır. Oysa basamak değeri kavramı sayesinde rakamlar sayı içerisindeki yerlerine göre değer kazandıklarından bu sistem aritmetik işlemleri kolaylıkla yapma imkânı da sunmaktadır. Bu durumda, sayıların bilimin bütün alanlarında oynadıkları rol dikkate alınır, basamak değeri kavramı olmadan analiz cebir gibi matematiğin temel alanları bir yana astronomi, fen ve bilimin diğer alanlarında yaşanan gelişimin bu denli hızlı olması beklenemezdi (Arslan & Ubuz, 2009). Basamak değeri kavramının bu denli geniş kullanım alanı nedeniyle özellikle ilköğretim ve orta öğretimde öğrencilerin aritmetik işlemlerde karşılaşılan zorlukların ve hataların önemli bir kısmı bu kavramın eksik anlaşılmasından ya da yeterince anlatılmadığından kaynaklandığı çeşitli araştırmalar tarafından ortaya konulmuştur. Öğrencilere sayıları okumada basamak değerlerini belirlemede karşılaştıkları zorlukları ve kavram yargılarının giderilmesinde ve başarılarının artırılmasında Getagno tablolarının etkisi olup olmadığını araştırmaları ihtiyacı doğmuştur. Literatürde bu konuda yapılmış çalışmaya rastlanmamıştır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırmada, hem nicel hem de nitel araştırma yöntemleri bir arada kullanıldığı karma yöntem kullanılmıştır. Karma yöntemin temel amacı; yöntemlerin güçlü yanlarını bütünleştirerek kullanma tercihiyle araştırmayı güçlendirmektir. (Creswell, 2008; Punch, 2005). Nitel ve Nicel araştırma yöntemlerinin aynı araştırmada birlikte kullanılması birbirleri ile uyuşan ve bütünleşen veriler elde edilmesini sağlayarak araştırmanın güvenilirliği artmaktadır (Türnüklü, 2001).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Diyarbakır ili örneğini ise altıncı sınıf öğrencilerinden rastgele yöntemle seçilen ve karne notlarına bakılarak denk olduklarına karar verilen 62 deney ve 58 kontrol grubu olmak üzere 120 öğrencidir. Bu öğrencilerin 31 kız, 89'uda erkektir. Çalışma 2015-2016 yılı ikinci döneminde haftada iki ders saati olmak üzere iki ay süre ile Diyarbakır ilinde uygulanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın nicel boyutuna ilişkin veri toplama aracı

Getagno Tablolarının öğrencilerin sayı okuma ve yazmada karşılaştıkları zorlukları ortadan kaldırmada başarılarına etkisini araştırma amacı ile Bir başarı testi geliştirmek için öncelikle ortaokul matematik müfredatı gözden geçirildi ardından ortaokul matematik öğretmenlerine danışarak bu konuların altıncı sınıflara uygun olacağına karar verildi. Başarı testinde; 1-basamak değerini ölçen 2- çarpma işlemi sonucunda ortaya çıkan (sekiz yüz=8x100). 3- toplama sonucunda elde edilen sayılar (yüz elli=100+50). 4- Her iki işlem sonucunda ortaya çıkan (Dört yüz elli =4x100+50). 5- Yazılı dilde yer tutucu olarak sıfır (107 sayısı yüz sıfır yedi şeklinde değil de yüz yedi şeklinde okunur). 6-Basamak değerinde çokluk değeri (quantity value-28 sayısının 20+8) ve sıra değeri (Column value-28 sayısının 2 onluk ve 8 birlik) olduğunun bilinmesi. 7-Rakamın basamak ve sayı değerinin ayırt edilmesi (43 sayısındaki 3 üç birimi gösterirken, 137 de 3 onluğu ve 362 de 3 yüzlüğü ifade etmektedir). 8-Rakamları kullanarak en büyük ve en küçük sayıları bulma ve dört işlem yapma (3, 4, 6, 9 rakamlarından oluşturulan iki basamaklı iki sayı arasında toplama, çıkarma ve çarpma, bölme işlemleri ile en büyük sonuç nasıl elde edilir). 9-On ile çarpmada ortaya çıkan güçlükler (bir sayıyı 10 çarparken ne yaparız? Genel olarak sayının sonuna sıfır ekleriz diye cevaplanır. Bu cevap genellikle aşırı genelleme kavram yanılgısına neden olur. Çünkü bu mantık ondalık sayılarda uygulanamaz) 10-Ondalık yerler arasındaki ilişkileri belirleme güçlüğü (3,9 sayısına bir ondalık eklersek ne olur? Sorusuna 3,19 şeklinde yanıtlayanlara rastlanmaktadır). 11-Ondalık sayılarda basamak değeri ile ilgili güçlükler (ondalık sayılarda en uzun sayı en büyük sayı,0,1; 0,04; 0,008; 0,20; 0,035 olarak sıralayan öğrencilere rastlanmaktadır). Kapsayan 20 test sorusu sorulmuştur. Başarı testinin geliştirilmesinde; madde havuzu oluşturma, ön uygulama ve geçerlik güvenilirlik analizleri aşamaları yapılmıştır. Hazırlanan testin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları bölüm hocaları ile yürütülmüştür. Testin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0,74 tür.

Araştırmanın nitel boyutuna ilişkin veri toplama aracı

Hazırlanan başarı testinin her bir sorusunun altında boşluk bırakılmış ve öğrencilerin bu boşlukları soru çözmede kullanmaları konusunda uyarılmıştır. Başarı testinin sonuna görüşme formu eklenerek yarı yapılandırılmış açık uçlu sorularla ilgili düşünceleri alınmıştır. Bu uygulamanın nedeni; nasıl işlem yaptıklarını varsa kavram yanılgılarını ve öğrenme güçlüklerini ve düşüncelerini izlemektir.

Araştırma Verilerinin Toplanması ve Çözülmesi

Araştırmanın Nicel Boyutuna İlişkin Veri Toplama Ve Çözümleme; Öncelikle alınan araştırma izniyle birlikte örnekleme dâhil edilen okullarda ölçme aracı araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Elde edilen veriler SPSS 20 paket programına işlenerek bağımlı ve bağımsız gruplar t testi ile analiz edilmiştir. Örnekleme ait özelliklerin ve katılımcılara ait kişisel bilgilerin ortaya konulmasında yüzde ve frekans değerlerine bakılmıştır.

Bulgular

Tablo 1.

Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımları.

	Cinsiyet	F	%
Deney	Kız	16	26
Grubu	Erkek	46	74
Kontrol	Kız	15	26
Grubu	Erkek	43	74
	Toplam	120	100

Tablo 1 incelendiğinde; öğrenci dağılımlarının dengeli olduğu söylenebilir.

Tablo 2.

Deney ve Kontrol Gruplarının Başarı (Ön-Son) Bağımsız Gruplar t Testi sonuçları.

		N	\bar{X}	ss	t	P
Öntest	Deney	62	6.49	1.54	1.47	0.14
	Kontrol	58	6.72	1.24		
Sontest	Deney	62	8.02	1.53	-1.07	0.29
	Kontrol	58	7.32	1.69		

Tablo 2 incelendiğinde; deney grubunun öntest ortalaması (\bar{X} =6.49), Kontrol grubunun öntest ortalamasına göre daha düşüktür (\bar{X} =6.72). İki grup arasında anlamlı bir fark yoktur ($P=0.14$). Buradan öntestte deney ve kontrol gruplarının denk olduğu söylenebilir. Sontest te ise deney grubunun (\bar{X} =8.02) ve kontrol grubunun (\bar{X} =7.32) ile anlamlı fark görülmemektedir ($P=0.29$).

Tablo 3.

Deney ve Kontrol Gruplarının Başarı (Ön-Son) Bağımlı Gruplar t testi Sonuçları.

		N	\bar{X}	SS	t	P
Deney	Öntest	62	6.49	1.54	2.05	0.04
	Sontest	62	8.02	1.53		
Kontrol	Öntest	58	6.72	1.24	1.64	0.19
	Sontest	58	7.32	1.69		

Tablo 3 incelendiğinde; deney grubunun ortalaması 6.49 dan 8.03 e erişti 1.54 olmak üzere sontest lehine ve anlamlı fark ($P=0.04$). Kontrol grubunda ortalama 6.72 den 7.32 ye erişti 0.60 ile sontest lehine olmasına rağmen azdır, anlamlı bir fark yoktur ($P=0.19$). Buradan Getagno tabloları uygulaması her iki gruptaki öğrencileri olumlu yönde geliştirmiş, fakat deney grubunda artış daha fazladır.

Tablo 4.

Kontrol Grubunun Son Teste Göre Alt Problemlere İlişkin Sorularda Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Puanları.

Maddeler- Boyutlar	N	\bar{x}	ss
1. Basamak değerini ölçen	62	3,17	1,19
2. Çarpma işlemi sonucunda ortaya çıkan	62	3,07	1,33
3. Toplama sonucunda elde edilen sayılar	62	3,11	1,04
4. Her iki işlem sonucunda ortaya çıkan	62	2,99	1,28
5. Yazılı dilde yer tutucu olarak sıfır	62	3,12	1,28
6. Basamak değerinde çokluk değeri	62	3,22	1,41
7. Rakamın basamak ve sayı değerinin ayırt edilmesi	62	2,85	1,40
8. Rakamları kullanarak en büyük ve en küçük sayıları bulma ve dört işlem yapma	62	2,87	1,34
9. On ile çarpmada ortaya çıkan	62	3,36	1,39
10. Ondalık yerler arasındaki ilişkileri belirleme	62	3,23	1,01
11. Ondalık sayılarda basamak değeri ile ilgili	62	3,09	1,21

Tablo 4 incelendiğinde; Kontrol Grubunun Son Teste Göre Alt Problemlere İlişkin Sorularda Aritmetik Ortalama 2.85-3.36 arasında değiştiği ve en düşük ortalama” Rakamları kullanarak en büyük ve en küçük, sayıları bulma ve dört işlem yapma” sorularında gerçekleştiği söylenebilir.

Tablo 5.

Deney Grubunun Son Teste Göre Alt Problemlere İlişkin Sorularda Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Puanları.

Maddeler- Boyutlar	N	\bar{x}	ss
1. Basamak değerini ölçen	62	4,28	1,02
2. Çarpma işlemi sonucunda ortaya çıkan	62	4,06	,99
3. Toplama sonucunda elde edilen sayılar	62	3,97	1,00
4. Her iki işlem sonucunda ortaya çıkan	62	3,76	1,03
5. Yazılı dilde yer tutucu olarak sıfır	62	3,84	1,12
6. Basamak değerinde çokluk değeri	62	3,69	1,32
7. Rakamın basamak ve sayı değerinin ayırt edilmesi	62	3,59	1,20
8. Rakamları kullanarak en büyük ve en küçük sayıları bulma ve dört işlem yapma	62	3,53	1,28
9. On ile çarpmada ortaya çıkan	62	3,18	1,29
10. Ondalık yerler arasındaki ilişkileri belirleme	62	3,99	1,01
11. Ondalık sayılarda basamak değeri ile ilgili	62	3,52	1,19

Tablo 5 incelendiğinde; Deney grubunun son teste göre alt problemlere İlişkin Sorularda Aritmetik Ortalama Puanlarınının 3.18-4.28 arasında değiştiği ve en düşük ortalamanın “on ile çarpmada ortaya çıkan” problemlerde gerçekleştiği görülmektedir.

Tablo 6.*Deney ve Kontrol Gruplarının Cinsiyete Göre Son Testlerinin Bağımsız Gruplar t Testi.*

Grup	Cinsiyet	N	\bar{x}	ss	sd	t	p
Deney	Başarı Son	Erkek 1	46	20.04	5.67	60	-1.63
		Kız 2	16	21.67	2.12		
Kontrol	Başarı Son	Erkek 1	43	15.45	3.14	56	1.73
		Kız 2	15	13.72	4.06		

Tablo 6 incelendiğinde; son testlerde cinsiyete göre deney grubunda ($t = -1.63$, $p=0.72$) kızlar daha başarılı görünmesine rağmen bu fark anlamlı olmadığı, kontrol grubunda ($t= 1.73$, $p=0.24$) erkekler daha başarılı görünmesine rağmen bu fark, anlamlı olmadığı söylenebilir.

Tartışma

Gattegno tablolarının öğrencilerin sayı okuma ve yazmada karşılaştıkları zorlukları ortadan kaldırmada etkisi var mıdır? Şeklinde belirlenen probleme cevap aramak amacıyla yapılan araştırmadan elde edilen nicel bulgular ışığında; Öğrencilerin sayıları okumada ve yazmada basamak değerini belirlemedeki durumları nedir? Sorusuna, kontrol ve deney gruplarında ortalama ön test puanlarına göre (6.72-6.49) orta düzeyde ve denk olduğu söylenebilir (Tablo 2). Buradan öğrencilerin sayıları okumada ve yazmada zorlandıkları ve yardıma ihtiyaçları olduğu görülmektedir. Alt problemlerde; Öğrencilerin ortalama puanları kontrol grubunda son testlere göre; 2,85 (rakamın basamak ve sayı değerinin ayırt edilmesi) ile en düşük değerini, 3,36 (on ile çarpmada ortaya çıkan problemlerde) ile en yüksek değerini almıştır. Buradan gerçekleşen ortalamalarla öğrenci seviyelerinin düşük olduğu söylenebilir (Tablo 4). Bu sonuç Kamii (1986) sonuçlarını desteklemektedir. Genel olarak vasat ve alt problemlere bakılınca düşük seviyede olan bu öğrencilere başarılı olmaları için ne yapılabilir? Sorusu akla gelmektedir. İlk akla gelen materyal desteği verilebileceği çünkü eğitim materyallerinin başarı ve tutum üzerinde etkisi olduğu çeşitli çalışmalarla ortaya konmuştur (İnan, 2006). bir materyal olarak Gattegno tabloları ile çalışma yapılmış ve elde edilen kontrol ve deney gruplarının son test verilerinden; ortalamalarının (7,32-8,02) şeklinde gerçekleşmiştir (Tablo 3). Kontrol ve deney grupları son test ortalamaları ön testlere göre farklılık göstermesine rağmen anlamlılık puanlarına bakıldığında, Deney grubunda anlamlı fark ($p=0.04$), kontrol grubunda ise anlamlı fark gerçekleşmemiştir ($p=0.19$). Buradan getagno tabloları destekli ders uygulamasının geleneksel ders uygulamasına göre daha başarılı olduğu söylenebilir. Son testler ışığında alt problemlere bakıldığında öğrencilerin ortalama puanlarının 3,18 (on ile çarpmada ortaya çıkan problemlerde) en düşük ile 4,28 (basamak değerini ölçen sorularda) en yüksek olarak gerçekleştiği görülmektedir (Tablo 5). Buradan getagno tablolarının deney grubunda öğrencilerin onbir alt problemde öğrenme zorluklarının aşılmasında ve genel olarak başarılarında olumlu yönde etkili olduğu söylenebilir. Cinsiyete göre deney grubunda ($t= -1,63$; $p=0,72$) ile kızlar lehine fark görülmesine rağmen bu fark anlamlı değildir. Kontrol grubunda da ($t=1,73$; $p=0,24$) ile erkekler lehine fark görünse de bu fark anlamlı değildir. Bu sonuç "Genelde kız öğrenciler daha başarılı oldukları görülmüş ve öğrenim düzeyi yükseldikçe artış gözlenmiştir" şeklinde özetlenen Ubuz (1999) çalışmasını desteklememektedir. Araştırmanın nitel verileri elde etmek için geliştirilen görüşme formunda sorulan açık uçlu sorularından, öğrencilerin getagno tablolarının sevdiklerini, matematiğin oyunlaştırıldığını, dikkatlerini geliştirdiğini, özellikle ondalık sayılarda basamak, basamak sayılarının nasıl değiştiğini izleyebildiklerini belirtmişlerdir. Fakat öğretmen gözetiminde olmazsa a) ezbere tablo doldurma eğiliminin devam edeceğini b) ondalık sayılarda çarpma ve bölme arasındaki farkı görme açısından güzel olduğu, üç basamaklı sayıların üst üste getirilerek oluşturma yöntemi öğretmen ve öğrenciler tarafından beğenilmiş fakat daha alt sınıflarda gösterilmesi gerektiği çünkü uygulanan altıncı sınıflara basit kaldığını c) bütün derslerde de bunun gibi eğlenceli ve öğretici tabloların dağıtılmasının yararlı olacağını d) önceleri kafamız çok karıştı sonra öğretmen tabloları açıklayınca ve bize yaptırınca daha iyi anladıklarını, bildirmişlerdir. Öğrenci görüşlerinden hareketle gözlemlediğimiz en önemli husus hangi yöntemi uygularsanız uygulayın öğretmenin ilgisi alan bilgisi ve öğretmenlik formasyonu ve mesleğini benimsemiş olması başarıda temel belirleyici etken olduğudur.

Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın nicel ve nitel bulgular ışığında ve yapılan tartışmadan aşağıdaki sonuç ve önerilere verilebilir. Gattegno tablolarının sayılarda basamak değeri kavramının öğretiminde öğrencilerin yaşadıkları öğrenme zorluklarının giderilmesinde olumlu etkisi vardır.

1-Getagno tabloları materyali MEB kitap yazım komisyonlarının dikkatine sunulurken müfredata dahil edilmelidir.

2-Sayılarda basamak değeri ile ilgili kavramlar modellemelerden yararlanarak anlatılmalıdır.

3-Farklı basamaktaki rakamların farklı renkte veya farklı büyüklükteki materyallerle temsil edilmelidir.(128 sayısı; yüz, bir tane büyük boncuk, yirmi, iki tane daha küçük ve farklı renkte, sekizden en küçük ve farklı renkte boncukla) gösterilmelidir.

4-Eğitim hayatımızın temel ögesi olan öğretmenler bu konuda hizmet içi eğitimlerle bilgilendirilmelidir.

5-Rakamların tarihinden örnekler verilerek (Sıfırın Gücü- Rakamların Evrensel Tarihi Tübitak yayınları, 1995) öğrencilerin ilgileri rakamlara çekilmelidir. Örneğin bir sayının maya sayma sitesinde yazılması merak uyandırabilir.

6- Araştırma evren ve örneklemini genişletilerek tekrar yapılmalı, çalışmalar bir meta analiz ile birleştirilerek literatüre kazandırılmalıdır.

Kaynakça

Arslan S. & Ubuz B. (2009). *Sayılarda basamak değeri kavramı ve öğrencilerin yaşadığı zorluklar matematiksel zorluklar ve çözüm önerileri*. Pegem Yayınları: Ankara.

Bana, J., Farrell ve McIntosh, A. (1997). *Student Error in Patterns in Fraction and Decimal Concepts*. In F.Biddulph ve K.Carr (Eds.), *Proceedings of the 20 th Annual Conference of the Mathematic Education Research Group of Australasia* (pp. 81-87). Aotearoa, New Zealand: MERGA.

Brown, M. (1981). Place value and decimals. In K. M. Hart (Ed.), *Children's Understanding of Mathematics* (11-16. pp. 48-65). John Murray: London.

Chambris, C. (2008). *Relations Entre les Grandeurs et les Nombres Dans les Mathematiques de l'enseignement au Cours du 20' siecle. Connaissances des eleves Actuels*. Uni. Denis Diderot (Paris 7)

Creswell, J. W. (2005). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research (2nd ed.)*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.

Garlikov, R. (2000). *The concept and teaching of place-value*. <http://www.rarlikov.com/place Value.html>

Hewitt, D. (2007). *Canonical images*. <http://www.atm.org.uk/mt/archive/mt205files/ATM-MT 205-06-11.pdf>

Ifrag, G. (1995). *Sıfırın gücü: Rakamların evrensel tarihi*. Tübitak yayınları. (Çev)Kurtuluş Dinçer Nurol Matbaacılık: Ankara.

İnan, C. (2006). Matematik öğretiminde materyal geliştirme ve kullanma. *Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi* 7,47-56

Kamii, C. K. (1986). Place value: An explanation of its difficulty and educational implication for the primary grades. *Journal of Research in Childhood Education*, 75-86.

Leibek, P. (1984). *How children learn mathematics*, Penguin Books: USA.

Punch, K. F. (2005). *Introduction to social research: Quantitative and qualitative approaches*. ASage: London.

Reed, H. J. & Lave, J. (1981). Arithmetics as a tool for investigating relations between culture and cognition. In R. W. Casson (Ed), *Language, Culture and Cognition: Anthropological Perspective*, New York: Macmillan.

Steinle, V. (2004). *Changes with age in students' misconceptions of decimal numbers*. Yayımlanmamış doktora tezi, The Universty of Malbournne.

Thompson, I. & Bramald, R. (2002). An investigation of the relationship between young children's understanding of the concept of place value and their competence at mental addition. *Report for the Nuffield Foundation, Department of Education*, Universty of Newcastle upon Tyne.

Thompson, I. (2000). Teaching place value in the UK: Time for a reappraisal ? *Educational Reviwer* 52(3), 291-297.

Ubuz, B. (1999). 10 ve 11.sınıf öğrencilerinin temel geometri konularındaki hataları ve kavram yanlışları. *Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi* 16-17:95-104.

Extended Abstract

Effects Of Gattegno Tables At Removal Of Challenges In Students' Learning The Place Value Concept

Introduction

Gattegno tables are called decade tables as well. Although this table consists of (4x9) 36 cells in four rows and 9 columns, all numbers up to 9999 could be seen. Hewitt described this table as an effective pedagogical tool and explained the use of the table as follows: In order to indicate 2547, initially 2000 is indicated and then 500, followed by 40 and 7. With the help of the table the student pronounces all the components of a number at hand. To observe the components of the number, place value cards that are also known as Arrow or Gattegno cards could be used. For example, to write the number 549, the cards that indicate the numbers 500, 40 and 9 could be aligned so that the triangular parts located on the right side of the cards are aligned. Although this table was designed for English, it is suitable for Turkish as well. In fact, when the existence of numbers such as twelve in English that do not resemble 10 and 2, it could even be argued that it is more suitable to Turkish. Gattegno tables already exist in Hewitt version showing ten, one hundred and thousand times of a number and are used to consolidate the relationship between the places of a number. Hewitt further improved the table, explaining that the same material would be useful in teaching both decimals and multiplication and division operations of natural and decimal numbers.

Purpose of the Study

Does the Gattegno Tables have any effect in removing students' difficulties in reading and writing numbers? In order to search for the probing response determined in the form, the following sub-problems were searched for.

1. What are the situations in which the number of students determines the step value in reading and writing?
2. How are the levels of competence in reading and writing the numbers of the students resulting from the multiplication process?
3. What are the difficulties encountered by students in the reading and writing of the number obtained as a result of the collection.
4. How are the numbers of students in both processes reading and writing?
5. How aware of the zero as a placeholder on the written language of the students?
6. How are the levels of multitude and order value in the student's step value?
7. What are the situations in which the student figures and digits are distinguished?
8. Do the students have the ability to find the largest and smallest numbers using the figures and to carry out four transactions?
9. Do the students have difficulties multiplication with ten?

-
10. Do students have a hard time determining the relationships among decimal places?
11. Do students have difficulties with the tread of decimals?

The Importance of Study

Even a simple multiplication process without the concept of step value is a laborious process. However, thanks to the concept of step-by-step, the system is able to perform arithmetic operations easily. Due to this wide use of the concept of step-by-step, various difficulties encountered in arithmetic operations, especially in elementary and secondary education, have been pointed out by the various researches that arise from the lack of understanding of this concept. The need for students to investigate the difficulties they faced in determining the numerical value of literacy in the literary school and whether it was the effect of the Getagno tables in eliminating conceptual judgments and enhancing their success. No studies have been found in the literature.

Method

The model of the study: In the research, a mixed method was used which used both quantitative and qualitative research methods. The main purpose of the mixed method; To integrate the strengths of the methods and to strengthen the research by preference. Creswell, 2008; Punch, (2005).

The Universe and Sampling of the Research: Diyarbakır city is universe and sample is selected by random method from 6th grade students and it is 120 students to be 62 experiments and 58 control groups which are determined to be equivalent by looking at scorecard grades. Of these students, 31 are girls, 89 are male.

Quantitative data collection tool: To investigate the effect of Gattegno tables on removal of the challenges that students face in reading and writing numbers, For the success test initially the middle school mathematics curriculum was reviewed and middle school mathematics teachers were consulted to determine whether these subjects were adequate for sixth graders, and the feedback was positive, The success test consists of 20 questions and 11 sub-questions.

Data collection tool for the qualitative dimension of the research; There is a gap under each question of the prepared success test and the students are warned to use these gaps to solve the question. At the end of the achievement test, the interview form was added to take into account the semi-structured open-ended questions. The cause of this application; How to deal with them, and misconceptions and learning difficulties and thoughts.

Collection and Analysis of Research Data: A validity and reliability study for the designed test was conducted with the faculty members in the department. Cronbach alpha coefficient of the test was 0.74. Descriptive and inferential statistics techniques were used in data analysis. Independent samples t-test was used in comparison of test and control groups' pretest and posttest scores and dependent samples t-test was used for the change observed between the pretest and the posttest scores. Data analysis results demonstrated that there was no significant difference between the based on gender variable, there were significant differences between and in schools and between the test and control groups favoring the test group.

Discussion, Conclusion and Suggestions

It was observed that students liked and enjoyed to do operations with tables despite the fact that they made mistakes in operations with decimal numbers and their tendencies to copy the logic of previous line to solve the problem below. In this context, it was determined that, in test groups, if attention is paid in filling the blanks in operations of filling the tables and correcting wrong digits and the habit of filling them by rote is removed, learning difficulties in numbers that measure place value, resulting from a multiplication or addition operation and resulting from both operations were 89% removed, however, learning difficulties in the questions related to zero as a placeholder in written notation, the knowledge that there are quantity and column values in the place value, differentiation between place

and numerical value of a number were removed 78%, and certain students made 9% erratic operations in the questions of finding the largest and smallest numbers and four operations using numbers. This situation was noted to their teachers with its reasons. It was determined that the difficulties in multiplication by ten were 98% removed and there was no significant difference between the test and control groups in these questions ($p > 0.05$). Based on the findings of the present study, it could be argued that Gattegno tables were effective on removal of number reading and writing difficulties of students and on increasing their achievement in place value instruction.

According to the results of this research, the following suggestions can be given;

- 1-The material of the Getagno tables should be included in the curriculum by being brought to the attention of Ministry of National Education book writing commissions.
- 2-Concepts related to high value in numerals should be explained by using models.
- 3-Different numbers of digits should be represented in different colors or different sized materials.
- 4-Teachers who are the basic element of our educational life should be informed about in-service trainings.
- 5-Figures should be drawn to figures related to the students by giving examples from the date of the figures.
- 6- The research should be done by expanding the universe and sample, and the works should be combined with a meta-analysis to gain literature.

Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim Dersine Yönelik İhtiyaç Analizi*

Fatma KARAKUŞ, Çukurova Üniversitesi, Türkiye, fkaracoban@cu.edu.tr

Öz

Bu araştırmada program geliştirme sürecinin ilk basamağı olan ihtiyaç analizi çalışmasıyla eğitim fakültesi sınıf eğitimi ana bilim dalında yer alan Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim dersine yönelik hedef kitlenin değişen ilgi ve gereksinimlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda yanıt aranacak araştırma sorusu "Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim dersinin eğitim gereksinimlerine yönelik paydaş (öğretmen adayı, öğretmen, maarif müfettiş, öğretim elemanı, veli) görüşleri nelerdir?" olarak belirlenmiştir. Nitel araştırma desenlerinden durum çalışması ile gerçekleştirilen araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırma verilerinin elde edilmesinde araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formları; verilerin analizinde ise nitel veri analizi yöntemlerinden tümevarımsal içerik analizi kullanılmıştır. Öğretmen adaylarından elde edilen bulgular doğrultusunda Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim dersinin etkili bir şekilde gerçekleştirilmediği belirlenmiştir. Öğretmen adayları bu durumun nedenlerini, bilişsel alanının üst basamaklarını kapsamayan öğrenme kazanımlarıyla, içerikte sürekli benzer konuların tekrarına yer verilmesiyle, otantik öğrenme ortamlarına ve öğrenci merkezli uygulamalara izin vermeyen ders ortamıyla, sınırlı ölçme değerlendirme tekniklerinin kullanılıyor olmasıyla, yetersiz fiziksel koşullarla, uygun olmayan sınıf yönetimi stratejilerinin kullanımıyla ve dersin programdaki yeri ile açıkladıkları görülmüştür. Dersin gereksinimlerinin giderilmesi ve geliştirilmesi yönünde katılımcı görüşleri incelendiğinde dersin öğretim programının bilişsel alanın üst basamaklarına uygun öğrenme kazanımlarıyla, mesleki yaşamla ilişkili konu içeriğiyle, otantik öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme süreciyle düzenlenmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte güvenli sınıf atmosferinin oluşturulması ve sınıf mevcutlarının azaltılması da ifade edilen öneriler arasında yer almıştır. Araştırmada ulaşılan bu sonuçlar, mevcut bağlam içerisinde uygulanan birleştirilmiş sınıflarda öğretim dersinin öğretim programının yeniden düzenlenmesine ya da bu eksiklikleri gideren yeni bir öğretim programının geliştirilmesine gereksinim duyulduğunu göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Birleştirilmiş sınıflarda öğretim, ihtiyaç analizi, sınıf eğitimi.

Abstract

This study aimed to identify the changing interests and needs of the target population regarding the course "Teaching Multi-grade Classes" in the elementary education program of an education faculty through a needs analysis as the first step of curriculum development. Case study that is a qualitative research design was employed, and criterion sampling, a purposeful sampling method, was used in the study. The data were gathered through the semi-structured interview forms, and inductive content analysis was performed for data analysis. Based on the data obtained from the teacher candidates, it was found that the course Teaching Multi-grade Classes were not delivered effectively. The teacher candidates attributed this situation to the learning outcomes covering the high cognitive levels, inclusion of repetitive subjects in the content, nature of the course that does not allow for authentic learning environments and student-centred activities, use of limited assessment techniques, insufficient physical conditions, use of inadequate classroom management strategies, and its place in the curriculum. The participants' views on meeting the needs of the course and improving it showed that the curriculum of the course should be re-organised with the learning outcomes suitable to high cognitive levels, topics related to professional life, and authentic instructional and assessment processes. These results obtained in the study show that there is a need to revise the curriculum of the course "Teaching Multi-grade Classes" implemented in the existing context, or to develop a brand-new curriculum that addresses the negative aspects revealed.

Key Words: Teaching multi-grade classes, needs analysis, elementary education.

* Bu çalışma SDK-2015-4970 numaralı, Çukurova Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri kapsamında desteklenen doktora tezinin bir boyutundan üretilmiştir.

Giriş

Bir sistemin kalitesi söz konusu olduğunda o sistemi oluşturan temel yapı taşlarının niteliği önem kazanmaktadır. Eğitim sistemi dikkate alındığında sistemi oluşturan unsurlar öğretmen, öğrenci ve eğitim programından oluşmaktadır (Üstüner, 2004). Her ne kadar sistem bu üç öğenin etkileşiminin niteliğine bağlı ve her biri ayrı bir öneme sahip olsa da sistem içinde öğretmenin niteliği ayrı bir önem taşımaktadır (Gürbüzürk & Genç, 2004; Kavas & Bugay, 2009).

Türkiye’de öğretmen niteliğini artırmaya yönelik yapılan girişimler incelendiğinde hizmet öncesi öğretmen programlarının geliştirilmesinden, eğitim fakültelerinin donanımlarının güçlendirilmesine; MEB ile YÖK işbirliğinden, akreditasyon çalışmalarına ve hizmet içi eğitim programlarına kadar pek çok alanda iyileştirme çalışmalarının yapıldığı görülmektedir. Ancak geçen süre içerisinde bu çalışmaların etkililiğine ilişkin sistematik bir izleme/inceleme sürecinin olmaması nedeniyle söz konusu değişikliklerin öğretmen niteliği üzerindeki etkilerine dair bir sonuca ulaşılamamış ve zamanla ortaya çıkan memnuniyetsizlik sonucu, 2006-2007 yıllarında eğitim fakülteleri yeniden yapılandırılmıştır (Oral & McGivney, 2014). Bu düzenleme ile eğitim fakülteleri programlarında genel kültür derslerine verilen ağırlık artırılmış, öğretmen adaylarına birleştirilmiş sınıflarda, köylerde ve yatılı bölge okullarında uygulama yapma olanağı tanınmıştır. Ancak Antalya’da gerçekleştirilen Ulusal Öğretmen Stratejisi Çalıştay’ında (2011) eğitim fakültelerinin öğretim programlarında yeterli ve etkili öğretmenlik uygulamalarına ve okul deneyimine imkân verilmediğinin ve alan bilgisine ağırlık verilerek öğretim bilgisinin ihmal edildiğinin belirtilmesi öğretmen niteliğini artırmada mevcut sorunların devam ettiğini göstermektedir. Nitekim alan yazında yer alan çalışmalar incelendiğinde mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin uyum ve adaylık sürecinde, atandıkları bölgeye ait sorunlardan, okul türüne; öğrenci profilinden, veli beklentisine kadar pek çok sorunla karşılaştıkları görülmektedir (Aksoy, 2007; Duran, Sezgin & Çoban, 2011; Gürel, Çapar & Kartal, 2014; İzci, Duran & Taşar, 2010; Oral & McGivney, 2014; Öztürk, 2007; Semerci, Keremgil, Meral, Pullu & Çetintaş, 2007; Şahin, 2003; Yıldız & Köksal, 2009). Söz konusu problemlerle en çok karşılaşan öğretmenlerin meslek hayatına birleştirilmiş sınıflı okullarda başlayan yeni mezun öğretmenlerin olduğu belirtilmektedir (Aksoy, 2008; Sağ & Sezer, 2012; Erdem, Kamacı & Aydemir, 2005).

Farklı yaş, sınıf ve yeteneklerdeki öğrencilerin aynı grup içinde öğretim almaları olarak tanımlanan (Little, 1995) birleştirilmiş sınıflarda öğretim, hem öğretmen hem öğrenci açısından bağımsız sınıflardaki öğretimden daha fazla emek gerektirmektedir. İlgili alan yazın incelendiğinde birleştirilmiş sınıfların Yunanistan, İspanya, Finlandiya, Amerika, İngiltere, Avusturalya gibi dünyanın birçok gelişmiş ülkesinde tercih edildiği görülmektedir (Murlyan-Kyne, 2007). Uygulanma şekli açısından yönetsel ve finansal zorlukları hafifleten bir unsur olan birleştirilmiş sınıflar özellikle gelişmiş ülkelerde, öğrencilerin akademik gelişimlerine; hoşgörülü, yardımsever, girişimci ve özgür bir kişiliğe sahip olmalarına; birlikte iş yapma ve paylaşım gibi kişisel ve sosyal gelişim düzeylerine katkı sağlaması amacıyla da tercih edilmektedir (Allen, 1997; Veenman, 1995; Burns & Mason, 1997; Akt. Sezer, 2010). Az gelişmiş ülkelerde daha çok ekonomik yetersizlik ve öğretmen azlığı (Birch & Lally, 1995; Mason & Burns, 1997; Akt. Sezer, 2010) gibi nedenlerle ortaya çıkan birleştirilmiş sınıflar, Türkiye gibi gelişmekte olan ülkelerde ise çağ nüfusunun azlığına (Miller, 1991; MEB, 2005) bağlı olmakta ve yakın gelecekte de varlığını sürdüreceği belirtilmektedir (Akbaşlı & Pilten, 1999). Milli Eğitim Bakanlığının 2011-2012 eğitim öğretim verilerine göre Türkiye’de 10.413 ilköğretim okulunda 305.201 öğrenci birleştirilmiş sınıflı okullarda öğrenim görmektedir (MEB, 2012). Bu veriler Türkiye’deki ilköğretim okullarının yaklaşık %35’lik diliminin birleştirilmiş sınıflı okullardan oluştuğunu göstermektedir.

Birleştirilmiş sınıflarda öğretimi bağımsız sınıflardaki öğretimden farklı kılan durumlar ve birleştirilmiş sınıflı okulların bulunduğu yerleşim yerine ait özellikler, bu okullarda görev yapan öğretmenlerin öğretim uygulamasına yönelik görüşlerinin olumsuz olmasına neden olmaktadır (Aksoy, 2008; Cornish, 2006; Jakobson, 2007; Mulryan-Kyne, 2004). Alan yazında konuyla ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde bu olumsuz görüşlerin en fazla öğretimi planlama, öğretim programını birleştirilmiş sınıfların doğasına göre yorumlama ve uygulama, eğitim durumlarını düzenleme, ödevli ders saatlerini planlama, aile katılımı ve okul aile işbirliğini sağlama, idari yazışmalar ve zaman yönetimi boyutları etrafında toplandığı görülmektedir (Akpınar, Turan & Gözler, 2006; Aksoy, 2007; Çınar, 2004; Dursun, 2006; Gömleksiz, Cüro & Kılınc, 2011; Gürel, Çapar & Kartal, 2014; Miller, 1991; Mulryan-Kyne, 2006; Sağ, 2009; Sağ & Sezer, 2012; Yıldız & Köksal, 2009). Söz konusu çalışmalarda öğretmenler ve öğretmen

adayları yaşadıkları sorunların, hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimin yetersizliğinden (Aksoy, 2008; Miller, 1991; Pridmore, 2004; Şahin, 2003), yönetsel ve yerel desteğin zayıflığından (Aksoy, 2008; Özben, 1997; Sağ, Savaş & Sezer, 2009) kaynaklandığını belirtmektedirler.

Öğretmenlik sadece iyi alan bilgisi gerektiren bir meslek değildir. Öğretim bir beceri işidir dolayısıyla öğretmenlik, iyi alan bilgisinin yanında mesleki beceri, tutum ve değerlere sahip olunmasını da gerektirmektedir. Toplumsal yaşamın laboratuvarları olarak görülen okullarda gerçekleştirilen eğitimin niteliği, bilgi ve becerilerini hizmet öncesi eğitimleri sürecinde bu laboratuvarlarda pratiğe dönüştürme fırsatı bulan öğretmenlerin nitelikleriyle doğrudan ilişkilidir. Eğitim fakültelerinde 2006 yılında gerçekleştirilen düzenleme ile diğer öğretmenlik programlarında olduğu gibi sınıf eğitimi programında da içerik, ders sayısı ve kredisi, teori-uygulama dengesi konularında düzenlemeye gidilmiş, bununla birlikte programda yer alan derslerin içeriği ile öğretmenin görev yapacağı okuldaki öğretim alanı içeriği arasındaki tutarlılığın sağlanması amaçlanmıştır (YÖK, 2007). Birleştirilmiş sınıflarda öğretim dersinin Yüksek Öğretim Kurumunda yer alan içeriği incelendiğinde dersin “Birleştirilmiş sınıf kavramı, birleştirilmiş sınıflarda eğitimin önemi; birleştirilmiş sınıfları ortaya çıkaran nedenler, birleştirilmiş sınıflarda öğretim programının yapısı, birleştirilmiş sınıflarda sınıf yönetimi, birleştirilmiş sınıflarda öğrenme-öğretme sürecinin planlanması ve değerlendirilmesi” şeklinde tanımlandığı görülmektedir (YÖK, 2007). Ancak sınıf eğitimi programından mezun durumunda olan öğretmen adayları ve birleştirilmiş sınıflı okullarda görev yapan öğretmenlerin sorunların kaynaklarından biri olarak hizmet öncesi eğitimi görmeleri nedeniyle birleştirilmiş sınıflarda öğretim dersine yönelik bir öğretim programının geliştirilmesine gerek duyulmuştur. Bu gereklilik doğrultusunda öncelikle program geliştirme sürecinin ilk basamağı olan ihtiyaç analizi çalışmasıyla hedef kitlenin değişen ilgi ve gereksinimlerinin belirlenmesi (Oliva, 2005; Reviere, Berkowitz, Carter & Ferguson, 1996) amaçlanmıştır. Amaç kapsamında yanıt aranan araştırma soruları; “Sınıf Eğitimi programında öğrenim gören dördüncü sınıf öğrencilerinin Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim dersine yönelik eğitim gereksinimleri nelerdir?” ve “Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim dersinin geliştirilmesine yönelik paydaş görüşleri (öğretmen adayı, öğretmen, maarif müfettiş, öğretim elemanı, veli) nelerdir?” şeklinde belirlenmiştir.

Yöntem

Araştırma, nitel araştırma türlerinden biri olan durum çalışması deseninde gerçekleştirilmiştir. Yıldırım ve Şimşek (2013) durum çalışmasını, bir ya da birkaç durumun derinlemesine araştırıldığı, ilişkili etkenlerin bütüncül bir yaklaşımla incelendiği, bu etkenlerin ilgili durumu nasıl etkiledikleri ve bu durumdan nasıl etkilendikleri üzerine gerçekleştirilen çalışmalar olarak tanımlamaktadır. Bu doğrultuda yapılan araştırmada yükseköğretim sınıf eğitimi programında yer alan Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim dersi, araştırmada ele alınan durumu oluşturmaktadır. Elde edilen veriler yoluyla dersin uygulama sürecine ve gereksinimlerine ilişkin paydaş görüşlerinin derinlemesine incelenmesi amaçlanmaktadır.

Katılımcılar

Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu doğrultuda Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim dersine yönelik gereksinimlerin ve dersin geliştirilmesine yönelik önerilerin belirlenmesi için araştırmanın katılımcıları öğretmen adayları, öğretim elemanları, öğretmenler, maarif müfettişler ve öğrenci velilerinden oluşmaktadır. Katılımcıların belirlenmesinde kullanılan ölçütler öğretmen adayları için, Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim dersini almış olma; öğretmenler için birleştirilmiş sınıflı okullarda görev yapma; maarif müfettişleri için, birleştirilmiş sınıflı okullarda en az bir kez denetim yapmış olma; öğrenci velisi için, birleştirilmiş sınıflı okulda öğrenim gören en az bir çocuğa sahip olma ve öğretim elemanı için, en az bir dönem Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim dersini yürütmüş olma şeklinde belirlenmiştir. Bu kapsamda 15 öğretmen adayı, beş öğretmen, beş maarif müfettişi, beş öğrenci velisi ve iki öğretim elemanı ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırma verilerinin elde edilmesinde araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Görüşme formlarının hazırlanması sürecinde, ilgili alan yazın taraması yapılmış ve araştırmanın amacı doğrultusunda, öğretmen adayları, öğretim elemanları, sınıf öğretmenleri, maarif müfettişleri ve öğrenci velileri için taslak görüşme formları oluşturulmuştur. Taslak

formlar dört alan uzmanının görüşüne sunulmuş, alınan görüşler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılarak formlara son şekli verilmiştir.

Görüşme formlarında öncelikle katılımcıların kişisel bilgilerine yönelik sorulara yer verilmiştir. Devamında ise öğretmen adayı ve öğretim elemanı formunda birleştirilmiş sınıflarda öğretim dersinin amacına, içeriğine, öğretim-öğrenme sürecine ve ölçme değerlendirme uygulamaları ile dersin gereksinimlerine ilişkin sorulara; öğretmen formunda hizmet öncesi eğitimde birleştirilmiş sınıflarda öğretimle ilgili aldıkları dersin/eğitimin amacına, içeriğine, öğrenme-öğretim sürecine, ölçme-değerlendirme uygulamalarına ve bu dersin/eğitimin gereksinimleri ile dersin mesleki uygulamalarına katkısı ve birleştirilmiş sınıflı okullarda görev yapan bir öğretmenin sahip olması gereken mesleki yeterliklere ilişkin görüş ve önerilerini belirtebilecekleri sorulara yer verilmiştir. Maarif müfettişlerine yönelik hazırlanan görüşme formunda katılımcıların denetim sürecinde dikkate aldıkları noktalar, sınıf ortamında sıklıkla gözlemedikleri problemler ve öğretmenlerin birleştirilmiş sınıflı okullarda eğitim-öğretim faaliyetlerini verimli bir şekilde gerçekleştirebilme konusundaki bilgi ve becerileri ile ilgili sorular yer almıştır. Ayrıca maarif müfettişleriyle yapılan görüşmelerde, dersin amaçları, içeriği, öğrenme-öğretim süreci ve ölçme-değerlendirme boyutuna ilişkin önerilerini ortaya koymalarına yönelik sorulara yer verilmiştir. Öğrenci velilerine yönelik hazırlanan görüşme formunda ise velilerin birleştirilmiş sınıflı okullarda gerçekleştirilen eğitim-öğretim etkinlikleri, okulda yaşanan sorunlar ve ihmal edilen noktalar, öğretmen-öğrenci ilişkileri, okul-aile işbirliği, bu tür okullarda görev yapan öğretmenlerin sahip olması gereken yeterlikler ve nitelikler ile ilgili görüş ve önerilerini ifade edebilecekleri sorulara yer verilmiştir.

Verilerin Toplanması

Araştırma kapsamında öğretmen adayı, öğretmen, maarif müfettişi ve öğrenci velilerinden verilerin toplanması Mayıs-Haziran 2015 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Öğretmen adayları ile yapılan görüşmeler araştırmacının ofisinde, sınıf öğretmenleri ile gerçekleştirilen görüşmeler katılımcıların çalıştıkları kurumda yer alan boş derslikler ve dinlenme odalarında, maarif müfettişleriyle yapılan görüşmeler müfettişlerin çalıştıkları kurumda yer alan toplantı salonlarında, öğrenci velileriyle yapılan görüşmeler ise katılımcılardan randevu alınarak müsait oldukları gün ve saatlerinde evlerinde gerçekleştirilmiştir. Öğretim elemanı verileri ise araştırmacının yurt dışında olması nedeniyle çevrimiçi ortamda yazılı görüşme yoluyla elde edilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin analizinde nitel veri analizi yöntemlerinden tümevarımsal içerik analizi kullanılmıştır. Bu kapsamda öncelikle ses kayıt cihazıyla kaydedilen görüşmeler, bilgisayar ortamında yazıya aktarılmış ve veri metinleri oluşturulmuştur. Sonraki aşamada veriler önce kavramsallaştırılmış, organize edilmiş ve takip eden süreçte veriyi açıklayan kategoriler belirlenmiştir (Yıldırım & Şimşek, 2013).

Geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları için önerilen stratejiler doğrultusunda (Creswell, 2008; Patton, 2002; Yin, 2003) araştırma bulguları herhangi bir yoruma yer verilmeden sunulmuş, oluşturulan temalar açıklanırken doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Buna ek olarak veri kaynağı çeşitlenmesine gidilmiş, öğretmen adayları, öğretim elemanları, sınıf öğretmenleri, maarif müfettişleri ve velilerden elde edilen verilerin tutarlılığı incelenmiş ve karşılaştırılmıştır. Görüşmeler ses kayıt cihazı ve sanal ortam kayıtları ile kayıt altına alınarak veri kaybı önlenmiştir. Diğer bir boyutta elde edilen bulgular uzman incelemesine sunulmuştur. Bu çalışma kapsamında araştırma konusunda bilgiye sahip ve nitel araştırma yöntemleri konusunda deneyimli bir uzmanla değerlendirme toplantıları gerçekleştirilmiştir. Bu toplantıda araştırmacının tüm boyutları uzmana aktarılmış, ham veri metinleri ilişkili olduğu kategorilere uygunluk açısından incelenmiş ve elde edilen geri bildirimler doğrultusunda ulaşılan sonuçların geçerliliği değerlendirilmiştir. Verilerin toplanması ve analizi sonucunda elde edilen bulgular ayrıntılı bir şekilde raporlaştırılmıştır.

Bulgular

Çalışma kapsamında elde edilen bulgular, öğretmen adaylarının Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim dersine ilişkin görüşleri ve dersin geliştirilmesine yönelik paydaş görüşleri şeklinde iki başlık altında sunulmuştur.

Öğretmen Adaylarının Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim Dersine Yönelik Görüşleri

Öğretmen adaylarının tamamına yakınının (f:12) Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim dersine yönelik genel görüşleri, dersin etkili bir şekilde gerçekleştirilmediği yönündedir. Katılımcılardan ÖA3 ve ÖA5 bu konudaki görüşlerini "(...) Ders, dersin pek etkili geçtiğini söylemeyeceğim. Aslında çok değişik bir uygulama normalde bakıldığında normal okullardan farklı yani ama çok teorik işleniyor o yüzden sıkıcı olduğunu düşünüyorum (ÖA3)"; "(...) Yani diğer dersler gibi normal bir ders. Öyle etkili işlenmesi için bir şeyler yapılması lazım daha farklı uygulamalar falan ama öyle şeyler yapılmadı yani. Yapılabilir miydi ne yapıldı bilmiyorum ama belki bizi de aktif kılabilirdi. O zaman daha etkili olduğunu düşünebilirdim (ÖA5)" şeklinde ifade etmişlerdir.

Öğretmen adaylarının dersin ihtiyaç ve beklentileri karşılamama nedenlerini "öğretim programı", "fiziksel koşullar", "sınıf yönetimi" ve "dersin programdaki yeri ve sınav kaygısı" kategorilerinde ifade ettikleri görülmüştür. Bu kapsamda elde edilen bulgulara Tablo 1'de yer verilmiştir.

Tablo 1.

Öğretmen Adaylarının Dersin İhtiyaç Ve Beklentileri Karşılamama Nedenlerine İlişkin Görüşleri.

Kategori	Alt Kategori	Kod	Katılımcılar	Frekans
Öğretim Programı	Amaç özellikleri	Bilişsel alanın alt boyutlarına yönelik öğrenme kazanımları	ÖA1, ÖA2, ÖA3, ÖA4, ÖA5, ÖA6, ÖA7, ÖA8, ÖA10, ÖA11, ÖA13, ÖA14	12
	İçeriğin kapsamı	Aynı konuların tekrar etmesi	ÖA8	1
	Öğrenme-öğretme süreci	Uygulamanın olmaması	ÖA1, ÖA2, ÖA3, ÖA4, ÖA5, ÖA6, ÖA7, ÖA8, ÖA9, ÖA10, ÖA11, ÖA12, ÖA13, ÖA14, ÖA15	15
		Sınırlı strateji-yöntem ve teknik kullanımı	ÖA4, ÖA6, ÖA7, ÖA10, ÖA11, ÖA12, ÖA13, ÖA14, ÖA15	9
		Aktif katılım sağlayamama	ÖA1, ÖA10, ÖA12, ÖA13, ÖA14, ÖA15	6
		Öğretim materyali eksikliği	ÖA4, ÖA15	2
	Ölçme değerlendirme	Sınırlı ölçme-değerlendirme tekniğinin kullanımı	ÖA1, ÖA10, ÖA11, ÖA13, ÖA14	5
		Kapsam geçerliliği düşük sınavlar	ÖA6, ÖA7, ÖA10	3
		Bilginin kalıcılığına hizmet etmeyen sınavlar (Ezberle yönelik)	ÖA2	1
	Fiziksel Koşullar	Kalabalık sınıf mevcudu	ÖA2, ÖA3, ÖA5, ÖA6, ÖA8, ÖA10, ÖA11, ÖA12, ÖA13, ÖA15	10
Akustik ve Gürültü		ÖA1, ÖA7, ÖA8, ÖA15	4	
Oturma düzeni		ÖA7, ÖA10	2	
Sınıfın küçük olması		ÖA5	1	
Sınıf yönetimi	Otoriter tutum	ÖA2, ÖA3, ÖA5, ÖA6, ÖA7, ÖA10, ÖA12, ÖA15	8	
	Tek düze ses tonu	ÖA2, ÖA7, ÖA9, ÖA10	4	
	Göz teması kurmama	ÖA2, ÖA5	2	
Dersin programdaki yeri ve sınav kaygısı	KPSS kaygısı	ÖA1, ÖA3, ÖA11, ÖA13	4	
	Dersin son sınıfta olması	ÖA1, ÖA2, ÖA3, ÖA13	4	

Tablo 1 incelendiğinde öğretmen adaylarının öğretim programı kategorisinde “amaç özellikleri, içeriğin kapsamı, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme” alt kategorilerinde görüş belirttikleri görülmektedir. Amaç özellikleri alt kategorisinde öğretmen adaylarının tamamına yakını dersin amaçlarına hizmet eden öğrenme kazanımlarının, yalnızca bilişsel alanın alt basamaklarına uygun nitelikte olmasını sorun olarak belirtmişlerdir. Bu konuda görüş belirten ÖA1 düşüncelerini «(...) *dersin sadece teorik boyutta işlenmesi, ele alınan her şeyin bilgi boyutunda kalması sıradan bir ders olmasına neden oluyordu... (ÖA1)*” şeklinde ifade etmiştir. Öğrenme-öğretme süreci boyutunda öğretmen adaylarının tamamı tarafından bir eksiklik olarak dile getirilen nokta dersin uygulama boyutunun olmaması olmuştur. Katılımcılardan ÖA5 konuyla ilgili “(...) *herhangi bir uygulama olmadı, uygulama olsaydı becerimde olurdu, hani her şey uygulama mı, yani bir nevi uygulama benim için. Hani en azından bildiklerimi uygulayabilirsem kalıcılığını, verimini daha iyi arttırırım diye düşünüyorum... (ÖA5)*” şeklinde görüş belirtmiştir. Yine bu kategoride sorun olarak belirtilen diğer noktalar “sınırlı strateji, yöntem ve teknik kullanımı, aktif katılımın sağlanamaması ve öğretim materyali eksikliği” şeklinde ifade edilmiştir. Ölçme-değerlendirme boyutuyla ilgili ise en fazla tekrar eden nokta sınırlı ölçme-değerlendirme tekniğinin kullanılması olmuştur. Yalnızca vize-final yapılmasını yeterli bulmayan ÖA14 konuyla ilgili görüşlerini “(...) *sadece vize final yapıldı ve ben yeterli olduğunu düşünmüyorum. Çünkü daha kalıcı şeyler yapılmalı. Proje ödevleri falan verilebilirdi... (ÖA14)*” şeklinde dile getirmiştir. Ölçme-değerlendirme alt kategorisinde ifade edilen diğer sorunlar “kapsam geçerliliği düşük ve bilginin kalıcılığına hizmet etmeyen (ezbere yönelik) sınavlar” olarak belirtilmiştir.

Fiziksel koşullar kategorisinde “kalabalık sınıf mevcudu, akustik ve gürültü, oturma düzeni ve sınıfın küçük olması” dile getirilen sorunlar arasında yer almaktadır. Dersin ihtiyaç ve beklentileri karşılamama nedenleriyle ilgili kalabalık sınıf mevcudunu bir etken olarak ifade eden ÖA8 görüşünü “(...) *sınıf normalde 30 kişilik olsa bile 70 kişi vardı sınıfta. Herkes sandalyede oturuyordu falan o açıdan biraz sıkıntıydı... (ÖA8)*” şeklinde belirtmiştir.

Sınıf yönetimi kategorisinde “otoriter tutum, tek düze ses tonu ve göz teması kurmamayı” sorun olarak ifade eden öğretmen adaylarından ÖA2 otoriter tutumla ilgili görüşlerini “... *otoriter bir ortamın olması da olumsuz etkiliyordu. Korkumdan sormuyorum yani bir – iki soru çıkıyor, soru mantıklı, biraz mantıklı soruysa cevaplıyor, örnek de veriyor ama hani biraz mantıksız gelirse tersleyebilir yani sınıfça bayağı çekiniyorduk, soru sormuyorduk, anlamadığımız yerlerde kalıyorduk öyle... (ÖA2)*” şeklinde ifade etmiştir.

Öğretmen adaylarının dersin ihtiyaç ve beklentileri karşılamama nedenleri ile ilgili görüşleri doğrultusunda ortaya çıkan bir diğer kategori ise “dersin programdaki yeri ve sınav kaygısı” olmuştur. Öğretmen adayları dersin dördüncü sınıfın ikinci döneminde yer almasını ve bu dönemin sonunda KPSS (Kamu Personeli Seçme Sınavı) sınavına girecek olmalarını, derse gereken önemi verme noktasında sıkıntı yarattığını belirtmişlerdir. ÖA3 bu konudaki görüşlerini “ (...) *yani şöyle ders zaten dördüncü sınıfa konuluyor. Dördüncü sınıftaki insanların amacı ne hani KPSS gibi bir şey var başımızda. İşte biran önce bitsin de KPSS'ye hazırlanalım, işte derse geliyoruz çoğu test çözme derdinde, öyle olunca çok verimli olmuyor*” şeklinde dile getirmiştir.

Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim Dersinin Geliştirilmesine Yönelik Paydaş Görüşleri

Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim dersinin gereksinimlerinin giderilmesine ve geliştirilmesine yönelik öğretmen adayları, öğretim elemanları, öğretmenler, maarif müfettişleri ve öğrenci velilerinden elde edilen bulgulara Tablo 2’de yer verilmiştir.

Tablo 2.*Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim Dersinin Geliştirilmesine Yönelik Paydaş Görüşleri.*

Kategori	Alt Kategori	Kod	Katılımcı	Frekans		
Amaç	Bilişsel alanın üst uygun basamaklarına öğrenme kazanımları	ÖA1, ÖA2, ÖA3, ÖA4, ÖA5, ÖA6, ÖA7, ÖA8, ÖA10, ÖA11, ÖA13, ÖA14, Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, MM1, MM2, MM3, MM5, ÖE1, ÖE2		23		
		Öğretim programı okur-yazarlığı	ÖA2, ÖA5, ÖA6, ÖA8, ÖA10, ÖA12, ÖA14, ÖA15, MM1, MM3, MM5, ÖE1, ÖE2	13		
		Okul yönetimi	Ö2, Ö3, Ö5, Ö4, V1, ÖE1, MM1, MM2, MM3, MM4, MM5	11		
		Okul-aile işbirliği	Ö4, V1, V2, V3, V4, V5, ÖE2	7		
		İçerik	Birleştirilmiş sınıflarda öğretim strateji, yöntem ve teknikleri	ÖE1, MM1, MM2, MM3, MM5	5	
				İletişim becerisi	ÖA1, ÖA5, Ö4, Ö5, MM5	5
				Birleştirilmiş sınıflarda öğretim konu alanı bilgisi	MM1, MM4, MM5, ÖE1, ÖE2	5
				Öğrenciyi tanıma teknikleri	ÖA14, V4, MM4	3
				Öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme	ÖA6, ÖE1, ÖE2	3
				Okulu ve sınıfı öğretime hazırlama	ÖE2	1
				Yerleşim yeri özelliklerine uyum sağlama	ÖE2	1
		Öğretim Programı	Uygulama/Otantik Öğrenme	ÖA1, ÖA2, ÖA3, ÖA4, ÖA5, ÖA6, ÖA7, ÖA8, ÖA9, ÖA10, ÖA11, ÖA12, ÖA13, ÖA14, ÖA15, MM1, MM2, MM3, MM5, Ö3, Ö2, Ö5, Ö4, Ö1, ÖE1, ÖE2	26	
				Farklı öğretim strateji, yöntem ve tekniklerinin kullanımı	ÖA3, ÖA6, ÖA4, ÖA9, ÖA7, ÖA10, ÖA11, ÖA13, ÖA14, ÖA15, MM4, Ö2, Ö3, ÖE2	14
Gezi-Gözleme yer verme	ÖA1, ÖA2, ÖA5, ÖA7, ÖA8, ÖA11, ÖA12, MM1, MM2, MM3, Ö2, Ö4, ÖE1			13		
Görsel-işitsel materyal kullanımı	ÖA7, ÖA14, ÖA15, MM2, Ö3, Ö4, ÖE1			7		
Atölye sınıflar-sınıf içi uygulama	ÖA6, ÖA9, ÖA14, ÖE2			4		
Mesleki deneyim paylaşım	ÖA7, MM2, MM4, ÖE2			4		
Ölçme-Değerlendirme	Alternatif ölçme - değerlendirme tekniklerinin kullanma			ÖA1, ÖA2, ÖA3, ÖA4, ÖA5, ÖA6, ÖA7, ÖA8, ÖA13, ÖA14, MM1, MM2, MM4, MM5, Ö3, Ö2, Ö5, Ö4, Ö1, ÖE1, ÖE2	20	
				Geleneksel test kullanma	ÖA3, ÖA7, ÖA8, ÖA10, ÖA15, MM3, ÖE1	7
				Uygulama öğretmenin	Ö3	1

Kategori	Alt Kategori	Kod	Katılımcı	Frekans
		değerlendirmesi		
Öğrenme Ortamı Özellikleri	Psikolojik ortam	Güvenli/olumlu sınıf atmosferi	ÖA2, ÖA5, ÖA6, ÖA7, ÖA9, ÖA15	6
	Fiziksel	Sınıf mevcudunun azaltılması	ÖA2, ÖA3,	2

Tablo 2 incelendiğinde katılımcılardan elde edilen bulgular doğrultusunda dersin amaçlarının bilişsel alanın üst basamaklarına uygun, beceri geliştirmeye yönelik öğrenme kazanımları içermesi gerektiği (f:23) belirtilmiştir. Öğretmen adaylarından ÖA14 ve maarif müfettişlerinden MM5 bu konudaki görüşlerini “(...) bence beceri düzeyinde bir şeyler yapılmalı. Yani biz derste aktif olmalıyız. Bilgileri uygulayarak öğrenebiliriz. O zaman daha kalıcı olur. Örnek olaylar falan iyi olabilirdi analiz ederdik, drama yapardık...(ÖA14); (...) öğretmen adayının bilgileri doğrudan alması yeterli değil. Bir şekilde pratik etmeleri lazım. Programın uygulanması, materyal hazırlama ile ilgili gerekli becerileri kazanması gerekiyor... (MM5)” şeklinde dile getirmişlerdir.

İçeriğin kapsamında “öğretim programı okur-yazarlığı, okul yönetimi, okul-aile işbirliği, öğretim strateji, yöntem ve teknikleri, iletişim becerisi, konu alanı bilgisi, öğrenciyi tanıma teknikleri ve öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme, okulu ve sınıfı öğretime hazırlama ve yerleşim yeri özelliklerine uyum sağlama” konularına yer verilmesi gerektiği ifade edilmiştir. Öğretim elemanı ÖE2, öğretim programı okur-yazarlığı ile ilgili görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“(...) öğretmen adaylarının özellikle öğretim programlarına yönelik okur-yazarlık düzeyleri oldukça düşük... İçerikte öğretim programları, özellikle Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Fen Bilimleri, Matematik ve Türkçe ile Sanat veya Beden Eğitimi derslerinin öğretim programlarını incelemek ve onlara göre ders planı hazırlayıp uygulamak anlamlı».

Birleştirilmiş sınıflı okullarda öğretmenlerin aynı zamanda müdür yetkili öğretmen olarak da görev yaptığını ve bu nedenle dersin içeriğinde “okul yönetimi” ile ilgili temel bilgilerin de yer alması gerektiğini belirten Ö5 bu konudaki görüşlerini “(...) iki şey bence okulda iyi vermeliler. Birisi yöneticilik cidden bu çok sıkıntı, arkadaşların büyük çoğunluğunun yaşadığı sıkıntı bu, çünkü bir üniversitesi yok, bir bölümü yok. Gerçekten mesela ayriyeten ben orda olmuş olsam yöneticilik dersi koyarım.” şeklinde dile getirmiştir.

Öğrenme-öğretme süreci alt kategorisinde en fazla tekrarlanan görüş, ders kapsamında öğretmen adaylarının birleştirilmiş sınıflı okullarda öğretimi tecrübe etmelerine fırsat verecek otantik öğrenme ortamlarına ve uygulamalarına yer verilmesi gerektiği olmuştur. Öğretmen adaylarından ÖA14 konuyla ilgili görüşlerini “(...)En azından şöyle bir şey yapılabilirdi, uygulamalı olarak bir köy okuluna falan gidip hani uygulamalı olarak görseydik daha faydalı olurdu daha işlevsel olurdu bu ders... (ÖA10)” şeklinde ifade etmiştir. Katılımcılar dersin öğrenme-öğretme süreciyle ilgili olarak uygulama boyutunun eklenmesinin yanı sıra “gezi-gözlem etkinliklerine yer verilmesini, farklı öğretim strateji, yöntem ve teknikler ile görsel-işitsel öğretim materyallerinin kullanılmasını, atölye sınıflar-sınıf içi uygulama ve birleştirilmiş sınıflı okullarda deneyime sahip sınıf öğretmenlerinin tecrübelerinden faydalanılmasını” da öneri olarak belirtmişlerdir. Gezi-gözlem etkinliğine yer verilmesinin faydalı olacağını belirten Ö4 görüşlerini “(...) Öğrenciler bu okullara götürülmeli. Bir gezi etkinliği falan yapılabilir. Çünkü biz gitmedik zamanında ve bilmiyorduk neyle karşılaşacağımızı. Sudan çıkmış balığa döndük. Götürülüp gözlem yaptırılmalı...» şeklinde dile getirmiştir.

Ölçme-değerlendirme alt kategorisinde en fazla alternatif ölçme-değerlendirme tekniklerine yer verilmesi gerektiğini belirten katılımcılar “yazılı-sözlü testler gibi klasik testler ile uygulama öğretmeninin değerlendirmesini” de dersin geliştirilmesi yönünde dile getirmişlerdir. Alternatif ölçme-değerlendirme tekniklerinin kullanımı ile ilgili görüş belirten öğretmen adayı ÖA14 görüşlerini “(...) proje ödevleri verilebilirdi çünkü proje ödevi, öğrenci kendi başına da yapıyor, gurupça da yapıyor yani gurupça yapamıyoruz genellikle ama bireysel olarak yaptığımızda yani verimli oluyor...(ÖA14)” şeklinde ifade etmiştir.

Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim dersinin gereksinimlerinin giderilmesi ve geliştirilmesi kapsamında ortaya çıkan bir diğer kategori “öğrenme ortamı özellikleri” olmuştur. Katılımcılar bu kategori altında

“fiziksel ve psikolojik ortam” özelliklerine değinmişlerdir. Katılımcıların altısı psikolojik ortam özelliği alt kategorisinde güvenli/olumlu sınıf atmosferi oluşturulması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu kapsamda ÖA5 görüşlerini “(...) bu farklı bir uygulama olduğu için ben aklıma takılan her şeyi sorabilmek istiyorum çekinmeden. Çünkü buradaki bilgileri öğrenebileceğim başka bir ders yok buna hizmet eden..” şeklinde belirtmiştir. Fiziksel ortam alt kategorisinde vurgulanan nokta ise sınıf mevcutlarının azaltılması olmuştur. ÖA8 bu konudaki görüşlerini “(...) yetmiş kişilik sınıfta öğrenme olmuyor. Üstelik bir de en arkadaysan ve hocanın ses tonu düşükse hiç olmuyor. Sınıflar daha az kalabalık olmalı” şeklinde dile getirmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim dersine yönelik gerçekleştirilen ihtiyaç analizi çalışması sonucunda; dersin amaçları kapsamında bilişsel beceri düzeyinde öğrenme kazanımlarına da yer verilmesi gerektiği belirlenmiştir. Öğretmenlik, gittikçe karmaşıklaşan ve hızla değişen bilgi toplumunda çok sayıda beceri gerektiren bir meslektir (Abazaoğlu, 2014). Öğretmen yetiştirmede, öğretmen adaylarından beklenen yeterliliklerin kazanılmasında üst düzey düşünme becerilerinin kullanılmasına fırsat veren yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının ilkeleri doğrultusunda hazırlanmış öğrenme yaşantılarına ihtiyaç duyulmaktadır (Kaya & Karakaya, 2012). Bu nedenle mesleğinin gereklerini yerine getirecek öğretmen adaylarının edindikleri bilgileri, beceriye dönüştürebilmelerine fırsat veren öğrenme kazanımları ile bütünleştirilmiş öğrenme-öğretme süreçleri içerisinde yer almaları bir gereklilik olarak karşımıza çıkmaktadır. Yeşilpınar Uyar'ın (2016) sınıf eğitimi programında yer alan Öğretim İlke ve Yöntemleri dersine yönelik gerçekleştirdiği ihtiyaç analizi çalışmasında, dersin amaçlarının bilişsel ve duyuşsal anlama ile bilişsel beceri düzeyinde olması gerektiğinin belirlenmesi ve Bologna çalışmaları kapsamında öğrenme kazanımlarının bilgi, beceri ve yetkinlik kavramları kapsamında ifade edilmesi gerektiğinin vurgulanması (Güneş, 2012) elde edilen bulguyu destekler niteliktedir.

Katılımcıların dile getirdikleri görüşler doğrultusunda dersin içeriğinde, birleştirilmiş sınıflı okullara özgü koşullara daha fazla hizmet edebilmesi amacıyla özellikle okul yönetimi ve okul-aile işbirliği konularına da yer verilmesi gerektiği belirlenmiştir. Alan yazında yer alan çalışmalar incelendiğinde birleştirilmiş sınıflı okullarda görev yapan öğretmenlerin aile katılımı ile okul aile işbirliğini sağlama ve idari yazışmalar konusunda problem yaşadıkları görülmektedir (Akpınar, Turan & Gözler, 2006; Aksoy, 2007; Çınar, 2004; Dursun, 2006; Gömleksiz, Cüro & Kılınc, 2011; Gürel, Çapar & Kartal, 2014; Sağ & Sezer, 2012; Yıldız & Köksal, 2009). Bu bağlamda dersin içeriğinde bu konulara da yer verilmesinin mesleki yaşamla ilişki kurmayı sağlayacağı düşünülmektedir. Benzer şekilde Toy ve Ok'un (2012), eğitim fakültelerindeki programlarda yer alan derslerin içeriğinin gerçek yaşamla ve mesleki yaşamla ilişkili olması gerektiğini belirtmeleri elde edilen araştırma bulgularını destekler niteliktedir.

Araştırma bulguları öğrenme-öğretme süreci açısından incelendiğinde Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim dersinde uygulama ile otantik öğrenme ortamlarının oluşturulduğu, öğrencinin daha fazla sorumluluk alacağı ve etkin katılım göstereceği öğretim strateji, yöntem ve tekniklerinin kullanıldığı ve görsel ve işitsel materyallere ağırlık verildiği, birleştirilmiş sınıflı okul ortamına doğrudan şahit olmak amacıyla gezi-gözlem etkinliklerinin düzenlendiği bir öğrenme-öğretme sürecine gereksinim duyulduğu görülmüştür. Birleştirilmiş sınıflı okullarda görev yapan ya da mesleğe bu okullarda başlayan öğretmenlerle yapılan bazı çalışmalarda, öğretmenlerin bu okullarda pek çok sorunla karşılaştığı ve bu sorunların temel nedeni olarak hizmet öncesi eğitim sürecinde birleştirilmiş sınıflı okullarda uygulama yapmalarını ve dersi sadece teorik temellere dayalı almalarını belirttikleri görülmektedir (Aksoy, 2008; Dursun, 2006; Sağ & Sezer, 2012; Erdem, Kamacı & Aydemir, 2005). Bu anlamda elde edilen bulgular; Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim dersinde daha çok uygulama temelli, otantik ve öğrenci merkezli etkinliklere yer verilmesi gerektiğini, öğretim sürecinin görsel ve işitsel materyallerle desteklenmesi gerektiğini göstermektedir.

Katılımcıların dersteki başarının değerlendirilmesine yönelik görüşlerinden elde edilen bulgular incelendiğinde; sürece dayalı ve alternatif ölçme-değerlendirme tekniklerinin kullanımına izin veren ve üst düzey düşünme becerilerini işe koşan yazılı yoklamaların yapılmasını ya da bu nitelikte ödevlerin verilmesini belirtmişlerdir. Bununla birlikte bazı katılımcıların geleneksel yazılı yoklamaların yapılması ve birleştirilmiş sınıflı okullarda görev yapan uygulama öğretmenlerinin de değerlendirme sürecinde sorumluluk alması gerektiğini vurgulamıştır. Alan yazında yer alan çalışmalar incelendiğinde öğretmen

eğitiminde yeterliklerin belirlenmesinin performansa dayalı olması gerektiği (YÖK, 1998 Akt.: Kılıç, 2010) ve daha otantik araçlar kullanılarak (Wei & Pecheone, 2010) yapılması gerektiği belirtilmektedir. Benzer şekilde YÖK (1999), hizmet öncesi öğretmen eğitiminde öğrencilere gerçek ortamlarda uygulama olanağı verilmesi, süreçle ilgili sürekli ve nitelikli geribildirim alma imkânı tanınması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu bağlamda Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim dersinin ölçme-değerlendirme boyutunun üst düzey düşünme becerilerini işe koşmaya yönelik ve alternatif ölçme-değerlendirme araçlarının kullanımına fırsat verecek şekilde planlanmasının dersin niteliğinin artırılmasına katkı getireceği söylenebilir.

Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim dersinin geliştirilmesine ve gereksinimlerinin giderilmesine yönelik öneriler değerlendirildiğinde katılımcıların öğretim programının tüm boyutlarıyla ilgili belirttikleri noktaların büyük oranda uygulamaya ve otantik öğrenmeye hizmet ettiği görülmektedir. Bu bağlamda katılımcıların beceri düzeyinde amaçlara yer verilmesini, içeriğin mesleki yaşamla ilişkili olmasını, öğrenme-öğretme sürecinin uygulama temelli ve öğrenci merkezli olmasını, ölçme-değerlendirme boyutunda ise yine öğrenci merkezli, uygulama ağırlıklı ve alternatif ölçme değerlendirme araçlarının kullanılmasını öneri olarak belirtmeleri tutarlı görünmektedir. Birden fazla sınıf düzeyinin bir arada öğrenim görmesi nedeniyle özellikle öğretim uygulamaları açısından bağımsız sınıflardan oldukça farklılaşan birleştirilmiş sınıflarda görev yapacak öğretmenler için öğretmen eğitiminde sahada sorumluluk almanın önemini yadsınamaz. Henüz örgün öğrenimin süreci içindeyken, birleştirilmiş sınıflarda uygulama yapma fırsatı bulan ve karşılaştığı problemlerin çözümünde bir uzmandan rehberlik alma şansı olan öğretmen adayları için bu dersin uygulama olanaklarına sahip olmasının dersin amacına ulaşmasına katkı getireceği düşünülmektedir.

Araştırma kapsamında elde edilen bulgularda öğretmen adaylarının dersin gereksinimlerinin karşılanamamasının nedenleri arasında yetersiz fiziksel koşullar ve sınıf yönetimi uygulamalarıyla dersin programdaki yerini ve KPSS sınav kaygısını belirttikleri görülmüştür. Öğretmen eğitimine yönelik farklı araştırma sonuçlarında da fiziksel olanakların yetersizliğinin öğretim sürecini güçleştiren etmenler arasında olduğu, bu olanakların iyileştirilmesine yönelik önerilere yer verildiği görülmektedir (Çalışkan, 2014, Çoban, 2014; Eret, 2013, Yeşilpınar-Uyar, 2016).

Sonuç olarak araştırmada, Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim dersinin bilişsel beceri düzeyinde öğrenme kazanımlarına ve birleştirilmiş sınıflı okullara özgü koşullara daha fazla hizmet eden ve mesleki yaşama hazırlayıcı konulara yer vermesi gerektiği belirlenmiştir. Bununla birlikte uygulama boyutunun arttığı, otantik öğrenme yaşantıları sunulan ve öğrenci merkezli yaklaşımı temel alan bir öğrenme öğrenme-öğretme sürecine gereksinim duyulduğu belirlenmiştir. Öğretimin değerlendirilmesinde ise sürece dayalı değerlendirmeyi temel alan alternatif ölçme araçlarının kullanılması gerektiği ortaya çıkmıştır. Araştırmada ulaşılan bu sonuçlar, mevcut bağlam içerisinde uygulanan Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim dersi öğretim programına yönelik bu eksiklikleri gideren yeni bir öğretim programının geliştirilmesine gereksinim duyulduğunu göstermektedir

Kaynakça

- Abazaoğlu, İ. (2014). Dünyada öğretmen yetiştirme programları ve öğretmenlere yönelik mesleki gelişim uygulamaları. *Turkish Studies-International Periodical for The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(5), 1-46.
- Akbaşı, S. & Pilten, Ö. (1999). *birleştirilmiş sınıflarda öğretim*. Konya: Mikro Yayınları.
- Aksoy, N. (2007). Birleştirilmiş sınıflarda eğitim öğretim: Genç ve deneyimsiz öğretmenlerin görüşlerine dayalı bir araştırma. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 6(21), 82-108.
- Aksoy, N. (2008). Multigrade schooling in Turkey: An overview. *International Journal of Educational Development*, 28, 218–228
- Akpınar, B., Turan, M. & Gözler, A. (2006). Birleştirilmiş sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin yeni ilköğretim müfredatına ilişkin görüş ve önerileri. *Gaziantep Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi Bildiri Kitabı*, 2, (415–420), Ankara: Kök Yayıncılık
- Allen, J. (1997). Enhancing the effectiveness of single-teacher schools and multi-grade classes. 20 Nisan 2015 tarihinde http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001259_125917eo.pdf adresinden alınmıştır.

- Birch, I., & Lally, M.(1995). *Multigrade teaching in primary schools. UNESCO: Asia-pacific centre of educational innovation for development.* 20 Mayıs 2015 tarihinde <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001038/103817e.pdf> adresinden alınmıştır.
- Cornish, L. (2006). Parents' views of composite classes in an australian primary school. *The Australian Educational Researcher*, 2, 123-143.
- Creswell, J.W. (2008). *Educational research: planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research* (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, Inc.
- Çalışkan, İ. (2014). Identifying the needs of pre-service classroom teachers about science teaching methodology courses in terms of Parlett's Illuminative Program Evaluation Model. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology*, 2 (2), 138-148.
- Çınar, İ. (2004). Birleştirilmiş sınıflı ilköğretim okullarında ilk okuma yazma öğretimine ilişkin bir araştırma. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(8), 31-45.
- Çoban, A. (2014).Öğretmen eğitiminde mikro-öğretim ve farklı yaklaşımlar. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(53), 219-231.
- Duran, E., Sezgin, F. & Çoban, O. (2011). Aday sınıf öğretmenlerinin uyum ve sosyalleşme sürecinin incelenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 31, 465-478.
- Dursun, F.(2006). Birleştirilmiş sınıflarda eğitim sorunları ve çözüm önerileri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, (2), 33-57.
- Erdem, A., R., Kamacı, S. & Aydemir, T. (2005). Birleştirilmiş sınıfları okutan sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar: Denizli örneği. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 1(1-2), 3-13.
- Eret, E. (2013). *An assessment of pre-service teacher education in terms of preparing teacher candidates for teaching.* Unpublished doctoral dissertation. Middle East Technical University Institute of Social Sciences, Ankara.
- Gömleksiz, M. N., Cüro, E. & Kılınc, H. H. (2011). Birleştirilmiş sınıflarda etkinliklerin uygulanabilirliğine ilişkin öğretmen görüşleri. *e-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences*, 6 (2), 1821-1835.
- Güneş, F. (2012). Bologna süreci işe yükseköğretimde öngörülen beceri ve yetkinlikler. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 2(1), 1-9.
- Gürbüzürk, O. ve Genç, S. Z. (2004). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(7), 47-62.
- Gürel, N., Çapar, D., & Kartal, S. (2014). Birleştirilmiş sınıf uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşleri: Nitel bir araştırma. *International Journal of Human Sciences*, 11(1), 1056-1076. doi: 10.14687/ijhs.v11i1.2755
- İzci, E., Duran, H. & Taşar, H. (2010). Birleştirilmiş sınıflarda öğretimin sınıf öğretmeni adaylarının algılarına göre ve birleştirilmiş sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin görüşleri açısından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (1), 19-35
- Jakobson, E. (2007). *Teachers' views of multigrade classes. Estonian case. A part of doctoral thesis. University of Tartu.* 21 Nisan 2015 tarihinde http://www.tlu.ee/UserFiles/Kasvatusteaduste%20Instituut/Doktorikool/ESF%20artiklid/chapter%2013_Eha%20Jakobson.pdf adresinden alınmıştır.
- Little, A., (1995). *Multigrade teaching: A review of research and practice*, Education Research, Serial No. 12. Overseas Development Administration, London.
- Kaya, H. İ. & Karakaya, Ş. (2012). Öğretmen eğitiminde yapılandırmacı öğrenmeye dayalı uygulamaların öğretmen adaylarının problem çözme eğilimlerine etkileri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (9), 79-95. <http://www.kafkas.edu.tr/dosyalar/sobedergi/file/009/6.pdf>

- Kavas, A. & Bugay, A. (2009). Öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitimlerinde gördükleri eksiklikler ve çözüm önerileri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 13-21
- Kılıç, A. (2010). Learner-centered micro teaching in teacher education. *International Journal of Instruction*, 3(1). 77-100.
- Miller, B. (1991). *Teaching and learning in the multigrade classroom: Student performance and instructional routines*. 25 Mart 2015 tarihinde <http://www.ericdigests.org/pre-9221/teaching.htm> adresinden alınmıştır.
- MEB (2005). *Milli Eğitim istatistikleri 2004-2005*. Araştırma, Planlama ve Koordinasyon Kurulu Başkanlığı Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi, Ankara.
- MEB, (2012). *Birleştirilmiş sınıflar haftalık ders programları*. http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2014_06/05095237_birlestirilmis_haf_ders_prg.pdf adresinden 5 Mart 2015 tarihinde edinilmiştir.
- Mulryan-Kyne, C. (2004). Teaching and learning in the multigrade classrooms: what teachers says. *The Irish Journal of Education*, 35, 5-19.
- Oliva, P. (2005). *Developing the curriculum (6th ed)*. Pearson Education, Inc.
- Oral, I. & McGivney, J., E. (2014). *Türkiye eğitim sisteminde eşitlik ve akademik başarı araştırma raporu ve analiz*. 25 Kasım 2015 tarihinde <http://erg.sabanciuniv.edu/sites/erg.sabanciuniv.edu/files/ERGe%C5%9FitlikWEB.22.05.14.pdf> adresinden alınmıştır.
- Özben, K. (1997). *Birleştirilmiş sınıf uygulamasında karşılaşılan sorunlar*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Öztürk, N. (2007). Cumhuriyetin başlangıcından günümüze birleştirilmiş sınıflar uygulaması. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 28-35.
- Patton, M.Q. (2002). *Qualitative evaluation and research methods*. (3rd ed.). London: Sage Publications.
- Pridmore, P. (2004). *Education for all: The paradox of multigrade education*. 15 Nisan 2015 tarihinde <http://eprints.ioe.ac.uk/3748/> adresinden alınmıştır.
- Reviere, R., Berkowitz, S., Carter, C.C., & Ferguson, C.G. (1996). *Needs assessment: A creative and practical guide for social scientists*. Washington: Taylor & Francis.
- Sağ, R. (2009). Birleştirilmiş sınıflarda öğretmen olmak. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(28), 20-39, ISSN:1304-0278
- Sağ R. & Sezer, R. (2012). Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin mesleki eğitim ihtiyaçları. *İlköğretim Online*, 11(2), 491-503.
- Sağ, R., Savaş, B. ve Sezer, R. (2009). Burdur'daki birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin özellikleri, sorunları ve ihtiyaçları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 37-56.
- Semerci, N., Keremgil, S., Meral, E., Pullu, S. ve Çetintaş, S. (2007). *Birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlerin yeni ilköğretim programına ilişkin görüşleri*. VI. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, Eskişehir.
- Sezer, R. (2010). *Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin mesleki ihtiyaçları analizi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Burdur.
- Şahin, A. E. (2003). Birleştirilmiş sınıflar uygulamasına ilişkin öğretmen görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 166- 175.
- Toy, B. Y. & Ok, A. (2012). A Qualitative Inquiry in the evaluation of a pedagogical course from the prospective teachers' points of view. *The Qualitative Report*, 17(1), 143-174.
- Ulusal Öğretmen Stratejisi Çalıştayı Uyum ve Adaylık Süreci, Sürekli Mesleki Gelişim Çalışma Grubu (2011). *Uyum ve Adaylık Süreci, Sürekli Mesleki Gelişim Çalışma Grubu Raporu*. Yayımlanmamış

- çalıştay raporu.* 25 Kasım 2015 tarihinde http://www.memurlar.net/common/news/documents/373146/ulusal_ogretmenlik_strateji_taslak.pdf adresinden alınmıştır.
- Üstüner, M. (2006). Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 45, 109-127.
- Veenman, S. (1995). *Cognitive and noncognitive effects of multigrade and multi-age classes: A best-evidence synthesis.* 15 Kasım 2015 tarihinde www.multiagelearninglabs.com/Research/Cognitive%20and%20noncognitive%20effects%20of%20multigrade%20and%20multi.doc adresinden alınmıştır.
- Yeşilpınar-Uyar, M. (2016). Öğretim ilke ve yöntemleri dersine yönelik okul temelli öğretim programı geliştirmeye ilişkin bir ihtiyaç analizi çalışması. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 6(1), 73-96, <http://dx.doi.org/10.14527/pegegog.2016.005>.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. (9. ed.)*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, M. & Köksal, K. (2009). Birleştirilmiş sınıf uygulamasına ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17, 1-14.
- Yin, R. K. (2003). *Case study research: Design and methods.* (3rd ed.). Sage Publications.
- YÖK (Yükseköğretim Kurulu). (1999). *Türkiye’de öğretmen eğitiminde standartlar ve akreditasyon.* Yükseköğretim Kurulu Yayını.
- YÖK (Yükseköğretim Kurulu). (2007). *Öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri: Öğretmenin üniversitede yetiştirilmesinin değerlendirilmesi.* Yükseköğretim Kurulu Yayını.

Extended Summary

A Needs Analysis for the Course "Teaching Multi-Grade Classes"

Introduction

Aspects that make the instruction in multi-grade classes different from independent classes, and the characteristics of the place where the schools with multi-grade classes are located cause teachers working in these schools to have negative views on this practice (Aksoy, 2008; Cornish, 2006; Jakobson, 2007; Mulryan-Kyne, 2004). According to the studies in the literature, these negative views mostly gathered around planning instruction, interpreting and applying the curriculum to the nature of multi-grade classes, organising educational situations, planning the class hours with assignments, ensuring family participation and school-family cooperation, administrative correspondences, and time management (Akpınar, Turan & Gözler, 2006; Aksoy, 2007; Çınar, 2004; Dursun, 2006; Gömleksiz, Cüro & Kılınc, 2011; Gürel, Çapar & Kartal, 2014; Miller, 1991; Mulryan-Kyne, 2006; Sağ, 2009; Sağ & Sezer, 2012; Yıldız & Köksal, 2009). In these studies, the teacher and teacher candidates attributed the the problems they experienced to the inadequacy of pre-service and in-service education, and the weakness of administrative and local support (Aksoy, 2008; Miller, 1991; Özben, 1997; Pridmore, 2004; Sağ, Savaş & Sezer, 2009; Şahin, 2003).

As a matter of fact, many studies in the literature report that teachers who have just started the profession face many problems in their process of adaptation and qualification such as the problems due to the region they are appointed to, the school type, student profile, and parents' expectations (Aksoy, 2007; Duran, Sezgin & Çoban, 2011; Gürel, Çapar & Kartal, 2014; İzci, Duran & Taşar, 2010; Oral & McGivney, 2014; Öztürk, 2007; Semerci, Keremgil, Meral, Pullu & Çetintaş, 2007; Yıldız & Köksal, 2009). Developing a curriculum for the course "Teaching Multi-grade Classes" was needed because teacher candidates who are about to graduate from the elementary education departments and teachers who work in schools with multi-grade classes regarded pre-service education as one of the sources of the problems.

Purpose of the Study

Based on this need, this study aimed to identify the changing interests and needs of the target population through a needs analysis that is the first step of the curriculum development process (Oliva, 2005; Reviere, Berkowitz, Carter & Ferguson, 1996), and the research question addressed in the study was "What are the views of the stakeholders (teacher candidates, teachers, educational inspectors, faculty members, parents) on the instructional needs of the course "Teaching Multi-grade Classes?".

Method

The study was conducted in the case study design that is a form of qualitative research. Criterion sampling, a purposeful sampling method, were used to select the participants. The criteria used in the selection included having taken the course "Teaching Multi-grade Classes" for teacher candidates, working in schools with multi-grade classes for teachers, having conducted an inspection in a school with multi-grade classes at least once for educational inspectors, having at least one child studying in a school with multi-grade classes for parents, and having delivered the course "Teaching Multi-grade Classes" for at least one semester for faculty members. In this scope, semi-structured interviews were conducted with 15 teacher candidates, five teachers, five educational inspectors, five parents, and two faculty members. Semi-structured interview forms developed by the researcher were used to gather the data in the study. In data analysis, inductive content analysis, a qualitative data analysis method, was employed.

Results

According to the findings obtained from the teacher candidates' views, the course "Teaching Multi-grade Classes" could not be delivered effectively (f:12). The teacher candidates expressed the reasons why the course did not meet the needs and expectations in the categories "curriculum", "physical conditions", "classroom management" and "place of the course in the curriculum and test anxiety". In the category "curriculum", almost all of the teacher candidates (f:12) mentioned the learning outcomes of the course being suitable only for the low levels of the cognitive area. With regard to the instructional process, what was regarded as a deficiency by all of the teacher candidates (f:15) was the practical aspect of the course. Other issues that were mentioned as problems in this category included "limited use of strategy, method and technique, not being able to ensure active participation, and lack of instructional materials". As for the assessment dimension, the most common issue (f:5) was the use of limited assessment tools. In the category "physical conditions", the problems stated were "crowded classes, acoustics and noise, seating arrangement and the classrooms being small", whereas in the category "classroom management", the problems included "authoritative attitude, routinized tone of voice and not being able to make an eye contact". In the category "the place of the course in the curriculum and test anxiety", the teacher candidates stated that inclusion of this course in the second semester of the final year and the fact that they had the KPSS exam at the end of that semester created a difficulty regarding attaching the necessary importance to the course.

According to the stakeholders' views on the course "Teaching Multi-grade Classes", the outcomes of the course should be suitable to the higher levels of the cognitive area, and include outcomes towards skills development (f:22). They stated that the scope of the contents should include "knowledge of special area curriculum, school administration, family participation, instructional strategies, methods and techniques, communication skills, knowledge of subject area, techniques to get to know students, and monitoring and assessing learning and development". In the sub-category "instructional process", the most common view (f:26) was that there should be a practical dimension that would give teacher candidates the opportunity to experience teaching in schools with multi-grade classes in the scope of the course. In addition, with respect to the instructional process, the participants suggested that "observation-trip activities should be included, different instructional strategies, methods and techniques as well as visual-aural materials should be used, in-class practices should be conducted, and the experience of teachers who work with multi-grade classes should be benefited from. In the sub-category "assessment", the most frequently stated view (f:20) was that alternative assessment techniques should be included, and the course should be improved in terms of "traditional tests such as written-oral tests to assess the practicum teacher". Another category emerged in meeting the needs of and improving the course "Teaching Multi-grade Classes" was "characteristics of the learning

environment". In the sub-category "psychological aspect of the environment", the participants stated that a safe/positive classroom atmosphere should be created, while in the sub-category "physical environment" they asserted that class sizes should be reduced.

Discussion, Conclusion and Suggestions

Based on the findings obtained in the study, it was concluded that learning outcomes in the level of cognitive skills should also be included among the objectives of the course. In teacher education, there is a need for learning experiences designed based on the principles of the constructive learning approach that provides opportunities for using high-order thinking skills to acquire the expected competencies (Kara & Karakaya, 2012). In this regard, it is a necessity that teacher candidates should go through instructional processes integrated with learning outcomes that give them the opportunity to turn the knowledge they gain into skills.

Based on the participants' views, it was found that the issues of school administration and family participation should also be covered in order for the course to serve the conditions unique to multi-grade classes. In this respect, the studies in the literature also report that teachers working in schools with multi-grade classes mostly have problems in ensuring family participation and school-family cooperation, and administrative correspondences (Akpınar, Turan & Gözler, 2006; Aksoy, 2007; Çınar, 2004; Dursun, 2006; Gömleksiz, Cüro & Kılınc, 2011; Gürel, Çapar & Kartal, 2014; Sağ & Sezer, 2012; Yıldız & Köksal, 2009). Similarly, the findings also overlap with Toy and Ok's (2012) statements that the contents of the courses included in the programs of education faculties should be related to real life and profession life.

When the findings were evaluated in terms of the instructional process, it was seen that there was a need for an instructional process in which authentic learning environments are created with practice, instructional strategies, methods and techniques are used through which learners will take responsibility and show more active participation, visual and aural materials are emphasised, and observation-trip activities are organised to experience the environment of a multi-grade class. In the studies on teachers who work in schools with multi-grade classes, or those who start the profession in these schools, the primary reason behind the problems they experience seems to be that they have not practised teaching in multi-grade classes in their pre-service training, and they have taken the course with only theoretical aspects (Aksoy, 2008; Dursun, 2006; Sağ & Sezer, 2012; Erdem, Kamacı & Aydemir, 2005).

When the findings on the assessment of course achievement were examined, it was emphasised to perform written examinations that are process-oriented and allow for the use of alternation assessment techniques and require high-order thinking skills, or give students assignments in similar characteristics. In the literature, it is stated that the assessment of competencies in teacher education should be based on performance (Council of Higher Education, 1998 cited in Kılıç, 2010) and it should be done by using authentic tools (Wei & Pecheone, 2010). Similarly, the Council of Higher Education (1999) points out that in pre-service training students should be given the opportunity to practise in real environments, and receive continuous and quality feedback related to the process.

As a result, it was found that the learning outcomes of the course "Teaching Multi-grade Classes" should address higher levels of the cognitive area. In this regard, the content should be related to professional life, the instructional process should be based on practice and be student-centred, and in the assessment dimension the process should again be student-centred and practice-based and include alternative assessment tools. These results obtained in the study show that there is a need to revise the existing curriculum of the course "Teaching Multi-grade Classes", or to develop a brand-new curriculum that addresses the negative aspects revealed.

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kültürel Değerlerine Duyarlılığı Açısından Sınıf Öğretmenliği Lisans Programının İncelenmesi

Kasım KARATAŞ, Dicle Üniversitesi, Türkiye, kasimkaratas@outlook.com

Öz

Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmenliği lisans programının sınıf öğretmeni adaylarının kültürel değerlerine duyarlı olma durumunu incelemektir. Araştırma nitel araştırma desenlerinden fenomenolojik desen olarak tasarlanmıştır. Katılımcılar amaçsal örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemiyle seçilmiş, bu doğrultuda sınıf öğretmeni lisans programında öğrenim gören son sınıf 6'sı erkek 2'si kadın olmak üzere toplam 8 kişi ile yarı – yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak veriler toplanmıştır. Elde edilen bulgular; iki ayrı tema halinde "programın yapısı" ve "öğrenme – öğretme süreci yaşantılar" olarak kategorize edilmiştir. Program yapısı teması bağlamında; sınıf öğretmenliği lisans program yapısı itibarıyla esnek olmadığı ve öğretmen adaylarının kültürel değerlerine duyarlıktan yoksun olarak çoklu yapının ve çeşitliliğin yansıtılmadığı bir program olduğu söylenebilir. Öğrenme – öğretme süreci yaşantılar bağlamında ise; öğretim üyeleri öğretmen adaylarının kültürel değerlerine duyarlı bir şekilde öğrenme – öğretme süreci yaşantıları sağlayacak bir esneklik sağlamadıkları ve bu yönde öğretimsel tutum sergilemedikleri anlaşılmaktadır. Sonuç olarak; sınıf öğretmenliği lisans programının sınıf öğretmeni adaylarının kültürel değerlerine duyarlı olmadığı sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Kültürel değerlere duyarlılık, kültürel değerlere duyarlı eğitim, sınıf öğretmenliği, lisans programı, sınıf öğretmen adayları.

Abstract

The aim of this research is to examine the status of primary school teachers being sensitive to the culturally responsive of teacher candidates. As it is aimed to examine being sensitive to culturally responsive of primary school teacher candidates during the process of education it is designed as phenomenological model. Participants are selected by sampling criteria method, a type of purposeful sampling methods. Data was collected with the method of semi-structured interviews with total of 8 people including 6 men and 2 female students. The finding has been categorized into two distinct themes in the light of data obtained from teacher candidates. Themes are; "structure of the program" and "the process of learning-teaching." In the context of "structure of the program" theme; teacher candidates emphasized that there is not flexibility in accordance with their cultural values and beliefs. In the context of "the process of learning-teaching" theme it's emphasized that assistant professors aren't paying attention to equality of opportunity, they are inserting their ideological stances and they are lecturing single-sided lessons based on a uniform. As a result, according to Primary Teacher Candidates Primary Teaching Undergraduate Program doesn't have sensitivity for their culturally responsive.

Keywords: Cultural responsivity, culturally responsive teaching, elementary school teacher education undergraduate program, elementary school teacher candidates.

Giriş

Eğitim paydaşlarından olan öğretmenler; öğretim programlarına hayat vermesi ve öğrenci ile doğrudan sürekli etkileşim halinde olması bakımından öğrencilerin öğrenmeleri üzerindeki etkisi büyüktür. Öğretmenlerden her bir öğrencisinin bireysel farklılıkları çerçevesinde gelişmesi ve anlamlı öğrenmelerin gerçekleşebilmesi için aynı ölçüde çaba göstermesi beklenmektedir. Bu noktadan hareketle, anlamlı öğrenmelerin gerçekleşebilmesi öğretmenin öğrettiği bilgilerin kültürel ve toplumsal ortam içinde konumlandırabilmesine ve öğrencilerin kültürü arasında bir bağ oluşturabilmesine bağlanmaktadır (Türk Eğitim Derneği, 2009). Öğretmenlerden öğrencilerine adaletli davranması, uygulamalarında her bir öğrenciyi diğerlerinden farklı kılan bireysel farklılıkları dikkate alması, gözlemlerine dayalı olarak öğrencilerin ilgi, yetenek, beceri ve bilgi farklılıkları yanında kültürel ve aile ortamlarından kaynaklanan farklılıklarına duyarlılık göstermesi beklenmektedir (Öğretmenlik Mesleği Standartları Ulusal Kurulu [NBPTS], 2007). Söz konusu bu durumun öğretmenlerce gerçekleştirilebilmesi;

öğretmen adaylık sürecinde bireylerin kültürel değerlerinin öğretim sürecinde nasıl dikkate alınacağına dair bilgi ve becerilerle donatılmış olmasına bağlı olduğu düşünülmektedir.

Kültür, hayata yön veren ve anlam katan, sosyal değerlerin, bilişsel kodların, davranışsal standartların, dünya görüş ve inançların dinamik sistemini ifade etmektedir. Bu açıdan kültür; düşünce, inanç ve davranış tepkilerinin şekillendirilmesinde belirleyici temel öğelerinden biridir. Vygotsky kültürel süreçlerin insan gelişiminin üzerinde etkisinin olduğu, biyolojik ve kültürel süreçlerin birlikte kişiliğin geliştiğini vurgulamaktadır (Moll, 1990). Bireyin büyüdüğü ve içinde yaşadığı sosyal ve kültürel dokular bireyin gelişiminde önemli bir yer tuttuğu için, öğrenme-öğretme sürecinde bireyin kültürel değerlerine duyarlı olmanın gerekliliği vurgulanmaktadır.

Kültürel değerlere duyarlılık, en genel anlamıyla kendi kültüründen ya da farklı kültürlerden olan insanlara saygı duymak ve başka kültürleri öğrenebilmektir (National Center for Culturally Responsive Educational Systems, 2005). Kültürel değerlere duyarlı eğitim; öğretim süreciyle bireyin kültürel değerlerinin bütünleşmesidir. Bir pedagoji olarak öğrenci öğrenmelerin bütününde kültürel referanslarının farkında olan ve önem veren bir pedagojidir (Ladson – Billings, 1994). Daha net bir ifade ile öğrencinin geçmiş ve kültürel deneyimleri ile aile içi ve toplumsal etkileşimlerinin sonucunda edinimleri göz önünde bulundurularak öğretim sürecinin yapılandırılmasıdır. Bununla birlikte, kültürel özellikleri açısından farklı öğrencilerin kültürel bilgisi, geçmiş yaşantıları, referans çerçevesini ve performans stillerini dikkate alarak öğrenme etkinliklerini öğrencilerle daha ilişkili ve onlar için daha etkili hale getirme çabasıdır (Gay, 2014). Kültürel değerlere duyarlı pedagoji üç boyutlu bir yapıyı içermektedir. Bu boyutlar; öğrencilerin kültürel geçmişlerinin dikkate alınması, öğrenci öğrenmelerinin kendi sosyal ortamında yapılandırılması ve bireylere sosyal adalet perspektifinden yaklaşım sağlanmasıdır (Cochran-Smith, 2004; Villegas & Lucas, 2002).

Kültürel değerlere duyarlı eğitim, kültürel farklılıklara sahip olan öğrencilerin eğitim-öğretim sürecindeki performanslarını artırmaya dayalı olarak geliştirilen bir paradigma reformu olarak kabul edilmektedir (Karataş & Oral, 2015). Öğretmenler kültürel değerlere duyarlı pedagoji yaklaşımını benimseyerek öğrenme öğretme sürecinde kültürel çeşitliliği göz önünde bulundurması gerekmektedir. Nieto (2005) kültürel çeşitliliğin sınıf içerisinde yaşatılması ve etkili bir öğretim sağlanması için öğretmenlerce sergilenmesi gereken tutumları şu şekilde ifade eder: Farklı kültürden bireylerin yeteneklerini geliştirmede kültürel özelliklerinin önemini bilme, öğrencilerinin yaşamsal deneyimleri ve hassas olduğu noktaları bilerek dayanışma içerisinde onlarla rahatlıkla empati kurma; öğretim sürecinde farklı kültürlerin ailevi yapıları, değerleri, inanç ve varsayımları, geleneksel olarak kabul gören bilgi ve anlayışları sorgulamak için öğrencilere cesaret verme; isteyerek yada geleneksel bir biçimde kabul gören zihinsel şablonların, çerçevelerin ve belirsizliklerin üzerine gitme de istekli olma ve son olarak eşitlik ve sosyal adaletin korunması ve sağlanması için arzulu olmadır. Öğretmen yeterliklerinden biri olarak kabul edilen kültürel değerlere duyarlı olma, öğretmen yetiştirme lisans programlarının öğretmen adaylarına kazandırması beklenen bir yeterlik alanıdır.

Öğretmenler eğitim sürecinin başından sonuna kadar önemli bir konumdadırlar. Öğretmenlerin öğrencilere olan ilgisi ve onlarla etkileşimlerinin boyutu öğrencilerin öğrenme sürecine uyum sağlamalarından akademik başarılarına kadar birçok süreci etkilediği bilinmektedir (Karataş & Oral, 2015). Öğretmen eğitiminin niteliği ise; eğitim-öğretim uygulamalarında kendini gösterir. Sadece çocukların sadece bilgisinin gelişmesinde değil, özellikle eğitimlerinin ilk yıllarında kişiliklerinin şekillenmesinde doğrudan bir etkiye sahip olduğu ifade edilmektedir (Avrupa Parlamentosu, 2008). Türkiye’de Bologna süreciyle ilgili çalışmalar, uluslararası düzeyde kalite güvence sistemlerinin geliştirilmesini ya da bu sistemlere entegre olunmasını gündeme getirmiştir. Bu yöndeki çalışmaların da mümkün olduğunca, Türkiye’nin uluslararası arenadaki yeri, siyasal yönelimleri, özgün sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel koşulları dikkate alınarak yürütülmesi önerilmektedir (Yükseköğretim Kurulu [YÖK], 2007). Söz konusu öneri bağlamında, öğretmen yetiştirme programlarının da öğretmen adaylarının sosyal ve kültürel özelliklerine duyarlı olmasını gerektirmektedir.

Kültürel değerlere duyarlı eğitimin uygulamaları ile yetişen öğretmen adaylarında; farklı kültürel değerlere açık olacağı, bu değerleri anlama ve yaşatma gerekliliğine inanarak dil, din, ırk ayrımı yapmaksızın herkese eşit bir anlayışla yaklaşacağı öngörülmektedir. Bununla birlikte, öğrencilerin kültürlerinin farkında olarak onları tanımaya çalışan ve öğrenme – öğretme sürecinde bu kültürel

değerleri dikkate alan öğretmenlerin yetişmesine zemin hazırlanacağı düşünülmektedir. Özellikle, öğrencilere temel eğitim hizmeti sunuyor olmaları açısından sınıf öğretmenlerinin kültürel değerlere duyarlı bir öğretim anlayışını benimsemesi ayrı bir önem taşımaktadır.

Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmenliği lisans programının sınıf öğretmeni adaylarının kültürel değerlerine duyarlı olma durumunu incelemektir. Sınıf öğretmeni adaylarında kültürel değerlere duyarlı eğitim için gerekli bilişsel ve duyuşsal özelliklerin gelişebilmesi eğitim aldıkları lisans programlarına ve programların uygulayıcısı öğretim elemanlarına bağlı olduğu düşünülmektedir. Bu açıdan lisans programları sınıf öğretmeni adaylarının kültürel değer ve inançlarına duyarlı olması hem de öğretim üyelerinin inisiyatifi ve desteğiyle farklı kültürel değerler ve inançların olduğu gibi kabul edildiği, empati, hoşgörü ve diyalog ortamında öğretim sürecinin yaşatılmasının gerekli olduğu düşünülmektedir. Sınıf öğretmeni eğitimi lisans programları öğretmeni adaylarının kültürel değerlerine duyarlı olması durumunda kendilerini güvende hissedebilecekleri, kabul edebilecekleri ve olumlu tutum sağlayarak öğrenme beklentilerini gerçekleştireceği, mesleki yeterliklere daha rahat ulaşacağı öngörülmektedir. Aksi takdirde sınıf öğretmeni adaylarına saygı, hoşgörü ve kabul anlayışından uzak kültürel körlük anlayışı ile ayrımcılık yapılması, kültürünün öğelerinin eğitim sürecinde yaşatılmaması, sınırlandırılması veya yok sayma gibi durumlarla yaklaşılması; lisans eğitim sürecine aidiyet geliştirememesi dolayısıyla mesleki yeterlikleri edinememe ve mesleki hayatta verimli olamama durumlarının ortaya çıkması olasıdır. Söz konusu bu çalışmada sınıf öğretmenliği lisans programlarının kültürel değerlere duyarlı olma durumunu programın en önemli paydaşlarından ve programı doğrudan deneyimleyen ve etkilenen sınıf öğretmenliği adaylarının görüşlerinin öğrenilmesi önemli görülmektedir. Ayrıca, eğitimde kültürel değerlere duyarlılık ile ilgili çalışmaların ülkemiz alanyazında sınırlı olduğu bilinmektedir. Dolayısıyla bu çalışmanın alanyazına katkı sunması beklenmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmenliği lisans programının sınıf öğretmeni adaylarının kültürel değerlerine duyarlı olma durumunu incelemektir. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- 1) Sınıf öğretmenliği lisans programı öğeleri (Hedef, içerik, öğrenme – öğretme süreci, değerlendirme) sınıf öğretmeni adaylarının kültürel değerlerine duyarlı bir yapı sergilemekte midir?
- 2) Sınıf öğretmenliği lisans programı derslerini veren öğretim elemanı ile üyelerinin sınıf öğretmeniyadaylarının kültürel değerlerine duyarlı bir tutum içerisinde midir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Araştırma sınıf öğretmeni adaylarının lisans eğitimi sürecinde kültürel değerlerine duyarlı olma durumu ile ilgili deneyimlerini inceleme amaçlandığından nitel araştırma desenlerinden fenomenolojik desen olarak tasarlanmıştır. Fenomenolojik desen, bireylerin yaşamış deneyimlerini öğrenmeye yönelik bir çabadır (Creswell, 2015). Ayrıca bu desen, farkında olduğumuz, ancak derinlikli ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olguları araştırma konusunda, önemli avantajlar sağlamaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2013). Fenomenolojik araştırma yapanlar, deneyimin temel yapısını ve özünü betimleyerek önyargılardan bağımsız ve gerçekte olduğu gibi incelerler (Merriam, 2013). Bu çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının görüşleri doğrultusunda sınıf öğretmenliği lisans eğitim programlarının kültürel değerlerine duyarlı olma durumu hakkındaki deneyimleri yorumlanarak yansıtılması amaçlandığından fenomenolojik (görüngübilimsel) bir desen tercih edilmiştir.

Çalışma Grubu

Katılımcılar amaçsal örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemiyle seçilmiş, bu doğrultuda sınıf öğretmeni lisans programında öğrenim gören son sınıf öğrencileri seçilmiştir. Bu ölçütün belirlenmesinin nedeni, okudukları programla ilgili deneyimlerinin fazla olduğu düşüncesidir. 2015–2016 eğitim yılında Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nin büyük bir üniversitesinin eğitim fakültesi sınıf öğretmenliği bölümü son sınıf 6'sı erkek 2'si kadın olmak üzere toplam 8 kişi ile yarı – yapılandırılmış görüşme tekniği ile veriler toplanmıştır. Çalışma grubunu oluşturan katılımcıların yaş aralıkları 20 – 32 arasında olup etnik köken olarak kendilerini 6'sı Kürt 2'si Zaza olarak tanımlamaktadırlar. Güneydoğu ve Doğu Anadolu Bölgesi'nin çeşitli illerinde doğup büyüyen öğretmen adayları, sosyo-ekonomik düzey açısından orta düzeyde olarak kabul edebilecek benzer yapılara sahiptirler. Akademik başarı düzeyi açısından ise heterojen bir yapı sergilemektedirler.

Veri Toplama Süreci

Fenomenolojik araştırmada deneyimin altında yatan temel yapıyı ve gerçekliği elde etmek için görüşme, öncelikli veri toplama yöntemidir (Merriam, 2013). Araştırma verileri, sınıf öğretmeni adaylarıyla bireysel olarak yüz yüze yapılan yarı-yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği sahip olduğu belirli düzeydeki standartlığı ve esnekliği nedeniyle araştırmalarda yaygın olarak kullanılmaktadır (Türnüklü, 2000). Araştırmacılar tarafından kuramsal bilgiler derinlemesine incelenerek öncelikle bir görüşme formu geliştirilmiştir. Araştırmanın amacı ve sorularını içeren görüşme formunda, alan uzmanlarının görüşleri alınarak gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Ardından, görüşme sorularının uygun ve anlaşılır olup olmadığını belirlemek için iki sınıf öğretmeni adayı ile ön görüşme yapılmıştır. Görüşmeye başlarken katılımcıları tanımaya yönelik sorular sorulmuştur. Sonrasında kültürel değerlere duyarlı eğitim açısından programın duyarlılığını ve öğretim elemanlarının öğrenme – öğretme sürecindeki sergiledikleri öğretimsel tutumu öğrenmeye yönelik sorular yönlendirilmiştir. Yapılan yüz yüze görüşmeler yaklaşık 30 – 40 dakika sürmüş ve görüşmeler kayıt cihazı ile kaydedilerek elde edilen ses kayıtlarının olduğu gibi yazı dökümü yapılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde; tümevarımsal analiz yaklaşımıyla içerik analizine tabi tutularak temalara ulaşılmıştır. Daha sonra oluşturulan temaların doğruluğunu test etme amacıyla tümdengelimsel analiz yaklaşımıyla temalar netleştirilmiştir (Patton, 2014).

Araştırmanın Geçerliliği ve Güvenirliği

Guba ve Lincoln nitel araştırmalarda geçerlik-güvenirlikten ziyade inandırıcılık olması gerektiğine dikkat çekmiş ve bazı ölçütler belirlemiştir (Merriam, 2013). İnanırlılığı artırmak için kullanılan pek çok yöntem vardır. Bu araştırmada katılımcıların kültür ve dünya görüşleri ile ilgili derinlemesine anlayış geliştirmek amacıyla uzun süreli etkileşim sağlanarak veri toplamaya yeteri kadar zaman ayrılmıştır. Bununla birlikte araştırma deseninden toplanan verilere, ulaşılan tema ve sonuçların yazımına kadar olan süreçlerin incelenmesi ve eleştirel bir gözle değerlendirilmesi için uzman incelemesi yoluna başvurulmuştur. Son olarak araştırmanın sonucuna ilişkin yapılan çıkarım ve yorumların öznel varsayımlardan kaynaklanabilecek yanlış anlamaların önüne geçebilmek için katılımcı teyidi alınmıştır.

Araştırmanın Sınırlıkları

Nitel araştırma yöntemleri kullanılarak gerçekleştirilen bu araştırmada geçerlik ve güvenilirlik için her ne kadar önlemler alınmış olsa da araştırmanın sonucunu etkileyecek bir takım sınırlıklar olabilir. Bu sınırlıklardan birisi, veri toplama sürecinde çeşitleme (triangulation) yapılamaması ve farklı paydaşlardan görüş alınamamış olmasıdır. Ayrıca tek bir üniversiteden ölçüt örnekleme yöntemiyle katılımcılar seçildiği için araştırma bulgularının genellenebilirliğini sınırlandırmaktadır.

Bulgular

Bulgular, öğretmen adaylardan edinilen veriler ışığında iki ayrı tema halinde kategorize edilmiştir. Temalar; (1) Programın yapısı, (2) Öğrenme – öğretme süreci yaşantılar şeklindedir. Araştırmanın bulgularına ilişkin temalara ait ayrıntılı bilgiler katılımcıların görüşlerinden alıntılar aşağıda sunulmuştur.

Tema 1: Programın yapısı

Öğretmen adaylarının görüşleri çerçevesinde; sınıf öğretmenliği lisans programı yapı itibarıyla katı bir görünüm sergilemekte ve buna bağlı olarak öğretmen adaylarının kültürel değerlerine duyarlı olmadığı görülmektedir. Bu durumun göstergesi olarak, kültürel özellikler ya da inançlar bağlamında seçilmek istenen derslerin kısıtlı olduğu, yine aynı şekilde kültürel değerler veya benimsenen dünya görüşüne zıt olduğu halde bazı derslerin zorunlu olarak alınması gerektiğini ifade etmektedirler. Söz konusu bu bulgulara ilişkin katılımcı görüşleri aşağıdaki gibidir:

K3: "Din Kültürü dersini kişi almak istemiyordur. Ben girmemesinden yanayım. Ben öğretim üyesi olsam "dersi almak istemeyen varsa girmesin derim. Ama programda ders zorunlu olduğu için böyle bir yaklaşım olamıyor."

K4: "Böyle bir hassasiyetten söz edemeyiz. Sadece Kürtçe Seçmeli dersi var. Onun haricinde varlığından söz edemeyiz."

Program kültürel farklılıklara yönelik esneklik durumundan yoksun bir şekilde tek tipçi standart bir anlayışa dayalı olarak farklı kültürel değerlere sahip insanların olabileceğinin göz ardı edildiğini dile getirmektedirler. Bu bulguya ilişkin katılımcı öğretmen adaylarından K7 ve K2'nin görüşleri şu şekildedir:

K7: "Din kültürü dersinde dersinde hoca zıt görüşlü arkadaşların derse gelmeme taleplerini reddetti. Bu dersi öğretmen olunca vermek zorundasınız. O yüzden derse gelmezseniz kalırsınız dedi. Hassasiyetten uzak..."

K2: "Farklı düşüncelere esneklik ve saygı yok. Tektip bir uygulama sağlanıyor. Farklı bir dini eğilimi olabilir, ateistlik mesela Hristiyanlık, Musevilik, Alevilik çevremizde yaygın olarak bulunan şeyler. Bunların kendilerini ifade edecek ortam yok. Mesela Din Kültürü dersleri zorunlu, ateist bir arkadaşımız vardı, dersi almayacam diyemiyordu, zorunlu olduğu için."

Katılımcılar programın içeriğine ilişkin kültürel değerlerini yaşatma ve anadillerini daha iyi öğrenmek isteme arzusuyla programda seçtikleri bazı seçmeli derslerin titiz bir şekilde işlenmediğini belirtmektedirler. Söz konusu bulgulara ilişkin katılımcı görüşleri şu şekildedir:

K1: "Seçmeli dersler aldık, Kürtçe, Zazaca, Arapça diye... Kürtçeyi aldım ben. Bildiğimiz için bize fazla faydası olmadı... Biz haftada bir saat alıyorduk. Onunda ekstradan bir avantajı yoktu. Kürtçe hiç bilmeyenler arkadaşımız da aldı... Dönem sonunda hiçbir faydasını görememiş, öğrenememişler... Böyle de bakınca sanki sadece kâğıt üzerindeymiş gibi."

K2: "Seçmeli Kürtçe dersi aldım. Bir dönem olarak kısa sürdü. Hocamız iyiydi de bazen biz gitmiyorduk derse, bazen o gelmiyordu. Çok düzene oturtamadık."

Söz konusu tema bağlamında sınıf öğretmenliği lisans programı yapısı itibarıyla, esnek olmadığı ve öğretmen adaylarının kültürel değerlerine duyarlıktan yoksun olarak çoklu yapının ve çeşitliliğin yansıtılmadığı bir program olduğu söylenebilir.

Tema 2: Öğrenme – öğretme süreci yaşantılar

Öğretmen adayları sınıf öğretmenliği lisans programının uygulayıcısı konumunda olan öğretim üyelerinin, öğretmen adaylarının kültürel değerlerine duyarlı bir şekilde öğretimsel tutum benimsemedikleri görülmektedir. Öğretmen adayları özellikle öğretim üyelerinin farklı kültürleri içselleştirebilme yönlerinin zayıf oldukları ve bazı noktalarda ayrımcılık yaparak fırsat eşitliğine dikkat etmediklerini dile getirmektedirler. Söz konusu bu bulgulara ilişkin katılımcı görüşleri aşağıdaki gibidir:

K8: "Eğitim öğretim sürecinde en etkili kesim öğretmendir. Şimdi öğretmen diğer kültürel farklılıkları olan öğrencilere nasıl davranacak? Burada öğretmenin düşüncesi önemli. Öğretmen diğer kültürlere bakış açısı nasıl? İçselleştirmiş mi? Bunu gerçekleştirmeyen bir öğretmenin (öğretim üyesi

kastedilerek) başka kültürlerden olan öğrencilerine eğitim öğretim sürecinde daha etkin ve daha aktif öğretme sağlayacağını düşünmüyorum.”

K4: “Mesela bir hocamız vardı, benim kültürümü çok iyi biliyordu ve benim kültürümü bazı durumlarda övebiliyordu. Ama her zaman kendi kültürünü öne çıkaran hocalarda vardı...”

Ayrıca katılımcılar öğrenme – öğretme sürecinde öğretim üyelerinin kendi düşünce, değer ve inanç yapısına zıt olan öğretmen adaylarına yönelik ideolojik tavır almaktan kendilerini alıkoyamadıklarını ve akademik değerlendirme yaparken bu durumun etkisinde kaldıklarını ifade etmektedirler. Bu duruma ek olarak öğretmen adaylarının düşüncelerini rahatlıkla ifade edecekleri demokratik bir öğrenme – öğretme ortamı oluşturulmadığı görüşündedirler. Söz konusu bu bulgulara ilişkin katılımcı görüşleri aşağıdaki gibidir:

K5: “Yaşadığımız bu bölge Kürtlerin yoğun olarak yaşadığı bir bölge... Evde ve dışarda rahatlıkla Kürtçe konuşabiliyoruz. Ama sınıfta bir arkadaşımız Kürtçe bir şey sorduğunda yâda Kürtçe bir şey istediğinde Hocalar direk tavır alabiliyor. Notunu düşük bile verildiğini gördüm.”

K1: “Üniversiteye gelmiş olan bir kişinin kendini her açıdan geliştirmiş olması gerekiyor. Bu da kimler sayesinde olur. Üniversitedeki öğretim üyeleri sayesinde öğrenciye aktardıklarıyla olması gereken bir şeydir. Eğer ki öğretim üyesi öğrenciye bu fırsatı vermiyorsa öğrenci kalıp içerisine girer. Sınıfta birşey söylediğimiz zaman bir kısıtlama var, notla tehdit etme gibi bir durum var maalesef... Öğrenciler çok rahat olamıyor... Öğretim üyesinin korkusundan dersin korkusundan öğrenciler kendini rahat ifade edemiyor.”

Söz konusu bu tema bağlamında, öğretim üyeleri öğretmen adaylarının kültürel değerlerine duyarlı bir şekilde öğrenme-öğretme süreci yaşantıları sağlayacak bir esneklik sağlamadıkları ve bu yönde öğretimsel tutum sergilemedikleri anlaşılmaktadır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Eğitim bireylerin davranışlarını değiştirme sürecidir. Öğretmen eğitimi sürecinde öğretmen adaylarına yönelik dikkat çeken bir konu olarak karşımıza çıkan programların kültürel çeşitliliğe ve kültürel değerlere duyarlı olmayan bir yapıda olmaması durumudur. Bu araştırmanın bulgularından hareketle sınıf öğretmeni lisans eğitim programı sınıf öğretmeni adaylarının kültürel değerlerine yönelik bir hassasiyet taşımadığı görülmektedir. Programın katı yapısının buna fırsat vermemesi bu durumun bir doğurgusu olmakla birlikte, öğrenme öğretme sürecinde öğretim üyeleri, öğretmen adaylarının kültürel değerlerini ve inançlarını dikkate almadıkları bu durumun ayrıca bir göstergedir.

Bireyler eğitim hayatına "bilgi fonları" olarak adlandırılan bir dizi değerler ve inançlarıyla dâhil olurlar (Moll, Amanti, Neff, & Gonzalez, 1992). Bu bilgi fonları ile okul kültürünün çakışma durumu olabilir. Böylesi çakışmaların bireyleri eğitsel sürecin dışına itmemesi aksine bu süreçte bireysel değerlerini okula taşıyarak kültürel geçmiş ve deneyimlerinin dikkate alınması önerilmektedir (Ebersole, M., Kanahale-Mossman, H., & Kawakami, 2015). Eğitim programından sınıf içi etkinliklerine kadar eşitlik odaklı bir yaklaşımla sosyal adalet ilkesi bağlamında bireysel farklılıklarının ve kültürel değerlerinin takdir edildiği durumların ve ortamların sağlanması gerekmektedir. Bu noktada kültürel değerlere duyarlı pedagoji; birey ve toplumun kültürel değerlerini göz önünde bulundurarak eğitim sürecinin programlanmasına ve öğretim sürecinde kültürel çeşitlilik ile değerlerin yaşatılmasına yönelik ilke ve yaklaşımlar ortaya koymaktadır (Karataş & Oral, 2016).

Öğretmen adaylarının yetiştirildiği lisans eğitim programları kültürel değerlere duyarlı pedagoji bağlamında “çoklu yapı” ve “çeşitlilik” anlayışı çerçevesinde öğretmen adaylarının kültürel değerlerine ne kadar duyarlı ise o programların o kadar iyi programlar olduğu iddia edilmektedir (Ladson – Billings, 2011). Çünkü programların tek bir kültüre dayalı olması, diğer kültürleri göz ardı etmesi belli sorunların ortaya çıkmasına zemin hazırlamaktadır. Sınıf öğretmeni adaylarından mezun olduklarında öğrencilerinin gelişim özelliklerini, bireysel farklılıklarını, hazırbulunuşluklarını, dikkate alarak öğretme-öğrenme sürecini planlaması; ayrıca insan haklarına, demokrasiye ve etiğe önem veren öğretmen olmaları

istenmektedir (Hacettepe Üniversitesi ve Yıldız Teknik Üniversitesi Bologna Bilgi Sistemi, 2016). Söz konusu yeterliklerin sağlanması açısından sınıf öğretmenliği lisans programında okuyan sınıf öğretmen adaylarının bireysel farklılıklarının ve kültürel değerlerinin dikkate alınması gerekmektedir. Günay ve Aydın (2015) öğretmen adaylarının eğitim sürecinde kültürel farklılıklara duyarlı ve birikimli bir öğretmen olarak yetiştirilmesi gerektiğini vurgulamaktadırlar. Bu açıdan sınıf öğretmen adaylarının öğrenme düzeylerinin artması ve mesleki yeterlikleri sağlayabilmesi, bireysel ve kültürel değerler olarak programda kendilerini ne kadar bulabildiklerine bağlı olduğu söylenebilir.

Sınıf öğretmeni lisans programlarının kültürel değerlere duyarlı pedagoji ilke ve uygulamalarının esas alınarak güncellenmesi ve esneklik sağlanması gerekmektedir. Kültürel değerlere duyarlı pedagoji üç boyutlu bir yapıyı içermektedir. Bu boyutlar; öğrencilerin kültürel geçmişlerinin dikkate alınması, öğrenci öğrenmelerinin kendi sosyal ortamında yapılandırılması ve bireylere sosyal adalet perspektifinden yaklaşım sağlanmasıdır (Gay, 2014; Cochran-Smith, 2004; Villegas & Lucas, 2002). Kültüre duyarlı pedagojinin temel amacı ise; kültürel değerler açısından farklılık gösteren öğrencilerin akademik başarı, kültürel bağlılık ve bireysel etkinlik yoluyla güçlendirilmesidir. Söz konusu sınıf öğretmenliği lisans program öğeleri, öğrenci ilgileri ve sosyo-kültürel deneyimlerine dayalı olarak kurgulanması halinde programın işlevselliğinin artacağı düşünülmektedir. Nitekim Gay (2014) program; öğrencilerin mevcut gelecekteki güçlerini, yeterliklerini davranış ve deneyimlerini kanıtlamaları ve öne çıkarmalarına yardımcı olacak araç görülmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Aksi takdirde program sınıf öğretmen adaylarını bilişsel ve duyuşsal olarak sınırlandırırsa program başarısından söz edilmesi mümkün görünmemektedir. Dolayısıyla sınıf öğretmen adaylarının kültürel ve psikolojik temellerine uygun olmayan ve anlamlı gelmeyen bir öğretim programından mezun olması kendinden beklenen öğretmen yeterliklerini de sağlayamayacağı anlamına gelmektedir.

Sınıf öğretmenliği lisans programının kültürel değerlere duyarlı pedagoji boyutlarını içerecek yapıda olması, demokratik sınıf ortamı gerekliliklerinin öğretim elemanları tarafından güvence altına alınması ve bütüncül bir anlayış içerisinde farklı perspektifleri kapsayıcı bir şekilde her kültürden bireylerin değerlerini dikkate alınması önemli görülmektedir. Shor ve Freire (1987) eğitimde öne çıkarılması gereken değerler ile öğrenme deneyimlerinin; merak, eleştirel bakış açısı, kesin hüküm vermeme ve özgürlükçü bir anlayışa dayalı olarak temellendirilmesinin uygulama da faydalarının olacağını ifade etmektedirler. Dolayısıyla öğretmen adaylarının eğitimlerinden verim alabilmesi ve mesleki hayata bu durumu yansıtabilmeleri okudukları lisans programıyla kuracakları karşılıklı güçlü etkileşimlere bağlıdır. Bu durum ise hem sınıf öğretmenliği lisans programlarının hem de programların uygulayıcısı olan öğretim üyelerinin kültürel değerlere duyarlı eğitime göre öğrenme süreci gerçekleştirmesini zorunlu kılmaktadır.

Eğitimsel süreç içerisinde farklı dil, din, inanç çeşitliliklerinden olan bireylerin söz konusu farklılıkları görmezden gelinebilmektedir. Dolayısıyla bu süreçte bir takım sorunlar doğabilmektedir. Bu sorunların büyük ölçüde giderilmesi öğretmen yetiştirme programlarına ve sınıf içi uygulamalarının bütün yönleriyle düzenlenmesinin gerekli olduğu düşünülmektedir. Bununla birlikte günümüz öğretmen yetiştiren eğitimcilerin öğretmen adaylarının kültürel değerlerine duyarlı olması gerektiği vurgulanmaktadır. Cochran-Smith (2004) öğretim üyeleri öğretmen adaylarının öğretim programlarını kültürel değerlere duyarlı pedagoji ilkeleri çerçevesinde sorgulama yaklaşım içerisinde olmadıkça ve ders içi ve dışı etkinliklerde bu pedagojiyi dikkate alarak uygulamalar yapmadıkça, öğretmen adaylarına etkili bir şekilde yardımcı olamayacaklarını söylemektedir. Villegas ve Lucas (2002)'a göre öğretim üyeleri öğretmen adaylarının sosyo-kültürel geçmişlerini anlama ve keşfetme yönünde girişim sahibi olması, kültürel kimliklerinin farkında olması gerekmektedir. Banks (2013) kültürel kimliğinden ve değerlerinden haberdar olunan bireylerin bilgi yapılandırılmasına yardımcı olurken kültürel değerlerinin dikkate alınmasını ifade etmektedir.

Bu araştırmada öğretim üyelerinin sınıf öğretmeni adaylarının kültürel değerlerine duyarlı olmadığı bulunmuştur. Howard'a (2010) göre kültürel çeşitlilikler noktasında sınıf içerisinde uygulamaların anlam kazanması ve eğitsel sürecin verimli olması için öğretim üyesinin demokratik tutum sergilemesi gerekmektedir. Öğretim üyeleri öğretmen adaylarının kültürel değerlerine duyarlı olma noktasında kültürlerini yok sayma ya da görmezden gelme yaklaşımı yerine, onların kültürlerini anlama ve öğrenmeye yönelik tutum içerisinde olma ve öğrenci merkezli etkinliklerde kültürel özelliklerine yer verme gibi pedagojik yaklaşım içerisinde olması önerilmektedir (Ikpeze, 2011). Öğretim üyelerinin

kültürel değerlere duyarlı bir yaklaşım içerisinde olması ya da olmaması çeşitli nedenlere bağlı olabilir. Öğretim elemanlarının yaşam deneyimleri, sosyal sınıfı, ırkı ve dünya görüşü, öğrenme öğretme sürecindeki pedagojik yaklaşımlarını şekillendirmekte etkilidir (Skerrett, 2010). Ayrıca farklı kültürel yapıya sahip ya da geçmişte farklı kültürel gruplar içerisinde yaşamış öğretmen elemanlarının kültürel değerlere duyarlı olma konusunda bir adım önde oldukları görülmektedir. Sahip oldukları farklı yaşam deneyimleri ve bakış açılarından yararlanarak, öğrenme öğretme sürecinde öğretmen adaylarını kültürel değerlere duyarlı olmaya hazırlamak için öğrenme fırsatları oluşturduğu ve öğretim sürecini zenginleştirdiği görülmektedir. Çünkü öğretim üyeleri, öğretmen adaylarının öğretmen olarak mesleğe başladıklarında kültürel değerlere duyarlı eğitim anlayışı ile hareket etmesi gerektiği bilincinde oldukları ve onlarda bu anlayışın yerleşebilmesi için kendileri de kültürel değerlere duyarlı pedagoji yaklaşımıyla hareket etmektedirler (Amobi, 2004; Skerrett, 2010). Ayrıca, öğretim üyelerinin kültürel değerlere duyarlı pedagoji yaklaşımıyla hareket etmesi durumunda öğretmen adaylarının farklı kültürel grupları tanıması ve çeşitli yaşam deneyimleri hakkında bilgi sahibi olması evrensel bakış açısına sahip olabilmesine yönelik katkı sağlayacağı ifade edilmektedir (Chicola, 2007; Gay 2014).

Sonuç olarak sınıf öğretmenliği yetiştirme lisans programlarının yapısı itibarıyla öğretmen adaylarının kültürel değerlerine duyarlı bir şekilde olması gerekmektedir. Bu gereklilik doğrultusunda lisans eğitim sürecine kültürel çeşitliliğin yansıtılabilmesi, söz konusu öğretmen yetiştirme program öğeleri ve felsefi yönelimleri üzerinde değişikliklerin yapılmasına bağlıdır. Ayrıca program uygulayıcıları olan öğretim üyelerinin farklı kültürel değerlere sahip öğretmen adaylarına yönelik öğrenme – öğretme sürecinde kültürel değerlere duyarlı pedagoji yaklaşımıyla hareket etmeleri önerilmektedir. Çünkü bu yaklaşımın gerçekleştirilen sınıf içi uygulamalar öğretmen adaylarının kültürel değerlere duyarlı pedagojiye ilişkin inanç ve tutumlarının olumlu olarak değişmesine ve benimsemesine hizmet edeceği düşünülmektedir. Sosyal adalet ve eşitlik ilkesi bağlamında öğretim üyeleri tarafından öğretmen adaylarının kültürel değerlere, inanışlara, kalıp yargılara ve ideolojilere ilişkin durumları sınıf içerisinde rahatlıkla dile getirebileceği ve sorgulayabileceği bir demokratik öğretim ortamı oluşturulması önerilmektedir. Aksi takdirde öğretim üyesinin farklılıklara ilişkin katı ve negatif tutumu, sınıf içerisinde öğretim üyesi – öğrenci, öğrenci – öğrenci arasında sağlıklı diyalog ve iletişim kurulmasına engel olacaktır. Bu açıdan öğretmen adaylarının kültürel değerlere duyarlı eğitim uygulamalarını lisans sürecinde deneyimlemeleri bu pedagojiyi içselleştirmelerine katkı sağlayacağı gibi mesleki hayatta hazırbulunuşluklarına da olumlu etkisi olacağı söylenebilir.

Kaynakça

- Allison, S. (2006) Looking inward: The impact of race, ethnicity, gender, and social class background on teaching sociocultural theory in education. *Studying Teacher Education*, 2(2), 183-200
- Amobi, F. (2004). Crossing borders: Reflections on the professional journey of a teacher educator in diaspora. *Intercultural Education*, 15(2), 167-178.
- Chicola, N. A. (2007). A view beyond tolerance: teacher candidate experiences with culturally responsive education. *International Journal of Learning*, 14(8), 1-111.
- Cochran-Smith, M. (1995). Uncertain allies: Understanding the boundaries of race and teaching. *Harvard Educational Review*, 65(4), 541-571.
- Cochran-Smith, M. (2004). Defining the outcomes of teacher education: What's social justice got to do with it? *Asia Pacific Journal of Teacher Education*, 32(3), 193-212.
- Creswell, J. (2015). *Nitel Araştırma Yöntemleri*. (M. Bütün, & S. B. Demir, Çev.Edt.) Ankara: Siyasal Bookstore.
- Ebersole, M., Kanahle-Mossman, H., & Kawakami, A. (2015). Culturally responsive teaching: Examining teachers' understandings and perspectives. *Journal of Education and Training Studies*, 4(2), 97-104.
- European Parliament, (2008). *European Parliament resolution of 23 September 2008 on improving quality of teacher education*, (2008/2068(INI)). 10 Kasım 2016 tarihinde <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?type=TA&language=EN&reference=P6-TA-2008-0422> adresinden alınmıştır.

- Gay, G. (2014). *Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitim: Teori, Araştırma ve Uygulama (2.Baskı)*. (H.Aydın, Çev.) Ankara: Anı Akademi Yayıncılık.
- Günay, R., & Aydın, H. (2015). The inclinations in studies on multicultural education in Turkey: A content analysis study (2005-2014). *Education and Science, 40*(178), 1-22.
- Hacettepe Üniversitesi Bologna Bilgi Sistemi, (2016). *Hacettepe Üniversitesi Ders Kataloğu/AKTS Bilgi Paketi* 15 Ekim 2016 tarihinde http://akts.hacettepe.edu.tr/programlar.php?program_duzyey=2&submenuheader=1 adresinden alınmıştır.
- Howard, J. (2010). The value of ethnic diversity in the teaching profession: A New Zealand case study. *International Journal of Education, 2*(1), 1–22.
- Ikpeze, C. (2011). The "other" teacher: Navigating culturally responsive pedagogy in teacher education. *Education Faculty Publications. 15.* 1-9 17 Kasım 2016 tarihinde http://fisherpub.sjfc.edu/education_facpub/15. adresinden alınmıştır.
- Karataş, K. & Oral, B. (2015). Teachers' perceptions on culturally responsiveness in education. *Journal of Ethnic and Cultural Studies, 2*(2), 47-57.
- Karataş, K. & Oral, B. (2016). Kültürel değerlere duyarlı pedagoji. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi (ASOS Journal), 4*(34), 431-447.
- Ladson-Billings, G. (1994). *The Dreamkeepers: Successful Teachers of African - American Children*. San Francisco CA: John Wiley & Sons, Inc.
- Ladson-Billings, G. (2011). Is meeting the diverse needs of all students possible? *Kappa Delta Pi Record, 47*(1), 13-15.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel Araştırma: Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber* (S.Turan Çev.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık
- Moll, L., Amanti, C., Neff, D., & Gonzalez, N. (1992). Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classroom. *Theory into Practice, 31*(2), 132–141.
- Moll, L.C.(1990). *Vygotsky and Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- National Center for Culturally Responsive Educational Systems (2005). *See tools for states and districts to use as they work to implement a quality, culturally responsive education for all students at.* 10 Ağustos 2016 tarihinde <http://www.nccrest.org/publications/tools.html>. adresinden alınmıştır.
- NBPTS [National Board for Professional Teaching Standards], (2007). *Measuring what matters. The effects of national board certification on advancing 21st century teaching and learning.* 7 Ekim 2015 tarihinde http://www.teachingquality.org/sites/default/files/MeasuringWhatMatters_0.pdf adresinden alınmıştır.
- Nieto, S. (2005). *Afirming Diversity*. Boston, MA: Pearson Education.
- Patton, Q. M. (2014). *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri*. (M. Bütün, & S. B. Demir, Çev.Edt.) Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Shor, I., & Freire, P. (1987). What is the "dialogical method" of teaching? *Journal of Education, 169*(3), 11-31.
- Skerrett, A. (2011). On identity, diversity, and educational change. *Journal of Educational Change, 12*(2), 211-220.
- Türk Eğitim Derneği (2009). *Öğretmen Yeterlikleri*. Ankara: Adım Okan Matbaacılık Basım Yayın Ltd.Şti.
- Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilir nitel bir araştırma tekniği: görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 24*, 543–559.
- Villages, A. M. & Lucas, T. (2002). Preparing culturally responsive teachers: Rethinking the curriculum. *Journal of Teacher Education, 53*, 20-32.

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

Yıldız Teknik Üniversitesi Bologna Bilgi Sistemi, (2016). *Yıldız Teknik Üniversitesi Ders Kataloğu/AKTS Bilgi Paketi*. 17 Kasım 2016 tarihinde <http://www.bologna.yildiz.edu.tr/index.php?r=program/view&id=109&aid=131> adresinden alınmıştır.

Yükseköğretim Kurulu [YÖK] (2007). *Türkiye'nin Yükseköğretim Stratejisi*. Ankara: Meteksan A.Ş.

Extended Summary

Investigation of Classroom Teacher Undergraduate Program Sensitivity on Classroom Teacher Candidates' Cultural Responsivity

Introduction

Cultures represent the dynamic system of world views and beliefs that shaping the life, meaning to the social values, code of cognitive and behavioral standards. In this respect culture is one of the basic decisive elements in shaping thoughts beliefs and behavior patterns. Vygotsky emphasizes that cultural process has impacts on human development; individuality develops with the process of the biological and cultural. As it's holding an important place for the development of the individual where they grewed and lived in social and cultural tissues, it's highlighted that the necessity of being sensitive to the individual's cultural values during the learning –teaching process.

Education sensitive to cultural responsivity is integration of individual's cultural responsivity with the teaching process with a clear expression it's structuring teaching process with paying attention acquisitions of student's past and cultural experiences, family and social interactions. However, it's an effort to make learning activities more associated with the students and more effective for them taking into account student's cultural knowledge in terms of their cultural characteristics, their past experiences, performance style and reference framework.

The realization of education sensitive to cultural responsivity depends on teachers' sensitive to cultural responsivity. From this perspective it's gaining importance today for the training of teachers; who are aware of their own cultural responsivity and trying to know student's culture; open to different cultural responsivity, believe in to understand and live these values; have equal understanding approach without distinction of language religion and race. First of all, the successful implementation of education sensitive to cultural responsivity depend on teacher's knowledge, attitudes, thinking and behavior. It's important for teachers to be a role model as being sensitive to cultural responsivity of students; being respective cultural differences and being tolerant. In particular, it has particular importance for primary teachers to be sensitive to cultural responsivity as they serve basic education program to students.

It is thought that for required development of cognitive and affective characteristics of primary teacher candidates for sensitive to cultural values depends on undergraduate programs they are receiving and assistant professors who are practitioner of the programs. In this respect it is thought to be necessity for undergraduate programs primary teaching candidates to be sensitive to cultural values and beliefs and with the help and support of assistant professors teaching process should be in an environment of empathy, tolerance and dialogue with accepting different culture and beliefs as usual. It is predicted to reach more easily to the professional competence; they can feel safe, they can perform learning expectations with accepting and have a positive attitude if primary teaching undergraduate programs have sensitive to cultural values. Otherwise far from respect, tolerance and acceptance, having discrimination with cultural blindness, limiting, ignoring or cannot be living cultural elements in the process of education causes can't belonging to undergraduate education process so it causes inability to obtain professional competence and inability to productive during professional life.

Purpose of the Study

The aim of this research is to examine the status of primary school teachers being sensitive to the cultural responsivity of teacher candidates.

Method

As it is aimed to examine being sensitive to cultural responsiveness of primary school teacher candidates during the process of education it is designed as phenomenological model. Phenomenological model is an attempt to learn the experiences of the individuals. Moreover, this model provides important advantages about searching facts that we are aware but we don't have detailed understanding. Participants are selected by sampling criteria method, a type of purposeful sampling methods, so final year students studying in primary undergraduate program have been selected. The reason for choosing them is that it's thought they have more experiences about the program. In phenomenological research to get the reality and the basic structure of experience data collection method is primarily used. Data was collected with the method of semi-structured interviews with total of 10 people including 7 men and 3 female students studying their last year of Education Faculty of Primary Teaching in are of major university in South-Eastern Anatolia in 2015-2016 academic year. Interviews conducted face to face, performed about 15-20 minutes and recorder transcript which was obtained by the audio recording was made as recorded. For analysis of research data descriptive analysis technique was used. The aim of this analysis is to be made audible to be used if they wish and understood by the reader. In descriptive analysis data can be presented according to research questions or themes that are created based on research questions. In the analysis of concerned research data themes has been reached in the light of data obtained from participants and presented in findings.

Results

The findings have been categorized into two distinct themes in the light of data obtained from teacher candidates. Themes are; 1) the solid structure of the program 2) the process of learning-teaching. The findings of the study are presented below within the framework of themes. In the context of "Solid Structure of the program "theme; teacher candidates emphasized that there is not flexibility in accordance with their cultural responsiveness and beliefs. Moreover, it is emphasized that there are restrictions about elective courses offered to the teacher candidates and guidance's by assistant professors. And also it's emphasized some elective courses that they chose according to their cultural responsiveness isn't processed in a proper manner. In the context of "The process of learning-teaching "theme it's emphasized that assistant professors aren't paying attention to equality of opportunity, they are inserting their ideological stances and they are lecturing single-sided lessons based on a uniform. However, they are in the opinion that assistant professors are ignoring the characteristics of people who have different cultural responsiveness and they aren't creating teaching environment for candidates to express their ideas easily.

Conclusion and Suggestions

As a result, according to Primary Teacher candidates; Primary Teaching Undergraduate Program doesn't have sensitivity for their cultural responsiveness. Beside the reason that solid structure of the program which doesn't give opportunity to candidates, assistant professors don't take into account the cultural responsiveness and beliefs of teacher candidates during the learning-teaching process is another indication. Depending on these results it's proposed that Primary Teaching Undergraduate Programs should be updated on the basis of pedagogical principles, being sensitive to cultural responsiveness and being flexible of undergraduate programs. In addition, assistant professors should be advised to have learning-teaching process respecting different cultural responsiveness and beliefs. In this way, it's foresighted that candidates of Primary Teaching Undergraduate Programs have easily sense of belonging to their program and they can easily get Professional competence in their programs.

İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumlarında Sosyal Kulüp Çalışmaları

İsmet KAYA, Dicle Üniversitesi, Türkiye, ismetkaya@dicle.edu.tr
Ali Nevroz ERBATUR, MEB, Türkiye, anerbatur@mynet.com

Öz

Ülkemizde ilköğretim, ortaokul ve liselerde yapılması zorunlu faaliyetler kapsamında yapılan sosyal kulüp çalışmalarının, öğrencilerin psikolojik ve bedensel yönden dengeli, sağlıklı bir kişiliğe sahip olmalarına, serbest zamanlarını değerlendirme alışkanlığı kazanmalarına ve potansiyellerini açığa çıkarmalarına imkân sağlamak gibi birtakım amaçları vardır. Maalesef bu çalışmalarının amacına uygun yapıldığını söylemek güçtür. Araştırmanın amacı okullarımızdaki sosyal kulüp çalışmalarının uygulanıp uygulanmadığını ortaya koymak ve çözüm yolları bulmaktır. Araştırmada açıklayıcı sıralı karma yöntem deseni kullanılmıştır. Bu yaklaşım araştırmacının birinci aşamada nicel veri topladığı, bulguları analiz ettiği ve daha sonra bulguları kullanarak ikinci aşamayı planladığı (oluşturduğu) iki proje aşamasından oluşmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu; 2015-2016 Eğitim öğretim yılı Diyarbakır ili Kayapınar, Sur, Bağlar ilçesinde bulunan ilköğretim, ortaokul ve lisede çalışan öğretmenler oluşturmaktadır. Okullardan random yöntemi ile seçilen 63 öğretmene kapalı ve açık uçlu sorulardan oluşan veri toplama aracı dağıtılmış ve eksiksiz bir şekilde toplanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre ulaşılan bazı sonuçlar şu şekildedir; Öğretmenlerin çoğunun sosyal kulüp etkinliklerini gereksiz gördükleri ve bu çalışmaların amacına uygun yapıldığına inanmadıkları sonucuna varılmıştır. Öğretmenler uygulamada sıkıntı yaşadıklarını ve buna neden olarak sosyal kulüpler konusunda yeterli bilgi ve beceriye sahip olmadıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin çoğu sosyal kulüp çalışmalarının yapılmayıp sadece kâğıt üstünde yapılmış gibi gösterilerek, bunun ücretini aldıklarını ve birçok okulda bu çalışmaların hiç yapılmadığını ifade etmişlerdir. Öğretmenler, sosyal kulüp çalışmalarının öğrencilere; özgüven, sosyalleşme, yeteneğini açığa çıkarma, sorumluluk bilinci ve etkili iletişim kurmak ile ilgili katkı sağladığını ifade etmişlerdir. Bazı öğretmenlerin de bu etkinlikleri zaman kaybı olarak görmeleri de ayrıca dikkate değerdir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal kulüp, öğretmen, öğrenci

Abstract

In our country, there are various aims of social club studies made as part of obligatory activities in primary, secondary and high schools; such as providing students to have a balanced, healthy personality in terms of psychological and physical aspects, to gain habit for evaluating their free time and to reveal their potential. Unfortunately, it is hard to say that these studies are practiced relevantly. The purpose of the research is to find whether social club studies of our schools are practiced or not and to find solutions. Explanatory sequential mixed methods design was used in the research. This research is composed of two project phases. In the first phase, researcher collects quantitative data, analyzes findings and plans (constructs) the second phase by using these findings. The sample size of the research is composed of 63 teachers who work in primary, secondary and high schools in the towns of Diyarbakır province Kayapınar, Sur, Bağlar in 2015-2016 education year. Data collection tools that have closed and open ended questions were delivered to 63 teachers and they were got back completely. Some findings according to the result of the research are as follows: Most of teachers see social club activities unnecessary and they don't believe that these activities are practiced relevantly. They say that they have difficulties in the process of practice due to they don't have enough knowledge and skill about social clubs. They tell that most of teachers don't practice social club studies, but they show on paper as they do these studies and they get payment however these studies aren't done at all in most of schools. They express that social club studies contribute to students about self-confidence, socialization, revealing their abilities, conscience of responsibility and effective communication. Also it is significant that some teachers see these activities as waste of time.

Keywords: Social club, teacher, student

Giriş

Okullar sadece akademik bilgilerin aktarıldığı değil, aynı zamanda ders dışı etkinliklerle öğrencilerin yetenek ve ilgi alanlarının geliştirildiği, sosyalleştikleri, olumlu davranış kazandırılmasının beklendiği kurumlardır. Okullar, akademik öğretimin yanı sıra sosyal etkinlikler ve ders dışı etkinlikleri planlayıp gerçekleştirmekten de sorumludurlar. Bir anlamda okullar, öğretim işlevini dersler, eğitim işlevini sosyal etkinlikler ile bütünleştirerek yürütmektedir. Öğrencinin ders dışı etkinliklere katılımı, yeteneklerini geliştirebilme ve beceri kazanma fırsatı sağlamaktadır. Ders dışı etkinlikler, toplumsal yaşam için son derece önemli olan sosyal becerilerin gelişmesine olanak sağlamakta, benlik saygısı, özdenetim gibi olumlu psikolojik etkilerle öğrencilerin kendilerini gerçekleştirebilmelerine aracılık etmektedir. Bu anlamda okullarda sosyal, sanatsal ve sportif faaliyetlerin etkili bir şekilde yürütülmesi büyük önem taşımaktadır (Akar ve Nayir, 2015).

Ders dışı etkinlikler, öğrencilere, neleri yapmaları ve neleri yapmamalarını gösterebileceğimiz bir imkânı bize sunar. Ders dışı etkinlikler, öğrencilerin kendi özgünlüklerini ve özgürlüklerini kullanarak, yaratıcı enerjilerini ifade olanağı buldukları aktivitelerdir. Ders dışı etkinlikler çocuğun benliğinde saklı bulunan meziyetlerin açığa çıkması için bir fırsattır. Bu meziyetler sırasıyla önderlik, teşebbüs gücü, işbirliği zevki, arkadaşlara değer vermek, kendine güven, ne yaptığını iyi bilme gibi özelliklerdir. Ders dışı etkinlikler öğrencilerin kendilerini geliştirmek ve potansiyellerini ortaya koymaları için bir fırsatlar kümesidir (Hesapçioğlu, 1994: 345).

İlköğretim ve ortaöğretim kademelerinde, ders programlarının yanında öğrencilerde kendine güven ve sorumluluk duygusu geliştirme, yeni ilgi alanları ve beceriler oluşturmaya yönelik bilimsel, sosyal, kültürel, sanatsal ve sportif alanlarda değişik etkinlikler düzenlenir. Bu etkinliklerin bir kısmı da kulüp çalışmaları aracılığı ile yapılır. Sosyal etkinlikler kapsamında yürütülen faaliyetlere okul yönetimi ve öğretmenlerin yanında kulüplerde görev alan öğrencilerin aktif katılımı ve bu çalışmaların öğrencilerce planlaması sağlanır. Öğrencide, olumlu davranışlar ve beceriler sosyal kulüp çalışmalarına yer veren programlarla kazandırılır (Şahin, 1995: 2). Öğrenci kulüpleri de örtük programın çok önemli bir kısmını oluşturmaktadır. Öğrenci kulüpleri "Okullarda sınıf dışı eğitim etkinliklerinden bir bölümünün gerçekleştirilebilmesi için, ortak ilgileri bulunan, istekli öğrencilerce kurulan ve bir kılavuz öğretmenin gözetimi altında doğrudan doğruya öğrenci başkanlarınca yönetilen eğitsel kuruluşlardır" (Özer ve Dönmez, 2007).

Sosyal kulüp çalışmaları, öğrencilerin demokratik tutum geliştirmesi, ekip çalışmasını öğrenmeleri, yetenek ve ilgileri doğrultusunda çalışmaları, başkalarına saygı duyma, ortak amaçları paylaşma, proje planlama ve yürütme, araştırma yapma, problem çözme, etik kurallara uyma, kendi ve çevresiyle olumlu ilişkiler kurma gibi sosyal becerileri geliştirmelerine olanak sağlayan aktiviteler olarak açıklanabilir. Gençlerde etkili sosyal ve kişilerarası becerilerin kazanılması, özellikle kimlik ve kişilik gelişiminde temel olması nedeniyle çok önemlidir. Diğer bir deyişle sosyal etkinliğe katılım süreci, öğrenciye sosyal becerilerini geliştirebileceği bir ortam sağlamaktadır. Çünkü öğrencilerin, hayatta ve okulda başarılı olmak için sosyal becerilere ihtiyacı vardır (Awbrey, Longo, Lynd & Payne, 2008).

Sosyal kulüp, Öğrenci kulübü ve toplum hizmeti çalışmaları adı altında her türlü gezi, yarışma, yayın, gösteri, tiyatro, spor ve benzeri diğer etkinliklerdir. Sosyal kulüplerin amacı, öğrencilerin psikolojik ve bedensel yönden dengeli ve sağlıklı bir kişiliğe sahip olmalarına, gelişimlerine, serbest zamanlarını değerlendirme alışkanlığı kazanmalarına ve kendilerini ortaya koymalarına imkân sağlamak amacıyla yapılan çalışmalarıdır. Sosyal kulüp çalışmaları ülkemizdeki ilkökul, ortaokul ve liselerde yapılması zorunlu faaliyetlerdir. Esas itibarıyla bu faaliyetler öğrencilerin yeteneklerini ortaya çıkarması, kendilerini ifade etmeleri, sosyalleşme süreçlerine katkı sağlamaları ve zevk aldığı faaliyetleri görerek kendilerini tanımları ve yaşantılarını zenginleştirmeleri ve en önemlisi özgüven kazanmaları amacıyla yapılan aktivitelerdir.

Bu çalışmalar fiilen 1983 yılından itibaren Eğitsel kollar adı altında yapılmış daha sonra 2005 yılındaki yönetmelik değişikliğiyle sosyal kulüp çalışmaları adı altında günümüze kadar gelmiştir. Bu çalışmalar öğrenciler için çok önemli olmasına rağmen ne yazık ki okullarımızda gerektiği gibi uygulandığını söylemek zordur. Bu tür çalışmaların uygulanması ve bunun gösterilme zorunluluğu okullarımızda çoğu zaman maalesef kâğıt israfı olarak görülebilmekte ve öğretmenlerimiz bu çalışmalarını yeterince önemsememektedir. Çoğu zaman, denetçilerin bile okul denetimlerinde sosyal kulüp

çalışmalarını sadece yüzeysel olarak ele aldıkları görülmektedir. Oysaki sosyal kulüp yönetmeliği incelendiğinde eğitim açısından ciddi kazanımlar taşıdığı görülmektedir. Yaparak yaşayarak öğrenme, çocukların ilgilerine göre potansiyellerini ortaya çıkarma ve o yönde ilerleme gibi eğitimde önemli bir yere sahip bir yaklaşım benimsenmektedir. Kısaca teorikte iyi görünen sosyal kulüp çalışmalarında, söz konusu uygulama olunca aksaklıkların olduğu görülmektedir. Araştırmanın amacı okullarımızdaki sosyal kulüp çalışmalarının uygulanma derecesini, öğretmen görüşlerine göre ortaya koymak ve buna ilişkin çözüm yolları bulmaktır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırmanın genel amacına ulaşabilmek için karma yöntem kullanılacaktır. Karma yöntem araştırmaları (mixed method researches) olarak tanımlanan bu yöntem hem nicel hem de nitel verilerin tek bir çalışma içinde toplanması ve analiz edilip sunulmasına odaklanmaktadır. Böylece nicel ve nitel veri setlerinin karışımı; sentez, çeşitleme ve bütünleştirme stratejileri yoluyla daha geniş ve zengin hale getirilmektedir. Bu sayede de özellikle sosyal olguların karmaşıklığı, farklı yöntemlerin bir araya getirilip incelenmesi ve tartışılmasıyla giderilmekte ve bu da olgunun en iyi biçimde anlaşılmasına katkı sağlamaktadır. Ayrıca nicel ve nitel araştırmalardan birinin ürettiği ilginç bir sonucun, diğerinin kullanılmasıyla anlaşılabilirdiği durumlarda birleştirmenin daha verimli sonuçlar getirdiği düşünülmektedir (Creswell, 2012).

Alanda eğilimlerin ardındaki işleyiş hakkında çok az şey bilindiğinden, sadece nicel sonuçlar elde etmek değil bu sonuçları özellikle ayrıntılı fikirleri ve katılımcıların düşüncelerini detaylı bir şekilde anlatmak anlamında bir eksiklik bulunmaktadır. Bu da karma yöntem desenlerinin kullanılma gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Araştırmada açıklayıcı sıralı karma yöntem deseni kullanılacaktır. Bu yaklaşım araştırmacının birinci aşamada nicel veri topladığı, bulguları analiz ettiği ve daha sonra bulguları kullanarak ikinci aşamayı planladığı (oluşturduğu) iki proje aşamasından oluşmaktadır. Nicel bulgular, araştırmanın nitel boyutuna dâhil olan katılımcıların çeşidi ve yöneltilen sorular hakkında bilgi verir. Bu desenin amacı, nicel bulguları daha detaylı bir şekilde açıklamak için nitel verilerin kullanılmasıdır. Bu süreçte ilk aşama nicel verilerin toplanması ve çözümlenmesiyle başlar. Bu ilk aşamanın ardından nitel verilerin toplanması ve çözümlenmesi gelir. Nitel aşamanın gerçekleştiği ikinci aşama, birinci aşamanın (nicel aşama) sonuçlarının takip edilmesiyle gerçekleşir. Araştırmacı, nitel sonuçların ilk aşamadaki nicel sonuçların açıklanmasına nasıl yardımcı olduğunu yorumlar (Creswell, 2012).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu; 2015-2016 Eğitim öğretim yılı Diyarbakır ili Kayapınar, Sur, Bağlar ilçesinde bulunan ilkököl, ortaokul ve lisede çalışan öğretmenler oluşturmaktadır. Okullardan random yöntemi ile seçilen 63 öğretmene kapalı ve açık uçlu sorulardan oluşan veri toplama aracı dağıtılmış ve eksiksiz bir şekilde toplanmıştır.

Tablo 1.*Anket Çalışması Yapılan Okullar.*

Okulların İsimleri	Ankete katılan öğretmen sayısı	Okulun Eğitim şekli	Okulun bulunduğu yer
Bağlar-Çelebi Eser Ortaokulu	17 kişi	İkili Eğitim	Merkez
Kayapınar-Ayşe Numan Konakçı İlkokulu	17 kişi	İkili Eğitim	Merkez
Kayapınar-Huzurevleri İlkokulu	15 kişi	İkili Eğitim	Merkez
Sur-Karaçalı İlkokulu ve Ortaokulu	4 kişi	İkili Eğitim	Köy
Sur-Karaçalı Çok Programlı Lisesi	10 kişi	Normal Eğitim	Köy

Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı olarak, araştırmacılar tarafından geliştirilen anket formu kullanılmıştır. Anket iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgiler, ikinci bölümde ise açık uçlu ve kapalı uçlu sorular bulunmaktadır. Kapalı uçlu sorular, sosyal kulüp çalışmalarının yapılıp yapılmadığını, zamanını ve nerede yapıldığını tespit etmek amacıyla hazırlanmış sorulardan oluşmaktadır. Açık uçlu sorular ise, sosyal kulüp çalışmalarının öğretmenler tarafından önemini nasıl anlaşıldığı ve bu konuda ne düşündüklerini açığa çıkarmak amacıyla hazırlanmış sorulardan oluşmaktadır.

Verilerin Analizi

Nicel verilerin analizinde, araştırmanın amacı ve verilerin normallik dağılımı doğrultusunda uygun istatistik teknikler kullanılarak analiz edilmiştir. Ölçeklerden elde edilen verilerin aritmetik ortalama ve medyan değerlerine de bakılmıştır.

Nitel verilerin analizinde, ilk olarak veriler okunup incelenecek daha sonra bu veriler kodlanacaktır. İkinci aşamada bu kodlar belirli kategoriler ve temalar altında toplanmıştır. Son aşamada ise bu temalar yorumlanmıştır.

Bulgular

Araştırmanın bulguları şu şekildedir:

İlköğretim ve Ortaöğretim kurumlarında sosyal etkinlik çalışmalarının neden yapılmadığı ile ilgili yapılan çalışmanın birinci sorusunda; Öğretmenlere sorulan, “Sizce sosyal kulüp çalışmaları gerekli midir?” Sorusuna ankete katılan öğretmenlerden 36’sı gereklidir, 27’si gereksizdir demiştir. Bundan yola çıkarak öğretmenlerin hemen hemen %45’lik kısmı bu çalışmaları gereksiz görmekteyken, yarısından fazlası ise bu çalışmaları gerekli görmektedirler.

İkinci soruda, “Sosyal kulüp çalışmaları amacına uygun olarak yapılıyor mu?” Sorusuna ankete katılan öğretmenlerin yarısından fazlası (f=37 kişi) hayır, 24 öğretmen kısmen yapılıyor, 1 öğretmen amacına uygun yapılıyor demiştir.

Öğretmenlerin büyük çoğunluğu, “Sosyal kulüp çalışmaları ne zaman yapılmalıdır?” Sorusuna ders saati dışında yapılmalıdır (f=43 kişi) demiştir. 19 kişi ise ders saati içinde yapılmalıdır diye görüş bildirmişlerdir. Bu sonuçlara bakılarak öğretmenlerin büyük çoğunluğunun sosyal kulüp çalışmalarının ders saati dışında yapılmasını istedikleri söylenebilir.

Öğretmenler kendilerine sorulan, “Sosyal kulüp çalışmalarında danışman öğretmene ücret ödenmeli midir? Sorusuna öğretmenlerin %95’i “evet ödenmelidir” demiştir. Şu anda danışman öğretmenlere sosyal kulüp çalışmalarından dolayı haftada 2 saat ek ders ücreti ödenmektedir. Öğretmenler bu çalışmaları gereksiz, kâğıt israfı görmelerine rağmen ve birçoğu bu çalışmaları yapmamalarına rağmen kâğıt üstünde yapmış gibi gösterip ücret almaktadırlar.

Beşinci soruda, “Sosyal kulüp çalışmaları ile ilgili bilginiz var mı? Nasıl uygulanacağı ile ilgili bilgi aldınız mı?” Sorusuna öğretmenlerin yarıya yakını (f=37) “bilgilendirilmedim”, diğer yarısı (f=36) “bilgi aldım” demiştir. Bu araştırmada, sosyal kulüp çalışmalarının okullarda neden uygulanmadığı yönünde dikkat çeken en önemli neden, öğretmenlerin bu konuda yeterli bilgi sahibi olmadığıdır. Yani öğretmenler bu çalışmaların neden yapıldığı, ne amaçla yapıldığını bilmemektedirler.

“Sosyal kulüp çalışmaları okulunuzda yapılıyor mu?” Sorusuna öğretmenlerden %65’i (f=39) “evet”, %35’i (f=21) “hayır” demiştir. Bu da öğretmenlerin üçte birinin okulunda hiç bu çalışmaları yapmadığını gösteriyor.

Öğretmenlere sorulan, “Sosyal kulüp çalışmalarını yapmayı sadece kâğıt üstünde yapmış gibi gösteriyor musunuz?” Sorusuna öğretmenlerin yaklaşık %65’i (f=39) kişi evet %35’i (f=21) kişi hayır demiştir. Buna göre öğretmenler yapmadıkları bir çalışmayı kâğıt üstünde yapmış gibi gösterip bunun ücretini almışlardır.

Öğretmenler, “Farklı yaştaki ve farklı sınıflardaki öğrencilerin aynı kulüp çalışması içinde olmasını doğru buluyor musunuz?” Sorusuna 39 öğretmen hayır, 23 öğretmen ise bu uygulamayı doğru bulmuştur. Öğretmenlerin çoğunluğuna göre, aynı yaş gurubunda olmayan öğrencilerin aynı sosyal kulüpte olması doğru değildir.

Öğretmenler kendilerine sorulan “Sosyal kulüp çalışmalarında yeterli kaynağınız var mı?” Sorusuna 55 öğretmen hayır, 6 öğretmen evet demiştir. Sosyal kulüp çalışmalarında en önemli sorunlarda biri yeterli kaynağın olmaması olarak görülmektedir.

Öğretmenlerin, sosyal kulüp çalışmalarının öğrencilere ne kazandırdığı ile ilgili görüşleri şu şekildedir; Araştırmaya katılan öğretmenlerden 5 kişi sosyal kulüp çalışmalarının “özgüveni arttırdığı”, 15 kişi öğrencileri “sosyalleştirdiğini”, 14 kişi öğrencilerin “yeteneklerini açığa çıkarmalarını sağladığını”, 3 kişi “sorumluluk kazandırdığını”, 2 kişi “topluma uyum sağlamada yardımcı olduğunu”, 2 kişi “iletişim”, 2 kişi bu etkinlikleri “zaman kaybı” olarak değerlendirirken 10 kişi de bunun “herhangi bir şey kazandırmadığını” ifade etmişlerdir.

Son soruda öğretmenlere, “sosyal kulüp çalışmalarının hakkıyla yapılması için ne önerirsiniz?” sorusuna; Öğretmenler, bu konuda kendilerine yeterli bilgi verilmesi ve öğrencilerin bu çalışmalara gönüllü katılmasının sağlanması gerektiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretmenler, okulun fiziki şartlarının uygun olması gerektiğini, kulüplerdeki öğrenci sayısı gereğinden fazla olmamasını, kulüp çalışmaları için yeterli araç-gereçlerin olması gerektiğini söylemişlerdir. Kulüp çalışmaları hafta sonu ya da ders saati dışında yapılmalıdır. Kulüp çalışmalarının bütçesi olmalıdır. Kulüp çalışmaları planlı programlı yapılmalıdır. Kulüp çalışmaları uygulamalı olmalıdır. Kulüp çalışmalarında öğrenci yönlendirilmelidir. Kulüp çalışmalarını öğretmen ve öğrenci ciddiye almalıdır. Kulüp çalışmalarında çevreyle işbirliği olmalıdır. Ayrıca bazı öğretmenler de “kulüp çalışmaları kaldırılmalıdır” şeklinde görüş beyan etmişlerdir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Okullardaki sosyal kulüplerin etkililiği ve gerçekleştirilme derecesine yönelik öğretmen görüşlerinin alındığı bu çalışmada; öğretmenlerin çoğunun sosyal kulüp etkinliklerini gereksiz gördükleri

ve bu çalışmaların amacına uygun yapıldığına inanmadıkları sonucuna varılmıştır. Bu sonuca dayanarak, sosyal kulüp çalışmalarının okullarda yeteri kadar uygulanmadığı söylenebilir. Özkaptan'ın (2007) çalışmasında da sosyal kulüp çalışmalarının devlet okullarında hedeflerine ulaşmadığını bulunmuş, Gökyer ve Zincirli'nin (2011) çalışması da kulüp çalışmalarının etkili ve verimli geçmediğini, danışman öğretmenlerin öğrencileri tanımadığı bulgusuna ulaşmıştır. Akar ve Nayir'in (2015) yaptıkları araştırmada ise, öğrencilerin bu çalışmaları etkili görmedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenler uygulamada sıkıntı yaşadıklarını ve buna neden olarak sosyal kulüpler konusunda yeterli bilgi ve beceriye sahip olmadıklarını ifade etmişlerdir. Bu durum çoğu öğretmenin bu çalışmaların neden ve ne amaçla yapıldığını bilmedikleri şeklinde yorumlanabilir. Sosyal kulüp çalışmaları öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine göre görev aldıkları çalışmalardır. Burada amaç öğrencilerin özgüven kazanması, yeteneklerini geliştirmesi, sosyalleşmesi, diğer öğrencilerle işbirliği yapmayı öğrenmesi ve sorumluluk alma bilincini kazanmasıdır. Dolayısıyla öğretmenlerin bu çalışmalar ile ilgili bilgi sahibi olmaları ve bununla ilgili bir hizmet içi eğitimden geçmeleri gerektiği söylenebilir. Ayrıca eğitim fakültelerinde sosyal kulüp çalışmalarının anlatıldığı derslerin olmasının da faydalı olacağı söylenebilir. Okul yöneticileri sosyal kulüp çalışmalarına ciddiyetle bakmalı ve gerekli hassasiyeti göstermelidirler. İl ve ilçe milli eğitim müdürlükleri ve maarif müfettişleri de bu konuya ciddiyetle yaklaşmalı, yaptıkları denetimlerde sosyal kulüp dosyalarını ve çalışmalarını dikkatle incelemelidirler.

Öğretmenlerin çoğu sosyal kulüp çalışmalarının yapılmayıp sadece kâğıt üstünde yapılmış gibi gösterilerek, bunun ücretini aldıklarını ve birçok okulda bu çalışmaların hiç yapılmadığını ifade etmişlerdir. Benzer şekilde Keskin'in(2005) çalışması da yönetmeliklerle hedeflenen amaçlara ulaşamadığını göstermektedir. Bu kazanımların resmi yönetmeliklerde yazılı olarak ifade edilen sosyal kulüp çalışmalarının amaçları arasında yer alması bakımından okullardaki sosyal kulüp çalışmalarının özellikle liselerde amacına ulaşmadığı şeklinde değerlendirilebilir. Buna dayanarak sosyal kulüp çalışmalarının sadece teorikte olduğu, pratikte bir yansımalarının olmadığı şeklinde ifade edilebilir.

Öğretmenlerin tamamına yakını sosyal kulüp çalışmaları için yeterli kaynağın olmadığını düşünmeleri, bununla ilgili ciddi bir kaynak desteğine ihtiyaç duyulduğunun bir göstergesi sayılabilir. Eğer spor kulübü için yeterli alan ve malzeme olmazsa veya zekâ oyunları kulübünde yeterli donanım yoksa bu çalışmaların amacına gerektiği kadar hizmet etmesi şüphesiz zor olacaktır.

Öğretmenler, sosyal kulüp çalışmalarının öğrencilere; özgüven, sosyalleşme, yeteneğini açığa çıkarma, sorumluluk bilinci ve etkili iletişim kurmak ile ilgili katkı sağladığını ifade etmişlerdir. Massonî'ye (2011) göre kulüp çalışmaları öğrencinin yaşamında önemli bir rol oynamaktadır. Bu tür ders dışı etkinlikler öğrencinin davranışlarını geliştirmekte, okul performansını artırmakta, okul devamsızlığı azaltmakta, sosyalleşmesini sağlamakta ve sağlıklı birer yetişkin olmalarında etkili olmaktadır. Bazı öğretmenlerin de bu etkinlikleri zaman kaybı olarak görmeleri de ayrıca dikkate değerdir. Bu durum sosyal kulüp çalışmalarının öğrenciler için ne kadar gerekli olduğunun bazı öğretmenler tarafından tam anlamıyla anlaşılmadığının bir göstergesi olarak yorumlanabilir. Bu nedenle öncelikle öğretmenlerin bu tür etkinliklerin eğitimdeki önemini farkında olması gerekmektedir.

Kaynakça

- Akar, F. ve Nayir, K.F. (2015). Eğitim kurumlarındaki sosyal kulüplerin etkililiğinin incelenmesi: uygulamada değişim ihtiyacı. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 5(2), 167-186.
- Awbrey, C., Longo, A., Lynd, A.& Payne, C. (2008). Increasing social skills of elementary school students through the use of literature and role playing. Saint Xavier University & Pearson Achievement Solutions, Inc. Field Based Masters Programme, Chicago, Illinois (Retrieved September 12, 2013, from files.eric.ed.gov/fulltext/ED502712.pdf).
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative*. Prentice Hall.

- Hesapçıoğlu, M. (1994). *İnsan kaynakları yönetimi ve ekonomisi*. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş.
- Gökkyer, N. & Zincirli, M. (2011). The perceptions of advisors and social club representative students on the level of realization of social club activities performed. *E-journal of New World Sciences Academy*, 6 (2), 1836-1851.
- Keskin, D. (2005). *İlköğretim okullarında sosyal kulüp faaliyetlerinin durumu*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Massoni, E. (2011). Positive effects of extra curricular activities on students, ESSAI, 9. Retrieved November 14, 2013 from <http://dc.cod.edu/essai/vol9/iss1/27>. 14.11.2013).
- Özkaptan, E. (2007). *Okullardaki sosyal kulüp etkinliklerinin rekreasyonel açıdan değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Özer, N. ve Dönmez, B. (2007). Okul güvenliğine ilişkin kurumsal etkenler ve alınabilecek önlemler. *Milli Eğitim Dergisi*. 173, 297-309.
- Şahin, Ç. (1995). *İlköğretim okullarında eğitici çalışmalarının değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Extended Summary

Social Club Studies at Elementary And Secondary Institutions

Introduction

Social clubs are activities like all kinds of trips, competitions, publications, performances, theatre and sports under the name of "Student Clubs" and "Community Service Studies". Also social clubs are studies doing for the purpose of having balanced and healthy personality development in psychological and physical aspect, gaining the habit of assessment their free time and allowing them to assert themselves. Social club activities are compulsory activities in elementary, secondary and high school in our country. Essentially with these activities students bring out their abilities, express themselves, socialize easily, get self-confidence by seeing the process of activities. Students participates these studies by choosing a social club.

These studies actually performed under the name of "Educational Arms" since 1983, then with changes in the regulations in 2005 it goes on under the name of "Social Clubs". Although these studies are very important for the students unfortunately it is hard to say for them to be applied in our schools as needed. One of the most important cause of making this work is to contribute consciousness. Most of the time such studies can be seen as a waste of paper in our schools and unfortunately our teachers don't give enough importance to these studies. It's seen that even auditors check social club activities superficially on their school audit.

During researches it has been noticed that many schools hasn't applied studies about social clubs, they have only prepared the document of studies for the fear of any audit or school administration when the causes investigated it's emerged that teachers had no information about these studies, teachers seem these studies unnecessary so they think it should be removed and also teachers think the absence of any budget. Unfortunately social club studies are applied inefficiently due to many reasons such as not being given necessary importance to them by teachers, not being known how to apply and not being given required training by the authorities. These conditions have adversely affected the development of our children and teen that will shape our future. The aim of the research is to investigate the causes why social club activities couldn't implemented in our schools and to find solutions to these causes.

Method

In order to achieve the general objective of this research mixed method will be used. This method which is described as mixed method researches focus on collecting in a single-study, analysing and presenting of both quantitative and qualitative data. In this way, mixture of the quantitative and qualitative data sets is made broader and rich by synthesis, diversity and integration strategies. In this way the complexity of social phenomena is resolved by examining different ways that brought together and discussing them and it contributes the best way to understand this phenomenon. In addition it's thought integration has more effective results. In the case it can be understood through the use of other cases when it produces interesting result in a quantitative and qualitative research. As few is known about the workings of the trend in the area, it is available lack of means not only just to get quantitative result but also to describe the ideas and thoughts of the participants in detail. So it proves the necessity of the use of mixed method design.

Teachers laboring in primary, secondary and high school in villages of Diyarbakir; Kayapinar, Sur and Baglar, during 2015-2016 education year constitute working group of the study. Data collection tool consisting open-ended and close-ended questions are given and collected in a complete manner to 63 teachers who are selected randomly.

As the data collection tools, a questionnaire which was developed by Erbatur (2016), is used. The survey consists of two parts. In the first part, there is personal information. In the second part there are open-ended and closed-ended questions. Closed-ended questions contain questions which are prepared to identify whether the social club studies are made or not, their timeline and their place. Open-ended questions contain questions which are prepared to identify how the teachers understand the importance of social club studies and what they think about this matter.

Quantitative data will be analyzed by using appropriate statistical techniques for the purpose of normality distribution of data and research. Arithmetic mean and median value data obtained from the scales will be considered as well. In the analysis of qualitative data; first the data will be read and examined and then this data will be encoded. In the second stage, these codes will be grouped under specific categories and themes. In the final stage, these themes will be interpreted.

Results

Almost half of the teachers think that social club activities are unnecessary. A large part of the teachers think that social club studies aren't done according to their purposes. The vast majority of teachers are willing to have social club studies out of school timeline. Almost all of the teachers think that they should be paid for the social club activities. The most important reason why social club activities has not been applied in schools is that teachers do not have enough information about it. Namely teachers actually don't know why and for what purpose these studies are done. Teachers stated that these studies aren't done in most schools. More than half of the teachers stated that they don't do activities but they charge of it just by showing the work done on paper. Almost all of the teachers think that there aren't enough resources for social club activities. Teachers stated that social club activities contribute students in the field of; self-esteem, socialization, revelation of talent, consciousness of responsibility and communication. It's also worth considering that these studies are seen as a waste of time by some teachers.

Discussion, Conclusion & Suggestions

In this study where the views of teachers on the effectiveness and the degree of realization of the social clubs in the schools were taken; it was concluded that most of teachers see social club activities unnecessary and they don't believe that the studies are practiced appropriately for the purpose of these studies. On this result it can be said that social club studies aren't practiced enough in schools. It was found that social club studies don't reach its aims also in Özkaptan's (2007) research. The research of Gökyer and Zincirli (2011) also has reached the conclusion that club studies aren't practiced effectively and efficiently, the advisors don't know students. In the research of Akar and Nayir (2015) it was found that students don't find these studies effective.

Most of teachers said that social club studies weren't practiced, but they were shown on paper as they were practiced and teachers got payment for this and these studies weren't practiced at all in most of schools. Similarly, Keskin's (2005) research also shows that the purposes which were aimed with regulations couldn't be reached. These learning outcomes appear in the purposes of social club studies which were notified in written in formal regulations. In this regard, it can be said that social clubs in schools, especially high schools, can't reach their purpose. Based on this, it can be expressed that social club studies are only theoretical, and they have no reflection in practice.

Teachers expressed that social club studies contribute to students about self-confidence, socialization, revealing their abilities, conscience of responsibility and effective communication. According to Massoni (2011) club studies have an important place in the life of the student. Such extracurricular activities improve student's behaviors, increase his performance, decrease his absenteeism, provide his socialization and be effective for him to be a healthy grown-up. It is also significant that some teachers see these activities as waste of time. This can be interpreted as that the importance of social club studies for students hasn't been exactly understood by some teachers. For this, firstly, teachers have to be aware of importance of such activities in education.

Kosova'da Fakülte - Okul İşbirliği Programı: Türkçe Bölümlerinde Okul Öncesi ve Sınıf Öğretmenliği Adaylarının Okul Uygulama Dersi Üzerine Görüşleri

Serdan KERVAN, Prizren Üniversitesi, Kosova, serdan.kervan@gmail.com
Fatmir MEHMETİ, Prizren Üniversitesi, Kosova, fatmir_mehmeti@hotmail.com
Luan VARDARİ, Prizren Üniversitesi, Kosova, luanvardar@hotmail.com
Ertan Yesari HASTÜRK, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye, ertanh@hacettepe.edu.tr

Öz

Çalışmanın amacı, Kosova'da fakülte-okul işbirliği kapsamında eğitim verilen Türkçe bölümlerden okul öncesi ve sınıf öğretmenliği adaylarının okul uygulama dersi üzerine görüşleri ve değerlendirmelerini ortaya koymaktır. Günümüzde, dünyada nitelikli ve bilgi sahibi öğretmenlerin yetiştirilmesinde uygulamalı derslere ağırlık verilmektedir. Öğretmen adaylarının fakültede edindikleri kuramsal bilgileri, okul ortamında etkili, verimli ve doğru bir şekilde kullanabilmeleri ancak öğretmenlik görevine başlamadan önce yeterli uygulama fırsatı bulmaları ile sağlanabilir (Harmandar ve Diğerleri, 2000). Şişman ve Acat, (2003) tarafından yapılan araştırmaya göre, öğretmenlik uygulaması öncesi ve sonrasında öğretmen adaylarının öğretmenliğin etik değerlerine ilişkin algılarının anlamlı derecede farklılaştığı görülürken, benzer şekilde, Kılıç'ın (2004) çalışmasında da öğretmenlik uygulamasının öğretmen adaylarının hem kişisel hem de mesleki yeteneklerini geliştirmede büyük etkiler bıraktığı saptanmıştır. Öğretmen adayları sınıf ortamında ihtiyaç duydukları bilgi ve becerileri ancak deneyimle öğrenilebilirler (Saritaş, 2007). Bu amaca yönelik olarak, Fakültelerin Türkçe bölümlerinde okuyan, okul öncesi ve sınıf öğretmenliği adaylarından 30 kişiye, sömestrin sonunda uygulama okullarındaki deneyimlerini yansıtmaları için açık uçlu sorular yöneltilmiştir. Öğretmen adayların bu sorulara verdikleri cevaplar nitel araştırma teknikleri kullanılarak analiz edilmiştir. Bulgular kısmında öğretmen adaylarının cevapları doğrultusunda okullarda gördükleri uygulama dersinin, kendilerine katkı sağladığı ve önemli deneyimler edinmelerine yardımcı olduğu vurgulanmıştır. Ayrıca üniversite - okul işbirliğinin eksik olduğunun da üzerinde durulmuştur. Bununla birlikte üniversitenin uygulama okulunun olmadığı ve bu konuda öğretmenlerin, öğretmen adaylarına nasıl davranması gerektiği ve neler üzerinde vurgu yapması gerektiğinin bilinmediği konusunun eksikliğine değinilmiştir. Elde edilen bulgular gösteriyor ki, ortaya çıkan eksiklikler uygulama dersleri boyunca hem ders sorumlusu hem de aday öğretmenlerin sıkıntılar yaşanmasına sebep olmaktadır. Sonuçlar yorumlandığında, öğretmen adaylarının stajlarını Kosova dışında da yapması gerekliliği dikkat çekici bir sonuç olarak ortaya çıkmaktadır. Farklı ülkelerde yapılacak uygulamanın farklı deneyimler kazanacağına dair görüşler ağırlıklı olarak belirtilmiştir. Araştırma sonuçlarının, okul - üniversite arasında işbirliğinin artmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Kosova, Türkçe bölümü, öğretmen, fakülte-okul işbirliği

Abstract

The aim of the study is to reveal the opinions and evaluations of pre-school and classroom teacher candidates on the school application course in the Turkish part of the faculty-school cooperation in Kosovo. Today, the training of skilled and knowledgeable teachers all over the world are focused on practical lessons. Teacher candidates' theoretical knowledge acquired in school, effective in the school environment, they can use efficiently and accurately can only be achieved with sufficient opportunity to practice before finding services (Harmandar and others, 2000). According to the research conducted by Şişman and Acat (2003), while pre-service teachers' perceptions of teachers' ethical values differed significantly at pre- and post-teacher application, similarly, in Kılıç's (2004) study, teacher application revealed both personal and vocational abilities It has been found to have a great effect on development. Teacher candidates can only learn the skills and knowledge they need in the classroom environment with experience (Saritaş, 2007). An open-ended question was asked to reflect the experiences of the pre-school and classroom teacher candidates at the end of the semester's practice schools in 30 Turkish sections for this purpose. Teacher candidates' answers to this question were analyzed using qualitative

research techniques. It was emphasized that in the research part, the teacher candidates answered the application course they had seen in their schools, contributing to them and providing important experience. It is also emphasized that the university-school partnership is lacking. It is also mentioned that the lack of a university is not a school of practice and that teachers should be treated with teacher candidates in this regard and the emphasis on what should be emphasized. Furthermore, the fact that the school is not a practice school indicates that the parents do not have any information about prospective teachers. These are interpreted as causing troubles throughout the application. Teacher candidates are also paying attention to not only doing internships in Kosovo. They are concerned that the practice to be done in different countries will gain different experiences. The results of the research are expected to contribute to the increase of cooperation between the school and the university.

Keywords: Kosovo, Turkish section, Teachers, Faculty-school collaboration

Giriş

Birçok ülkede yapılan incelemeler, öğretmen eğitimi programlarında öğrencilerin alan öğretimi bilgisi ile bu bilginin kullanıldığı uygulama okullarında elde edilen deneyimlerin yüksek nitelikli öğretmenlerin yetişmesinde çok önemli unsurlardan biri olduğunu ortaya koymuştur (YÖK, 1999). Kosova’da da öğretmen yetiştirme programı kapsamında seçilen okulların, öğretmen niteliklerini arttırması amacı nedeniyle, öğretmen eğitimi programı için üniversite ile ortak yürütülen bir program geliştirilmiştir. Böylece fakültede gerçekleştirilen alan öğretimi dersleri ile okulda yapılan aktiviteleri arttırma yoluna gidilmiştir. Ayrıca, uygulama öğretmenlerinin bu süreçte daha aktif bir şekilde rol alması için fakülteler ile okullar arasında var olan işbirliği yeniden düzenlenmiştir. “Öğretmenlik uygulaması dersi”, öğretmenin, öğretmen adayını öğrenme - öğretme süreci içinde gözlemlemesi ve adayın öğretmenlik uygulaması yapması için planlanmış bir derstir.

Genel olarak bu dersin sonunda, öğrencilerin sınıfta kısa süreli bir etkinliği planlayıp uygulayabilmelerini sağlayabilme, öğrenciler arasında ki bireysel öğrenme ve gelişim farklılıklarını tanıyabilme, aday öğretmenlerin de, okullarda diğer öğretmenlerle etkin ve uyumlu şekilde çalışabilme becerileri kazanmaları amaç edinilir (YÖK 1998a). Kosova’da “Öğretmenlik uygulaması dersi”, 4 yıllık öğretimin her yılında önemli bir bölümü teşkil eder. Bu süre her yıl fakülte öğrencilerinin öğrenimlerine ve beklentilerine göre gelişmekte ve artmaktadır. Uygulama hem fakültede destekleyici öğretim etkinliklerini hem de uygulama yapılan okulda sınıflarda geçirilen zamanı içermektedir. 4 yıllık öğretim süresince okullarda ki uygulama için ayrılan zaman 22 haftadır. Öğretmenlik Uygulaması dersi tamamlandığında öğretmen adaylarının bazı nitelikler kazanmaları beklenir. Öğretmen adayları uygulama okulunda değişik sınıf ve sınıf seviyelerinde aday öğretmenlik yapması, öğretmenlik mesleğinin kişisel yeterliklerini geliştirme, kendi alanının ders programını anlayabilme, ders kitaplarını değerlendirebilme, ölçme ve değerlendirme yapabilme açısından önemlidir. Ayrıca, öğretmenlik uygulaması sırasında kazanmış olduğu deneyimleri arkadaşları ve öğretim elemanları ile paylaşarak kendisini bu yönde geliştirebilme gibi nitelikler kazanma açısından deneyimler elde eder.

Bu dersin sonunda öğretmen adayları, uygulama öğretmenlerini gerçek sınıf ortamlarında soru sorma tekniği, öğretim yöntemleri, sınıf kontrolü, ders yönetimi gibi konularda gözlemlerken aynı zamanda, test, çalışma kâğıdı ve soru hazırlama, bunları uygulama ve değerlendirme, grup çalışması yapma, sınıf içi öğretim yapabilme becerilerini kazanma imkânı elde ederler.

Araştırmanın Amacı

Çalışma, Kosova’da bulunan ve fakülte-okul işbirliği kapsamında yürütülen, fakültelerin Türkçe bölümlerinde okuyan okul öncesi ve sınıf öğretmenliği adaylarının “okul uygulama dersi” üzerine görüşleri ve değerlendirmelerini ortaya koymaktır.

Yöntem

Bu araştırma, fakülte-okul işbirliği programı kapsamında, sınıf öğretmenleri ve okul öncesi öğretmen adaylarının uygulama dersi hakkındaki görüş ve değerlendirmelerini tespit etmek amacıyla yapılmış nitel bir çalışmadır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın amacı doğrultusunda hazırlanan veri toplama aracı, 2015–2016 öğretim yılında Prizren Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe öğretmenliği bölümünde öğrenim gören ve “Öğretmenlik Uygulaması” dersine katılan 30 öğretmen adayı seçilerek yarı yapılandırılmış görüşme formuyla görüşleri yorumlanmıştır. Araştırmaya katılmış olan öğretmen adaylarının belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden olan maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Buradaki amaç, görece olarak küçük bir örneklem oluşturmak ve bu örnekleme çalışan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Bahar sömestri sonunda, araştırmaya katılan öğretmen adaylarına, görevlendirildikleri okullarda elde ettikleri olumlu veya olumsuz deneyimlerini değerlendirip yazmaları amacıyla açık uçlu bir soru verilmiş ve bu soruyu en ayrıntılı biçimde yanıtlamaları istenirken verdikleri yanıtların fakülte-okul işbirliği programının geliştirilmesi ve yeniden düzenlenmesi açısından çok önemli olduğu vurgulanmıştır. Ayrıca, öğretmen adaylarından görüşlerini serbestçe yazmalarını sağlamak amacıyla kâğıtlara isimlerini yazmamaları istenmiştir. Öğretmen adaylarının bir veya iki sayfa tutan yazılı değerlendirmeleri önce olumlu ve olumsuz deneyimler olarak sınıflandırılmış, sonra kendi aralarında kategorilere ayrılmıştır.

Verilerin Analizi

Öğrencilerin, dönemin sonunda açık uçlu bir soruya verdikleri yazılı açıklamalar nitel araştırma teknikleri kullanılarak analiz edilmiştir. Tüm öğrencilerin yazılı yanıtları kategorilere ayrılarak, diğer öğrencilerle ortak kategorilerin tespiti amacıyla sürekli olarak karşılaştırılmıştır (Creswell, 1998). Bu süreçte öncelikle öğrencilerin yazılı kâğıtları numaralandırılmış sonra her biri için belirlenen olumlu ve olumsuz deneyimler kodlanarak tespit edilmiş en sonunda da bunlar ortak ana temalar altında birleştirilmiştir. Araştırmanın güvenilirliğini arttırmak için örnekler 2 uzman tarafından incelenmiş ve gereken düzeltmeler yapıldıktan sonra uygulanmıştır.

Tablo 1.

Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulamasına İlişkin Olumlu Görüşleri.

Olumlu deneyimler	Sınıf öğretmenleri	Okul öncesi öğretmenleri
Gerçek öğretmenlik mesleğini yaşadım	14	13
Öğrencilerin gelişimlerine katkı sağlayacağımı düşünüyorum	15	13
Sınıf yönetimini sağlayabileceğime inandım ve kendime güvenim arttı	12	13
Fakültede gördüğümüz alan derslerimizi uygulama fırsatı bulduk	9	11
Fakülteden mezun olmak ve mesleğimize bir an önce başlama isteği oluştu.	10	9

Tablo 2.

Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulamasına İlişkin Olumsuz Görüşleri.

Olumsuz davranışlar	Sınıf öğretmeni	Okul öncesi öğretmeni
Öğrencilerin dikkatlerini dağıtan yabancı	5	8
Fakülte- okul arasındaki işbirliğin yetersizliği	12	10

Rehber öğretmenin öğrenci adayına karşı görevlerini bilmemesi	6	7
---	---	---

Bulgular

Araştırma sonunda elde edilen verilere bakıldığında, öğretmen adaylarının çoğunluğu öğretmenlik uygulaması dersine ilişkin olumlu görüş belirtmiştir. Öğretmen adaylarının bir bölümü de karşılaştıkları zorlukları olumsuzluk olarak nitelendirmiştir ve bu görüşler tablo 2 de gösterilmiştir.

Öğretmen adaylarının çoğu, kazanımlarını “Gerçek okul ortamını yaşamak” ve “öğretmen gibi hissetmek” şeklinde belirtmiş, ayrıca olumlu ve faydalı deneyimler elde ettiklerini ifade eden açıklamalar yapmışlardır. Vurgulanan ortak görüşler; “Şu anki okulların durumu ve derslerin nasıl işlendiğini hakkında fikir sahibi oldum”, “Bir ders nasıl yönetilir, öğrenci nasıl güdülenir, sınıf nasıl kontrol edilir hepsini öğrenme fırsatı buldum”, “Öğretmenin konuyu anlatırken kullandığı dil, ses tonu, hangi konularda hangi strateji ve yöntemleri kullandığını gözlemlemek bizler için iyi birer tecrübe oldu”, “Uygulama süresi içerisinde derste proje çalışmalarına katıldım, konu anlattım, sunum yaptım, etkinlik hazırladım, ödevleri kontrol ettim” şeklinde sıralanmıştır. Ayrıca “Artık kendimi gerçekten o sınıfın öğretmeni gibi hissediyordum”, “Öğrencilerin bana karşı sevgisi öğretmenliği bir kez daha sevmemi sağladı ve bu bölümü iyi ki seçmişim dememe neden oldu” şeklinde de olumlu vurgulamalar ortaya konulmuştur.

Yukarıdaki açıklamalardan yola çıkarak, iyi bir rehber öğretmen ve iyi bir öğretim elemanına sahip öğrenciler, uygulama dersinde öngörülen amaca uygun, olumlu deneyimlerle ayrılmaktadırlar. Diğer bir deyişle, uygulama öğretmeni ve üniversite elemanı tarafından sunulan iyi bir rehberlik, yol gösterim ve destek, aday öğrencilerin öğretmen olarak gelişimine olumlu katkı sağlamaktadır (Calderhead ve Shorrocks, 1997). Öğretmen adaylarının kendilerine katkısının olduğunu söylediği veya yeni şeyler öğrendiklerini ifade ettikleri bu olumlu deneyimlerinden bazıları: “gerçek okul ortamını yaşamak”, “ öğrencilerle birebir etkileşim içinde olmak”, “öğretmen gibi hissetmek”, “ders yönetimi”, “sınıf kontrolü”, “güdüleme” “öğretilenle uygulanan arasındaki farkı görmek”, ve “farklı öğretim yöntemlerini gözlemleme” olarak sıralanabilir. Bu sonuçlar, öngörülen bu dersin, öğrencilerin iyi nitelikler kazanmaları ve olumlu yönde gelişimlerini sağlayacağını göstermektedir.

Tablo 2’de öğretmen adayları karşılaştıkları olumsuz deneyimlerden bahsetmişlerdir. Olumsuz olarak bahsettikleri konuların başında aday öğretmenlerin rehber öğretmeni tarafından dikkat dağıtan yabancı olarak görülmesi gelmektedir. Bunu sırasıyla, rehber öğretmenin görevinin bilincinde olmaması ve model olacak uygulamalar sergilememesi, fakülte ve okul arasındaki işbirliği eksikliğinden okul müdürünün okula kabul etmesindeki sıkıntılar ve devamında bu durumda süreci takip eden bir sistemin olmayışı dikkat çekilmiştir.

Çalışma ile görülmüştür ki, rehber öğretmenler, aday öğretmenleri çoğunlukla sınıfındaki öğrencilerin dikkatini dağıtan kişiler olarak görmektedir ve aday öğretmenlerden etkinliklere katılmamalarını ve sadece dersi gözlemlemelerini istemiştir, bu dikkat çekici bir durumdur. Staja gidilen gün okulda okul öncesi öğretmeni ve birinci sınıf öğretmenin “ben stajyer öğretmen istemiyorum dersin düzeni bozuluyor” demesi üzerine sınıfa almaması, stajyer öğrencilerin bu konuda ne yapacaklarını bilmemesi ve bunun sonucunda denetleyen öğretim görevlisine veya fakülteye giderek sorunun çözülmesini istemesi sonucunda olumsuz düşünceler düşünmelerine neden olmuştur. Bu açıklamalar gösteriyor ki uygulama öğretmenleri okul deneyimi dersinin amacını ve önemini farkına varamamakta, öğretmen adaylarını bu süreçte “sınıfın düzenini bozan”, “öğrencileri şımartan”, “öğrencilerin dikkatini dağıtan” fazlalıklar olarak değerlendirilmektedirler. Öğretmen adayları sınıf ortamında kendilerini davetsiz bir misafir gibi algılaması, uygulamalar sırasında öğretmen adaylarının sınıf içerisinde düşündükleri şeyleri istedikleri gibi yapmalarını engellemektedir (Johnson, 1994). Diğer taraftan, yeni fakülte-okul işbirliğinin en önemli boyutu öğretmen adaylarına sınıf içerisinde daha fazla pratik yapmasını ve yoğun bir şekilde o havayı teneffüs etmesini sağlamaktır.

Rehber Öğretmenin Görevinin Bilincinde Olmaması ve Model Olacak Uygulamalar Sergilememesi İkinci olarak öğretmen adaylarının birçoğunun şikâyet ettiği problem rehber öğretmenin görevinin bilincinde olmaması ve model olacak uygulamalar sergilememesi olarak ifade edilmiştir. Öğretmen adayları elde ettikleri deneyimleri genel olarak “neleri yapmaktan çok neleri yapmamam gerektiğini öğreniyorum” ortak ifadesi ile açıklamaktadır.

Öğretim Elemanlarının İlgisizliği ve Dönüt Alamama Öğretmen adaylarının çok az bir kısmının bahsettiği olumsuzluk olarak “Elemanlarının ilgisizliği ve gözlemlerin ardından dönüt alamamalarından” şikâyetçi olmuşlardır. Bunla ilgili öğretmen adaylarının ortak görüşlerinden bazıları: “İlgisizlik ve Dönüt Alamama ile ilgili Alıntılar Üniversite hocası sadece 1 defa bizi ziyarete gelmiştir. Sonrasında yaşadığımız sorunların farkına bile varmamışlardır”, “Çalışmalarımızın nasıl gittiği ya da izlenimlerimiz hakkında karşılıklı yorumda bulunmadık”, “Okuldaki bu gözlemlerimizi ne uygulama öğretmeniyle nede üniversitedeki danışman öğretmenimizle karşılıklı oturup yorumlamadık”, “Bu şekilde olduğu için düşüncelerimizde bakış açımızda herhangi bir değişiklik olmadı”, gibi açıklamalarda bulunmuşlardır. Bu açıklamalardan yola çıkarak uygulamanın en önemli etkenlerinden biri olan öğretim elemanları, öğrencilere yeteri kadar rehberlik etmemekte ve dönüt verme mekanizmasını etkili bir şekilde işletememektedirler. Bu süreçte öğretim elemanlarıyla öğretmen adaylarının okulda yapılan gözlem ve aktiviteler üzerine tartışması ve değerlendirme yapması özellikle teşvik edilmektedir (Brooks ve Sikes, 1997). Ayrıca üniversitede teorik olarak öğrenilen prensip ve kavramların okullarda yapılan uygulamalarla ilişkilendirilmesi yapılan bu gözlem ve aktivitelerin öğretmen adayları için daha anlamlı hale gelmesini sağlayacaktır. Aksi takdirde bu çalışmada olduğu gibi öğretmen adayları neyi nasıl yapacaklarını öğrenip kendilerini geliştirmekten çok kafalarında cevapsız kalmış pek çok soruyla uygulamayı tamamlayabilmektedirler (A. Eraslan 2008).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmanın amacı fakülte-okul işbirliği kapsamında yürütülen uygulama dersi ile ilgili sınıf ve okul öncesi öğretmen adaylarının görüş ve değerlendirmelerini ortaya koymaktır. Elde edilen sonuçlar öğretmen adaylarının bu ders ile ilgili deneyimlerinin olumlu veya olumsuz olarak gelişmesi uygulama öğretmeni ile öğretim elemanının bu derse ve öğretmen adayına olan yaklaşımıyla orantılı olarak değiştiğini ortaya koymuştur. Bu çalışmada uygulama öğretmenlerinin bazılarının görevlerinin yeterince bilincinde olmamaları, yapılan uygulamayı önemsememeleri, gelen öğretmen adaylarının problem, fazlalık veya ayak bağı olarak görüp ondan kurtulmaya çalışmaları (sınıfa kabul etmemek gibi), bu uygulamanın stajyer öğrencilerin sadece zorunlu bir stajı yaptıkları ve öğretmenlik mesleğini sevmeme durumuna kadar olumsuz etkiler bırakmasına yol açmaktadır. Ayrıca öğretim elemanının her hafta staj öğrencileriyle yapması gereken dönüt verme veya ziyaretleri yapmaması veya bunu sürekli takip etmemesi rehber öğretmenin yapılacak gözlem ve aktiviteler üzerinde istediği gibi karar verip uygulamasını kolaylaştırmaktadır. Rehber öğretmen ile öğretim elemanı arasında varılan bu iletişim eksikliği öğretmen adaylarının bu dersten amaçlanan kazanımları elde edememesine ve daha da önemlisi “öğretmenlik mesleğinden uzaklaşmalarına ve soğumalarına” yol açmaktadır. Diğer taraftan çoğunluk olarak adlandırabileceğimiz; ilgili ve alanında yetişmiş öğretim elemanı, fiziki şartları uygun bir okulda, görevinin bilincinde, tecrübeli ve istekli uygulama öğretmenleriyle çalışan öğretmen adayları bu süreçten olumlu ve pozitif deneyimlerle ayrılırken kendilerini öğretmen gibi hissettiklerini ve bu mesleği daha fazla sevdiklerini ifade etmişlerdir. Diğer bir çözüm de okullarda uygulama devam ederken, fakültede aynı dersin her hafta 3 saat teorik olarak devam etmesi, öğrencilerin sorunlarını burada tartışmaları ve çözüme anında ulaşmalarındadır. Böylece neyin doğru neyin yanlış olduğu üzerinde çözümler ararken, dersin en önemli parçalarından biri olan bu dönüt verme mekanizmasının bu sayede çalıştırılması öğretmen adayların yaptıkları gözlem ve uygulamalarında olumlu sonuçlar vermesine yol açmaktadır. Fakülte-okul işbirliği kapsamında gerçekleştirilen bu uygulamanın başarısı aday öğretmen, uygulama öğretmeni ve ilgili öğretim elemanından oluşan üçlü saçı ayağının her birinin sorumluluğunun bilincinde beraber ve koordineli bir şekilde çalışmasına bağlıdır (Imig ve Switzer, 1996). İyi yetişmiş ve istekli uygulama öğretmeni ve öğretim elemanı ile çalışan öğretmen adayları kendisinden istenen aktiviteleri yaparken, rehber öğretmeni ve öğretim elemanı ile sürekli iletişim içerisinde onlarla yapılan çalışma ve gözlemleri tartışıp değerlendirebilecektir. Aday öğretmenler, fakültede öğrendikleri prensip ve kavramları okullarda yapılan uygulamalarla ilişkilendirerek etkili ve nitelikli bir öğretmen olarak kendi kendisinin gelişim büyümesine katkıda bulunacaktır. Fakülte okul işbirliği çerçevesinde etkili ve nitelikli öğretmenler yetiştirmek için öncelikle bu konuda eğitim almış öğretmenlerle öğretim elemanlarının sayısını arttırmak ve bunların yakın işbirliği içerisinde çalışacağı bir sistemi kurmak gerekmektedir. Böyle bir sistemi sağlayacak öneriler aşağıda sunulmuştur. (1) Uygulama öğretmenlerine ve okullarına belli bir standardın getirilmesi (Lemlech, ve arkadaşları, 1993; Imig ve Switzer, 1996; Penney ve Houlihan, 2003; Brooks, 2006) gerekmektedir.

1. Şehir ve köylerde araç/gereç, laboratuvar ve fiziki şartları uygun okulların belirlenerek, burada görev yapan tecrübeli öğretmenlerin gönüllülük esasına göre üniversitelerde hizmet içi eğitimden geçmeleri ve sertifika almaları önerilebilir. Bu şekilde uygulama, önceden belirlenmiş okullarda bu işi yapmaya gönüllü, alanında tecrübeli ve öğretmen eğitimi konusunda iyi yetişmiş öğretmenler ile daha profesyonelce yapılması öngörülmektedir. Bu statüye sahip okul ve öğretmenlere ekonomik destek sağlanarak teşvik edilmesinin yansira uygulama öğretmenlerine bu sürecin mesleki anlamda kişisel gelişmelerine katkılarının altın çizilmesi önemlidir.

2. Üniversitelerin bünyesinde araştırma ve uygulama okullarının kurulması (Penney ve Houlihan, 2003; Brooks, 2006; Başoğlu et al., 2004). Bu tip okulların kurulması üniversite-okul yakın işbirliğini arttıracak, üniversite hocası ile uygulama öğretmenin aynı anda öğrenciyi izlemesi ve değerlendirmesi mümkün olacak, mesleğe olumlu tutumları artacaktır.

3. Üniversiteler bünyesinde, uygulamaların Kosova dışında anlaşmalı üniversiteler bünyesinde farklı ülelerde yapılması ve böylece farklı eğitim sistemi, öğretmen nitelikleri ve farklı öğrenme ortamı görme şansı olacaktır. Böylece öğrencilerin farklı tecrübelerle sahip olmalarına yol açmaktadır.

Kaynakça

- Başoğlu, M., Kılıç, C., Şalcıoğlu, E., & Livanou, M. (2004). Prevalence of posttraumatic stress disorder and comorbid depression in earthquake survivors in Turkey: an epidemiological study. *Journal of Traumatic Stress, 17*(2), 133-141.
- Brooks, T. M. (2006). Global biodiversity conservation priorities. *Science, 313*(5783), 58-61.
- Brooks, V. & Sikes, P. J. (1997). *The good mentor guide: Initial teacher education in secondary schools*. Open University Press.
- Calderhead, J., & Shorrock, S. B. (1997). *Understanding teacher education: Case studies in the professional development of beginning teachers*. Psychology Press.
- Creswell, J. W. (1998). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory into practice, 39*(3), 124-130.
- Demircan, C. (2007). Okul deneyimi II dersine yönelik öğrenci görüşlerinin incelenmesi (Mersin Üniversitesi Örneği). *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3*(2).
- Eraslan, A., (2009), Finlandiya'nın PISA'daki Başarısının Nedenleri: Türkiye için Alınacak Dersler. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi, 3*(2).
- Eraslan A., (2008), Fakülte Okul İşbirliği Programı, H. Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education), 34, 95-105 100
- Imig, D. G., & Switzer, T. J. (1996). Changing teacher education programs: Restructuring collegiate-based teacher education. *Handbook of research on teacher education, 2*, 213-225.
- Johnson, B. (1994). The learning economy. *Journal of industry studies, 1*(2), 23-42.
- Lemlech, J. K., & Hertzog-Foliart, H. (1993). Linking school and university through collegial student teaching. *Teacher Education Quarterly, 19*-27.
- Penney, D., & Houlihan, B. (2003). Higher education institutions and specialist schools: potential partnerships. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy, 29*(3), 235-248.
- Sarıtaş, M. (2007). Okul deneyimi I uygulamasının aday öğretmenlere sağladığı yararlar konusundaki görüşlerin değerlendirilmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 20*(1).
- Şişman, M., & Acat, M. B. (2003). Öğretmenlik uygulaması çalışmalarının öğretmenlik mesleğinin algılanmasındaki etkisi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 13*(1), 235-250.
- Yıldırım, Y. S., Şimşek, T. (2013). Concha bullosa surgery and the distribution of human olfactory neuroepithelium. *European Archives of Oto-Rhino-Laryngology, 270*(3), 953-957.

Extended Summary

KOSOVO Faculty- School Partnership program: The Views in the Turkish Section of the Pre-school and Grade School Teacher Candidates' Applications on Course

Teaching practice course is a course designed for the teacher to make observation and teaching practice within the learning - teaching process of the candidate teacher. At the end of this course, it is

aimed that the students can plan and implement a short-term activity in the class, learn individual learning and development differences among the students, and gain the ability to work effectively and harmoniously with other teachers in the schools (YÖK 1998a). Teaching practice in Kosovo constitutes an important part of 4 years of teaching each year. This period is developing and growing according to the learning and expectations of the students every year. The practice curriculum includes both supportive teaching activities in the classroom and the time spent in classrooms at school. The time allocated for enrollment during the 4 years of education is 22 weeks. When the teaching practice course is completed, the teacher candidates are expected to acquire certain qualifications. Teacher candidates are important in terms of acquiring qualifications such as developing the competencies of the teaching profession by teaching in different classes in the application school, understanding the curriculum of their field, evaluating the textbooks, measuring and evaluating the textbooks and sharing the experiences they gained during teaching practice with their friends and instructors.

Method

This research is a qualitative study to determine the opinions and evaluations of the class teachers and preschool teacher candidates about the application course within the scope of the faculty-school cooperation program.

Working Group

Data collection tool prepared for the purpose of the research In the academic year of 2015-2016, 30 teacher candidates who are studying in the department of Turkish language teaching of Prizren University Education Faculty and participated in the Teaching Practice course were selected and their opinions were interpreted through a semi-structured interview form. Maximum diversity sampling was used for purposeful sampling methods in determining the teacher candidates who participated in the research. The purpose of this is to create a relatively small sample and to reflect the diversity of the individuals who may be involved in the probing process to the maximum extent (Yıldırım and Şimşek, 2013). At the end of spring semester, open-ended questions were given to prospective teachers participating in the research in order to evaluate and write their positive or negative experiences they had obtained in the schools they were assigned to, and it was stressed that the answers they gave the most in detail were very important in terms of the development and reorganization of the faculty-school collaboration program. It is also desirable that prospective teachers should not write their names on paper to allow them to freely write their opinions. Written evaluations of teacher candidates holding one or two pages were first classified as positive and negative experiences and then divided among the categories.

Analysis of Data

At the end of the semester, the students' written explanations were analyzed using qualitative research techniques. Written responses of all students were categorized and compared to other students in order to determine common categories (Creswell, 1998). In this process, the written papers of the students are numbered first, then the positive and negative experiences determined for each are coded and eventually they are combined under the common main themes. To increase the reliability of the study, the samples were examined by 2 experts and implemented after the necessary corrections were made.

Results

When the results obtained from the research are examined, it is seen that the opinions of the teacher candidates as the majority are positive opinions of the teaching practice lesson. We see in table 2 that some of the prospective teachers also describe the difficulties they encounter as negative.

Many of the teacher candidates made statements that stated that they had achieved positive and beneficial experiences, such as "living a real school environment" and "feeling like a teacher". These are common opinions; "I have an idea about the status of current schools and how they are taught", "I learned how to manage a class, how a student is motivated, how classes are controlled, how to control all of them", "The language the teacher uses when speaking, It was a good experience for us to observe how to use the methods." "During my time, I participated in derste project studies, explained the topic, made presentations, prepared the event, and checked the assignments. I now feel like I was really the

teacher of that class ", " I emphasize that the students love me once more for the love of me, and that this section is good enough that I choose to choose " .

In Table 2, teacher candidates talked about their negative experiences. At the beginning of the topics they talk about negatively, candidate teachers seem to be regarded as distracters by guide teachers. It has been pointed out that the lack of consciousness of the task of the guidance teacher and the lack of coherence between the faculty and the school, the lack of consent of the schoolmaster and the lack of follow-up system in this case.

Excerpts related to not being seen as distributing redundancies, it is pointed out that the guiding teacher says that "students only observe the lesson" or "just do not take part in the activities" because the students in the class start spoiling when they see us. On the day of the internship, the fact that the pre-school teacher and the first-grade teacher do not want to take classes on the basis that they say "I do not want an intern teacher, I am disoriented" has caused the intern students to think negatively about what they are going to do about this issue and as a result of asking the supervising teacher or faculty to solve the problem. These explanations show that practitioners can not realize the purpose and the importance of the school experience course and the teacher candidates are considered as "surplus", "spoiling the students" and "distracting students" in this process. Teacher candidates perceive themselves as uninvited guests in the classroom environment prevent their teacher candidates from doing what they think they are in class during the practice (Johnson, 1994). On the other hand, the most important aspect of the new faculty-school collaboration is to encourage prospective teachers to practice more in the classroom and to intensely ventilate the air.

Second, the problem that many prospective teachers complain about is that the guidance teacher is not aware of the task and is not able to exhibit the applications to be modeled.

Discussion, Conclusions and Recommendations

The aim of this study is to reveal the opinions and evaluations of the class and preschool teacher candidates about the application course which is conducted within the scope of the faculty-school cooperation. The results showed that the prospective teachers' experiences related to this course developed positively or negatively, and that the teaching staff changed in proportion to the course and the approach to the teacher candidate. In this research, it is important that the applicants do not have enough knowledge of the tasks of some of them, that they do not care about the practice, that the incoming teacher candidates see the problem as redundancy or footwork and try to get rid of it (such as accepting the class), this practice is not until trainees only have a compulsory internship and do not like teaching profession.

Resulting in negative effects. In addition, the fact that the instructor does not make feedbacks or observations that should be done with the internship students every week or does not follow it continuously makes it easier for the guidance teacher to decide and apply the observations and activities as he / she desires. This lack of communication between the guidance teacher and the teaching staff leads to the inability of the teacher candidates to achieve these intended achievements and, more importantly, to "away from the teaching profession and to cool down". Another solution is to continue the theoretical course of the same lesson 3 hours per week, to discuss the problems of the students and to find solutions to what is right and wrong at the time of solving and to find out what is wrong and what is wrong, this feedback mechanism, which is one of the most important parts of the course, Leads to positive results in the observations and applications of teacher candidates. The success of this practice in the context of faculty-school collaboration depends on the co-ordination and coordination of the responsibility of each of the triple hair legs composed of the candidate teacher, practice teacher and related instructor (Imig and Switzer, 1996). A well-educated and willing practitioner working with the teacher and instructor discusses and evaluates the work and observations made with them in constant communication with the guidance teacher and instructor while doing the activities required by him and associates the principles and concepts learned in the faculty with the practices that are done in the schools and as an effective and qualified teacher Will contribute to the growth and development of self.

Otantik Değerlendirme Yaklaşımının Eleştirel Düşünme Eğilimine Etkisinin İncelenmesi

İsmail KİNAY, Dicle Üniversitesi, Türkiye, ismailkinay84@gmail.com
Birsen BAĞÇECİ, Gaziantep Üniversitesi, Türkiye, bagceci@gantep.edu.tr

Öz

Bu araştırmanın amacı; Bilimsel Araştırma Yöntemleri dersinde uygulanan otantik değerlendirme yaklaşımının sınıf öğretmenleri adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri üzerindeki etkisini incelemektir. Bu çalışmada eşitlenmemiş kontrol gruplu yarı deneysel model kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma gruplarını 2013-2014 Öğretim Yılı Bahar Yarıyılında Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı'nın 2. Sınıfında kayıtlı öğretmen adayları oluşturmaktadır. Ana Bilim Dalı'nda bulunan 2 şube yansız şekilde deney (B Şubesi) grubu ve kontrol (A Şubesi) grubu olarak atanmıştır. Deney grubu 42 (21 kadın ve 21 erkek) kontrol grubu 44 (27 kadın ve 17 erkek) öğretmen adayından oluşmaktadır. Ancak kontrol grubundan 1 öğretmen adayı (kadın) son teste katılmadığından değerlendirmeler 43 öğrenci üzerinden yapılmıştır. Veri toplama aracı olarak "California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği"nin Kökdemir (2003) tarafından Türkçe'ye uyarlanan ve 51 madden oluşan Türkçe versiyonu kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda otantik değerlendirme yaklaşımına dayalı uygulamaların, geleneksel öğretime ve değerlendirmeye dayalı uygulamalara göre, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerini geliştirmede daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Otantik Değerlendirme, öğretmen adayı, eleştirel düşünme.

Abstract

The purpose of this study was to investigate the effect of authentic assessment, an approach used in Scientific Research Methods, on critical thinking disposition of classroom prospective teachers. A quasi-experimental nonequivalent control group model is used in this research. The study groups of the research consist of second year prospective teachers in the department of Classroom Teaching at Dicle University, Ziya Gokalp Education Faculty in the Spring Semestre of the Academic Year 2014–2015. Two classes are appointed neutrally, one (B class) as experiment group the second (A class) as control group. The experimental group consists of 42 (21 female and 21 male) prospective teachers and control group consists of 44 (27 female and 17 male) prospective teachers. As one prospective teachers did not participate in the post test in the control group, the evaluations were made on findings based on 43 students. Turkish version of Critical Thinking Disposition Inventory consisting of 51 items and adapted to Turkish by Kökdemir (2003) is used as data collection tool. At the end of study it is found that applications based on authentic assessment approach are more effective in increasing the critical thinking disposition when compared to traditional teaching and assessment.

Key words: Authentic assessment, prospective teacher, critical thinking.

Giriş

Günümüzde yaşanan teknolojik buluşların hızla artışı ve toplumsal yapıdaki değişimler insanlarda farklı özelliklerin aranmasını gerekli kılmıştır (Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2010:1). Bundan dolayı bilgiyi ezberleyen bireyler yerine; bilgiyi kullanabilen, sorgulayabilen, düşünüp tartışabilen, problem çözebilen bireylerin önemi artmıştır (Akınoğlu, 2009:156; Güneş, 2010:3; Şentürk ve Baş, 2010:66). Bununla birlikte bilginin çok önemli hale geldiği günümüzde bireyin problem çözen, eleştirel düşünen ve yaratıcı olması beklenir. Bilgi çağının insanı, bilgiyi depolayan değil, ihtiyaç duyduğu bilgiye nasıl ulaşacağını bilen, ulaştığı bilgiyi kendisine göre anlamlandırabilen, yeni bilgiler üreten ve ürettiği bilgileri gündelik hayatta kullanabilen birey olmalıdır (Turan, 2012:245). Söz konusu özelliklerin kazanılması için bunları merkeze alan öğrenme yaklaşımlarına ihtiyaç duyulduğu söylenebilir. Buna göre öğrencilerin söz konusu özellikleri kazanabilmeleri için eleştirel düşünme, keşfetme ve işbirliğine izin veren öğrenme ortamlarının yaratılmasını vurgulayan yapılandırmacı görüşe (Chan ve Elliott, 2004:819) dayanan yaklaşımların uygulanmasına ihtiyaç olduğu sonucuna varılabilir. Çünkü yapılandırmacı anlayış; eleştirel düşünme, keşfetme ve işbirliğine izin veren öğrenme ortamlarının yaratılmasını vurgulamaktadır (Chan ve Elliott,

2004:819). Bu bağlamda eleştirel düşünme ile ilgili becerilerin kazandırılmasında yapılandırmacı yaklaşıma dayanan otantik değerlendirmenin (King, 2000:152; Mintah, 2003:162) önemli olduğu söylenebilir. Çünkü Otantik değerlendirmede öğrencilerin belli becerilerini ve muhakeme gücünü işe koşması ve daha çok problem çözme, kavrayış, eleştirel düşünme, akıl yürütme ve üstbiliş üzerinde durmaktadır. Bundan dolayı otantik değerlendirmede öğrenciler anlamlı materyal ve problem çözme ile uğraşmalıdır (King, 2000:153). Ayrıca otantik değerlendirme için gerekli olan otantik öğrenme (Bektaş ve Horzum, 2012:43) kavramının temelinde, öğrencilerin karmaşık problemleri anlaması, problemlere eleştirel ve yaratıcı düşünme yolu ile yeni ve özgün çözümler geliştirmesi, sınıf arkadaşlarının fikir ve görüşlerinden yararlanma yeteneğine sahip olması inancı yatmaktadır (Gatlin ve Edwards, 2007:2). Buna göre otantik değerlendirme yaklaşımının eleştirel düşünme üzerindeki etkisinin incelenmesi önem arz ettiği sonucuna ulaşılabilir.

Öğretmenler eleştirel düşünme becerilerini ders planları sayesinde derslerde yer vererek, öğrencilerinin konu alanına duyarlı olmalarını ve konu alanını açık, eksiksiz ve anlamalarını ve edindikleri bilgileri yaşamlarında kullanmalarını sağlayabilir (Şahinel, 2010:123). Öğrencilere eleştirel düşünme becerisini kazandırmaya çalışan öğretmenler, öğrenciler arasındaki etkileşimi arttırmak için grup çalışmalarını yaptırabilir; tek doğru cevabı olmayan sorular sorabilir. Ayrıca ortaya atılan problemleri düşünmeleri için yeterli zaman tanımalı ve öğrencilere kazandıkları bir yeteneği başka durumlara uygulayabilecekleri olanaklar sağlamalıdır (Özden, 2011:161). Öğretmenlerin bunları gerçekleştirmesi için bu konuda eğitilmiş olmalarını gerektirir (Özden, 2011:161; Demirel, 2012:215). Bunun için de öğretmenler hizmet öncesinde eleştirel düşünme ile ilgili beceri kazanmasını sağlayacak yaklaşımların uygulanmasına ihtiyaç duyulmaktadır. İlgili literatür de dikkate alındığında otantik değerlendirme yaklaşımının öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerine etkisinin incelenmesi önemli olduğu sonucuna ulaşılabilir.

Bu araştırmanın amacı; Bilimsel Araştırma Yöntemleri dersinde uygulanan otantik değerlendirme yaklaşımının sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri üzerindeki etkisini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Otantik değerlendirme yaklaşımına dayalı öğretimin uygulandığı deney grubu ve geleneksel öğretim ve değerlendirmenin uygulandığı kontrol grubunun eleştirel düşünme eğilimleri bakımından ön-test ile son-test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

2. Otantik değerlendirme yaklaşımına dayalı öğretimin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretim ve değerlendirmenin uygulandığı kontrol gruplarının eleştirel düşünme eğilimleri öntest puanları kontrol altına alındığında sontest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada eşitlenmemiş kontrol gruplu yarı deneysel model kullanılmıştır. Eşitlenmemiş kontrol gruplu model öntest, sontest, deney ve kontrol grubunun olduğu ve eğitim bilimleri alanındaki araştırmalarda yaygın olarak kullanılan modellerden birisidir. Fakat deney öncesinde gruplar eşit olmayabilir. Gruplar doğal olarak oluşmuştur. Katılanların benzer nitelikte olmalarına olabildiğince dikkat edilir. Gruplardan hangisinin deney ve hangisinin kontrol grubu olacağı rastgele seçilir (Campbell ve Stanley, 1963:47; Karasar, 2009:102).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma gruplarını 2013-2014 Öğretim Yılı Bahar Yarıyılında Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı'nın 2. Sınıfında kayıtlı öğretmen adayları oluşturmaktadır. Ana Bilim Dalı'nda bulunan 2 şube yansız şekilde deney (B Şubesi) grubu ve kontrol (A Şubesi) grubu olarak atanmıştır. Deney grubu 42 kontrol grubu 44 öğretmen adayından oluşmaktadır. Ancak kontrol grubundan 1 öğretmen aday (kadın) sonteste katılmadığından değerlendirmeler 43 öğrenci üzerinden yapılmıştır. Deney ve kontrol grubunun cinsiyete göre dağılımı Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1.*Deney ve Kontrol Grubunda Bulunan Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerine Göre Dağılımı.*

	Cinsiyet	n	%
Deney Grubu	Kadın	21	50.00
	Erkek	21	50.00
	Toplam	42	100.00
Kontrol Grubu	Kadın	26	60.50
	Erkek	17	39.50
	Toplam	43	100.00

Deney ve kontrol gruplarının bağımlı değişkenler açısından uygulama öncesinde denk olup olmadığına ilişkin bulgular Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2.*Öğretmen Adaylarının Gruplarına Göre Eleştirel Düşünme Eğilimi Öntest Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları.*

Grup	n	\bar{X}	ss	sd	t	p
Deney	42	4.44	.41	83	.574	.567
Kontrol	43	4.39	.36			

Tablo 2. incelendiğinde deney ve kontrol gruplarındaki öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi öntest puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığı ($t_{(83)} = 574$, $p = .567 > .05$) görülmektedir. Dolayısıyla deney ve kontrol gruplarının eleştirel düşünme eğilimi bakımından uygulama öncesinde denk oldukları söylenebilir.

Uygulama Süreci

Deney grubunda yapılan uygulamalar Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı 2/B Şubesi’nde öğrenim gören öğretmen adaylarının “Bilimsel Araştırma Yöntemleri” dersinde yaptıkları 13 haftalık çalışmaları kapsamaktadır. Bu süreçte öğretmen adayları verilen otantik görevleri grup halinde çalışarak yerine getirmişlerdir. Birinci hafta öntest yapılarak dersin işleniş hakkında bilgilendirme yapıldı. İkinci haftada, gruplar tarafından bilimsel araştırmada temel kavramlarla ilgili hazırlamış oldukları sunumlar ve bu sunumlarla ilgili yapılan tartışmalara yer verilmiştir. Uygulamanın üçüncü haftasında gruplar araştırma konularını belirleyerek 12. haftaya kadar bu araştırma konusu ile ilgili çalışmalar yapmıştır. 12. haftada gruplar tamamladıkları çalışmaları yapılan sempozyumda sunmuşlardır. 13. hafta sontest uygulanmıştır. Öğretmen adayları tarafından yerine getirilen otantik görevler, otantik değerlendirme yaklaşımına uygun olarak değerlendirilmiştir. Deney grubunda öz değerlendirme, grup değerlendirme, öğrenci ürün dosyası (portfolyo) değerlendirme, sempozyum değerlendirme (öğretmen-akran), haftalık performans değerlendirme ve öğrenci günlükleri değerlendirme gibi otantik değerlendirme araçları kullanılmıştır.

Kontrol grubuna ise konu-merkezli program tasarımına dayalı ve öğretmen merkezli geleneksel etkinlikler ve değerlendirmeler yapılmıştır. Kontrol grubunda genellikle düz anlatım, tartışma, soru cevap

vb. yöntemler kullanılmıştır. Ayrıca değerlendirme sürecinde geleneksel anlamda yazılı yoklama olarak ara-sınav yapılmıştır.

Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı olarak 1990 yılında Amerikan Felsefe Derneği'nin düzenlediği Delphi projesinin bir sonucu olarak ortaya çıkan "California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği"nin kısaltılmış Türkçe versiyonu kullanılmıştır. Ölçek 75 madde ve 7 alt ölçekten oluşmaktadır (Kökdemir, 2003). Ancak Kökdemir (2003) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılan ölçek madde sayısı 51'e ve boyut sayısı 6'ya indirilmiş olup yeni ölçeğin iç tutarlık katsayısı (alfa) .88 bulunmuştur. Bu çalışmada da iç tutarlık katsayısı (alfa) ön test için .82 ve son test için .89 bulunmuştur.

Veri Analizi

Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğretmen adaylarının kişisel bilgileri ile ilgili özelliklerinin yüzdeleri ve frekansları hesaplanmıştır. Deney ve kontrol gruplarının veri toplama aracından aldıkları öntest ve sontest puanlarının aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Veri toplama aracından alınan puanların normal dağılıma sahip olup olmadığını belirlemek için Komogorov-Smirnov testi uygulanmıştır. Grupların öntest puanları arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını belirlemek için Bağımsız Örneklem t-Testi kullanılmıştır. Grupların aldıkları öntest puanlarına göre düzeltilmiş sontest puanları arasındaki fark Kovaryans Analizi (ANCOVA) ile incelenmiştir. Hem deney hem de kontrol grubunun veri toplama araçlarından aldıkları öntest ile sontest puanlarının karşılaştırılması için İlişkili Örneklem t-Testi kullanılmıştır. Yapılan istatistikî işlemler sonucunda anlamlı fark bulunmuş ise anlamlı farkın büyüklüğünü belirlemek için etki değeri hesaplanmıştır. Etki değerinin hesaplanmasında Eta kare değeri kullanılmıştır. Chone'e (1988) göre Eta kare değeri .01-.06 arasında olması küçük, .06-.14 arasında olması orta, .14 ve üstünde olması büyük etki olarak yorumlanır (akt. Pallant, 2005; Akbulut, 2010).

Bulgular

Otantik değerlendirme yaklaşımına dayalı etkinliklerin uygulandığı deney grubunun ve geleneksel öğretimin ve değerlendirmenin uygulandığı kontrol grubunun eleştirel düşünme eğilimi öntest ile sontest puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını ilişkin bulgular Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3.

Eleştirel Düşünme Eğilimi Bakımından Deney ve Kontrol Gruplarının Öntest ile Sontest Puanları Arasındaki Farka Ait İlişkili Örneklem t-Testi Sonuçları.

Grup	Test	n	\bar{X}	ss	sd	t	p	η^2
Deney	Öntest	42	4.44	.41	41	4.555	.000*	.336
	Sontest	42	4.77	.43				
Kontrol	Öntest	43	4.39	.36	42	.533	.597	
	Sontest	43	4.42	.45				

Tablo 3 incelendiğinde, deney grubunun eleştirel düşünme eğilimi öntest ile sontest puanları arasında sontest lehine anlamlı bir fark ($t_{(41)} = 4.555$, $p = .000 < .05$) bulunmuştur. Eta kare değeri dikkate alındığında (.336) anlamlı farkın büyük düzeyde olduğu görülmektedir. Buna göre; deney grubundaki öğretmen adayları eleştirel düşünme eğilimi bakımından, uygulama öncesine göre kendilerini daha olumlu algılamaktadır. Buna karşın kontrol grubunun eleştirel düşünme öntest ile sontest puanları

arasında anlamlı bir fark ($t_{(42)} = .533$, $p = .597 > .05$) tespit edilememiştir. Bu bulguya göre; kontrol grubundaki öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi bakımından kendilerini algılama düzeylerinde uygulama öncesine göre önemli bir değişimin olmadığı söylenebilir. Öntest puanlarının son test puanları üzerindeki olası etkilerini kontrol altına alabilmek için deney ve kontrol gruplarının öntest puanlarına göre düzeltilmiş eleştirel düşünme eğilimi bakımından sontest puanları arasındaki fark Kovaryans Analizi (ANCOVA) ile incelenmiştir. Analize ilişkin betimsel istatistikler Tablo 4'te ve Kovaryans Analizi (ANCOVA) sonuçları ise Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 4.

Deney ve Kontrol Gruplarının Eleştirel Düşünme Eğilimi Öntestinden Aldıkları Puanlara Göre Düzeltilmiş Sontest Puanlarına İlişkin Ortalamalar.

Grup	n	Öntest	Sontest	Düzeltilmiş Sontest Ortalaması
Deney	42	4.44	4.77	4.77
Kontrol	43	4.39	4.42	4.42

Tablo 4 incelendiğinde, Eleştirel düşünme eğilimi öntestinden aldıkları puanlara göre düzeltilmiş sontest puan ortalaması deney grubu için 4.77 ve kontrol grubu için 4.42 olarak bulunmuştur.

Tablo 5.

Deney ve Kontrol Gruplarının eleştirel Düşünme Eğilimi Öntestinden Aldıkları Puanlara Göre Düzeltilmiş Sontest Puan Ortalamalarına İlişkin ANCOVA Testi Sonuçları.

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	η^2
Ön test	3.767	1	3.767	24.558	.000*	.230
Grup	2.295	1	2.295	14.963	.000*	.154
Hata	12.579	82	.153			
Toplam	19.037	84				

Tablo 5 incelendiğinde, otantik değerlendirme yaklaşımına dayalı etkinliklerin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretimin ve değerlendirmenin uygulandığı kontrol grubu arasında öntest puanlarına göre düzeltilmiş eleştirel düşünme eğilimi sontest puanları bakımından anlamlı bir fark ($F_{(1,82)} = 14.963$, $p = .000 < .05$) belirlenmiştir. Eta kare değerine dikkat edildiğinde (.154), belirlenen bu anlamlı farkın büyük düzeyde olduğu görülmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın birinci alt problemine ilişkin bulgular incelendiğinde, otantik değerlendirme yaklaşımına dayalı etkinliklerin uygulandığı deney grubunun eleştirel düşünme eğilimi öntest ile sontest puanları arasında sontest lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Başka bir ifadeyle; deney grubunun eleştirel düşünme eğilimi düzeyinde uygulama öncesine göre anlamlı bir artış olmuştur. Eta kare değeri dikkate alındığında anlamlı farkın büyük düzeyde olduğu belirlenmiştir. Buna karşın geleneksel öğretimin ve değerlendirmenin uygulandığı kontrol grubunun eleştirel düşünme eğilimi öntest ile sontest puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin bulgular incelendiğinde, otantik değerlendirme yaklaşımına dayalı etkinliklerin uygulandığı deney grubunun ve geleneksel öğretimin ve değerlendirmenin uygulandığı kontrol grubunun öntest puanlarına göre düzeltilmiş eleştirel düşünme eğilimi sontest puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark belirlenmiştir. Eta kare değeri dikkate alındığında belirlenen bu anlamlı farkın büyük düzeyde olduğu görülmektedir. Birinci ve ikinci alt problemlere ait bulgular incelendiğinde, otantik değerlendirme yaklaşımının öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin gelişmesini sağladığı ve geleneksel öğretimin ve değerlendirmenin öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri üzerinde etkili olmadığı sonucuna ulaşılabilir. Başka bir ifadeyle, Bilimsel Araştırma Yöntemleri dersinde otantik değerlendirme yaklaşımına dayalı etkinliklerin öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerini geliştirmede geleneksel öğretime ve değerlendirmeye göre daha etkili olduğu söylenebilir.

Otantik görevler öğrencilerin hem şimdi hem de gelecekte sınıf dışında karşılaşabileceği gerçek problemlerle ve durumlarla ilişkili olmalıdır (Woolfolk, 2001; akt. Knobloch, 2003:23). Çok boyutludur ve problem çözme, eleştirel düşünme gibi üst düzeyde zihinsel düşünmeyi gerektirir (Montgomery, 2002:35). Eleştirel düşünce ve düşünme becerileri, problem çözme ve ilişkili davranışlarla bağlantılı (Ornstein & Hunkins, 2014:180) olduğundan deney grubundaki öğretmen adayları bilimsel araştırma yöntemleri dersinde gerçek dünya problemlerine çözümler bulmak amacıyla otantik görevler üslenmişlerdir. Bu görevleri gerçekleştirme esnasın bilimsel süreci de izleyerek gerçek bilimsel problemlere çeşitli çözümler geliştirmişler ve geliştirdiği çözümleri sınıfta tartışma ortamı oluşturarak eleştirel bir bakış açısıyla yeniden düzenlemişlerdir. Yapılan bu etkinlikler esnasında öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerini geliştirmeye katkı sağladığı düşünülmektedir. Ayrıca Sınıf içinde yapılan tartışmaların öğrenme sürecin yönelik birçok katkısı bulunduğu gibi eleştirel düşünmenin de (Harwood ve Hahn, 1990; Wilen, 2004:33) gelişmesini sağladığı söylenebilir.

Yapılan bazı çalışmalar bu araştırmanın sonuçlarını desteklemektedir. Tynjälä (1999) yapılandırmacı öğrenme ortamında ders materyalleri çalışan öğrenciler ile geleneksel öğretim ve çalışma koşullarında öğrenen öğrencilerin öğrenme çıktılarını karşılaştırmak amacıyla yaptığı çalışmada üniversitedeki geleneksel ve yapılandırmacı öğrenme ortamını karşılaştırmıştır. Çalışmanın sonucunda yapılandırmacı öğrenme ortamındaki öğrencilerin daha çeşitli bilgileri elde ettikleri belirlenmiştir. Ayrıca yapılandırmacı gruptaki öğrencilerin çoğu; bilgiyi uygulama yeteneğinin kazanılmasını, eleştirel düşünme becerilerinin gelişimini, çalışılan konuyla ilgili kavrayışlarının değişimini, epistemolojik düalizmden bilgiyi daha göreceli görme bakış açısına doğru hareketi vurguladıkları tespit edilmiştir. Kaya (2010) yaptığı çalışmada yapılandırmacı öğrenmeye dayalı uygulamaların öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerini geliştirdiğine yönelik bulgular elde etmiştir. Bay (2008) da yapılandırmacı yaklaşıma dayalı öğrenme ortamlarının eleştirel düşüncenin oluşumuna katkısı olduğuna dair bulgular elde etmiştir.

Elde edilen sonuçlar ışığında aşağıdaki öneriler yapılmıştır:

1. Otantik değerlendirme yaklaşımının öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin geliştirilmesine katkı sağladığı sonucundan yola çıkarak, öğretmen eğitiminde eleştirel düşünme becerisinin kazandırılmasında bu yaklaşımın kullanılması önerilmektedir.

2. Bu araştırma sadece Bilimsel Araştırma Yöntemleri dersi ve sınıf öğretmeni adayları ile sınırlı tutulmuştur. Farklı derslerde ve farklı branştaki öğretmen adayları ile otantik değerlendirme yaklaşımının eleştirel düşünme eğilimleri üzerindeki etkisi incelenebilir.

3. Eleştirel düşünme eğiliminin geliştirilmesinde etkisi olabilecek yöntemler için yeni deneysel çalışmalar yapılabilir.

Kaynakça

- Akbulut, Y. (2010). Sosyal Bilimlerde SPSS Uygulamaları. İdeal Kültür Yayıncılık, İstanbul.
- Akinoğlu, O. (2009). Öğretim Kuram ve Modelleri, Tan, Ş. (Ed.). Öğretim İlke ve Yöntemleri. Pegem Akademi, Ankara, ss. 133-182.
- Bay, E. (2008). Öğretmen Eğitiminde Yapılandırmacı Program Uygulamalarının Etkililiğinin Değerlendirilmesi. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Bektaş, M. ve Horzum, M. B. (2012). Otantik Öğrenme. 2. Baskı, Pegem Akademi, Ankara.
- Campbell, D. T. & Stanley, J. C. (1963). Experimental and Quasi-Experimental Designs for Research. USA, Houghton Miffl in Company.
- Chan, K. W. & Elliott, R. G. (2004). Relational analysis of Personal Epistemology and Conceptions about Teaching and Learning. Teaching and Teacher Education, 20: 817-831.
- Demirel, Ö. (2012). Eğitimde Program Geliştirme Kuramdan Uygulamaya (19. Baskı). Pegem Akademi, Ankara.

- Güneş, F. (2010). Eğitimde Yapılandırıcı Yaklaşımla Gelen Yenilikler. *Eğitime Bakış*, 6 (16): 3-9.
- Harwood, A. M. & Hahn, C. L. (1990). *Controversial Issues in the Classroom*. ERIC Digest. Clearinghouse for Social Studies/Social Science Education Bloomington IN.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. 19. Baskı, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Kaya, H. İ. (2010). Öğretmen Eğitiminde Yapılandırıcı Öğrenmeye Dayalı Uygulamaların Öğretmen Adaylarının Problem Çözme, Eleştirel Düşünme ve Yaratıcı Düşünme Eğilimlerine Etkileri. *Yayımlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum*
- Kökdemir, D. (2003). *Belirsizlik Durumlarında Karar Verme ve Problem Çözme*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- King, R. M. (2000). Portfolio Development: Using Authentic Learning Assignments in Psychology Courses. *North American Journal of Psychology*, 2 (1): 151-166.
- Knobloch, N. A. (2003). Is Experiential Learning Authentic? *Journal of Agricultural Education*, 44 (4): 22-34.
- Kutlu, Ö., Doğan, C. H. ve Karakaya, İ. (2010). Öğrenci Başarısının Belirlenmesi: Performansa ve Portfolyoya Dayalı Durum Belirleme. 3. Baskı, Pegem akademi, Ankara.
- Mintah, J. K. (2003). Authentic Assessment in Physical Education: Prevalence of Use And Perceived Impact of Students' Self-Concept, Motivation, and Skill Achivement. *Measurement in in Physical Education Exercise Science*, 7(3): 161-174.
- Montgomery, K. (2002). Authentic Tasks and Rubrics: Going Beyond Traditional Assessments in College Teaching. *College Teaching*, 50 (1): 34-40.
- Ornstein, A. C. & Hunkins, F., P. (2014). Programın Psikolojik Temelleri (Çev. U. Uluçınar). *Eğitim Programı: Temeller, İlkeler ve Sorunlar (içinde 143-203) (A. Arı Çev. Ed.)*. Eğitim Yayınevi, Ankara.
- Özden, Y. (2011). *Öğrenme ve Öğretme* (11. Baskı). Pegem Akademi, Ankara.
- Pallant, J. (2005). *SPSS Survival Manual: A Step by Step Guide to Data Analysis Using SPSS for Windows*. Australian Copyright, Australia.
- Şahinel, S. (2010). Eleştirel düşünme (Ö. Demirel Ed.). *Eğitimde Yeni Yönelimler (içinde 123-136)*. 4. Baskı, Pegem Akademi, Ankara.
- Şentürk, C. ve Baş. G. (2010). Yapılandırıcı Yaklaşımda Eğitim ve Sınıf Yönetimi. *Eğitime Bakış*, 6 (16): 66-72.
- Turan, H. (2012). Eğitimde Yeni Yaklaşımlar ve Bireylerde Bulunması İstenilen Temel Beceriler (H. Şeker Ed.). *Eğitimde Program Geliştirme Kavramlar Yaklaşımlar (içinde 219-260)*. Anı Yayıncılık, Ankara.
- Tynjälä, P. (1999). Towards Expert Knowledge? A Comparison Between A Constructivist and A Traditional Learning Environment in University. *International Journal of Educational Research*, 31(5): 357-442
- Wilens, W. W. (2004). Refuting Misconceptions About Classroom Discussion, *The Social Studies*, 95(1): 33-39.

Extended Summary

The investigation of the effect of the authentic assessment approach on critical thinking disposition

Purpose of Study

The purpose of this study was to investigate the effect of authentic assessment, an approach used in Scientific Research Methods, on critical thinking disposition of classroom prospective teachers. The research questions to be answered are as follows:

1. Is there a significant difference between the pre-test and post-test scores based on critical thinking disposition of an experimental group, who were educated with authentic assessment approach and traditionally educated control group?

2. Is there a significant difference between post test scores based on critical thinking disposition of the experimental group who were educated with authentic assessment approach, and the traditionally educated control group when their pre-test scores are controlled?

Method

A quasi-experimental nonequivalent control group model is used in this research. Quasi-experimental nonequivalent control group model is one of the commonly used models in educational sciences which has pre-test, post-test, experimental and control group. However, the groups may not be equivalent before the experiments. The groups are formed naturally. It is of paramount importance for the groups to have similar quality. It is randomly chosen which group is the experimental and which one is the control group. (Campbell and Stanley, 1963:47; Karasar, 2009:102).

The study groups of the research consist of second year prospective teachers in the department of Classroom Teaching at Dicle University, Ziya Gokalp Education Faculty in the Spring Semestre of the Academic Year 2014–2015. Two classes are appointed neutrally, one (B class) as experiment group the second (A class) as control group. The experimental group consists of 42 (21 female and 21 male) prospective teachers and control group consists of 44 (27 female and 17 male) prospective teachers. As one prospective teachers did not participate in the post test in the control group, the evaluations were made on findings based on 43 students.

Before the implementation, it was found out that there was not meaningful difference in terms of pre-test grades of critical thinking disposition between the experimental and control groups ($t_{(83)} = 574$, $p = .567 > .05$). Thus, it can be stated that the experimental and control groups were equal before the implementation in terms of critical thinking disposition.

The implementation made in the experiment group covers a 13-week study of the prospective teachers taking "Scientific Research Methods" course in section 2-B in Ziya Gokalp Faculty of Education. In this process, the prospective teachers carried out authentic tasks in groups. The pretest was applied and the course's tentative plan was shared in the 1st week. The presentations the groups prepared about basic terms on scientific research and discussions about these presentations took place in the 2nd week. In the 3rd week, the groups decided on their research topics and studied on those research topics until the 12th week. The groups presented their work in a symposium in the 12th week. The posttest was given in the 13th week. The authentic tasks carried out by the prospective teachers were evaluated in an authentic manner. Self evaluation, group evaluation, portfolio evaluation, symposium evaluation (teacher - peer), weekly performance evaluation and student journal evaluation were the means of evaluation used in the experimental group.

Teacher-centered traditional activities and evaluations based on the subject-centered programme design were applied to the control group. Methods such as lecturing, discussion and question-answer were generally used in the control group. Also, midterm examinations were given as traditional writing exams in the process of evaluation.

Turkish version of Critical Thinking Disposition Inventory consisting of 51 items and adapted to Turkish by Kökdemir (2003) is used as data collection tool.

Demographic variables for prospective teachers were analyzed in percentage and frequency analysis. Mean and standard deviation of pre-test and post-test scores for experimental and control groups obtained from the data collection tool were calculated. To determine whether there was a significant difference between the pre-test scores of the groups, an independent sampling T-test was conducted. The difference between groups' adjusted post-test scores according to pre-test scores was examined with covariance analysis (ANCOVA). Paired-Samples T-test was used in order to compare pre-test and post-test scores of both experimental and control groups obtained from data collection tools. In case a significant difference was found as a result of performed statistical procedures, the impact value was calculated to determine the size of the difference. Eta squared value was used to calculate the impact value. According to Chone (1988), if the Eta square value is between .01 and .06 it is interpreted as minor, from .06 to .14 moderate, and .14 or more is interpreted as major (in Pallant, 2005; Akbulut, 2010).

Results

1. Pre-test and post-test scores for critical thinking disposition of the experimental group are compared, it can be seen that there is a statistically significant difference in favor of post-test ($t_{(41)} = 4.555, p = .000 < .05$).

2. The difference pre-test and post test scores for critical thinking disposition of the control group ($t_{(42)} = .533, p = .597 > .05$) does not show any significance.

3. Statistically significant difference ($F_{(1,82)} = 14.963, p = .000 < .05$) in post-test scores for problem solving skills that were adjusted according to pre-test scores can be observed between the experimental group and the control group.

Discussion, Conclusion and Suggestions

It can be said that applications based on authentic assessment approach are more effective in increasing critical thinking disposition of prospective teachers when compared to traditional teaching and assessment.

The following suggestions were made in the light of the results obtained:

1. Based on the result that authentic assessment contributes positively to the perception of prospective teachers' critical thinking disposition, it is recommended to use this approach in acquiring critical thinking disposition in teacher education.

2. This research is limited only to the Scientific Research Methods course and classroom teaching prospective teachers. The possible effect of authentic assessment approach on critical thinking disposition can be studied in different courses and prospective teachers from different branches of teaching.

3. Further experimental studies can be conducted for further methods that could have an impact on the improvement of critical thinking disposition.

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Vatandaşlık Algılarının İncelenmesi

Hatice MEMİŞOĞLU, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu, Türkiye, memisoglu_h@ibu.edu.tr
Fatih OĞUZKAĞAN UYAR, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu, Türkiye, foku06@gmail.com
Tuğba DOĞAN, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu, Türkiye, tugba-dogan_@hotmail.com

Öz

Metaforlar, kavramların veya olguların kişiler tarafından benzetmeler kullanarak ifade edilmesi sanatıdır. Zihin haritaları ise kavramların veya olguların kişilerin bir düşünce etrafında nasıl şekillendiğini göstermek amaçlı kullanılan bir diyagramdır. Metafor ve zihin haritası yönteminin birlikte kullanıldığı bu çalışmanın amacı, Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının, “vatandaşlık” kavramını nasıl algıladıklarını geliştirdikleri metaforlar ve yaptıkları zihin haritaları aracılığıyla ortaya çıkarmaktır. Araştırmada, nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Olgu bilim deseninden yararlanılmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Araştırma verileri yarı yapılandırılmış açık uçlu soru formu aracılığıyla toplanmıştır. Formda öğretmen adaylarının “vatandaşlık benzer; çünkü.....” cümlesini tamamlamaları istenmiştir. Formun devamında da öğretmen adayları tarafından doldurulması istenen vatandaşlık kavramıyla ilgili bir zihin haritası eklenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Ana Bilim Dalı’nda öğrenim gören 64 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Bulgularımıza göre araştırmaya katılan 64 Sosyal Bilgiler öğretmen adayı toplam 46 metafor geliştirmiştir. Oluşturulan metaforlar kendi aralarında 13 kategoride değerlendirilmiştir. Bu kategorilerden ikisi tüm metaforların çoğunluğunu oluşturmaktadır. Bu kategoriler; “sorumluluk sahibi, çalışkanlık olarak vatandaşlık” ve “bir kahramanlık ve vatanseverlik olarak vatandaşlık” şeklindedir. Öğretmen adaylarının vatandaşlık kavramıyla ilgili geliştirdikleri metaforlarda vatandaşlık kavramı en çok, Atatürk(altı), ağaç(beş), köpek(üç), kuş(üç), karınca(üç) kavramlarına benzetilmektedir. Araştırmada zihin haritası kısmında elde edilen bulgulara göre, Sosyal Bilgiler öğretmen adayları tarafından en çok yazılan kavramlar sırasıyla “sorumluluk(54), hak(45), vatan(37), özgürlük(34), saygı(30), adalet(24), demokrasi(23), devlet(22), sevgi(22), bilinç(21), birey(21), millet(21)” şeklindedir. Yapılan çalışmada öğretmen adaylarının vatandaşlık bilgilerinin ve algılarının genel olarak olumlu olduğu görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Vatandaşlık, metafor, zihin haritası, sosyal bilgiler, öğretmen adayları

Abstract

The object of this study which we conduct by using both the metaphor and mind map methods with Social Sciences teacher candidates is to reveal how the Social Studies teacher candidates perceive the “citizenship” term or how they mean the “citizenship” term, to express the defective or wrong information about this decision via developed metaphors and created mind maps. In this research, the phenomenology design among the qualitative research methods was used. Collected data was analyzed with the content analysis method. There search data was collected in semi-structured and open ended question forms. In the form, the teacher candidate were asked to fill the sentence of “Citizenship is similar to....., because,”. In the next part of the form, a mind gap regarding the citizenship concept to be filled by the teacher candidates was added. The study group of research was constituted by 64 teacher candidates having Faculty of Education, Department of Social Studies. According to our findings, totally 46 metaphors were developed by 64 Social Studies teacher candidates participating in the research. The generated metaphors were assessed in 13 categories. Among these categories, respectively these two ones constituted most of the metaphors: “citizenship as being a responsible and hard working person” and “citizenship as heroism and patriotism”. In metaphors created by teacher candidates about citizenship, the “citizenship” concept was generally simulated to Atatürk (six), tree (five), dog (three), bird (three), ant (three). According to the findings obtained in the survey in the mind map section, the concepts written most by social science teacher candidates are "responsibility (54), rights (45), homeland (37), freedom (34), respect (30), democracy (23), state (22), love (22), consciousness (21), individual (21), nation (21).

Keywords: Citizenship, metaphor, mind map, social studies, teacher candidates

Giriş

Vatandaşlık kavramı, hukuksal bir terim olup, bir kişiyi devlete bağlayan bağdır (Altunya, 2003). Ayrıca vatandaşlık, herhangi bir vatana bağlılığın bir sonucu olarak, bir toprak parçası üzerinde ortak bir amaç için bir araya gelen insanların oluşturdukları kültürel değerler ve hukuki düzenlemeleri benimseme davranışdır (Uğurlu, 2011). Başka bir deyişle vatandaşlık; modern zamanlarda devlet olarak formüle edilen siyasal bir birim içinde bireylerin 'aktif' olarak rol almalarını gerektiren bir zorunluluklar bütünüdür (Şimşek, Özdemir ve Kaya, 2004).

Bugün, sorumlu ve etkili bir vatandaşın bilgi, beceri ve değerler bağlamında sahip olması gereken temel özellikler şöyle sıralanabilir;

- Demokratik değerleri benimser ve bu değerler doğrultusunda yaşar.
- Bireyin, ailenin ve toplumun yararını düşünerek sorumluluk alır.
- Ulusundaki ve dünyadaki insanlar, tarihler ve gelenekler hakkında bilgilidir
- Vatandaşlıkla ilgili kurumlar ve siyasal süreçler hakkında bilgilidir.
- Ulusal ve küresel düzeyde insanlığı etkileyen olay ve sorunların farkındadır.
- Sorunlara yaratıcı çözümler bulmak ve bilgisini geliştirebilmek için çeşitli kaynaklardan bilgilere ulaşır ve çeşitli bakış açılarını değerlendirir.
- Farklı bilgi ve görüşleri değerlendirir; farklı bakış açıları geliştirir.
- Karar verme ve problem çözme becerilerini etkili biçimde kullanır.
- Bir grup içinde etkili bir biçimde işbirliği yapabilme becerisine sahiptir.
- Kamu yaşamına ve toplum yaşamına aktif olarak katılım gösterir (NCSS, 2012).

Vatandaşlık kavramı; hem birey hem de bireyin içinde bulunduğu toplum tarafından doğru anlaşılması ve yorumlanması gereken kavramların başında yer almaktadır. Ayrıca vatandaşlık kavramı, soyut olduğu için anlaşılması zor hem de yüklenilecek anlamlar bakımından çeşitliliği olan bir kavramdır.

Hem metafor analizi hem de zihin haritası yöntemiyle bireylerin vatandaşlık kavramını nasıl gördükleri öğrenilebilir. Sonucunda ise kavram öğretiminde ortaya çıkan sorunlar, aksaklıklar ve yapılması gerekenler hakkında daha sağlıklı kararlar verilebilir.

Metaforlar, bir kişinin bir olguyu ya da kavramı algıladığı biçimde, benzetmeler kullanarak ifade etme şeklidir (Aydın, 2010). Metaforlar; insanların, olayları, nesnelere, çevreyi ve hayatı nasıl algıladıklarını çeşitli benzetmeler kullanarak açıklamaya çalıştıkları ve bunu açıklarken de kullandıkları bir araç olarak görülmektedir (Cerit, 2008). Metafor, bir bireyin yüksek düzeyde soyut, karmaşık veya kuramsal bir olguyu anlamada ve açıklamada işe koşabileceği güçlü bir zihinsel araç olarak değerlendirilir (Saban vd. 2006).

Herhangi bir kavram öğrenilirken genellikle o kavramın özellikleri diğer bilinen başka bir kavramların ya da durumların özellikleriyle eşleştirilir. Bu noktada metaforlar kavramların benzetme yoluyla diğer kavramlarla anlatılması olarak karşımıza çıkmaktadır. Yeni bir kavramın ve yeni bir kavramı öğrenmek için başka bir kavramın ya da olgunun özelliklerinin kullanıldığı kavramın, birbirine benzerliği çok az olabilir, ama birini çok iyi tanıyor olmak bize ikincisini daha iyi anlama olanağı sağlar (Tamimi, 2005). Ayrıca metafor kullanımı, bireylerin bilinmeyenini bilinenle ilişkilendirerek, kavramlar arasında yeni bağlantılar kurmaya çalışmasıyla bireylerde yaratıcılığı geliştirmektedir (Aydoğdu, 2008).

Metafor genellikle söylemi süslemeye yönelik bir söz sanatından ibaret sayılır; ancak, önemi bundan çok daha büyüktür. Metafor kullanımı, bireyin genel olarak dünyayı görme ve düşünme biçimidir. Bu bağlamda metaforlar, bireylerin dünyayı ve kendilerini algılama biçimlerini göstermektedir (Girmen, 2007).

Aslan ve Bayrakçı'ya (2006) göre metaforlar, bireylerin kendi dünyalarını anlamalarına ve yapılandırmalarına yönelik güçlü bir zihinsel haritalama ve modelleme mekanizmasıdır. Metaforlar aynı zamanda kişilerin açıklamada zorlandıkları bazı soyut düşünce, olgu ve kavramları anlatmak ya da aktarmak için başvurdukları bir ifade etme aracıdır.

Kısaca metaforları, bireylerin kendilerini toplum içinde ifade ederken ve soyut kavramları görselleştirirken sık sık başvurdukları bunu yaparken de çoğu zaman farkına varmadıkları ifadeler olarak da tanımlayabiliriz.

Eğitimin birçok alanında metaforlar kullanılabilir. Metaforlara eğitim yönetiminde planlamada ve müfredat programı geliştirmede başvurulmaktadır. Ayrıca yaratıcı düşüncüyü geliştirmek ve öğrenmeyi teşvik etmek için öğretim alanında da başvurulmaktadır. Öğretmen eğitiminde de metaforlar, öğretim uygulamalarını yönlendirmede ve öğretmenlerin çağdaş eğitim anlayışındaki yerlerini belirlemede bir araç konumundadır (Vadeboncoeur&Torres, 2003). Ayrıca öğretmen eğitiminin temel araçlarından biri; öğretmen adaylarının tutum, ilgi ve inançlarını incelemektir. Elde edilen sonuçlar ise mesleki uygulamalara yön verme açısından öğretmen adaylarının gelişimlerine katkı sağladığı için önem arz etmektedir (Noyes, 2004).

Zihin haritaları ise kavramların veya olguların kişilerin bir düşünce etrafında nasıl şekillendiğini göstermek amaçlı kullanılan bir diyagramdır. Bu yöntem öğretmen adaylarının zihinlerindeki vatandaşlık algılarını görmemizi sağlayan diğer bir yoldur.

Bu doğrultuda çalışmamızın amacı, sosyal bilgiler öğretmenliği bölümünde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının “vatandaşlık” kavramını nasıl algıladıklarını ya da vatandaşlık kavramına nasıl bir anlam yüklediklerini, geliştirdikleri metaforlar ve yaptıkları zihin haritaları aracılığıyla ortaya çıkarmaktır.

Önceki yüzyıllara oranla yaşadığımız yüzyıl, teknolojinin gelişimi ve bilginin hızlıca çoğalması gibi nedenlerin sonucu, gelişmenin ve değişimin en hızlı yaşandığı yüzyıldır. Vatandaşlarını çağın getirdiği bilgi, beceri ve değerlerle donatmak genelde eğitimin özeldir ise vatandaşlık ve insan hakları eğitiminin amacı olmak durumundadır (Ülger, 2012).

Okullarda verilen vatandaşlık eğitiminin yapısı ve içinde bulunduğu toplumun vatandaşlık anlayışı ile doğrudan ilgilidir. Vatandaşlık, bağlı bulunduğu ulusun kültürüne bağlılığı ifade etmekte iken, diğer taraftan globalleşen dünyada “dünya vatandaşlığı” ve “Avrupa vatandaşlığı” gibi küresel vatandaşlık yaklaşımları da göz ardı edilemeyecek olgular olarak karşımıza çıkmaktadır (Çelik, 2009).

Ülkemizi çağdaş uygarlıkları seviyesinin üstüne çıkarmanın yolu vatandaşlık eğitiminden geçmektedir. Vatandaşlık eğitimi ile bireylere iyi ve etkin vatandaş olabilmeye gerekli olan bilgi, beceri, tutum ve değerler kazandırılarak ülkelere faydalı, üretken ve etkin birer birey olmaları sağlanabilir. Ülkesini ileriye götürebilecek vatandaşlık özelliklerinden yoksun bir millete sahip olan ülkelerin bu yolda maalesef bir ayakları topal kalmaktadır.

Birçok ülkede vatandaşlık ya bir ders olarak ya da disiplinler arası bir yaklaşımla verilir. Tüm eğitim kurumlarında eğitimin asıl uygulayıcıları öğretmenlerdir. Etkili bir vatandaşlık eğitimi için öğretmenlerin genel kültürün yanı sıra vatandaşlık eğitimine ilişkin alan bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgisine sahip olması gerekir (Ersoy, 2007).

Sosyal Bilgiler eğitiminin temelini insan hakları ve demokrasi oluşturmaktadır. Bu kavramların Sosyal Bilgiler dersi çerçevesinde kazandırılabilmesi için yeni Sosyal Bilgiler programında yer alan Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi kazanımlarının da dikkate alınarak öğrencilere aktarılması sağlanmalıdır. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bu aktarım için yeterli donanıma ve gerekli alan bilgisine sahip olup olmadığı bu tarz araştırmalarla belirlenmesi gerekmektedir (Civek, 2008).

Literatür incelendiğinde vatandaşlık kavramına ilişkin metafor çalışmalarının yeterli olmadığı görülmektedir. İlgili çalışmalardan bazıları ise şunlardır; Tünkler (2009)' in Vatandaşlık ve demokrasi eğitimi programında yer alan soyut kavramların, becerilerin ve değerlerin öğrencilere kazandırılmasına ilişkin metaforik bir yaklaşım adlı çalışması konuyu metaforik açıdan ele alan ender çalışmalardan biridir. Sabancı (2008); Yılmaz, Şahin ve Bengiç (2009) ve Yılmaz (2009 ve 2013) gibi araştırmacıların yapmış olduğu çalışmalarda ise, ilköğretim öğrencilerin vatandaşlık ya da vatandaşlık konusu kapsamındaki diğer kavramlarla ilgili olan algıları ve anlama düzeyleri irdelenmiştir. Kaymakçı, Sönmez ve Meray (2009) ise, Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının vatandaşlık bilgisi öğretiminde kullanılan bazı kavramları anlama düzeyi ile ilgili çalışma yapmışlardır. Doğanay (2009) da, konu hakkındaki yaptığı çalışmada ise, öğretmen adaylarının vatandaşlık algısını ele almış ve öğretmen adaylarının vatandaşlık algısını ve eylemlerin siyasal toplumsallaşma bağlamında değerlendirmiştir. Kaya (2013) da, benzer çalışmada

öğretmen adaylarının vatandaşlık algıları ile politik ilgi ve katılımları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bu açıdan bakıldığında, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının vatandaşlık algıları önem teşkil etmekte olup, alana katkısı olacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmanın amacı, Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının, “vatandaşlık” kavramına ilişkin algılarını geliştirdikleri metaforlar ve yaptıkları zihin haritaları aracılığıyla ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda oluşturulan metaforların ortak özellikleri üzerinde durularak, bunların sonuçlarıyla ilgili çıkarımlarda bulunulmuştur. Vatandaşlık kavramı, yüklenilecek anlamlar bakımından çeşitliliği olan bir kavramdır. Böylece öğretmen adaylarının metafor oluştururken vatandaşlık kavramını nasıl gördükleri ve algıladıkları hakkında bilgi sahibi olunabilir. Böylelikle kavram öğretiminde ortaya çıkan aksaklıklar ve yapılması gerekenler hakkında daha sağlıklı kararlar verilebilir.

Bu amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1.Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının vatandaşlık kavramına yönelik oluşturdukları metaforlar nelerdir?

2.Sosyal Bilgiler Öğretmen adaylarının, vatandaşlık kavramına ilişkin sahip oldukları metaforlar hangi kavramsal kategoriler altında toplanabilir?

3.Sosyal Bilgiler Öğretmen adaylarının, vatandaşlık kavramı kapsamında zihin haritalarında hangi kavramlar bulunmaktadır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Nitel bir araştırma olan bu çalışmada olgu bilim deseni kullanılmıştır. Olgu bilim deseni, farkında olduğumuz, ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara (olaylar, algılar, deneyimler, yönelimler, durumlar ve kavramlar) odaklanmaktadır. Günlük yaşantımızda çeşitli biçimlerde bu olgularla karşılaşabiliriz. Bu noktada tam anlamını kavrayamadığımız, bildiğimiz ya da tanışıklık olguları araştırmayı hedefleyen çalışmalar için olgu bilim (fenomenoloji) uygun bir araştırma zeminini oluşturur (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Çalışmanın Örnekleme

Bu araştırmanın örneklemini, 2016 öğretim yılında Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler öğretmenliğinde okuyan 1.-4. sınıf öğrencilerinden oluşan toplam 64 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının 29’ u erkek, 35’i ise kızlardan oluşmaktadır.

Tablo 1.

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Demografik Bilgileri.

Cinsiyet	Kız		Erkek		Toplam	
Sınıf	n	%	n	%	n	%
1	6	9.38	5	7.81	11	17.19
2	4	6.25	5	7.81	9	14.06
3	22	34.38	10	15.63	32	50.00
4	3	4.69	9	14.06	12	18.75
Toplam	35	54.69	29	45.31	64	100.00

Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının vatandaşlık kavramına yönelik düşüncelerini belirlemek amacıyla *vatandaşlık benzer, çünkü* yazılı olan yarı yapılandırılmış formlar verilmiş ve burada yazılanlar araştırmanın temel veri kaynağını oluşturmuştur. Ayrıca formun devamında, öğrencilerden doldurulması istenilen vatandaşlıkla ilgili zihin haritası da eklenmiştir. Öğretmen adaylarından doldurulması istenilen zihin haritası aşağıdaki şekilde gibidir;



Şekil 1. Zihin Haritası

Verilerin Çözümlemesi

Elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek ilişkilere ve kavramlara ulaşmaktır. İçerik analizinde veriler daha derin bir işleme tabi tutulur ve betimsel bir yaklaşımla fark edilmeyen tema ve kavramlar bu analiz sonucu keşfedilebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu aşamada ilk önce elde edilen metaforların aynı olanları gruplanmış ve numaralandırılmıştır. Her bir metaforun nedeni, tek tek okunarak kategoriler oluşturulmuştur. Ardından metaforlar kendi kategorilerinde değerlendirilmiştir.

Bulgular

Bu aşamada çalışmaya katılan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının vatandaşlık kavramına ilişkin oluşturmuş oldukları metaforlarla ilgili olarak bulgular tespit edilmiştir.

Tablo 2.

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Vatandaşlık Kavramına Yönelik Oluşturdukları Metaforlar.

Metaforlar	n	%	Metaforlar	n	%	Metaforlar	n	%
1-Atatürk	6	13	16-Meyve	1	2	31-Türlü Yemeği	1	2
2-Ağaç	5	11	17-İnsan	1	2	32-İnsanlık	1	2
3-Köpek	3	7	18-Araba Motoru	1	2	33-F.S. Mehmet	1	2
4-Kuş	3	7	19-Şemsiye	1	2	34-Kitap	1	2
5-Karınca	3	7	20-Lego Parçası	1	2	35-Kendi	1	2
6-Saat	2	4	21-Küme	1	2	36-Aile Bireyi	1	2
7-Kimlik	2	4	22-Toprak	1	2	37-Y.Sultan Selim	1	2
8-Milli Sorumluluk	2	4	23-At	1	2	38-Kendini tanıma	1	2
9-Tren	1	2	24-Evin küçük çocuğu	1	2	39-Kurt	1	2
10-Çarkın Dişlisi	1	2	25-Limon	1	2	40-İğne	1	2
11-Tohum	1	2	26-Aslan	1	2	41-B. Hayrettin	1	2
12-Halat	1	2	27-Askerlik	1	2	42-Kahraman	1	2
13-Askerlik	1	2	28-Su	1	2	43-Terazi	1	2
14-Aile	1	2	29-Bayrak	1	2	44-Çöp Kutusu	1	2
15-Baş Parmak	1	2	30-İnek	1	2	45-Takım-Grup	1	2
						46-Şehzade Mustafa	1	2
						Toplam	64	100

Tablo 2’de araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının vatandaşlık kavramına yönelik oluşturdukları metaforlar frekans ve yüzdeleri ile gösterilmiştir. Görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğrenciler tarafından vatandaşlık kavramına yönelik toplam 46 metafor geliştirilmiştir. En sık kullanılan, “Atatürk (altı)” metaforu olmuştur. Bunun dışında “Ağaç (beş), köpek (üç), kuş (üç) ve karınca (üç)” sıkça kullanılan diğer metaforlardır.

Tablo 3.*Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Vatandaşlık Kavramına Yönelik Oluşturdukları Metafor Kategorileri.*

Kategoriler	Metafor Adları	M S	M N	M %
1-Sorumluluk sahibi, çalışkanlık olarak vatandaşlık	Asker-askerlik(2), karınca(2), milli sorumluluk(2), insanlık(1), kendi(1), insan(1), at(1), evin çocuğu(1), aslan(1), insanın kendisini ve çevresini tanınması(1), aile(1)	11	14	21.88
2-Bir kahramanlık ve vatanseverlik olarak vatandaşlık	Atatürk(6), F.S. Mehmet(1), Y.S.Selim(1), Barbaros Hayrettin Paşa(1), İleri görüşlü kahraman(1), Şehzade Mustafa(1)	6	11	17.19
3-Tamamlayıcı öğelerin birleştiricisi olarak vatandaşlık	Tren-vagon(1), çarkın bir dişlisi(1), türlü yemeği(1), saat(1), küme(1), lego parçası(1), takım-grup(1), meyve (1), ağaç(1), şemsiye(1)	10	10	15.63
4-Özgürlük ve bağımsızlık olarak vatandaşlık	Kuş(3), kurt(1), toprak(1), karınca(1)	4	6	9.38
5-Bağlılık olarak vatandaşlık	Köpek(2), ağaç(1), aile(1), halat(1)	4	5	7.81
6-Devlet politikalarına göre değişen vatandaşlık	Ağaç (3), iğne(1). tohum(1)	3	5	7.81
7-Önemli ve olmazsa olmaz olarak vatandaşlık	Su(1), araba motoru(1), saat(1), başparmak(1)	4	4	6.25
8-Sembol ve sahip çıkılması gerekli olarak vatandaşlık	Kimlik(2), bayrak(1)	2	3	4.67
9-Devletin sömürdüğü kişi olarak vatandaşlık	İnek(1), köpek(1)	2	2	3.13
10-Geliştiren ve yönlendiren olarak vatandaşlık	Kitap(1)	1	1	1.56
11-Eşitlik olarak vatandaşlık	Terazi(1)	1	1	1.56
12-Gereksiz bir ders olarak vatandaşlık	Çöp kutusu(1)	1	1	1.56
13-Zor ama mutluğa götüren olarak vatandaşlık	Limon(1)	1	1	1.56
Toplam	46	50	64	100

Oluşturulan metaforlar kendi aralarında 13 kategoride değerlendirilmiştir. Bu kategoriler; "sorumluluk sahibi, çalışkanlık olarak vatandaşlık", "bir kahramanlık ve vatanseverlik olarak vatandaşlık", "tamamlayıcı öğelerin birleştiricisi olarak vatandaşlık", "önemli ve olmazsa olmaz olarak vatandaşlık", "özgürlük ve bağımsızlık olarak vatandaşlık", "bağlılık olarak vatandaşlık", "devlet politikalarına göre değişen vatandaşlık", "sembol ve sahip çıkılması gerekli olarak vatandaşlık", "devletin sömürdüğü kişi olarak vatandaşlık" ve "geliştiren ve yönlendiren olarak vatandaşlık", "eşitlik olarak vatandaşlık", "gereksiz bir ders olarak vatandaşlık", "zor ama mutluğa götüren olarak vatandaşlık" şeklinde belirlenmiştir (Tablo 3).

Metafor Kategorileri

Öğretmen adaylarının kendi el yazılarıyla kaleme aldıkları metafor ifadesinin çok uzun olduğu durumlarda, öğretmen adaylarının kendi sözcükleri ve anlatım dili korunarak metaforun sadece en önemli (veya çarpıcı) boyutları aktarılmıştır. Aktarılmayan sözcükleri, cümleleri veya paragrafları simgelemek içinse metafor ifadesinde üç nokta (. . .) kullanılmıştır. Son olarak, bir metafor imgesini kimin ürettiğine ilişkin kişisel bilgiler, söz konusu metafor ifadesinin hemen sonundaki parantez içinde kodlanmış olarak verilmektedir. Bu kodların anlamları şunlardır: (1) Parantez içindeki; "1, 2, 3 ve 4" sayıları öğretmen adaylarının sınıf düzeylerini temsil etmektedir ("1" birinci sınıf, "2" ikinci sınıf, "3" üçüncü sınıf ve "4" dördüncü sınıf). ; "E" ve "K" harfleri ise öğretmen adaylarının cinsiyetlerini belirtmek için kullanılmıştır ("E" erkek öğrenciler ve "K" kız öğrenciler); en sondaki sayı ise kaçınıcı kişi olduğunu ifade etmektedir. Örneğin; 3-E12 (3. sınıf erkek öğretmen adayı 12. kişi) (Çelikkaya ve Yakar2015).

1- Sorumluluk sahibi, çalışkanlık olarak vatandaşlık:

Bu kategoride vatandaşlık; sorumluluk sahibi, çalışkanlık, olarak tanımlanmıştır. Bu kategori ile ilgili; asker-askerlik(iki), karınca(bir), milli sorumluluk(iki), insanlık(bir), kendi (bir), insan (bir), at (bir), evin çocuğu (bir), aslan (bir), insanın kendisini ve çevresini tanınması (bir) ve aile (bir) metaforları geliştirilmiş ve en fazla metafor oluşturulan kategori olarak görülmüştür. Öğrenciler tarafından oluşturulan bazı metafor örnekleri aşağıda verilmiştir.

“Vatandaşlık askerliğe benzer. Çünkü yapmamız gereken bir sorumluluğumuz ve bazı kişilere karşı görevlerimiz olduğu için askerliğe benzetiyorum.” (3-E11)

“Vatandaşlık insanın kendisini ve çevresini tanınmasına benzer. Çünkü vatandaş bir toplumu oluşturan kişilerden oluşur. Vatandaş eğer kendini iyi bilir, hak ve sorumluluklarının bilincinde olursa toplumda o kadar birlik ve bütünlük sağlanmış olur. Vatandaşlık diğer bir hususta çevresinde olup biten olaylara duysuz kalmaması, güncel meselelerde bilgi ve becerisine güvenip onun hakkında olumlu ve olumsuz düşüncelerini yapıp bunlar üzerinde değerlendirme yapmasını gerektirir. Vatandaşlıkta kişi kendi öz benliğini ve toplumla olan ilişkilerini bir uyum içinde gerçekleştiren bir birey olmasını gerektirir.” (2-E4)

“Vatandaşlık aileye benzer. Çünkü ailede herkesin birbirine karşı sorumlulukları ve hakları vardır. Ailede baba ve anne nasıl çocuklarına bakmakla yükümlüyse vatandaş da vatanına karşı yapması gereken sorumluluklarını yerine getirmelidir...” (2-K1)

“Vatandaşlık ata benzer. Çünkü vatandaşlık birçok sorumluluğu içinde barındıran bir kavramdır. Her zaman canlı olmalıdır. Canlı olmayıp ya da hasta olursa hiçbir işe yaramaz. Haklar, sorumluluklar, yasalar, özgürlük, eşitlik vb. her şeyi vatandaşlık taşır.” (3-K5)

“Vatandaşlık aslana benzer. Çünkü vatandaşlık bir güç ister. Hak ve sorumlulukları olan, görevlerini yerine getiren birisi olmalıdır. Bu da ormanların kralı aslandır. Güçlü iradesi olan, yerini bilendir.” (3-K3)

“Vatandaşlık milli bir sorumluluğa benzer. Çünkü bu sorumluluklarımızı vatan, millet, bayrak için yapmak zorunlu bir görevdir.” (1-E10)

“Vatandaşlık karıncaya benzer. Çünkü karınca sadece kendi işiyle ilgilenir. Gece gündüz, yaz kış demeden çalışır. Haklarını bilir. Görevlerini yerine getirir...” (4-K12)

2- Bir kahramanlık ve vatanseverlik olarak vatandaşlık:

Bu kategoride oluşturulan metaforlarda vatandaşlık; bir kahramanlık ve vatanseverlik kavramlarıyla ifade edilmiştir. Oluşturulan metaforlar; Atatürk (altı), F.S. Mehmet (bir), Y.S.Selim (bir), Barbaros Hayrettin Paşa(bir), İleri görüşlü bir kahraman(bir) ve Şehzade Mustafa(bir) olarak belirlenmiştir. Sosyal bilgiler öğretmen adayları oluşturdukları metaforları aşağıda yer alan örneklerdeki gibi tanımlamışlardır.

“Vatandaşlık Yavuz Sultan Selim’e benzer. Çünkü Y. S. Selim çok cesur bir şahsiyetti. Vatandaşlarına faydalı, yardımcı bir komutandı...” (2-E18)

“Vatandaşlık Atatürk’e benzer. Çünkü Türk vatandaşlarının önderi, Türklüğün öncüsü Atatürk, vatandaşlık kavramını en iyi yansıtır kişidir.” (2-K22)

“Vatandaşlık Fatih Sultan Mehmet’e benzer. Çünkü Fatih Sultan Mehmet de adaletiyle, kahramanlığıyla, hoşgörüsüyle vatandaşlık bilinciyle hareket eden bir Osmanlı padişahıdır.” (2-E17)

“Vatandaşlık Şehzade Mustafa’ya benzer. Çünkü vatanseverdir...” (4-E15)

“Vatandaşlık Barbaros Hayrettin’ benzer. Çünkü vatandaşlık ülkesine, haklarına, bağımsızlığına düşkün olmaktır. Ülkesi için fedakârlık yapmaktır.” (1-E19)

3- Tamamlayıcı öğelerin birleştiricisi olarak vatandaşlık:

Bu kategoride vatandaşlık; tren-vagon(bir), çarkın bir dişlisi (bir), türlü yemeği (bir), saat (bir), küme(bir), lego parçası(bir), takım-grup(bir), meyve (bir), ağaç(bir), şemsiye(bir) gibi tamamlayıcı öğelerin birleştiricisi olarak belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının tanımlamaları aşağıdaki cümleleriyle örneklendirilmiştir.

“Vatandaşlık bir ağacın dallarındaki meyveye benzer. Çünkü bir ülkenin vatandaşı olmak birlik ve beraberliği oluşturur. Ülkenin genelinde iyi vatandaş istenir. Fakat bir ağaçtaki her meyvenin sağlam olmadığı gibi vatandaşta ülkede istenen gibi iyi olmaz.” (3-K34)

“Vatandaşlık ağaca benzer. Çünkü dünya bir orman gibidir. İçinde binlerce ağaç bulunur. Her bir ağaç, bir bireyi yani vatandaşı temsil eder. Vatandaşın devlet içinde görevleri vardır. Yasalara uymak, vergi vermek, haklarına göre hareket etmek. Ağaçlarında orman içindeki görevleri vardır. Oksijen üretmek, canlılara yuva olmak gibi.”(3-E32)

“Vatandaşlık şemsiyeye benzer. Çünkü ülkedeki insanları parça parça halinde ama tek bir noktada buluşturur...”(3-K33)

“Vatandaşlık saate benzer. Çünkü içindeki her bir parçası saatin çalışması için gereklidir. Akrebin bir görevi vardır, yelkovanın bir görevi vardır. Böylece birlikte çalışarak doğruyu gösterirler. İçindeki rakamların bir görevi vardır. Her biri bir birini tamamlar.” (3-E26)

“Vatandaşlık çarkın bir dişlisine benzer. Çünkü çarkın dönmesi ve görevini yerine getirebilmesi için tüm dişlilerin dönmesi gerekir. Yani karşılıklı etkileşim içindedirler. Birindeki bozulma tüm çarkı yani devlet yapısını bozar.” (3-K29)

“Vatandaşlık vagona benzer. Çünkü treni meydana getiren vagonlardır. Vagonlar birbirlerinden ayrılmış olsalardı... Hepsi birbirine bağlıdır. Birisinin bozulması veya raydan çıkması trenin kaza yapmasına neden olmakta ve içindeki kişileri tehlikeye atabilmektedir.” (3-K30)

“Vatandaşlık türlü yemeğine benzer. Çünkü türlü yemeğinde birbirinden farklı renk ve tatta olan sebzeler vardır. Hepsi bir araya gelince çok lezzetli bir türlü yemeği ortaya çıkar. Vatandaşlıkta böyledir. Din, dil, örf, adet gibi ortak kültürel değerlerle birbirimize bağlandığımız sürece ortaya tadından yenmeyen bir düzen çıkar.” (4-K28)

“Vatandaşlık lego parçasına benzer. Çünkü lego kendi başına da anlamlı bir parçadır ama bütünü ifade eder. Legolar birleşince bir asıl nesne elde ederiz. Tıpkı vatandaşların birleşip bir anlamlı millet oluşturması gibi. Lego parçaları bütün olmamalıdır.” (3-K35)

“Vatandaşlık kümeye benzer. Çünkü bir küme içinde var olup birlik gerektiren bir kavramdır. Bu yüzden bu kavram bana “küme”yi çağırıştır.” (3-K27)

4- Özgürlük ve bağımsızlık olarak vatandaşlık:

Bu kategoride yer alan kuş(üç), kurt (bir), toprak(bir) ve karınca(bir) metaforları araştırmaya katılanlar tarafından özgürlük ve bağımsızlık olarak vatandaşlık olarak tanımlanmıştır. Örnek cümleler aşağıda yer almaktadır.

“Vatandaşlık kuşa benzer. Çünkü her vatandaş özgürce yaşama hakkına sahiptir ve onun için her vatandaş kuş gibi özgür olmalıdır.” (3-K42)

“Vatandaşlık kurda benzer. Çünkü kurt özgürlüğüne en düşkün hayvandır hem de en bağlı hayvandır...” (2-K43)

“Vatandaşlık karıncaya benzer. Çünkü karıncalar özgürce yaşarlar. İhtiyaçlarını karşılar. Vatandaşlığın gereklerine uygundur...” (3-K44)

“Vatandaşlık toprağa benzer. Çünkü vatan demek, toprak demek. Vatandaş olabilmek için bir vatan yani toprağın (özgür, bağımsız) olması gerekir.” (3-K41)

5- Bağıllık olarak vatandaşlık:

Bu kategoride oluşturulan metaforların bağıllık olarak vatandaşlık olarak vurgulanmıştır. Bu alanda köpek(iki), ağaç(bir), aile(bir), halat(bir), metaforları yer almaktadır. Öğretmen adaylarının kullanmış olduğu cümle örnekleri aşağıdaki gibidir.

“Vatandaşlık ağaca benzer. Çünkü ağacın bağlı olduğu, bulunduğu bir toprak parçası vardır.(vatan). Ayrıca her dalının uzandığı bir yön vardır. Tıpkı bir insanın bağlı olduğu bir devlet ve yerine getirmesi gereken yükümlülükleri olduğu gibi...” (4-K45)

“Vatandaşlık halata benzer. Çünkü bizi bulduğumuz yere bağlar ve memleket anlayışını doğurur. Bulduğumuz yeri bir toprak parçası olmaktan çıkarır, oraya ait olmamızı sağlar. Aynı zamanda ona karşı görev ve sorumluluklar da hissederiz. Çünkü birbirimize bağlıyız.” (3-K46)

“Vatandaşlık aileye benzer. Çünkü bir ülkenin vatandaşı olabilmek bir ailenin çocuğu olmaya benzer. Anne-baba sana kol kanat gerer. Seni korur, sever, ihtiyaçlarını karşılar. Vatan ailenin babası, vatanış ise babaya güvenen, babasına sırtını dayamış bir kız çocuğudur.” (3-K48)

“Vatandaşlık köpeğe benzer. Çünkü hem sadıktır, hem ait olduğu kişiyi sever ve korur.” (3-K49)

6- Önemli ve olmazsa olmaz olarak vatandaşlık:

Bu kategoride vatandaşlık; su (bir), araba motoru (bir), saat (bir) ve başparmak (bir) olarak gösterilmiştir. Bu kategoride oluşturulan metaforlar; önemli ve olmazsa olmaz olarak vatandaşlık olarak belirlenmiştir. Bu şekilde belirtilen metaforlara ilişkin örnekler aşağıdaki gibidir.

“Vatandaşlık bir arabanın motoruna benzer. Çünkü motor olmadan veya bozuk motorla bir araba ilerleyemezse vatanış olmadan veya nitelikli vatanış olmadan da bir ülkenin ilerlemesi beklenemez.” (3-K39)

“Vatandaşlık saate benzer. Çünkü zaman önemlidir. İnsan doğar, büyür ve ölür. Zaman toplumlar için önemlidir. ... hak, hukuk ve kanunlar toplumsal düzeni sağlamak için... zamana ihtiyaçları vardır.” (4-E36)

“Vatandaşlık suya benzer. Çünkü susuz hayat mümkün değildir. Vatandaşlık olmadan dünyada yaşamak, bir vatan, bir devlet, ülke üzerinde yaşamak mümkün olmaz...” (4-K37)

7- Devlet politikalarına göre değişen vatandaşlık:

Bu kategoride ağaç (üç), iğne(bir), tohum(bir) metaforları devlet politikalarına göre değişen vatandaşlık olarak belirlenmiştir. Aşağıda bu metaforlara ilişkin örnek cümleler yer almaktadır.

“Vatandaşlık tohuma benzer. Çünkü diktiğimiz ve ektiğimiz tohum ve ağaçların iyi bakımını yaparsak, bize verimli ürünler olarak geri döner. Aksi takdirde zararları yararlarından çok olur...” (3-E50)

“Vatandaşlık iğneye benzer. Çünkü iğne hem zarar verebilir hem de en temel işlem için kullanılır.” (4-K51)

“Vatandaşlık ağaca benzer. Çünkü ağaç da tıpkı biz gibi toprağa bağlıdır, nasıl biz bir devlette yaşıyorsak. Eğer ağaç topraktan iyi beslenirse iyi ürün verir tıpkı insanlar gibi. Devlet bize haklarımızı verirse, engel olmazsa biz de bir ağaç gibi ürün veririz. Vatandaşlık görevlerini yerine getiririz.” (4-K53)

8- Sembol ve sahip çıkılması gerekli olarak vatandaşlık:

Bu kategoride yer alan metaforlar sembol ve sahip çıkılması gerekli olarak ifade edilmiştir. Kimlik(iki), bayrak(bir) metaforları bu kategoride yer alıp, örneklerine ilişkin cümleler aşağıda belirtilmiştir.

“Vatandaşlık bayrağa benzer. Çünkü vatanımız ve bayrağımız için savaştık ve şehitler verdik. Bu bayrağa sahip çıkılmalı ve vatandaşlık görevimizi yerine getirmeliyiz.” (3-E55)

“Vatandaşlık kimliğe benzer. Çünkü insan vatandaşlık sayesinde bir kimliğe sahip olur. İnsanın kimliği vatandaşlığında belirleyicisidir.” (3-K56)

9- Devletin sömürdüğü kişi olarak vatandaşlık:

Bu kategoride inek(bir), köpek(bir) metaforları devletin sömürdüğü kişi olarak vatandaşlık olarak belirlenmiştir. Aşağıda bu metaforlara ilişkin örnek cümleler yer almaktadır.

“Vatandaşlık köpeğe benzer. Çünkü senden sadakat beklerler. Her zaman destek oluruz. O istediğinde serbest bırakır. Sen devlet için varsındır. Sürekli istekleriniz olsa da o sizi kısıtlar. O ne verirse o olur...” (3-E59)

“Vatandaşlık ineğe benzer. Çünkü devletler vatandaşlarını bir inek gibi sağlarlar. Onların etinden, sütünden, derisinden, gübresinden yararlanırlar. Aynı zamanda da ineklerinin kendilerine itaat etmelerini isterler.” (2-E58)

10- Geliştiren ve yönlendiren olarak vatandaşlık:

Bu alanda yalnızca bir metafor kullanılmıştır. O da kitap(bir) metaforudur. Bu metaforla ilgili açıklama şu şekildedir.

“Vatandaşlık kitaba benzer. Çünkü kitap büyük bir zenginliktir. Kitap özgürlük ve bağımsızlıktır. Kitap insanı geliştiren yönlendiren en güzel örnektir. Vatandaşlığımızın yani ülkemize bağlılığımızın en büyük göstergesi kitaptır...” (2-K60)

11- Eşitlik olarak vatandaşlık:

Bu alanda da yalnız bir metafor oluşturulmuştur. Vatandaşlığın terazi(bir)’ye benzetildiği metafor aşağıdaki cümle ile açıklanmıştır.

“Vatandaşlık teraziye benzer. Çünkü vatandaşlık eşit olmalı. Bir ülkede kim yaşıyorsa hepsi eşit hak ve özgürlüklere sahip olmalı. Bir vatandaşa az hak verilirse isyan eder. Bu yüzden çatışmalar oluşur. Bir grup yok olur, bir grup ayakta kalır.” (1-K61)

12- Gereksiz bir ders olarak vatandaşlık:

Bu alanda yine yalnızca bir metafor kullanılmıştır. O da çöp kutusu (bir) metaforudur. Bu metaforla ilgili açıklama şu şekildedir.

“Vatandaşlık çöp kutusuna benzer. Çünkü Vatandaşlık gereksiz bir ders olarak görülüyor.” (1-K62)

13- Zor ama mutluğa götüren olarak vatandaşlık:

Bu alanda da yalnız bir metafor oluşturulmuştur. Vatandaşlığın limon(bir)’a benzetildiği metafor aşağıdaki cümle ile açıklanmıştır.

“Vatandaşlık limona benzer. Çünkü vatandaşlık görevini yerine getirmek çok zordur. Fakat artık alıştıkça ve olumlu getirilerini gördükçe mutluluk alıyorsunuz.” (3-K63)

Tablo 4.

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Zihin Haritalarında Vatandaşlık Kavramı Kapsamında Oluşturdukları Kavramlar.

Kavram	Frekans	Yüzde	Kavram	Frekans	Yüzde
1-Sorumluluk	54	69.2	13-Bayrak	18	23.1
2-Hak	45	57.7	14-Eşitlik	18	23.1
3-Vatan	37	47.4	15-Seçim	18	23.1
4-Özgürlük	34	43.6	16-Aidiyet	17	21.8
5-Saygı	30	38.5	17-Hoşgörü	17	21.8
6-Adalet	24	30.8	18-Askerlik	15	19.2
7-Demokrasi	23	29.5	19-Bağlılık	14	17.9
8-Devlet	22	28.2	20-Hukuk	13	16.7
9-Sevgi	22	28.2	21.İnsan Hakları	12	15.4
10-Bilinç	21	26.9	22-Vergi	12	15.4
11-Birey	21	26.9	23-Yasa	12	15.4
12-Millet	21	26.9	24-Eğitim	11	14.1

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, zihin haritalarında vatandaşlık kavramı kapsamında oluşturdukları diğer kavramlar tablo 4’teki gibi gösterilmiştir. Öğretmen adaylarının zihin haritalarında kullandıkları kavramlardan en az 10 kez yazılanlar ve yukarıya değerlendirmeye alınmıştır. Bu bağlamda vatandaşlık kavramı kapsamında sosyal bilgiler öğretmenleri tarafından yazılan en çok kavramlar sırasıyla sorumluluk (54), hak (45), vatan (37), özgürlük (34), saygı (30) şeklindedir (Tablo 4).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmaya katılan 64 Sosyal Bilgiler öğretmen adayı toplam 46 metafor geliştirmiştir. Öğretmen adaylarının vatandaşlık kavramıyla ilgili geliştirdikleri metaforlarda vatandaşlık kavramı en çok sırasıyla Atatürk(altı), ağaç(beş), köpek(üç), kuş(üç), karınca(üç) kavramlarına benzetilmektedir.

Oluşturulan metaforlar kendi aralarında 13 kategoride değerlendirilmiştir. Bu kategorilerden sırasıyla şu ikisi tüm metaforların çoğunluğunu oluşturmaktadır. Bu kategoriler; “sorumluluk sahibi, çalışkanlık olarak vatandaşlık” (metafor sayısı = 11, f = 14,), “bir kahramanlık ve vatanseverlik olarak vatandaşlık” (metafor sayısı = altı, f = 11) şeklindedir.

Öğretmen adaylarının vatandaşlık bilgilerinin ve algılarının genel olarak olumlu olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının görüşleri incelendiğinde 1., 2. ve 3. sınıflardan sadece birer tane olumsuz yanıt alınmıştır.

Güven, Tertemiz ve Bulut (2009) tarafından yapılan çalışmada 30 sınıf öğretmenine iyi vatandaşın sahip olması gereken nitelikler sorulmuştur. Çalışmanın sonucuna göre, öğretmenlerin yarısı iyi vatandaşın görev ve sorumluluklarını yerine getirmesi gerektiği, vatanını sevmesi ve koruması gerektiği gibi özelliklere vurgu yapmışlardır. Elde edilen sonuçlar, bir vatandaşta olması gerekli olan özelliklerin başında sorumluluk kavramı gelmesi kapsamında hem metafor hem de zihin haritası çalışmamızın sonuçları ile tutarlılık göstermektedir.

Ayrıca öğretmen adayları iyi vatandaşın vatanına ve milletine faydalı olan, devletini seven ve çevresel sorunlara duyarlı olan kişi olduğu Tupper&Cappello (2012)'nin Batı Kanada'da onuncu sınıf öğrencileriyle yaptığı çalışmanın sonuçları ile uyumaktadır.

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının vatandaşlık kavramına ilişkin oluşturdukları metaforlar incelendiğinde; büyük çoğunluğunun somut kavramlardan yola çıkarak metafor oluşturdukları dikkat çekmektedir. Atatürk, ağaç, köpek, kuş, karınca, saat, kimlik, tren, çarkın bir dişlisi, tohum, halat, meyve, limon, şemsiye, lego parçası, toprak, at, araba motoru, başparmak, aslan, bayrak, inek, türlü yemeği, kitap, kurt, iğne, terazi, çöp kutusu vs. kavramları bu duruma örnek olarak gösterilebilecek kavramlardandır. Bu durum araştırma yapılan öğretmen adaylarının soyut konuları somut bir şekilde ifade etme becerilerinin gelişmiş olduğunu göstermektedir.

Öğrencilere somutlaştırma becerilerinin kazandırılmasının konusunda en uygun yöntemlerden biri de öğrencilerle kavram öğretimi için yapılan metaforik çalışmalardır. Bu görüşümüzü savunanlardan, Arslan ve Bayrakçı (2006); öğrencilerin özellikle anlaşılması zor kavram ve terimleri daha doğru bir şekilde anlamalarında, soyut kavramların zihinde somutlaştırılması ve görselleştirilmesinde metaforların son derece önemli ve yararlı olduğunu belirtmektedir.

Tünkler'in (2013); Vatandaşlık ve demokrasi eğitimi programında yer alan soyut kavramların, becerilerin ve değerlerin öğrencilere kazandırılmasına ilişkin metaforik bir yaklaşım adlı çalışmasında da aynı görüş savunulmaktadır. Tünkler'in bu araştırmasının sonucunda; Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi programında metafor çalışmalarına dayanan etkinlikler öğrencilerin soyut kavram, değer ve becerileri kavramalarını sağlamıştır, sonucu ortaya çıkarılmıştır.

Öğretmen adaylarının görüşleri incelendiğinde 1., 2. ve 3. sınıflardan sadece birer tane olumsuz yanıt alınmıştır. Olumsuz metafor oluşturan öğrencilerin iki tanesi vatandaşlığı devletin sömürdüğü bir birey olarak görmektedir. Diğeri ise vatandaşlık dersini boş bir ders olarak görmektedir.

Araştırmanın zihin haritası kısmında ise Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının büyük bir kısmı zihin haritalarını doldururken bir vatandaşta bulunması gerekli özellikleri göz önünde bulundurdıkları anlaşılmaktadır. Sosyal Bilgiler öğretmen adayları tarafından en çok yazılan kavramlar sırasıyla “sorumluluk (54), hak (45), vatan (37), özgürlük (34), saygı (30), adalet (24), demokrasi (23), devlet (22), sevgi (22), bilinç (21), birey (21) ve millet (21)” şeklindedir.

Bu kısımda elde edilen bulgular öğretmen adaylarının vatandaşlık olgusu kapsamındaki kavramları ve bir vatandaşta olması gerekli olan özellikleri yeterli düzeyde bildiklerini göstermektedir.

Araştırmamızda vatandaşlık kavramının en sık çağrıştırıldığı diğer kavramın sorumluluk kavramı olması sonucu, Yılmaz (2009)'un yaptığı çalışmada, öğrencilerin vatandaşlık kavramına ilişkin algı sonucuyla örtüşmektedir. Yılmaz araştırmasında öğrencilerin hemen hemen tamamının vatandaşlık kavramını, sorumluluklar ile eşdeğer gördükleri, vatandaşlık kavramını açıklarken bu kavrama sık sık başvurdukları ve her ikisini bir arada kullanma eğilimi gösterdiklerini belirtmiştir.

Sonuç itibarıyla, yapılan bu araştırma; öğrencilerin yorum yapabilme ve kavramları anlamlandırabilme becerilerini ortaya koyması açısından önem arz etmektedir. Araştırmamanın küçük bir örneklem grubu üzerinde yapılmış olması, ülke genelinde genellenen olası azaltmış olsa da, eğitim sistemindeki benzer seviyedeki öğrenci gruplarının durumları hakkında ön bilgi verebilmesi açısından önemlidir.

Etkili bir vatandaşta olması gerekli olan özellikler ile öğretmen adaylarının vatandaşlık algıları analizi sonuçları kıyaslandığında, bu ikisinin en çok demokratik değerleri benimsemek ve toplumun yararı için sorumluluk alınması konusunda uyduğunu söylememiz mümkündür.

Devlet politikalarına göre değişen vatandaşlık kavram kategorisinde öğretmen adaylarının görüşleri incelendiğinde, tutumları konusunda ikilemde olduğu kanısına varmak güçtür. Bu görüşlerin ortak düşüncesi ise; "Devlet iyi ise vatandaş da iyi olur"- "Devlet kötü ise, vatandaş da kötü olur" şeklindedir. Bu görüşe sahip öğrencilerin oluşturdukları metaforlar ise; ağaç (üç), iğne (bir), tohum (bir)'dur.

Vatandaşlık kavramına yönelik olumsuz tutum ve görüşlere sahip olan öğretmen adaylarının görüşlerine baktığımızda ise vatandaşlık kavramını bir köpeğe ve bir ineğe benzettikleri dikkat çekmektedir. Diğer kategorilerde bağlılık, ve devlete sadakat simgesi olan "köpek" metaforu burada olumsuz bir şekilde kullanılmaktadır. Olumsuz görüşe sahip olan öğretmen adaylarının yaptıkları metaforlara göre; devleti vatandaşı sömürdüğü şeklinde bir yanlış görüşe sahip olduğu anlaşılmaktadır.

Hem metafor analizi hem de zihin haritası analizi sonuçlarımıza göre, öğretmen adaylarının vatandaşlık kavramına en yakın gördükleri kavramın ya da özelliğın sorumluluk kavramı olması, öğretmen adaylarının vatandaşlık kavramına ilişkin, vatanına, milletine ve içinde yaşadığı topluma karşı sorumlulukları olduğu algısına sahip olduğu anlaşılmaktadır.

Öneriler;

1. Literatür incelendiğinde bu alanda yapılan araştırmaların sayısı az olduğu düşünülerek, vatandaşlık ve demokrasi eğitimi konusunda araştırma yapan araştırmacıların nitel ve nicel yöntemleri birlikte kullanarak uzun süreli çalışmalar yapmaları önerilmektedir.
2. Okullarda vatandaşlık bilincini geliştirebilecek uygulamaların, etkinliklerin ve konferansların yapılması önerilmektedir.
3. Daha geniş bir örneklem üzerinde araştırma yapılarak, elde edilen sonuçların genellenebilirliği artırılabilir.
4. Yanlış algılamalara neden olabilecek diğer Sosyal Bilgiler dersi bünyesinde bulunan diğer öğrenme alanları içerisindeki ünitelerde yer alan kavramlara yönelik algılar ya da yanlışlar bu tarz çalışmalarla ortaya konabilir.
5. Vatandaşlık eğitimi kapsayan kavramların insan hayatında nasıl önemli bir yere sahip olduğu, bu kavramlara ilişkin oluşabilecek yanlışların toplum hayatında ne tür aksaklıklara neden olabileceği öğrencilere hissedilmelidir.
6. Bu çalışmada sadece belirlenen örneklem üzerinden Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının vatandaşlık algısı belirlenmeye çalışılmıştır. Ancak eğitimin tüm kademelerindeki öğrencilerin ve öğretmenlerin vatandaşlık algısı belirlenerek ortaya çıkan sonuçlara göre eğitim programlarında düzenlemelere gidilmelidir.

Kaynakça

- Altunya, N. (2003). *Vatandaşlık bilgisi*, Ankara: Nobel Yayınları.
- Arslan, M., Bayrakçı, M. (2006). Metaforik düşünme ve öğrenme yaklaşımının eğitim-öğretim açısından incelenmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, sayı (171), 100-108.
- Aydın, F. (2010). Ortaöğretim öğrencilerinin coğrafya kavramına ilişkin sahip oldukları metaforlar. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Bilimleri (Educational Sciences:Theory&Practice)*,10(3), 1293-1322.
- Aydoğdu, E. (2008). *İlköğretim okullarındaki öğrenci ve öğretmenlerin sahip oldukları okul algıları ile ideal okul algılarının metaforlar (mecazlar) yardımıyla analizi*. Yüksek Lisans Tezi, Osmangazi Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Cerit, Y. (2008). Öğretmen kavramı ile ilgili metaforlara ilişkin öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6 (4), 693-712.
- Civek, B. Demet (2008). *Yeni sosyal bilgiler 4. Ve 5. Sınıf programlarında vatandaşlık eğitimi*, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çelik, H. (2009). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin vatandaşlık eğitiminin bugünkü durumu ve geleceğe ilişkin görüşleri*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Çelikkaya, T. ve Yakar, H. (2015). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal bilgiler kavramına ilişkin algıları: metafor analizi örneği, *International Online Journal of Educational Sciences*, 7 (4), 188-207.
- Doğanay, A. (2009). Öğretmen adaylarının vatandaşlık algısı ve eylemlerinin siyasal toplumsallaşma bağlamında değerlendirilmesi, *I. Uluslararası Avrupa Birliği, Demokrasi, Vatandaşlık ve Vatandaşlık Eğitimi Sempozyumu*, s.28-45, Uşak Üniversitesi.
- Güven, S., Tertemiz, N. ve Bulut, P. (2009). *Vatandaşlık ve vatandaşlık eğitimine yönelik öğretmen görüşleri*. 06.06.2016 tarihinde <http://www.eab.org.tr/eab/2009/pdf/181.pdf> adresinden alınmıştır.
- Ersoy, A. Figen (2007). *Sosyal bilgiler dersinde öğretmenlerin etkili vatandaşlık eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşleri*. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Programı, Eskişehir.
- Girmen, P. (2007). *İlköğretim öğrencilerinin konuşma ve yazma sürecinde metaforlardan yararlanma durumları*. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Kaya, B. (2013). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının vatandaşlık algıları ile politik ilgi ve katılımları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kaymacı, S., Sönmez, Ö.F. ve Merey, Z. (2009). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının vatandaşlık bilgisi öğretiminde kullanılan bazı kavramları anlama düzeyi, *I. Uluslararası Avrupa Birliği, Demokrasi, Vatandaşlık ve Vatandaşlık Eğitimi Sempozyumu*, s.388-388, Uşak Üniversitesi.
- NCSS. (2012). *National Councilfor The Social Studies*. 10 Temmuz 2016 tarihinde <http://www.socialstudies.org/positions/effectivecitizens/> adresinden alınmıştır.
- Noyes, A. (2004). (Re)producing mathematics educators: A sociological perspective, *Teaching Education*, 15(3), 243-256
- Saban, A., Koçbeker, B. N. ve Saban A. (2006). Öğretmen adaylarının öğretmen kavramına ilişkin algılarının metafor analizi yoluyla incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri (Educational Sciences: Theory&Practice)*,6(2), 461-522.
- Sabancı, O. (2008). *İlköğretim 7. Sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde yer alan vatandaşlık konularıyla ilgili kavramsal anlamaları*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şimşek, U., Özdemir, Y., ve Kaya, R. (2004). Türkiye Cumhuriyeti'nin yurttaşlık anlayışı ve tarihin kullanımı. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1),376-386.

- Tamimi, Y. (2005). *Örgüt kültürünün metaforlarla analizi*. Yüksek Lisans Tezi, Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Tupper, J. A. & Cappello M. P. (2012). (Re) creating citizenship: Saskatchewan high school students' understandings of the 'good' citizen. *Journal of Curriculum Studies*, 44 (1), 37-59.
- Uğurlu, C. Teyyar (2011). Avrupa Birliği ülkelerinde ve Türkiye'de vatandaşlık eğitimi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10 (37), 153-169.
- Ülger, M. (2012). *İlköğretim okullarında insan hakları ve vatandaşlık eğitimi uygulamalarının değerlendirilmesi*, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Vadebocoeur, J. A & Torres, M. N. (2003). Constructing and reconstructing teaching roles : A focus on generative metaphors and dichotomies. *Discours: Studies in the Cultural Politics of Education*, Carfax Publishing, 24(1), 87-103
- Tünkler, V. (2013). *Vatandaşlık ve demokrasi eğitimi programında yer alan soyut kavramların, becerilerin ve değerlerin öğrencilere kazandırılmasına ilişkin metaforik bir yaklaşım*. Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, K. (2009). İlköğretim öğrencilerinin vatandaşlık eğitimi ile ilgili temel kavramlara ilişkin algılarının incelenmesi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi [H. U. Journal of Education]* 28(1), 453-463.
- Yılmaz, A., Şahin, C. T. ve Bengiç, G. (2009). İlköğretim öğrencilerinin devlet, vatandaş, demokrasi ve insan hakları kavramlarına ilişkin algıları, *I. Uluslararası Avrupa Birliği, Demokrasi, Vatandaşlık ve Vatandaşlık Eğitimi Sempozyumu*, s.77-85, Uşak Üniversitesi.

Extended Summary

Examination of Citizenship Perceptions of Social Studies Teacher Candidates

Introduction

Notion of citizenship, which is a legal term, is the bond that connects a person to the state. In addition, it is also an embracement attitude towards legal regulations and cultural values formed by people who come together for a common purpose on a land as a result of being loyal to any homeland. In other words, citizenship is a complement of obligations requiring that individuals should have an active role in a political unit formulated as a state in modern times. The concept of citizenship is the leading of terms that should be understood and interpreted right both by the individual and the society in which the individual lives as a result of the rights and responsibilities ensured for the individual. In addition, the "citizenship" notion has variations in terms of the meanings to be assigned. Thus, both with the metaphor analysis and the mind map methods, information about how people see the citizenship notion, why they do it in that way and the misconception within the subject can be gathered. As a result, healthy decisions on the problems emerging in concept management and the steps to be taken can be taken. When investigated from another aspect, this study serves for teacher candidates to show their abilities in interpreting the issues and in meaning the terms.

Purpose of the Study

Metaphor is the art of stating the concepts or terms by people with the use of simile. Mind maps are the diagrams used with the aim of showing the shaping of concepts or terms around the ideas of people. The object of this study which we conduct by using both the metaphor and mind map methods with Social Sciences teacher candidates is to reveal how the Social Studies teacher candidates perceive the "citizenship" term or how they mean the "citizenship" term, to express the defective or wrong information about this decision via developed metaphors and created mind maps. By elaborating the metaphors created in line with this object, the implications are made regarding the results of them.

Method

In this research, the phenomenology design among the qualitative research methods was used. Collected data was analyzed with the content analysis method. The research data was collected in semi-structured and open ended question forms. In the form, the teacher candidate were asked to fill the sentence of "Citizenship is similar to, because," . In the next part of the form, a mind gap regarding the citizenship concept to be filled by the teacher candidates was added. Metaphors formed by respondents, their explanations and concept and phenomenon obtained from the mind map constituted the data resource of the research. Content analysis method was utilized in analysis of the collected data. All generated metaphors and their rational were examined to determine their common characteristics; the themes considered to represent them were structured. Frequency of data obtained from the mind maps was estimated. The study group of research was constituted by 64 teacher candidates having Faculty of Education, Department of Social Studies.

Results

According to our findings, totally 46 metaphors were developed by 64 Social Studies teacher candidates participating in the research. The metaphors generated by participants the concepts and notions collected through the explanations created the basic data resource of research. By examining all the stated metaphors and their justifications, the common features were determined and the themes thought to represent them were created. The generated metaphors were assessed in 13 categories. These categories are respectively "citizenship as being a responsible and hardworking person", "citizenship as heroism and patriotism", "citizenship as being the unifier of supplementary terms", "important and indispensable citizenship", "citizenship as freedom and independence", "citizenship as loyalty", "citizenship by state policies", "citizenship as symbol and as a value to be protected", "citizenship as being the person exploited by state", "citizenship as developer and leader", "citizenship as equality", "citizenship as a redundant lesson", "citizenship as a difficult way leading to happiness". Among these categories, respectively these two ones constituted most of the metaphors: "citizenship as being a responsible and hardworking person" (number of metaphors = 11, frequency = 14), "citizenship as heroism and patriotism" (number of metaphors = 7, frequency = 12). In metaphors created by teacher candidates about citizenship, the "citizenship" concept was generally simulated to Atatürk (6), tree (5), dog (3), bird (3), ant (3). In addition to our research, the statements that were given by teacher candidates for at least 10 times and more were also assessed within the mind map part regarding the citizenship concept and according to the findings the concepts written by Social Studies teacher candidates were respectively "responsibility (54), right (45), homeland (37), freedom (34), respect (30), justice (24), democracy (23), state (22), love (22), consciousness (21), individual (21), nation (21)".

Discussion, Conclusion and Suggestions

In the conducted study, it is understood that the citizenship information and perceptions of Teacher Candidates are positive in general. In the implemented research, when metaphors generated by Social studies teacher candidates regarding the "citizenship" concept are investigated, it is seen that most of them generated the metaphors by using the tangible concepts. Atatürk, tree, dog, bird, ant, clock, identity, train, a cog, seed, rope, fruit, lemon, umbrella, Lego parts, soil, horse, car engine, thumb, lion, flag, cow, hodgepodge, book, worm, needle, scales, waste basket, etc. are among the concepts that can be shown as example. This situation shows that the participant teacher candidates have good ability to define the intangible terms by using the tangible ones.

In mind map, the other chapter of our research, it is seen that the Social studies teacher candidates take the features that should be carried by a citizen into consideration in filling the mind maps. Findings collected in this part show that the teacher candidates know the features that should be carried by a citizen and the concepts regarding "citizenship" sufficiently.

Examining the opinions of preservice teachers, only one negative answer for each was received from 1st, 2nd and 3rd grade students. Although number of preservice teachers who have negative opinion and attitude towards notion of citizenship is low, it is assumed that they consider the citizenship wrong.

According to the results of both metaphor analysis and mind map analysis, the notion or the feature which preservice teachers consider closest to citizenship is notion of responsibility, so it is

understood that related to notion of citizenship, preservice teachers have a perception that they have responsibilities for their homeland, nation and the society they live in.

- When the literature is reviewed, thinking that number of the researches conducted in this field is less, it is suggested that researchers who conduct researches about citizenship and democracy education should carry out long term studies by using qualitative and quantitative methods together
- Generalizability of the results obtained from the research can be increased by conducting research on a larger sample.
- Mistakes or perceptions for notions in the units in other learning domains within Social Studies which can cause misunderstandings can be put forth by these types of studies.
- In this study, Social Studies teachers' citizenship perceptions were tried to be determined through a particular sample. However, citizenship perceptions of all students' and teachers' at all levels of education should be determined and arrangements should be made on the curriculums according to the results.

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Barış Kavramına İlişkin Algıları

Hatice MEMİŞOĞLU, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkiye, memisoglu_h@ibu.edu.tr
Emine TARHAN, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkiye, emineguler00@hotmail.com
Merve CERAN, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkiye, merve-ceran@hotmail.com

Özet

Bu araştırmanın amacı, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “Barış” kavramına ilişkin algılarını metaforlar ve zihin haritası aracılığıyla ortaya koymaktır. Araştırmada, nitel araştırma desenlerinden biri olan olgu bilim deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma alanını 101 sosyal bilgiler öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırma verileri yarı yapılandırılmış açık uçlu soru formu aracılığıyla toplanmıştır. Formda öğretmen adaylarına “Barış... benzer, Çünkü...” sorusu yöneltilmiş ve barış ile ilgili metafor geliştirmeleri ve benzetme gerekçelerini açıklamaları istenmiştir. Ayrıca katılımcılardan barış ile ilgili zihin haritası yapmaları da istenmiştir. Katılımcıların oluşturdukları metaforlar, açıklamaları ve zihin haritasından elde edilen kavram ve olgular araştırmanın temel veri kaynağını oluşturmuştur. Verilerin çözümlenmesinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmen adayları tarafından barış kavramına yönelik toplam 66 metafor geliştirilmiştir. En çok “Güvercin” metaforu oluşturulmuştur. Bunu “Atatürk” ve “gökyüzü” ile “güneş” metaforları izlemektedir. Oluşturulan metaforlar temsil ettikleri anlamlara göre 11 tema altında değerlendirilmiştir. Temalardan en çok metafora sahip olan “Huzur olarak barış” teması olmuştur. Ayrıca zihin haritasından da sosyal bilgiler öğretmen adaylarının barış ile ilişkili gördüğü 166 kavram ve olgu elde edilmiştir. Zihin haritasından elde edilen bulgulara bakıldığında ise sosyal bilgiler öğretmen adaylarının barışın alt boyutları olan huzur, sevgi, mutluluk, birlik ve hoşgörü kavramlarını belirtmiş olmaları, barışın gerektiği şekilde algılandığını göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Barış, metafor, zihin haritası, sosyal bilgiler, öğretmen adayları

Abstract

The present study aims to reveal perceptions of prospect social sciences teachers regarding peace concept through metaphor and mind maps. In the research, phenomenology pattern, one of the qualitative research patterns was employed. The study group was consisted of 101 prospect social sciences teachers. The research data was collected through semi-structured questionnaire. In this form, prospect teachers were asked “Peace... resembles, because...” and they were asked to develop a metaphor regarding peace and to explain their rationales for the resemblance. Moreover, respondents were also asked to build a mind map about peace. Metaphors formed by respondents, their explanations and concept and phenomenon obtained from the mind map constituted the data resource of the research. Content analysis method was utilized in analysis of the collected data. Respondent prospect teachers developed totally 66 metaphors regarding peace concept. The most frequent metaphor indicated was “Pigeon” and this was followed by “Ataturk” and “Sky” and “Sun” metaphors. Created metaphors were evaluated under 11 themes according to the meaning that they refer. Of these themes, “Peace as Tranquility” was the one with highest number of metaphor. Additionally, 166 concepts and phenomenon found relevant with peace by prospect social sciences teachers were obtained from the mind map. According to the findings from the mind map, the fact that prospect social sciences teachers indicated sub-dimensions of peace as tranquility, love, happiness, unity and tolerance concepts implied that peace was understood appropriately.

Keywords: Peace, metaphor, mind map, social studies, prospect teachers

Giriş

Barış kavramı insanlık için her zaman önemli olmuştur. Ancak bu önemi çoğunlukla barış ortamı bozulduğunda algılayabiliyor ve barışa ihtiyaç duyuyoruz. Barış, çatışma ortamının olmaması durumudur. Barışı sadece çatışmayı durdurmak için değil, huzur ortamını sürdürmek için kullanmalıyız. Barış yaşamımızın her alanında olmalıdır. Devletlerarasında olduğu gibi kişiler arasında da barış mutlaka olmalıdır. Böylece hoşgörü sergileyerek daha huzurlu bir ortamda yaşamak mümkün olur. Barış, insanların problemlerini çözmek için birlikte çalışmaları, adalet esaslarına saygı göstermeleri ve insan haklarına önem vermeleri anlamına gelmektedir. Şüphesiz bu kavram içerisine, insan hayatına saygı göstermek ve her türlü ayrımcılık ve önyargıdan kaçınarak, tüm insanların onuruna saygı göstermek de girer (İmamoğlu & Bayraktar, 2014). Türk Dil Kurumu, Türkçe sözlüğünde ise barış; uyum, karşılıklı anlayış ve hoşgörü ile oluşturulan ortam olarak geçmektedir. Burada barışın alt boyutları olan uyum, karşılıklı anlayış ve hoşgörü yaşamımızın her anında ihtiyacımız olan davranışlardır.

Evrensel bir değer olan barış, erken yaşlardan itibaren öğretilmelidir. Burada ailelere büyük görev düşmekle birlikte okulların yeri de yadsınmaz. Günün büyük bir bölümünü okullarda geçiren çocuk ve gençler için değer eğitiminde okulun büyük rolü vardır. Barış kavramı, değerler eğitimi içerisinde önemli bir yere sahiptir. Yaşanılabilir bir dünya oluşturmak için barışın gerekliliğine inanan ve barışı davranış haline getiren bir kişilik yapısı oluşturulmak zorunludur. Günümüzde şiddet olaylarının artması ve bu tür olayların okullarda da yaşanması barış eğitimine daha fazla ihtiyaç duyulmasına neden olmuştur. Hicks (1982)'e göre, barış eğitiminin işlevleri; öğrencilerin anlaşmazlık durumunda sorunlara olumlu ve çözümcü bir bakış açısıyla yaklaşması, çatışmaların çözümünde işbirliği ve problem çözme odaklı yansıtıcı düşünme metotlarını kullanmaları, toplumsal problemlere daha evrensel bir düzeyde bakış açıları geliştirmeleri, ırksal, dinsel ve politik farklılıklara ilişkin tolerans ve kabulü sağlamaları ve kişinin kendisi ve çevresiyle ilgili sorumluluk ve farkındalık kazanması olarak belirtilmiştir (Kaya, 2013).

Sosyal bilgiler dersi, sosyal ve insan ile ilgili olan bilimlerin içerik ve yöntemlerinden yararlanarak, insanın fiziksel ve sosyal çevresiyle etkileşimini zaman boyutu içinde ele alan ve küreselleşen bir dünyada yaşamla ilgili temel demokratik değerlerle donatılmış, vatandaşlar yetiştirmeyi amaçlayan bir çalışma alanıdır (Doğanay, 2002). Bu bağlamda sosyal bilgiler programına baktığımızda birçok kazanım, beceri ve değer doğrudan veya dolaylı olarak barışla ilgili olduğu görülmektedir. Sosyal Bilgiler Programında yer alan değerler; adil olma, aile birliğine önem verme, bağımsızlık, barış, bilimsellik, çalışkanlık, dayanışma, duyarlılık, dürüstlük, estetik, hoşgörü, misafirperverlik, özgürlük, sağlıklı olmaya önem verme, saygı, sevgi, sorumluluk, temizlik, vatanseverlik ve yardımseverliktir (MEB, 2005). Değerlere baktığımızda; adil olma, bağımsızlık, dayanışma, duyarlılık, dürüstlük, hoşgörü, misafirperverlik, özgürlük, saygı, sevgi, vatanseverlik ve yardımseverlik değerlerinin barış değeriyle ilişkili olduğu görülmektedir. Barış kavramının bünyesi; dayanışma, yardımseverlik, sevgi, saygı, hoşgörü, farklılıkları takdir etme gibi değerlerin iç içe geçmesiyle oluşmuştur. Yani barış tek bir değer değil, değerler yumağıdır (Coşkun Keskin & Keskin, 2009, s.72). Sosyal bilgiler dersi barış değerini öğretmek ve benimsetmek için en önemli ve en elverişli derslerden birisidir. Barış değerinin kazanılmasında programın uygulayıcısı olan öğretmenlere büyük görev düşmektedir.

Değerlerin doğrudan öğretilmesinin yanında telkin yoluyla öğretilmesi de mümkün olduğundan öncelikle öğretmenlerin barış değerini içselleştirmiş olmaları gerekmektedir. Bu bağlamda bu çalışma sosyal bilgiler öğretmen adaylarının barış kavramına ilişkin algılarını metaforlar aracılığıyla tespit etmek amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Joyce ve Weil'e (1972) göre metafor, daha az somut ve daha belirsiz kavramları, benzer yönlerinden yola çıkarak bir kavram veya nesneyi bilinen bir kavram veya nesnenin yerine koyarak ilişki kurma; bir başka deyişle daha somut kavramlara kavuşturma eğilimidir (Beşkardeş, 2007). Metafor normal kavramsal sistemimizi kaplar. Çünkü bizim için önemli olan çoğu kavram ya soyut ya da

deneyimlerimizde (duygular, düşünceler, zaman, vb) açıkça tasvir edilmemiştir. Biz onları daha açık terimlerle, nesnelere ve bildiğimiz diğer kavramların anlamlarıyla kavrarız (Soydaş, 2010).

Metaforlar düşüncelerin kavramsallaştırılmasını sağlar (Ekiz, 2003). Böylece düşüncelerimiz metaforlar sayesinde daha kolay anlaşılabilir. Metafor, ifadeyi daha canlı, daha güzel, şiddetli ve heyecanlı hale getirir. (Yıldırım & Şimşek, 2006). Metaforların gücü şöyle ifade edilmiştir:

“İnsan, içinde yaşadığı gerçekliği ancak metaforlar vasıtasıyla ve metaforik olarak inşa edebilir. Metaforlar hayatı, kendimizi ve “öteki” ni anlamının yegâne yoludur. Metaforlar, dünya diye adlandırdığımız şeyi, onu açığa çıkararak ve gizleyerek bize sunar. Hayatı ve dili mucizevi kılan metaforlardır. Metaforlar kendi ışıltılarıyla bazen gözümüzü alıp aktardıkları veya taşıdıkları anlamı saklarken, bazen de aynı ışıltılarıyla anlattıklarını çok daha görünür kılar. Dünyanın bu açığa çıkarıcı ve gizleyici takdimi olan metaforlar, dilin asli varlığıdır. Çünkü dil sadece bir “göstergeler imparatorluğu” değil, aynı zamanda bir “metaforlar imparatorluğu”dur da.” (Lakoff & Johnson, 2015).

Metaforlar kavramların nasıl algılandığını ortaya çıkarmaya yarayan, insanların hayatı, çevreyi, olayları nasıl gördüklerini, farklı benzetmeler kullanarak açıklamaya çalışmak için kullandıkları bir araç olarak düşünülmektedir (Multuer, 2015). Metaforik algılar, bireylerin zihinlerini nasıl kullandıklarını da göstermektedir. Çünkü metaforik algılar bireyin kendi dünyalarını anlamalarına ve yapılandırmalarına da olanak tanımaktadır (Karadağ, 2015).

Araştırmada metaforların yanında sosyal bilgiler öğretmen adaylarından barış kavramı ile ilgili zihin haritası çizimleri istenmiştir. Zihin haritası, merkez düşünceye ilişkin kavramların ve düşünceler arasındaki ilişkilerin bir görsel sunumudur (Evrekli, 2010). Zihin haritaları aracılığı ile sayfalar dolusu bilgi görsel olarak bir arada gösterilme imkânı bulur. Dil aracılığıyla ifade edilemeyen bilgi ve düşünceler zihin haritası aracılığıyla açığa çıkar.

Barış ve barış eğitimi ile ilgili araştırmalar incelendiğinde; Apaydın ve Aksu (2012), Bektaş Öztaşkın (2014), Coşkun Keskin ve Keskin (2009), Coşkun (2012), İmamoğlu ve Bayraktar (2014), Kamaraj ve Kerem (2006), Memişoğlu (2015), Sağkal (2011), Sağkal (2015) ve Sağlam (2015) tarafından yapılan araştırmaların kuramsal, eğitim programları incelemesi ve öğretmen görüşlerinin alınması şeklinde olduğu görülmektedir. Sosyal bilgiler dersi barış değerinin kazandırılması için son derece önemli bir derstir. Dersin hedeflerine ulaşmada öğretmenlere büyük görev düşmektedir. Bu amaçla, sosyal bilgiler dersinin uygulayıcısı olan öğretmen adaylarının barış kavramına ilişkin görüşlerinin metaforlar aracılığıyla alınması önemlidir. Metafor kullanılarak barış değerine ilişkin algıların incelendiği bir araştırmayla karşılaşılmamıştır. Bu nedenle sosyal bilgiler öğretmen adaylarının barış değerine ilişkin metaforik algıları önem taşımaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “Barış” kavramına ilişkin algılarını metaforlar ve zihin haritası aracılığıyla tespit etmektir. Bu amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- 1- Sosyal Bilgiler Öğretmen adaylarının, “Barış” kavramına ilişkin sahip oldukları metaforlar nelerdir?
- 2- Sosyal Bilgiler Öğretmen adaylarının, “Barış” kavramına ilişkin sahip oldukları metaforlar hangi kategoriler altında toplanabilir?
- 3- Sosyal Bilgiler Öğretmen adaylarının, “Barış” kavramına ilişkin yapmış oldukları zihin haritalarında hangi kavram ve olgular ortaya çıkmıştır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırma, olgu bilim desenine (fenomenoloji) uygun olarak yürütülmüştür. Olgu bilim deseni, bilinen; ancak aynı zamanda tam anlamıyla kavranamayan olguları araştırmayı amaçlayan çalışma biçimidir. Algılar, yönelimler ve kavramların araştırılması bu çalışma desenine uygundur (Yıldırım & Şimşek, 2006:72). Olgu bilim araştırmalarında veri analizi, yaşantıları ve anlamları ortaya çıkarmaya yöneliktir. Ortaya çıkan temalar ve örüntüler çerçevesinde elde edilen bulgular açıklanır ve yorumlanır. Shmitt (2005), nitel araştırmalarda ulaşılan karmaşık bilgilerin, açık ve anlaşılır hale dönüştürülmesinde metaforların çok kullanışlı olduğunu belirtmektedir (Mutluer, 2015). Bu çalışmada da Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının barış kavramına ilişkin oluşturdukları metaforlar incelenerek barış algılarına ulaşılmaya çalışılmıştır.

Çalışma Grubu

Bu çalışma, 2015-2016 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 115 sosyal bilgiler öğretmen adayının katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Ancak 14 öğrencinin görüşme formu, geçerli metafor oluşturamadıklarından veya metaforun bağlamını kuramadıklarından dolayı değerlendirmeye alınmamıştır. Böylece çalışma alanını 101 sosyal bilgiler öğretmen adayı oluşturmuştur.

Tablo 1.

Katılımcıların Frekans Dağılımları.

		f	%
Cinsiyet	Bayan	65	64.36
	Erkek	36	35.64
	Toplam	101	100.00
Sınıf	1.Sınıf	23	22.77
	2.Sınıf	25	24.75
	3.Sınıf	23	22.77
	4.Sınıf	30	29.70
	Toplam	101	100.00

Tablo 1.'e bakıldığında katılımcıların 65 bayan ve 36 erkekten oluştuğu görülmektedir. Sınıf düzeylerinde ise frekans sayılarının birbirine yakın olması homojenlik sağlamıştır.

Veri Toplama Aracı

Araştırma verileri yarı yapılandırılmış soru formu aracılığıyla toplanmıştır. Formda öğretmen adaylarına "Barış... benzer. Çünkü... "sorusu yöneltilmiş ve barış ile ilgili metafor geliştirmeleri ve benzetme gerekçelerini açıklamaları istenmiştir. Ayrıca katılımcılardan barış ile ilgili zihin haritası yapmaları da istenmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırma sürecinde elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. İçerik analizi, toplanan verilerin açıklanabileceği kavramlara ve ilişkilere ulaşma sürecidir. Bu çözümleme sürecinde, veriler derin bir işleme tabi tutularak, üzerinde çalışılan konuya ilişkin kavram ve temaların belirlenmesi sağlanır. Birbirine benzeyen veriler belirli kavram ve temalar çerçevesinde bir araya getirilir ve anlaşılır bir

biçimde düzenlenerek yorumlanır. (Yıldırım & Şimşek, 2006). Verilerin çözümlenmesi araştırma ekibi tarafından yapılmıştır. İlk önce bütün formlar dikkatlice okunmuş ve geçerli metaforu olmayan formlar değerlendirme dışı bırakılmıştır. Daha sonra geçerli olan formlar Ö1, Ö2, Ö3 şeklinde numaralandırılmıştır. Her bir formda belirtilen metaforların benzetme nedenine göre gruplandırmalar yapılmış ve bu gruplandırmayı temsil ettiği düşünülen kategoriler oluşturulmuştur. Ardından metaforlar kendi kategorilerinde değerlendirilmiştir. Yapılan zihin haritalarında ise oluşturulan kavram ve olgular tek tek kayıt edilerek frekansları hesaplanmıştır. Güvenirliği sağlamak için her bir araştırıcı formları önce kendisi analiz etmiş daha sonra fikir birliği içinde kategoriler oluşturulmuştur. İçerik analizinin kullanıldığı araştırmalarda görüşülen bireylerden doğrudan alıntılara yer vermek geçerlilik için önem taşımaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2006). Bu nedenle sık sık katılımcıların belirttiği görüşleri temsil ettiği düşünülen örneklerden birkaçı olduğu gibi değişiklik yapılmadan sunulmuştur.

Bulgular

Çalışmaya katılan 101 sosyal bilgiler öğretmen adaylarının barış kavramı hakkında oluşturmuş oldukları metaforlarla ve zihin haritalarıyla ilgili olarak aşağıdaki bulgular tespit edilmiştir.

1. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının, “Barış” Kavramına İlişkin Sahip Oluşturduğu Metaforlar

Tablo 2.

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Barış Kavramı İçin Oluşturdukları Metaforlar.

Oluşturulan Metafor	f	%	Oluşturulan Metafor	f	%	Oluşturulan Metafor	f	%
1-Güvercin	8	8	23- Baba	1	1	45- Kalem	1	1
2- Atatürk	5	5	24- Bahar	1	1	46- Kar	1	1
3- Gökyüzü	4	4	25- Beyaz Lale	1	1	47- Kelebek	1	1
4-Güneş	4	4	26- Beyaz Renk	1	1	48- Kilit	1	1
5- İnsan	3	3	27- Birlik	1	1	49- Kitap	1	1
6- Kahraman	3	3	28- Bulut	1	1	50- Kelimeler	1	1
7- Kuş	3	3	29- Çanta	1	1	51- Kolon	1	1
8- Su	3	3	30- Çınar Ağacı	1	1	52- Kuyruklu Yıldız	1	1
9- Yağmur	3	3	31-Çocuk	1	1	53- Lego	1	1
10- Bebek	2	2	32- Çuval	1	1	54- Meyve Ağacı	1	1
11- Çiçek	2	2	33- Diken	1	1	55- Okyanus	1	1
12- Dostluk	2	2	34- Durgun Deniz	1	1	56- Osmanlı Devleti	1	1

13- Ev	2	2	35- Dünya	1	1	57- Pamuk Şeker	1	1
14- Gökkuşuğu	2	2	36- El Ele Olmak	1	1	58- Sevgi	1	1
15- Kardeşlik	2	2	37- Fatih Sultan Mehmet	1	1	59- Tavus Kuşu	1	1
16- Oksijen	2	2	38- Gül	1	1	60- Toprak	1	1
17- Ütopya	2	2	39- Gülümsemek	1	1	61- Uçak	1	1
18- Anne	1	1	40- Hastane	1	1	62- Uçurtma	1	1
19- Arkadaş	1	1	41- Hayat	1	1	63- Yardımlaşma	1	1
20- Aşk	1	1	42- Hindistan Cevizi	1	1	64- Yaşam	1	1
21- Avrupa Birliği	1	1	43- Işık	1	1	65- Yemek Yemek	1	1
22- Ayna	1	1	44- Kale	1	1	66- Yıldız	1	1

Tablo 2’de araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının oluşturdukları metaforlar frekans ve yüzdeleri ile gösterilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmen adayları tarafından barış kavramına yönelik toplam 66 metafor geliştirilmiştir. En sık kullanılan “güvercin” metaforu olmuştur. Bunun dışında “Atatürk, gökyüzü, güneş, insan, kahraman, kuş, su, yağmur” sıkça kullanılan metaforlardır. Ayrıca 49 metafor tek bir öğrenci tarafından geliştirilmiştir.

2.Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının, “Barış” Kavramına İlişkin Sahip Oldukları Metaforların Kategorileri

Tablo 3.

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Geliştirdikleri Metafor Kategorileri.

Kategoriler	Metaforlar	Metafor Sayısı	f	%
Huzur Olarak Barış	Gökyüzü(3), Güvercin(3), Ev(2), Anne(1), Arkadaş(1), Atatürk(1), Ayna(1), Baba(1), Bahar(1), Bebek(1), Beyaz Lale(1), Beyaz Renk(1), Bulut(1), Çınar Ağacı(1), Çocuk(1), Dostluk(1), Durgun Deniz(1), Kale(1), Kalem(1), Yardımlaşma(1)	20	25	24.80
Gereklilik Olarak Barış	İnsan(3), Su(3), Güneş(2), Oksijen(2), Aşk(1), Atatürk(1), Çanta(1), Çiçek(1), Hastane(1), Hayat(1), Kitap(1), Kolon(1), Pamuk Şeker(1), Sevgi(1), Toprak(1), Yağmur(1), Yaşam(1), Yemek Yemek(1)	18	24	23.80
Birlik Olarak Barış	Avrupa Birliği(1), Beraberlik(1), Çuval(1), Diken(1), Dostluk(1), Dünya(1), El Ele Olmak(1), Gökkuşuğu(2), Gökyüzü(1), Gül(1), Gülümsemek(1), Kar(1), Kardeşlik(2), Kilit(1), Kelimeler(1), Lego(1), Osmanlı Devleti(1), Tavus Kuşu(1)	18	20	19.80

Özgürlük Olarak Barış	Güvercin(5), Kuş(2), Uçak(1)	3	8	7.90
Evrensellik Olarak Barış	Atatürk(3), Kahraman(2), Fatih Sultan Mehmet(1), Okyanus(1)	4	7	6.90
Emek Olarak Barış	Kuş(1), Bebek(1), Meyve Ağacı(1), Hindistan Cevizi(1), Ütopya(1), Çiçek(1)	6	6	5.90
Aydınlık Olarak Barış	Güneş(2), Yıldız(1), Işık(1)	3	4	3.90
Geçicilik Olarak Barış	Kuyruklu Yıldız(1), Uçurtma(1), Kelebek(1)	3	3	2.90
Eşitlik Olarak Barış	Yağmur(2)	1	2	1.90
Başarı Olarak Barış	Kahraman(1)	1	1	.90
İmkansız Olarak Barış	Ütopya(1)	1	1	.90

Oluşturulan metaforlar kendi aralarında 11 kategoride değerlendirilmiştir. Bu kategoriler; “Huzur Olarak Barış”, “Gereklilik Olarak Barış”, “Birlik Olarak Barış”, “Özgürlük Olarak Barış”, “Evrensellik Olarak Barış”, “Emek Olarak Barış”, “Aydınlık Olarak Barış”, “Geçicilik Olarak Barış”, “Eşitlik Olarak Barış”, “Başarı Olarak Barış”, “İmkansız Olarak Barış” şeklinde belirlenmiştir.

2.1. Huzur olarak barış:

Bu kategoride barış; mutluluk, iç rahatlığı, toplum huzuru, kişi ve toplum olarak rahatlık içinde olma olarak ifade edilmiştir. Bu kategori ile ilgili gökyüzü, güvercin, ev, anne, arkadaş, Atatürk, ayna, baba, bahar, bebek, beyaz lale, beyaz renk, bulut, çınar ağacı, çocuk, dostluk, durgun deniz, kale, kalem, yardımlaşma metaforları geliştirilmiş ve en fazla metafor oluşturulan kategori olarak görülmüştür. Öğretmen adayları tarafından oluşturulan bazı metafor örnekleri şöyledir: “Barış, ev gibidir. Çünkü; nasıl ki evimizde rahat ve huzurlu isek memleketimizde ve diğer ülkelerde aynı huzuru hissedebilmek için.” (Ö.10). “Barış, kalem gibidir. Çünkü; bildiğimiz üzere söz uçar yazı kalır. Yazı için kullandığımız nesne olan kalem kalıcılığı sağlar. Barışta toplum içinde huzurun kalıcılığını sağlayan bir kavram olarak kaleme benzer.” (Ö.22). “Barış, baba gibidir. Çünkü; barış denilince akla kötülükten kavgadan savaştan kurtuluş, huzur içinde yaşamak gelir. Halkı koruyan devlettir. Baba da ailesini kavga, kötülük ve savaştan korur.” (Ö.52). “Barış, güvercin gibidir. Çünkü; barış güvercin gibi gittiği yere huzur götürür. Masumiyeti temsil eder.” (Ö.75).

2.2. Gereklilik olarak barış:

Bu kategoride oluşturulan metaforlarda barış, insanın kendisi ve toplum için olmazsa olmaz yaşam kaynağı olarak ifade edilmiştir. Oluşturulan metaforlar; insan, su, güneş, oksijen, aşk, atatürk, çanta, çiçek, hastane, hayat, kitap, kolon, pamuk şeker, sevgi, toprak, yağmur, yaşam, yemek yemek olarak belirlenmiştir. Öğretmen adayları tarafından oluşturulan bazı metafor örnekleri şöyledir: “Barış, oksijen gibidir. Çünkü; oksijen yaşamımızı devam ettirebilmemiz için çok gerekli olduğu gibi barış da tüm insanlığın yaşamını devam ettirmesi açısından önemlidir. Barış dolu, savaşız, kan dökmeden, zarar vermeden yaşanan dünyada yaşam daha güzel hale gelir.” (Ö.1). “Barış, toprak gibidir. Çünkü; insanlığın hatta dünyanın var olabilmesi için en temel madde topraktır. Yani barış var oldukça dünya var olur. Barışın olmadığı toplumlar kendi kendilerini yok ederler.” (Ö.23). “Barış, su gibidir. Çünkü; suyu içen susuzluğunu giderir. Yaşamı için gerekli olan maddeyi alır. Toplumların da suya ihtiyacı vardır. Susuz yani barışsız yaşayamaz. Barış insanların ve içinde buldukları toplumların devamlılığını sağlar.” (Ö.38).

“Barış, yağmur gibidir. Çünkü; yağmur berekettir. Yağmur aynı zamanda yaşam kaynağıdır. Yağmursuz toprak kurur, çölleşir. Barışın olmadığı toplumda çölleşmeye mahkumdur.” (Ö.39)

2.3. Birlik olarak barış:

Bu kategoride barış, aynı gökyüzü altında bir olma, beraber hareket etme olarak ifade edilmiştir. Oluşturulan metaforlar; Avrupa Birliği, beraberlik, çuval, diken, dostluk, dünya, el ele olmak, gökkuşağı, gökyüzü, gül, gülümsemek, kar, kardeşlik, kilit, kitaptaki kelimeler, lego, Osmanlı Devleti, tavus kuşu olarak belirlenmiştir. Öğretmen adayları tarafından oluşturulan bazı metafor örnekleri şöyledir: *“Barış, kar gibidir. Çünkü; kar beyaz ve saftır. Her bir kar tanesi birbirinden farklıdır ve yine de birbirleri ile birlikte durabilirler ve birikirler. Beyaz saf ve lekesizdir.” (Ö.7).* *“Barış, gül gibidir. Çünkü; gül ise şöyledir; kokusu ve görüntüsüne bakınca çok hoş olduğunu söylersin ama dokununca dikenini elimizi acıtır. Ama ikisi arasında mükemmel bir uyum vardır. Diken olmadan gül, gül olmadan diken olmaz. İşte bu uyumu sağlayan barıştır. Bu ikisi birbirini tamamlar.” (Ö.35).* *“Barış, gökkuşağı gibidir. Çünkü; gökkuşağındaki farklı renkler görsel açıdan çok güzel duruyor. Dünyada farklı kültürlerin bir araya gelerek barış içinde yaşamaları gibidir.” (Ö.43).* *“Barış, çuvala benzer. Çünkü; aklıma bir kitapta okuduğum "olgu çuvala benzer içine birşey koymadıkça dik durmaz" sözü geldi. Barıştan konuşuyoruz ama iş çuvalın içini doldurmaya gelince kaçıyoruz. Çuvalı dolduralım, dik dursun sırtımızı yaslarız, kavgalara anlaşmazlıklara karşı siper ederiz. Bizim içi dolu dik çuvala ihtiyacımız var.” (Ö.48).*

2.4. Özgürlük olarak barış:

Bu kategoride barış, herhangi bir kısıtlama, zorlama olmadan yaşayabilme olarak ifade edilmiştir. Oluşturulan metaforlar; güvercin, kuş, uçak olarak belirlenmiştir. Öğretmen adayları tarafından oluşturulan bazı metafor örnekleri şöyledir: *“Barış, güvercin gibidir. Çünkü; Güvercinler özgürdürler, hiçbir şeye takılmazlar. İstedikleri anda uçarlar.” (Ö.33).* *“Barış, güvercin gibidir. Çünkü; Güvercin Beyaz ve özgür çünkü. Beyaz saflık ve masumiyeti simgeler. Bu yüzden güvercin bana hep barışı çağırıştırıyor.” (Ö.17).* *“Barış uçak gibidir. Çünkü; uçak Gerekli ortam ve imkanı bulunca özgürce uçuyor.” (Ö.8).*

2.5. Evrensellik olarak barış:

Bu kategoride barışın tüm dünyada, bütün ülkeler arasında olması gerektiği ifade edilmiştir. Oluşturulan metaforlar; Atatürk, kahraman, Fatih Sultan Mehmet, okyanus olarak belirlenmiştir. Öğretmen adayları tarafından oluşturulan bazı metafor örnekleri şöyledir: *“Barış, Atatürk gibidir. Çünkü; yurtta sulh, cihanda sulh sözünden ve dünyada tanıdığım en barış yanlısı en ileri görüşlü kişilik-karakter olması.” (Ö.5).* *“Barış, Atatürk gibidir. Çünkü; Atatürk sayesinde şuanda özgür bir milletiz. Atatürk ülkemizi düşmanlardan kurtarmış ve diğer ülkelerle barışı sağlamıştır. Atatürk'ün dediği gibi "Yurtta sulh cihanda sulh".”(Ö.26).*

2.6. Emek olarak barış:

Bu kategoride barış için çaba harcanması, fedakârlık yapılması gerektiği ifade edilmiştir. Oluşturulan metaforlar, kuş, bebek, meyve ağacı, hindistan cevizi, ütopya, çiçek olarak belirlenmiştir. Öğretmen adayları tarafından oluşturulan bazı metafor örnekleri şöyledir: *“Barış, bebek gibidir. Çünkü; iyi bakılan, iyi eğitilen çocuk nasıl vatana hayırlı oluyorsa barış da öyledir. Barış için de titiz davranılmalı, ilgi gösterilmelidir.” (Ö.58).* *“Barış, hindistan cevizi gibidir. Çünkü; hindistan cevizi içine ulaşılması zordur, ama tadı harikadır.” (Ö.65).* *“Barış, ütopya gibidir. Çünkü; barış her zaman istenir ancak insanların bencillikleri yüzünden dünyada barış ortamı sağlanamaz. Barış zeytin dalı ile ifade edilir.” (Ö.74)*

2.7. Aydınlik olarak barış:

Bu kategoride barış, insanlığı aydınlığa çıkararak, onlara yol gösteren ışık kaynağı olarak ifade edilmiştir. Oluşturulan metaforlar; güneş, yıldız, ışık olarak belirlenmiştir. Öğretmen adayları tarafından oluşturulan bazı metafor örnekleri şöyledir: *“Barış, yıldız gibidir. Çünkü; barış çok uzaktaymış gibi görünür. Oysa yakınımızda içimizde, beynimizdedir. Yıldızlar da çok uzakta görünür ama yere yatıp gökyüzünü seyredince hepsini kucağımızda hissederiz. Bizi aydınlatır.”* (Ö.49). *“Barış, ışık gibidir. Çünkü; ışık yandığında etraf aydınlanır. Görülmeyen güzellikler görülür. Karanlık bertaraf edilir. Barış ta ışık gibidir. Barış olduğunda karanlıklar aydınlığa kolay çıkar. İnsanlar etraflarındaki güzellikleri daha kolay görür.”* (Ö.51).

2.8. Geçicilik olarak barış:

Bu kategoride barışın sürekli olmadığı, barış ortamının geçici bir süre olduğu vurgulanmıştır. Oluşturulan metaforlar; kuyruklu yıldız, uçurtma, kelebek olarak belirlenmiştir. Öğretmen adayları tarafından oluşturulan bazı metafor örnekleri şöyledir: *“Barış, kuyruklu yıldız gibidir. Çünkü; bir kere gelir ve geçer. Güzelliğine ihtişamına hayran kalınır.”* (Ö.30). *“Barış, uçurtma gibidir. Çünkü; uçurtmayı bıraktığımız an elimizden uçup gider. Barışı da bırakıp, birbirimizi kucaklamazsak aramızdaki sorunlar büyür.”* (Ö.41)

2.9. Eşitlik olarak barış:

Bu kategoride barışın, insanlar arasında ayırım bulunmadan eşitliği sağladığı ifade edilmiştir. Oluşturulan metafor, yağmurdur. Öğretmen adayları tarafından oluşturulan metafor örnekleri şöyledir: *“Barış yağmur gibidir. Çünkü; yeryüzünde var olan bütün canlılar üzerine eşit yağar. Göğün altında bulunan insan olsun, kuş olsun, köpek olsun hepsine eşit mesafede yağar”* (Ö.36). *“Barış yağmur gibidir. Çünkü; her damlasında her topluma hayat verecek, onları ayakta tutacak, ayırım etmeden kucaklayacak hayati bir etmendir.”* (Ö.40).

2.10. Başarı olarak barış:

Bu kategoride barış ortamının sağlanmasının büyük bir başarı olduğu ifade edilmiştir. Oluşturulan metafor ise kahramandır. Kahraman metaforunun örneği şöyledir: *“Barış, kahraman gibidir. Çünkü; barış ortamını sağlayan her kişi kahramandır. O ülkenin gözünde o kişi kahramanlık statüsüyle anılır.”* (Ö.11)

2.11. İmkansız olarak barış:

Bu kategoride ise barışın hiçbir zaman olmayacağı, imkansız olduğu ifade edilmiştir. Oluşturulan metafor ütopyadır. Ütopya metaforuna ait örnek şöyledir: *“Barış, ütopya gibidir. Çünkü; hiçbir zaman dünyada barış olmadı maalesef de olmayacaktır.”* (Ö.31)

3. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının, “Barış” Kavramına İlişkin Yapmış Oldukları Zihin Haritalarında Hangi Kavram ve Olgular Ortaya Çıkmıştır?

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının zihin haritalarından elde edilen veriler aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 4.

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Zihin Haritasında Oluşturdukları Kavramlar.

Kavram	f	Kavram	F	Kavram	f
1-Huzur	31	22- Güneş	5	43- Akarsu	2
2- Sevgi	28	23- İyilik	5	44- Arkadaşlık	2
3- Mutluluk	24	24- Millet	5	45- Asker	2
4- Birlik	22	25- Refah	5	46- Bütünlük	2
5- Güvercin	20	26- Zeytin Dalı	5	47- Dayanışma	2
6- Hoşgörü	20	27- Ağaç	4	48- Demokrasi	2
7- Saygı	17	28- Beraberlik	4	49- DSP	2
8- Kardeşlik	16	29- Değer Vermek	4	50- Esaret	2
9- Güven	13	30- Manço	4	51- Ev	2
10- Dostluk	11	31- Sevinç	4	52- Evrensellik	2
11- Özgürlük	11	32- Aydınlık	3	53- Gülümsemek	2
12- Atatürk	10	33- Bayrak	3	54- Halk	2
13- Savaş	10	34- Beyaz	3	55- Kitap	2
14- Eşitlik	8	35- Çocuklar	3	56- Osmanlı Devleti	2
15- Adalet	7	36- Dünya	3	57- Savaşın Olmaması	2
16- İnsanlık	7	37- Düzen	3	58- Toprak	2
17- Gökyüzü	6	38- Güzellik	3	59- Türkiye	2
18- Kuş	6	39- Hayat	3	60- Ulusallık	2
19- Vatan	6	40- İnsan	3	61- Ülke	2
20- Anlaşma	5	41- Samimiyet	3	62- Diğer Kavramlar	105
21- Bulut	5	42- Aile	2		

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının yapmış oldukları zihin haritalarında “Barış” kavramı ile ilişkili 166 kavram ve olgu oluşturulmuştur. En çok oluşturulan kavramlar huzur, sevgi, mutluluk, birlik, güvercin, hoşgörü, saygı, kardeşlik, güven, dostluk, özgürlük, Atatürk ve savaş olmuştur. Oluşturulan kavramlardan diğer kavramlar kategorisinde bulunan 105 adet kavramın frekans sayısı ise birdir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının barış kavramına yönelik düşünceleri ve algıları metaforlar yardımıyla ortaya konulmaya çalışılmıştır. Araştırma sonucunda 66 metafor oluşturulmuştur. En çok “güvercin” metaforu oluşturulmuştur. Bunu “Atatürk” ve “gökyüzü” ile “güneş” metaforları izlemektedir. Ayrıca 49 adet metafor birer öğrenci tarafından geliştirilmiştir. En çok oluşturulan güvercin metaforu ile öğretmen adaylarında barışın, huzur ve özgürlüğü çağrıştırdığı anlaşılmaktadır. Atatürk metaforunun ise huzur, gereklilik ve evrensellik temaları altında toplandığı görülmektedir. Bu sonuca göre Atatürk’ün huzurlu bir ortam oluşturduğu ve mutlak suretle barışın gerekli olduğunu vurgulamış olmasının yanında “Yurtta sulh, cihanda sulh” sözünden dolayı da barışın evrenselliği çağrıştırdığı düşünülmektedir. Barış için Atatürk metaforunun oluşturulması Memişoğlu (2015), tarafından yapılan araştırmada barışı simgeleyen isim olarak ülkemizde Atatürk sonucunun çıkması ile paralellik göstermektedir.

Oluşturulan 66 adet metafor 11 tema altında kategorize edilmiştir. Bu temalardan en çok metafora sahip olan “Huzur olarak barış” teması olmuştur. Bu temadan öğretmen adaylarının barışı huzur ortamı olarak gördükleri, huzurlu bir ortam için barışın sağlanmasının gerektiğini düşündükleri sonucuna

ulaşmıştır. Coşkun Keskin ve Keskin (2009), barışın, bireyin kendisine ve çevresine huzur dolu bir ortam sağladığını ve huzursuzluğa karşı, birey ve toplumlar tarafından tercih edildiğini belirtmiştir. En çok metafora sahip olan kategorinin huzur olmasında ülkemizde yaşanan terör olaylarının ve hemen yanı başımızdaki Ortadoğu’da yaşanan iç savaşların ve karışıklıkların da etkili olduğu düşünülmektedir. Kamaraj ve Kerem’in (2006) yaptığı çalışmada da orta ve düşük gelişmişlik düzeyinde olan ülkelerdeki katılımcıların “Bireysel Barış” “huzurlu bir yaşam sürme, insanın kendi doğasını sevmesi ve diğer insanlara anlayış gösterebilmesi” olarak tanımlaması araştırma sonuçları ile paralellik göstermektedir. En çok metafor oluşturulan ikinci kategorinin “Gereklilik olarak barış” olması Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının barışı olmazsa olmaz olarak algıladıkları ve barışın her ortamda mutlaka gerekli olduğunu düşündükleri görülmüştür. En çok metafora sahip olan diğer bir tema da “Birlik olarak barış” teması olmuştur. Çok kültürlülüğe sahip olan ülkemizde, vatandaşların ancak birlik-beraberlik içinde hareket etmeleri sonucu barış ortamına kavuşacaklarına dikkat çekilmiştir. “Özgürlük olarak barış” temasında barış, herhangi bir kısıtlama, zorlama olmadan yaşayabilme olarak tanımlanmıştır. Memişoğlu (2015), tarafından yapılan çalışmada Sosyal Bilgiler öğretmen adayları tarafından barış; uyum içinde yaşama, güvenlik ve özgürlük kavramları ile tanımlanmıştır. Bu tanımlama barışın huzura, birlik beraberliğe ve özgürlüğe benzetilmesi sonucu ile paralellik göstermektedir. “Evrensellik olarak barış” temasında barışın evrensel olduğu ve tüm insanlar için önemli olduğu vurgulanmıştır. “Emek olarak barış” temasında barışın emek harcanarak elde edileceğine, barışın kolay elde edilemeyeceği, zorluklara katlanmak gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. “Aydınlık olarak barış” temasında barışın kötülükleri yok ederek her yere ışık saçtığı ifade edilmiştir. “Geçicilik olarak barış” temasında barışın çok kolay kaybedilebileceği ve kısa süreli olarak bulunacağı belirtilmiştir. Barış, bir toplumda, ülkede ve dünya genelinde herkes ve hatta gelecek nesiller için sosyal, ekonomik ve siyasi adaleti içerir (Yılmaz, 2011). “Eşitlik olarak barış” teması ile de barışın herkes için eşitlik sağladığı ifade edilmiştir. “Başarı olarak barış” temasında barış ortamının sağlanmasının en büyük başarı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. “İmkânsız olarak barış” temasında ise barışın bir ütopya olduğu ve hiçbir zaman gerçekleşmeyeceği ifade edilmiştir. Bu sonuca benzer şekilde Keçe (2014)’nin yaptığı çalışmada Tarih ve Sosyal Bilgiler öğretmen adayları, barışın tesis edildiği bir dünyanın imkânsızlığını ifade etmiş ve bunu bir ütopya olarak algılamışlardır.

Zihin haritasından elde edilen bulgulara bakıldığında ise sosyal bilgiler öğretmen adaylarının barışın alt boyutları olan huzur, sevgi, mutluluk, birlik ve hoşgörü kavramlarını belirtmiş olmaları, barışın gerektiği şekilde algılandığını göstermektedir. Mutluer (2015), tarafından sosyal bilgiler öğretmen adaylarının hoşgörü kavramına ilişkin metaforik algıları üzerine yapılan çalışmada katılımcıların hoşgörüyü barışla açıklaması, araştırma sonuçlarında da barışla ilgili hoşgörü metaforunun sıklıkla kullanılması benzer sonuçların oluştuğunu, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının barış ve alt boyutu olan hoşgörü arasındaki ilişkiyi algıladıklarını göstermektedir.

Sonuç olarak, Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının çoğu tarafından barış; huzur, gereklilik ve birlik olarak algılanmaktadır. Ancak çok az sayıda olmakla birlikte barışın gelip geçici veya ütopya olduğu yönünde algıya sahip katılımcıların bulunması ve özellikle eğitim fakültelerinde böyle algıların olması düşündürücü bulunmuştur. İnsanların barış ve huzur içinde yaşamaları için bütün ülkeler üzerine düşen sorumluluğu yerine getirmeli, eğitim kurumlarında öğrencilere barış kavramının değeri ve önemi her fırsatta dile getirilmeli ve öğrencilerin barışın gereklerini davranış haline getirmeleri sağlanmalıdır.

Araştırma sonucunda şu önerilerde bulunulabilir:

Barış gibi değerlerin eğitiminin küçük yaşlardan itibaren verilmesi gerekliliğinden, ilköğretimden başlamak üzere üniversitelerde de, barış değerinin içselleştirilmesini sağlayan etkinlikler ve programlar düzenlenmelidir.

Barış eğitimi konusunda tüm okul idareci ve öğretmenleri üzerine düşen sorumluluğu yerine getirmeli, üniversiteler arası projeler hazırlanarak öğrencilerin ortak çalışma, yardımlaşma ve hoşgörü gibi duygularının geliştirilmesi sağlanmalıdır.

Barış eğitimi için öncelikle öğretmen adaylarının değerleri içselleştirmiş olmaları gerekmektedir. Bunun için eğitim fakültelerinde değerler eğitimi gibi zorunlu derslerin programlara alınması gerekmektedir.

Toplumu şekillendiren öğretmenlerin iyi birer değerler öğreticisi olması için eğitim fakültelerinde değerler üzerine araştırmalar artırılmalı, özellikle marjinal sonuçların tespiti halinde, bunların nedenleri ve giderilmesine yönelik çalışmalar yapılmalıdır.

Kaynakça

- Apaydın, Ç. & Aksu, M. (2012). Öğretmenlerin barış eğitimine ilişkin görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13 (3), 107-130.
- Bektaş Öztaşkın, Ö. (2014). Barışa yönelik tutumlar ve günümüz dünya sorunlarına yönelik tutumlar arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Turkish Journal of Education Dergisi*, 3 (3), 25-39.
- Beşkardeş, S. (2007). *Üstün Zekâli ve Özel Yetenekli Öğrencilerin Yabancı Dil (İngilizce) Öğretiminde Metafor Sisteminin Uygulanması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Coşkun Keskin, S. & Keskin Y. (2009). Cumhuriyet dönemi ilkokul (ilköğretim 1. kademe) sosyal bilgiler ve onun kapsamına giren ders programlarında bir değer olarak "barış"ın yeri. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7 (17), 69-92.
- Coşkun, Y. (2012). *İlköğretim programlarında barış eğitimi ve barış eğitimine ilişkin öğretmen görüşleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Doğanay, A. (2002). Sosyal bilgiler öğretimi. C. Öztürk & D. Dilek (Ed.) *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi* (15-46). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Ekiz, D. (2003). *Eğitimde araştırma yöntem ve metodlarına giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Evrekli, E. (2010). *Fen ve teknoloji öğretiminde zihin haritası ve kavram karikatürü etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarılarına ve sorgulayıcı öğrenme beceri algılarına etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- İlköğretim sosyal bilgiler dersi öğretim programı 4-5. sınıflar, (2005). Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara: MEB Yayınları.
- İmamoğlu, H. & Bayraktar, G. (2014). Türk ve macar üniversite öğrencilerinin barış kavramına ilişkin algılarının karşılaştırılması. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4 (1), 20-44.
- Kamaraj, I. & Aktan Kerem, E. (2006). Erken çocukluk dönemi "barış" değerine evrensel bir bakış I. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 93-104.

- Karadağ, B. (2015). *Sınıf öğretmeni adaylarına metaforik algıları doğrultusunda yaratıcı drama yöntemiyle demokratik değerlerin kazandırılması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Kaya, B. (2013). *Barış eğitimi programının kültürlerarası yeterlilik ve çatışma çözme stratejilerine etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Kocaeli Üniversitesi, eğitim bilimleri enstitüsü, Kocaeli.
- Keçe, M. (2014). Tarih ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bazı tarih kavramlarına ilişkin algılarının metaforlar yoluyla analizi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29 (4), 143-156.
- Lakoff, G. & Johnson M. (2015). *Metaforlar hayat, anlam ve dil*. (Çev. Demir, G.Y.), İstanbul: İthaki Yayınları.
- Memişoğlu, H. (2015). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının barış ve barış eğitimine ilişkin görüşleri*. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (USBES Özel Sayısı I), 151-175.
- Mutluer, C. (2015). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının "hoşgörü" kavramına ilişkin metaforik algıları. *Tarih okulu dergisi (TOD)*,8 (22), 575-595.
- Sağkal, A.S. (2011). *Barış eğitimi programının ilköğretim 6. Sınıf öğrencilerinin saldırganlık eğilimleri, empati düzeyleri ve barışa ilişkin görüşleri üzerindeki etkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Sağkal, A.S. (2015). *Barış eğitimi programının dokuzuncu sınıf öğrencilerinin şiddete yönelik tutumları, sosyal problem çözme becerileri ve sınıf iklimi üzerindeki etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi . Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Sağlam, F.K. (2015). *Çocuk ve gençlik müzelerinde barış eğitimi programları*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Soydaş, S. (2010). *Öğrencilerin hayat bilgisi dersinde edindikleri demokrasi ve demokratik yaşamla ilgili kavramlara ilişkin oluşturdukları metaforların hermeneutic yaklaşımla incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Çanakkale 18 Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Türk Dil Kurumu Güncel Türkçe Sözlük. 08.05.2016 tarihinde,
http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.572f779f369497.69650248 adresinden alınmıştır.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, Ö. (2011). *Kapsayıcı önyargısız eğitim için liderler öğretmen ve gençlik çalışanları için barış eğitimi rehberi*. 18.11.2016 tarihinde www.kayadcommunitycenter.com/kayad-life-tr.pdf adresinden alınmıştır.

Extend Summary

Social Studies Preservice Teachers' Perceptions Related to the Notion of Peace

Introduction

Today, the increase in violence in schools and to live in these types of events has led to greater need for peace education. Peace is a universal value value should be taught from an early age. Although the location of the school, the family can not be denied to a great mission. The concept of peace, values have an important place in education. In this respect, acquired knowledge throughout an individual's life skills and values, it makes him effective in reshaping the social structure. Examining the curriculum of social studies, it is seen that many gains, skills and values are related to peace directly or indirectly. Being fair, independence, solidarity, sensitivity, honesty, tolerance, hospitality, freedom, respect, love, patriotism and benevolence values in the curriculum are associated with the value of peace. Social Studies is one of the most important and favorable lessons to teach and interiorize the value of peace.

Purpose of the Study

The present study aims to reveal perceptions of prospect social sciences teachers regarding peace concept through metaphor and mind maps.

For this purpose it has been sought answers to the following questions:

1. Social Studies teacher candidates, "Peace" What metaphors they have on the concept?
2. Social Studies teacher candidates, "Peace" gaining insight into metaphors which can be grouped into categories?
3. Social Studies teacher candidates, "Peace" had been done on the concept of mind maps and concept which has emerged in the cases?

Method

In the research, phenomenology pattern, one of the qualitative research patterns was employed. The study group was consisted of 101 prospect social sciences teachers. The research data was collected through semi-structured questionnaire. In this form, prospect teachers were asked "Peace... resembles, because..." and they were asked to develop a metaphor regarding peace and to explain their rationales for the resemblance. Moreover, respondents were also asked to build a mind map about peace. Metaphors formed by respondents, their explanations and concept and phenomenon obtained from the mind map constituted the data resource of the research. Content analysis method was utilized in analysis of the collected data. All generated metaphors and their rationales were examined to determine their common characteristics; the themes considered to represent them were structured. Frequency of data obtained from the mind maps was estimated.

Results

Respondent prospect teachers developed totally 66 metaphors regarding peace concept. The most frequent metaphor indicated was "Pigeon" (8%); and this was followed by "Ataturk" (5%) and "Sky" (4%) and "Sun" (4%) metaphors. Moreover, 49 metaphor items were developed by individual students. Created metaphors were evaluated under 11 themes according to the meaning that they refer. These themes; "Peace as tranquility", "Peace as necessity", "Peace as Unity", "Peace as Freedom", "Peace as Universality", "Peace as Labor", "Peace as Enlightenment", "Peace as Transitivity", "Peace as Equality", "Peace as Success" and "Peace as Impossible". When these themes were considered, it was observed

that 24.8% of respondents viewed peace as tranquility; 23.8% as necessity; 19.8% as unity; 7.9% as freedom; 6.9% as universality; 5.9% as labor; 3.9% as enlightenment; 2.9% as transitivity; 1.9% as equality; 0.9% as success; and again 0.9% as impossible. Additionally, 166 concepts and phenomenon found relevant with peace by prospect social sciences teachers were obtained from the mind map. Looking at the mind map most peace (31 people), love (28 people), happiness (24 persons), associations (22 people), pigeons (20 people), tolerance (20 people), respect (17 people), fraternity (16 people), confidence (13 people), friendship (11 people), freedom (11 people), Atatürk (10 persons) and war (10 people) showed that the creation of the concept.

Discussion, Conclusion and Suggestions

It was concluded that the most frequently displayed pigeon metaphor by prospect teachers recall tranquility and freedom. It was observed that Atatürk metaphor was aggregated under themes of tranquility, necessity and universality. Accordingly, it was understood that Atatürk metaphor created a tranquil environment and he emphasized that peace was something necessary certainly and additionally the metaphor recalled universality of peace owing to his word of "Peace at home; peace in the world". Structured 66 metaphors were categorized under 11 themes. Of these themes, "Peace as Tranquility" was the one with highest number of metaphor. Based on these themes, it was concluded that prospect teachers view peace as tranquility environment; and they think that a tranquil environment is necessary for establishing peace. It was understood that prospect teachers perceive peace as an basic element according to the "Peace as Necessity" theme and they think that peace is necessary in every environment certainly; and it was emphasized with "Peace as Unity" theme that citizens could only reach peaceful environment as long as they live in collaboration in our country with multi-cultural environment. In terms of "Peace as Freedom" theme, peace was described as ability to live without any limitation or obligation; in "Peace as Universality" theme, universality of peace and its significance for all people were emphasized. It is emphasized that peace is universal and important for all humans. In a study conducted to determine preservice teachers' opinions related to peace, peace was defined with notions of living in harmony, security and freedom by Social Studies preservice teachers. That definition shows parallelism with the result that peace is resembled to tranquility, unity and solidarity, and freedom. Also, in the same study, stating Atatürk as a name symbolizing peace in our country shows parallelism with using Atatürk metaphor often in the study that was carried out. Whereas peace could only be acquired by spending labor in the "Peace as Labor" theme, in the "Peace as Enlightenment" theme, it was implied that peace destructs evil and enlighten everywhere. In "Peace as Transitivity" theme, it was mentioned that peace could be lost very easily and it could be found for limited period. "Peace as Equality" theme implies that peace ensures equality for everyone. In "Peace as Success" theme, it was emphasized that establishment of peace environment could be considered as the highest achievement; "Peace as Impossible" theme considers peace as a utopia; and it could never be achieved. According to the findings from the mind map, the fact that prospect social sciences teachers indicated sub-dimensions of peace as tranquility, love, happiness, unity and tolerance concepts implied that peace was understood appropriately. In a study conducted to determine metaphoric perceptions of the Social Studies preservice teachers related to the notion of tolerance, participants explained tolerance with peace and tolerance metaphor related to peace was used often in the results of the research, and these show that similar results come out and Social Studies preservice teachers perceive the relationship between peace and its sub-dimension-tolerance. Consequently, peace is perceived as tranquility, necessity and unity by most of the Social Studies preservice teachers. It should be ensured that that all countries fulfill their responsibilities, importance and value of notion of peace should be told to the students in all educational institutions on every occasion and students turn the requirements of peace into behavior for people live in peace.

Öğrenci ve Öğretmenlerin İdeal Öğrenme Ortamına İlişkin Sınıf Tasarımları Üzerine Bir Araştırma

Ömer NAYCI, Şırnak Üniversitesi, Türkiye; nayciomer@gmail.com

Öz

Araştırmanın temel amacı, ilkokulda öğrenim gören öğrenciler ile ilkokul öğretmenlerinin ideal bir sınıf ortamının nasıl olması gerektiği ile ilgili görüşlerini almaktır. Bu araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, 28 ilkokul öğretmeni ile 63 ilkokul öğrencisinden oluşmuştur. Bu çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda konuya ilişkin elde edilen nitel veriler, içerik analizine tabi tutulmuştur. Bu çalışmada hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin ideal sınıf ortamına ilişkin tasarımları, konu alanı uzmanlarla görüşülmüş ve "öğretmen merkezli tasarımlar" ile "öğrenci merkezli tasarımlar" olmak üzere iki tema belirlenmiştir. Belirlenen her temaya ilişkin öğretmen ve öğrencilerin çizimlerinden örnekler verilerek yorumlanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen veriler incelendiğinde; öğretmen ve öğrencilerden oluşan çalışma grubundan 61 kişi yani katılımcıların % 67'si ideal sınıf tasarımı konusunda öğretmen merkezli sınıf tasarımlarını tercih ettikleri görülmektedir. Buna karşın katılımcılardan 30 kişi yani katılımcıların % 33'ü ideal sınıf tasarımı konusunda öğrenci merkezli sınıf tasarımlarını tercih ettikleri görülmektedir. Çalışma grubu itibarıyla hem öğretmen hem de öğrencilerin ideal bir sınıf olarak daha çok öğretmen merkezli sınıf tasarımını tercih etmesine karşın birçok öğretmen ve öğrenci de öğrenci merkezli sınıf tasarımını tercih etmiştir.

Anahtar Kelimeler: İlkokul, öğrenme ortamı, sınıf tasarımı, ideal sınıf

Abstract

The main purpose of the study is to get opinions about primary school teachers and primary school students about how an ideal classroom environment should be. Qualitative research method was used in this study. The study's study group consisted of 28 primary school teachers and 63 primary school students. In this study, semi structured interview form prepared by the researcher was used as data collection tool. As a result of the research, the qualitative data related to the subject were subjected to content analysis. In this study, both teachers and students' designs related to the ideal classroom environment were discussed with experts in the subject field and two themes were defined as "teacher centered designs" and "student centered designs". Examples from the drawings of the teachers and students regarding each determined theme are given and interpreted. When the data obtained from the research is examined; Teachers and students, 67% of the participants, ie, 61% of the participants, preferred teacher centered classroom designs for ideal classroom design. In contrast, 30 participants, or 33% of the participants, prefer student-centered classroom designs for ideal classroom design. Although both teachers and students preferred the teacher centered classroom design as an ideal classroom, many teachers and students preferred the student centered classroom design.

Keywords: Primary school, learning environment, classroom design, ideal classroom

Giriş

Eğitimin temel amaçlarından biri de bireyin içinde yaşadığı topluma uyumu noktasında ihtiyaç duyduğu temel bilgi ve becerileri kazandırmaktır. Söz konusu bilgi ve becerilerin kazandırılması konusunda eğitim programları önemli bir yere sahiptir. Ancak eğitim programlarının bireyin eğitim ihtiyacını tek başına gerçekleştirme noktasında yeterli olduğu söylenemez. Bir eğitim programının başarısı, uygulayıcısının mesleki yeterlikleri ile doğrudan ilişkili olduğu söylenebilir. Başka bir deyişle eğitim programının uygulayıcısı olan öğretmenlerin çağın ve eğitim programlarının gerektirdiği donanıma sahip olması, programın başarısı için önemli bir yere sahiptir. Ancak ideal bir program ve gerekli mesleki tüm yeterliklere sahip bir öğretmen bireye kazandırılması istenilen temel bilgi ve beceriler için her zaman yeterli olmayabilir. Bunun yanında öğrenci, veli ve sosyal yapının da bu süreçte önemli bir yeri olduğu söylenebilir.

Eğitimde, öğretmen nitelikleri, eğitim programları, öğrencinin genel durumu, veli ve çevre ile birlikte öğrenmenin gerçekleştiği ortamın da önemi birçok akademik çalışmayla desteklenmiştir. Öğrenme ortamlarının yani sınıfların öğretmenlerin öğrenme öğretme sürecini daha iyi organize etmelerine yardımcı olduğu gibi öğrencilerin daha nitelikli bir öğrenme süreci geçirmelerine de olanak sağlar.

Öğrencilerin içinde yaşadıkları ve çalıştıkları çevrenin onun tüm davranışlarını etkilediği hususu bugün bilimsel bir gerçek olarak kabul edilmektedir. Aslında öğrenme öğretme işi boşlukta meydana gelmez. Bunun için fiziki, sosyal ve psikolojik bir çevrenin varlığı zorunludur. Çeşitli bina, donatım, model, düzenlemeler, sıcaklık, renk ve çeşitli objelerden oluşan çevre önce insanlar tarafından şekillendirilmekte, aynı çevre daha sonra da insanları şekillendirmektedir. Eğitimciler göre öğrenme fiziksel, sosyal ve psikolojik yönlerden uygun bir çevrede oluşabilir. Etkili eğitim için bu çevrenin öğrenme öğretme faaliyetlerine uygun bir biçimde düzenlenmesi gereklidir. Bu da çevreyle birey arasında söz konusu çeşitli etkileşim boyutlarının eğitim hedefleri doğrultusunda organize edilmesi ve yönlendirilmesini gerektirmektedir (Küçüköğlü ve Özerbaş, 2004).

Sınıf ortamının fiziki yapısı, ortamın ışıklandırılması, sınıf atmosferi, sınıfta kullanılan araç gereçlerin yerleşim düzeni, öğrencilerin oturma düzeni, sınıfta kullanılan diğer görseller vb. tüm unsurlar öğrencinin öğrenmeleri üzerindeki etkisi bir çok çalışmayla ortaya konulmuştur. Ancak gelişen ve kendini sürekli yenileyen eğitim sistemlerine bağlı olarak eğitim programları geliştirilmektedir. Buna bağlı olarak programın dayandığı temel anlayış da değişmekte ve eğitimde yeni gereksinimler ortaya çıkmaktadır. Bunun doğal bir sonucu olarak öğretmen merkezli bir eğitim sisteminin gerektirdiği öğrenme ortamı ile öğrenciyi merkeze alan anlayışla uygulanan eğitim programlarının uygulanacağı ortam kuşkusuz aynı olmamalıdır. Öğrencilerin öğrenme öğretme sürecinde aktif rol aldıkları bir program anlayışının beraberinde getirmiş olduğu yeniliği uygulayabilmek için uygun sınıf ortamlarına ihtiyaç duyulmaktadır. Özellikle eğitimde teknolojinin çok ön plana çıktığı bir dönemde teknolojik donanımdan yoksun sınıfların birçok açıdan amaca hizmet edemeyeceği açıktır. Bunun için yeni sınıflar, daha çok eğitimde bir araç olarak önemli bir yer edinen teknolojinin sahip olduğu donanımla oluşturulmalıdır.

Tüm bunlar düşünüldüğünde eğitimde temel bilgi ve becerilerin kazandırılması noktasında üzerinde önemle durulması gereken bir diğer unsur da öğrenme ortamlarıdır. Bu amaçla yeni eğitim programlarının dayandığı temel yaklaşıma uygun olarak öğrenme ortamlarının yeniden düzenlenmesi gerekir. Bunu yaparken de öğrenme öğretme sürecinde öğrenciyi merkeze alan bir anlayışla öğrencilerin kendi öğrenmelerini gerçekleştirmelerine olanak sağlayan, öğrencilere yeterince esneklik tanıyan bir sınıf ortamının oluşturulması önemlidir.

Öğrenme ortamlarının belirlenmesinde ve düzenlenmesinde, söz konusu ortamları kullanan öğretmen ve öğrencilerin görüşlerine başvurulması gerekirken öğrenme ortamları, genellikle hem fiziki

açından hem de donanım açısından standart mekanlar olarak tasarlanır. Bunun da sınıf ortamında öğretmenlerin birçok etkinliği yapmalarının önünde bir engel olduğu söylenebilir. Bu çalışmanın da temel dayanak noktası, öğrenme ortamlarının asıl kullanacaklar olan öğretmenlerin ve öğrencilerin temel gereksinimleri doğrultusunda oluşturulmaları gerektiği düşüncesidir. Hem öğrencinin hem de öğretmenin kendi ilgi ve ihtiyaçlarına göre düzenledikleri bir sınıf ortamında ulaşılması istenilen hedeflerin elde edilmesinde büyük kolaylıklar sağlayacağı söylenebilir. Bu düşünceden yola çıkarak hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin ideal sınıf tasarımına ilişkin görüşlerini almak amacıyla çalışma yürütülmüştür.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin ideal sınıf tasarımına ilişkin görüşlerini almak amacıyla nitel bir araştırma yürütülmüştür. Nitel araştırma; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Buna göre hem öğrencilere hem de öğretmenlere sormak üzere açık uçlu sorulardan oluşan bir görüşme formu hazırlanmış ve uygulanmıştır. Görüşme formu sonucunda elde edilen nitel veriler içerik analizine tabi tutulmuş, her iki çalışma grubundan elde edilen veriler katılımcılar açısından karşılaştırmalı bir şekilde verilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, 28 ilkököl öğretmeni ile 63 ilkököl öğrencisinden oluşmuştur. Çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme yoluyla belirlenmiştir. Amaçlı örnekleme, olası ve seçkisiz olmayan bir örnekleme yaklaşımıdır. Amaçlı örnekleme çalışmanın amacına bağlı olarak bilgi açısından zengin durumların seçilerek derinlemesine araştırma yapılmasına olanak tanır (Büyüköztürk vd, 2009).

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu aracılığıyla çalışma gurunda yer alan öğretmen ve öğrencilere, ideal öğrenme ortamı yani sınıf ortamına ilişkin;

- Mekan olarak nasıl bir sınıf ortamı olmalıdır?
- Sınıf düzeni yani tasarımı nasıl olmalıdır?
- Sıra düzeni, tahta, panolar, köşeler vb. ideal bir sınıf ortamında hangi nesnelere ve materyaller olmalıdır? Sorularına bağlı olarak hayal ettikleri kabataslak bir sınıf ortamı resmi çizimleri istenmiştir. Görüşme formu yapılandırma sürecinde alan uzmanlarının görüşleri alınıp, görüşme formuna son şekli verilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırma sonucunda konuya ilişkin elde edilen nitel veriler, içerik analizine tabi tutulmuştur. İçerik analizi, hacimli olan nitel materyali alarak, temel tutarlılıkları ve anlamları belirlemeye yönelik herhangi bir nitel veri indirgeme ve anlamlandırma çabası girişimlerini ifade etmek için kullanılır (Patton, 2002/2014, s.453). Başka bir deyişle belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik, yinelenebilir bir tekniktir (Büyüköztürk at al., 2009, s.284). İçerik analizinde amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. İçerik analizi yoluyla verileri tanımlamaya, verilerin içinde saklı olabilecek gerçekleri ortaya çıkarmaya çalışılır. İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar

çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları anlaşılacak bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.259). Bu çalışmada hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin ideal sınıf ortamına ilişkin tasarımları konu alanı uzmanlarla görüşülmüş ve "öğretmen merkezli tasarımlar" ile "öğrenci merkezli tasarımlar" olmak üzere iki tema belirlenmiştir. Belirlenen her temaya ilişkin öğretmen ve öğrencilerin çizimlerinden örnekler verilerek yorumlanmıştır.

Bulgular

Bu bölümde araştırmanın amacına bağlı olarak öğretmen ve öğrencilerin ideal sınıf ortamına ilişkin tasarımları her iki çalışma grubu açısından "öğretmen merkezli tasarımlar" ile "öğrenci merkezli tasarımlar" olmak üzere iki tema altında analiz edilmiştir.

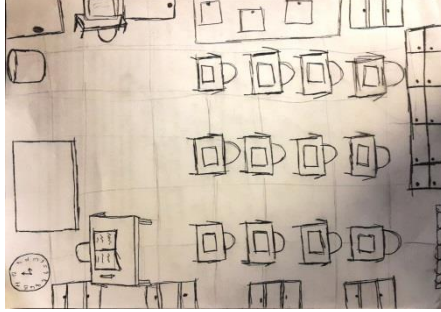
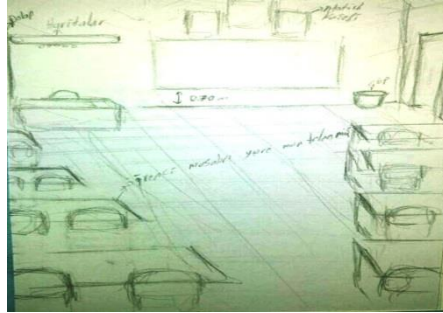
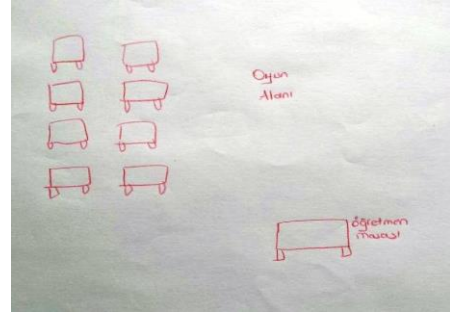
Tablo 1.

Öğretmen ve Öğrencilerin İdeal Sınıf Ortamına İlişkin Tasarımlarına Ait Temaların Frekans ve Yüzdeleri.

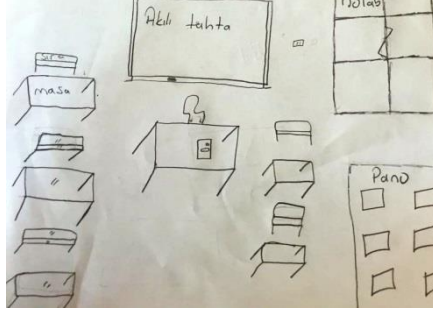
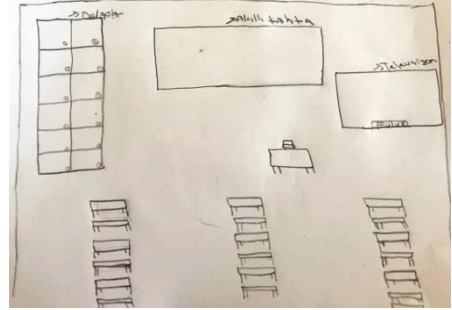
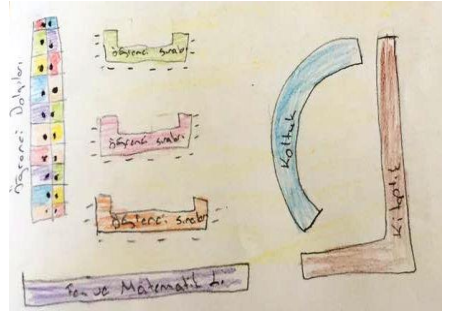
Tema	Öğretmen Merkezli Tasarımlar				Öğrenci Merkezli Tasarımlar			
	Öğretmen		Öğrenci		Öğretmen		Öğrenci	
	F	%	f	%	f	%	f	%
	17	60.7	44	69.8	11	39.3	19	30.2
Toplam	f: 61				f: 30			

Öğretmen ve öğrencilerin ideal sınıf ortamına ilişkin tasarımlarına ait temaların frekans ve yüzdeleri incelendiğinde; çalışma grubunda yer alan 28 öğretmenden 17'sinin yani öğretmen olan katılımcıların % 60.7'sinin ideal sınıf ortamını öğretmen merkezli bir anlayışla, 11'nin ise yani % 39.3'ü ise tasarımı yaparken öğrenci merkezli anlayışla tasarımlarını oluşturdukları görülmektedir. Çalışma grubunda yer alan 63 öğrenciden 44'ünün yani % 69.8'i ideal sınıf ortamını öğretmen merkezli bir anlayışla, 19'u yani %30.2'si ise öğrenci merkezli bir anlayışla tasarımlarını oluşturdukları görülmektedir. Belirlenen temalar, katılımcılar açısından gruplandırıldığında; 91 katılımcıdan 61 kişi yani % 67'si öğretmen merkezli anlayışla sınıf tasarlarken, 30 kişi yani % 33 ise öğrenci merkezli anlayışla sınıf tasarlamışlardır.

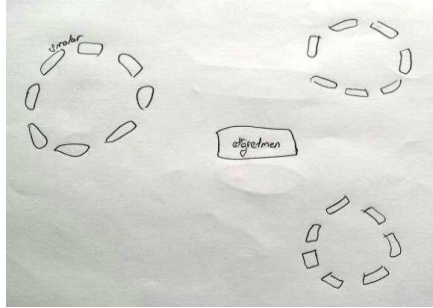
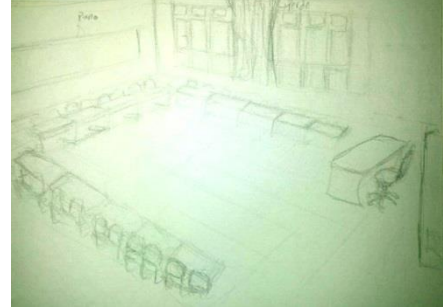
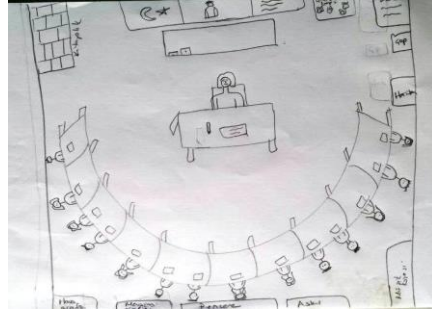
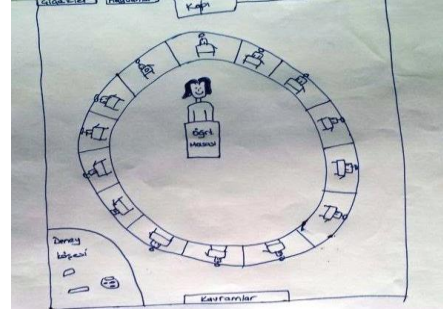
Aşağıda her tema ile ilgili öğretmen ve öğrencilerin ideal sınıf tasarımlarına ilişkin bazı örnek tasarımları gruplandırılarak verilmiştir.

Tema 1: Öğretmen Merkezli Tasarımlar:**İdeal Öğrenme Ortamına İlişkin Öğretmen Tasarımları****Resim 1****Resim 2****Resim 3****Resim 4**

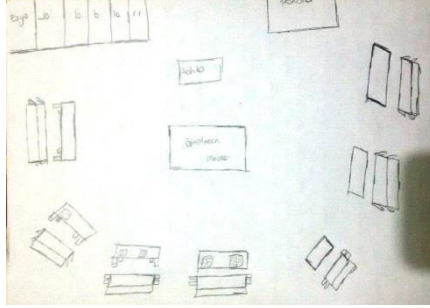
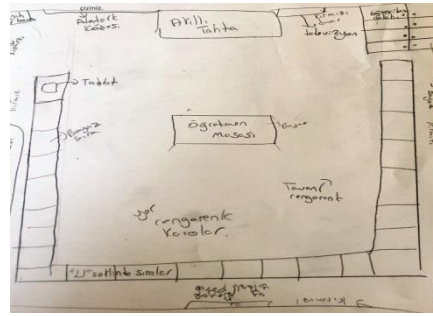
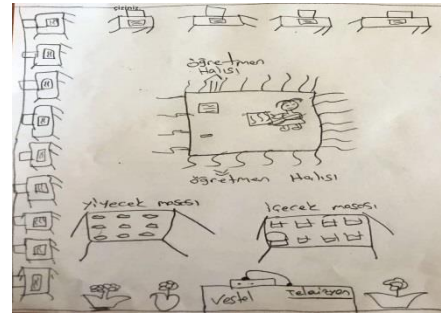
Yukarıda yer alan resim 1, resim 2, resim 3 ve resim 4'te "öğretmen merkezli tasarım" teması altında ideal öğrenme ortamına ilişkin öğretmen tasarımları verilmiştir. Katılımcılardan 17 öğretmenin benzer şekilde ideal sınıf tasarladıkları görülmüştür. Bu da öğretmenlerin büyük bir bölümünün öğretmen merkezli anlayışı ile sınıf tasarladıkları söylenebilir. İdeal sınıf tasarımlarında geleneksel sınıf anlayışı olarak ifade edebileceğimiz öğrencilerin arka arkaya oturdukları ve öğrenci etkileşiminin çok sınırlı olduğu oturma düzenini tercih ettikleri söylenebilir.

Tema 1: Öğretmen Merkezli Tasarımlar:**İdeal Öğrenme Ortamına İlişkin Öğrenci Tasarımları****Resim 5****Resim 6****Resim 7****Resim 8**

Yukarıda yer alan resim 5, resim 6, resim 7 ve resim 8'de "öğretmen merkezli tasarım" teması altında ideal öğrenme ortamına ilişkin öğrenci tasarımları verilmiştir. Katılımcılardan 44 öğrencinin benzer şekilde ideal sınıf ortamı tasarladıkları görülmüştür. Görsellerde geleneksel sınıf anlayışında var olan arka arkaya oturma düzeni tasarımları ön plana çıkarken, sınıf içi materyallerde farklı tercihlerin ön plana çıktığı görülmektedir. Söz gelimi resim 1, resim 2, resim 3'te tahtaların üzerine "akıllı tahta" yazdıkları görülmektedir. Resim 8'de ise ideal bir sınıf ortamında kitap köşesinin olması gerektiğini ve öğrencilerin bu köşede sınıftan bağımsız olarak kitap okuyabilecekleri bir oturma düzeninin tercih edildiği görülmektedir.

Tema 2: Öğrenci Merkezli Tasarımlar:**İdeal Öğrenme Ortamına İlişkin Öğretmen Tasarımları****Resim 9****Resim 10****Resim 11****Resim 12**

Yukarıda yer alan resim 9, resim 10, resim 11 ve resim 12'de "öğrenci merkezli tasarım" teması altında ideal öğrenme ortamına ilişkin öğretmen tasarımları verilmiştir. Katılımcılardan 11 öğretmenin benzer şekilde ideal sınıf tasarladıkları görülmüştür. Öğretmenlerin geleneksel sınıf anlayışının dışında daha çok öğrenci merkezli bir anlayışla sınıf tasarladıkları görülür. Öğretmenler bu tasarımlarında özellikle oturma düzeni konusunda kendi içinde farklı görüşte oldukları söylenebilir. Söz gelimi; resim 9'da grup çalışmalarına uygun bir oturma düzeninin tasarlandığı görülmektedir. Ayrıca öğretmenin konumunun çalışma gruplarına eşit mesafede çizildiği görülmektedir. Resim 10 ve resim 11'de ise birbirine benzer "U" şeklindeki sınıf tasarımının tercih edildiği görülmektedir. Ancak öğretmenin öğrenciye göre konumu ve oturma düzenine olan yakınlığı açısından farklılık göstermektedir. Resim 10'da öğretmen oturma düzeninde biraz dışta kalırken, resim 11'de ise öğretmen, her öğrenciye eşit mesafede bir oturma düzenine sahip olduğu görülmektedir. Resim 12'de ise çember şeklinde öğretmenin oturma düzeninin ortasında yer aldığı bir sınıf tasarımına yer verilmiştir. Diğerlerinden farklı olarak sınıf ortamında uygulama yapabilecekleri deney köşesine yer verildiği görülmektedir.

Tema 2: Öğrenci Merkezli Tasarımlar:**İdeal Öğrenme Ortamına İlişkin Öğrenci Tasarımlar****Resim 13****Resim 14****Resim 15****Resim 16**

Yukarıda yer alan resim 13, resim 14, resim 15 ve resim 16'da "öğrenci merkezli tasarım" teması altında ideal öğrenme ortamına ilişkin öğrenci tasarımları verilmiştir. Katılımcılardan 19 öğrencinin benzer şekilde ideal sınıf tasarladıkları görülmüştür. Öğrencilerin ideal sınıf tasarımları incelendiğinde; öğrenciler genellikle öğretmenlerini rahat bir şekilde görebilecekleri "U" şeklinde oturma düzenini tercih ettikleri görülmektedir. Öğretmenin konumu ise resim 13, resim 15 ve resim 16'da daha çok her öğrenciye eşit mesafede olacak şekilde tasarlanmıştır. Sınıf ortamında bulunması gereken materyaller açısından resim 15 ve resim 16'da daha çok ayrıntıya yer verildiği görülmektedir. Söz gelimi; resim 15'te zemin ve tavana ilişkin kullanılması istenilen renklere yer verilirken aynı zamanda sıraların hangi renkte olması gerektiğine de yer verildiği görülmektedir. Resim 16'da ise öğrencinin ideal sınıf tasarımında yiyecek ve içecek masasının olması gerektiği düşüncesinin ön plana çıktığı görülmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Öğretmen ve öğrencilere, ideal öğrenme ortamı yani sınıf ortamına ilişkin; mekan olarak nasıl bir sınıf ortamı olmalıdır? Sınıf düzeni yani tasarımı nasıl olmalıdır? İdeal bir sınıf ortamında hangi nesnelere ve materyaller olmalıdır? Sorularına bağlı olarak hayal ettikleri kabataslak bir sınıf ortamı resmi çizimleri istenmiştir. Hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin ideal sınıf tasarımına ilişkin görüşlerini almak amacıyla yürütülen çalışma sonucunda elde edilen veriler incelendiğinde; öğretmen ve öğrencilerden oluşan çalışma grubundan 61 kişi yani katılımcıların % 67'si ideal sınıf tasarımı konusunda öğretmen

merkezli sınıf tasarımlarını tercih ettikleri görülmektedir. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı, öğrenme ve öğretme sürecinde birçok yeniliği de beraberinde getirmiştir. Öğretmen merkezli anlayışın dışına çıkılarak, öğrenme ve öğretme sürecinin merkezinde bireyin olması gerektiği düşüncesi ön plana çıkmıştır. Bu hedef, içerik, öğrenme ve öğretme süreci ve değerlendirme gibi eğitim programının temel öğeleri açısından da birçok değişikliği beraberinde getirmiştir. Bir eğitim programının hedeflerine ulaşabilmesi için doğal olarak öğrenme ortamının da söz konusu hedeflere hizmet edebilecek şekilde oluşturulması ve donatılması gerekir. İdeal öğrenme ortamı bu bakımdan amaca hizmet edecek şekilde tasarlanan ve oluşturulan ortam olarak da ifade edilebilir. Sınıf düzeninin yanı sıra sınıf ortamında olması gereken araç gereçlerin seçimi de oldukça önemlidir. Amaca hizmet etmeyen araç gereçlerin sınıf ortamında bulundurulması birçok açıdan uygun öğrenme ortamının önünde bir engel olarak da görülebilir. Bu nedenle hem sınıf düzeni hem de kullanılacak olan araç gereçlerin eğitim programının hedeflerini ulaşabilmesi açısından önemli olduğu söylenebilir. Tüm bunlara rağmen katılımcıların büyük çoğunluğunun geleneksel sınıf anlayışını benimsedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Güven ve Karataş (2004) tarafından yapılan "İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Sınıf Tasarımları" başlıklı çalışmalarında; Öğretmen adaylarının, çoğunlukla oturma düzeni değiştirilmiş ve farklı öğretim materyalleriyle desteklenen öğretmen merkezli sınıf ortamı tasarımı yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte, adayların öğrenci merkezli tasarımları beklenen ölçüde çizimlerine yansıtmadıkları belirlenmiştir. Bu yönüyle söz konusu bu çalışmayla benzer sonuçlar elde edildiği söylenebilir.

Öğrenci ve öğretmenlerden oluşan katılımcılardan 30 kişi yani katılımcıların % 33'ü ideal sınıf tasarımı konusunda öğrenci merkezli sınıf tasarımlarını tercih ettikleri görülmektedir. Katılımcıların çizmiş oldukları ideal sınıf tasarımları incelendiğinde; geleneksel, öğretmen merkezli sınıf tasarımlarına karşın daha az kişinin yer aldığı sınıf düzeninin tercih edildiği görülmektedir. Kullanılan araç gereçler açısından çok fazla ayrıntının yer almadığı tasarımlarda daha çok geleneksel bir sınıfta bulunması gereken araç gereçlere yer verildiği görülmektedir. Ancak bunun dışında bazı öğrencilerin özellikle teknolojik bir takım araç gereçlere yer verirken, öğretmenlerin ise daha çok ideal sınıfı oturma düzeni ile sınırlandırdıkları görülmektedir.

Hem öğretmen hem de öğrenciye ait ideal sınıf tasarımları karşılaştırıldığında; öğrenci tasarımlarında öğretmen tasarımlarına göre ortam renkleri, diğer sabit sınıf araç gereçleri açısından daha çok ayrıntının yer aldığı söylenebilir.

Özetle çalışma grubu itibarıyla hem öğretmen hem de öğrencilerin ideal bir sınıf olarak daha çok öğretmen merkezli sınıf tasarımı tercih etmesine karşın bir çok öğretmen ve öğrenci de öğrenci merkezli sınıf tasarımı tercih etmiştir. Sonuç olarak, öğrenme ve öğretme sürecinin daha verimli bir şekilde yürütülebilmesi açısından öğrenme ortamları oldukça önemlidir. Bu nedenle okullarda sınıf düzenine ilişkin düzenlemeler yapılırken, sınıfı kullanacak olan öğretmen ve öğrencilerin görüşüne başvurulabilir. Nitekim Şensoy ve Sağsöz (2015) tarafından yapılan "Öğrenci Başarısının Sınıfların Fiziksel Koşulları ile İlişkisi" başlıklı çalışmalarında; yapılmış birçok çalışma eğitim yapılarının fiziksel kalitesi ile öğrencinin başarı, öğrenme performansı ve motivasyonu arasında bir ilişki olduğu vurgusu yapılmıştır. Ayrıca öğrencinin öğrenme sürecini daha rahat koşullarda geçirebilmesi açısından öğrenme ortamları öğrenenlerin gelişim özelliklerine göre oluşturulabilir. Bununla birlikte sınıfta oturma düzeni öğrencilerin etkileşimini engellemeyecek şekilde oluşturulabilir. Tüm bunların yanı sıra eğitim programlarında benimsenen temel yaklaşıma göre öğrenme ortamları düzenlenebilir. Bu da eğitim programının hedeflerine ulaşabilmesi açısından oldukça önemli olduğu söylenebilir.

Kaynakça

- Büyükoztürk, Ş., Kılıç Çakmak E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (3. baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Güven, B. ve Karataş, İ. (2004). İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Sınıf Ortamı Tasarımları. *İlköğretim Online*, 3 (1), 25–34, <http://ilkogretimonline.org.tr>
- Küçüköğlü, A. ve Özerbaş, M. A. (2004). Eğitim ergonomisi ve sınıf içi fiziksel değişkenlerin organizasyonu. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 4, 121-134.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (Çev. Ed. M. Bütün ve S.B. Demir). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Şensoy Al, S. ve Sağsöz A. (2015). Öğrenci başarısının sınıfların fiziksel koşulları ile ilişkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*. 16 (3), 87-104
- Yıldırım, A. ve Şimşek H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Extended Summary**A Research on Class Designs of Students and Teachers about the Ideal Learning Environment****Introduction**

One of the main objectives of the training is to give the basic knowledge and skills that the individual needs in the place of collecting harmony. Educational programs have an important place in the acquisition of knowledge and skills. However, it can not be said that the education programs are sufficient for the individual to fulfill the educational need alone. The success of an educational program can be said to be directly related to the professional competence of the practitioner. In other words, the fact that teachers who are practitioners of the training program have the equipment required by the age and education programs have an important place in the success of the program. However, an ideal program and a teacher with all the necessary vocational qualifications may not always be sufficient for the mastering of the basic knowledge and skills desired. Besides, it can be said that the students, parents and social structure are also important in this process.

In education, teacher qualifications, educational programs, the general situation of the learners, and the environment in which learning takes place together with parents and the environment have also been supported by many academic studies. It also allows students to pass on a more qualified learning process, as learning environments, ie classes, help teachers better organize the teaching and learning process.

It is now accepted as a scientific fact that the people living in and studying the students influence all their behaviors. In fact, learning teaching does not come into play in the void. For this a physical, social and psychological environment is necessary. The environment consisting of various buildings, equipments, models, arrangements, temperature, color and various objects is shaped by people first, then the same environment and then shaping people. According to educators, learning can occur in an environment that is physically, socially and psychologically appropriate. For effective training, this cycle must be organized in a way that is appropriate to the learning teaching activities. This requires that the various dimensions of interaction between the environment and the individual should be organized and directed towards the educational objectives (Küçüköğlü and Özerbaş, 2004).

The physical structure of the classroom, the lighting of the classroom, the classroom atmosphere, the layout of the equipment used in the classroom, the seating arrangement of the students, All the elements on the learners' learning have been put forward by many studies. However, education programs are being developed depending on the developing and self-renewing education systems. As a result, the underlying understanding of the program is changing and new needs arise in education. As a natural consequence of this, the learning environment required by a teacher-centered education system and the environment in which the educational programs implemented with a student-centered approach should not be the same. Appropriate classroom environments are needed to implement the innovation that a student's understanding of a program they are actively involved with in the learning-teaching process. It is evident that classes lacking technological equipment can not serve for many reasons, especially at a time when technology is at the forefront of education. New classes for this should be created with the equipment that has the technology that has an important place as a tool in education.

When all these are considered, learning environments are another factor that should be emphasized at the point of acquiring basic knowledge and skills in education. To this end, the learning environment must be rearranged in accordance with the basic approach on which new educational programs are based. In doing so, it is important to create a classroom environment that allows the students to carry out their own learning with an understanding of the center of the student in the learning-teaching process, giving the students flexibility.

Purpose of the Study

The main purpose of the study is to get opinions about primary school teachers and primary school teachers about how an ideal classroom environment should be.

Method

A qualitative research has been conducted to obtain opinions of both teachers and students regarding ideal classroom design. The study's study group consisted of 28 primary school teachers and 63 primary school students. The study group was identified by means of easily accessible sampling from purposeful sampling methods. Objective sampling is a probabilistic and non-arbitrary sampling approach. Purpose-based sampling allows for in-depth research by selecting rich situations in terms of the purpose of studying (Büyüköztürk at al., 2009). In this study, semi-structured interview form prepared by the researcher was used as data collection tool. In this study, the subjects related to the ideal classroom environment of both teachers and students were discussed with experts and two themes were defined as "teacher-centered designs" and "student-centered designs". Examples from the drawings of the teachers and students regarding each determined theme are given and interpreted.

Results

When the frequencies and percentages of the themes related to the designs of the teachers and students regarding the ideal classroom environment are examined; It is seen that 60.7 % of the 28 teachers who are teachers in the study group constituted the ideal classroom environment with a teacher-centered approach and 11 of them, that is 39.3 %, with their student-centered designs. Of the 63 students in the study group, 44 of students (69.8%) seemed to design their ideal classroom environment with a teacher-centered approach and 19 (30.2%) with a student-centered approach. When the themes specified are grouped in terms of participants; 61 out of 91 participants (67%) design class with teacher-centered understanding and 30 students (33%) design class with student-centered understanding.

Discussion, Conclusion and Suggestions

In summary, although both teachers and students preferred the teacher-centered classroom design as an ideal class, many teachers and students preferred student-centered classroom design. As a result, learning environments are crucial in that the learning and teaching process can be carried out more efficiently. For this reason, while arrangements are made for classroom organization in schools, the teachers and students who will use the classroom can be consulted. As a matter of fact, in Şensoy and Sağsöz's (2015) work titled "The Relation of Student Achievement to the Physical Conditions of the Classes" Many studies have emphasized that there is a relationship between the physical quality of the learning activities and the success of learners, learning performance and motivation. In addition, learning environments can be created according to the developmental characteristics of learners in terms of enabling the student to pass the learning process on more comfortable conditions. However, the classroom layout can be shaped so as not to interfere with the interaction of students. In addition to all of these, learning environments can be arranged according to the basic approach adopted in educational programs. This can be said to be very important in terms of achieving the objectives of the training program.

Yapılandırmacı Yaklaşım İlişkin Uluslararası Araştırmalarının Sonuçlarının Değerlendirilmesi[†]

Gürbüz OCAK, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Türkiye, gurbuzocak@gmail.com
Serkan BOYRAZ, Aksaray Üniversitesi, Türkiye, serkan.boyraz@gmail.com
İljal OCAK, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Türkiye, iocak@aku.edu.tr

Öz

Bu çalışmanın amacı, 2000 yılından günümüze kadar uluslararası alanda yapılandırmacı yaklaşımla ilgili yapılan tarama araştırmalarının sonuçlarını özetleyerek ülkemizde yapılan araştırmalarla karşılaştırma yapılabilmesine imkan tanımaktır. Bu amaçla şu sorulara cevap aranacaktır: 2000-2016 yılları arasında EBSCOHOST ve ScienceDirect veri tabanlarında taranan dergilerde yayınlanan eğitimde yapılandırmacı yaklaşım konulu uluslararası çalışmalar ne gibi sonuçlar ortaya koymaktadır? Bu çalışmaların sonuçlarından ne tür genellemelere ulaşılabilir? Araştırma nitel araştırma deseni ve doküman analizi yöntemiyle yürütülmüştür. Araştırmaya dahil edilecek çalışmaların seçimi için kriterler belirlenmiştir: araştırmanın i) başlığında “yapılandırmacı” veya “yapılandırmacılık” kelimelerinden birinin bulunması, ii) tarama yöntemiyle yürütülmüş olması, iii) 2000-2016 yılları arasında yayınlanmış olması ve iv) EBSCOHOST ve ScienceDirect veri tabanlarından birinde tam metnine ulaşılabilir olması. Örneklem seçimi kriterlere dayalı olduğundan örnekleme yöntemi olarak kasıtlı örnekleme yöntemi kullanılmış; toplamda araştırmanın amacına uygun 56 çalışma belirlenmiştir. Bulgulara göre yapılandırmacılık sadece zihinle ilgili değildir beden bir bütün olarak öğrenmede rol oynar; öğrenmelerin kayda değer bir kısmı akranlarla iletişimden ortaya çıkar ve maalesef bu tür öğrenmelerin büyük bir kısmı çarpıtılmış ya da yanlış bilgilerdir, dolayısıyla sosyal yapılandırmacılık doğru anlaşılmalı ve uygulanmalıdır; yapılandırmacılık kavramının farklı tanımlamaları ya da kullanımları olduğu görülmektedir; yapılandırmacılık tam bir pedagoji değil bir öğrenme teorisidir; öğrenciler yeni öğrenme ortamlarının daha yapılandırmacı olduğunu düşünse de eski ve yeni öğrenme ortamlarına dair öğrenci görüşleri arasında istatistik olarak büyük bir fark yoktur; bireysel görüşlere vurgu yapan yapılandırmacılık tekil doğruların hüküm sürdüğü fen alanıyla uyumsuzluk yaşamaktadır. Yapılandırmacı yaklaşım doğrudan öğretim yöntemleri sunmadığından halen tam bir pedagoji olarak kabul edilmemektedir ve eğitimde “her kapının anahtarı” gibi görülmemelidir.

Anahtar Kelimeler: Yapılandırmacı eğitim, araştırma sonuçları, uluslararası araştırmalar.

Abstract

The aim of this study is to present the summarized results of descriptive academic research on constructivism in education in international literature in order to provide a chance to compare with national studies' results. Following this aim, the study will answer these two questions: What results have been presented in descriptive studies on constructive approach in education which were published in journals indexed in EBSCOHOST and ScienceDirect between 2000 and 2016? What generalizations can be made through these results? The study employs documentary analysis method which is qualitative. A few criteria are followed in order to determine the studies to be examined: the study i) contains “constructive”, “constructivism” or “constructivist” word in its title; ii) employs one of the descriptive methods, iii) is published between 2000 and 2016, and iv) is reached as a full text in either EBSCOHOST or ScienceDirect database. Since the sample would be chosen following these criteria, the study employed purposive sampling method and 56 studies that are appropriate to the aim of the study have been collected. According to the results, constructivism is not a learning theory although it provides a deep point of view on the nature of human knowledge. It provides thoughts on learning process. There has been a fast and big increase in the number of studies on constructivism in education since the beginning of 2000s and this situation might result educations researchers to miss some important

[†] Bu çalışma Afyon Kocatepe Üniversitesi Bilimsel Araştırma Birimince proje olarak desteklenmiştir(16KARİYER52)

developments in other areas such as post-structuralism or psycho-analysis which can provide important insights.

Keywords: Constructive education, research results, international researches.

Giriş

Yapılandırmacılık teori olarak Sokrat ve Plato'ya kadar uzanan bir geçmişe sahiptir ve geleneklerimiz kadar eskidir (Hawkins, 1994). Ancak eğitimde yapılandırmacı yaklaşıma artan ilgi eğitim psikologları ve yöneticiler tarafından "davranışçı yaklaşıma" neredeyse bir dinmiş gibi bağlılık göstermelerinin ardından gelmektedir. Davranışçılık, 1960'lardan itibaren psikolojiden -otoriterleşme eğilimiyle birlikte- eğitim alanına geçiş yapmıştır (Jones ve Brader-Araje, 2002) ve bunun nedeni özellikle 1990'lı yıllarda beyin üzerinde yapılan araştırmaların önemli bir atış göstermesi ve eğitimcilerin nörofizyoloji alanında elde edilen bulgulara ilgi göstermiş olmasıdır. Öğretim programlarının önemli bir ögesi olan öğrenme ve öğretme süreçlerinin düzenlenmesinde bu bulgular temele alınmaya çalışılmıştır (Arslan, 2007). Eğitimde yapılandırmacı yaklaşımla ilgili çalışmaların ise kitap ve akademik araştırmalar şeklinde 1990'dan itibaren sıklığı görülmektedir (Glaserfeld, 1989; Hawkins, 1994; Steffe ve Gale, 1995) çünkü eğitimciler ve öğretmen yetiştiriciler arasında yapılandırmacı yaklaşımın öğrencilerin öğrenmesine önemli katkılar yapabileceğine dair bir inanış gelişmiştir (Hyslop-Margison ve Strobel, 2007). Bu inanışın yayılmasıyla birlikte eğitimin tüm alanlarında yapılandırmacı yaklaşımın nasıl entegre edilebileceğine dair arayışlar ve etkilerini gözlemlemeye yönelik araştırmalar literatürde önemli ölçüde yer tutmaya başlamıştır.

Yapılandırmacı yaklaşımın eğitim ortamlarına getirdiği yeniliklerden/değişimlerden biri öğretmenin rolüyle ilgilidir. Bu yaklaşımla eğitim vermeyi amaçlayan bir öğretmen, gelişim özelliklerini ve bireysel farklılıklarını dikkate alarak öğrencilerini çalışmaya teşvik eder. Öğretimde kullandığı dil yalın, tüm öğrencilerince anlaşılır ve akıcıdır. Öğrencilerini çok yönlü ve süreç içerisinde değerlendirir. Kullandığı öğretim materyallerinin etkileşime imkan vermesine dikkat eder ve öğrencilerin bilginin asıl kaynağına gitmelerine –bir rehber gibi- yardımcı olur (Akpınar ve Ergin, 2005) ama bu süreçte görünmez değildir tam aksine öğrenme sürecinin bütüncü bir parçasıdır (Chrenka, 2001) çünkü yeni kavramların öğrenilebilmesi için öncelikle bunlarla ilgili ve öğrencilerce daha önce öğrenilmiş bilgilerin tartışılması gerekir (Steele, 2005). Dewey'e göre öğretmen aslında "diğer insanlarla meşgul olan" bir insandır; sosyal bir dünyada yaşar ve sosyal hayatın bir üyesi ve organıdır. Öğretmen –etkili bir biçimde- ne yaparsa yapsın, bunu bir insan olarak, diğer insanlarla birlikte ve diğer insanlar için yapar (akt. Sutinen, 2008). Yapılandırmacı yaklaşımda öğrencinin rolü de değişmiştir. Geleneksel eğitimde alıcı durumunda olan ve öğretmenin mutlak bilgi kaynağı olduğunu ve otoritesini kabul etmiş öğrenci, yapılandırmacı yaklaşımda kendi öğrenme tecrübelerini aktif bir biçimde inşa eden kişi durumundadır; öğrenmek için diğerleriyle iletişim halindedir ve bu amaçla gözlemler bulur ve bunları yansıtır (Reich, 2007). Kinchin (2004) yapılandırmacı yaklaşımın yalnızca öğretmen, yalnızca öğrenciler ya da her ikisince benimsendiği durumlarda farklı sonuçların ortaya çıktığını ifade etmektedir. Ona göre ne öğretmen ne de öğrenciler yapılandırmacı yaklaşımı benimsemiş ve her ikisi de nesnelci bir anlayışta ezbere dayalı bir öğrenme meydana gelmektedir (ki bu durum literatürde genel olarak "geleneksel eğitim" olarak adlandırılmaktadır). Öte yandan taraflardan biri yapılandırmacı diğer nesnelci anlayışı tercih ederse öğrenci-öğretmen uyumsuzluğu ortaya çıkmaktadır. Hem öğretmenin hem de öğrencilerin yapılandırmacı anlayışa sahip olması durumunda ise "anamlı öğrenme" meydana gelir.

Türkiye'de eğitimde yapılandırmacı yaklaşımla ilgili çalışmaların daha önce başladığı görülse de (Erdoğan ve Sağan, 2001; Yaşar, 1998; Yanpar Şahin, 2001) Türk eğitim sisteminde yapılandırmacı yaklaşıma uygun öğretim programlarının oluşturulması dolayısıyla eğitimde yapılandırmacılığın etkisinin hissedilmeye başlaması 2005 yılında yapılan köklü öğretim programları revizyonu ile gerçekleşmiştir. Öğretim programları yapılandırmacı yaklaşım tarafından değişime zorlanmıştır. Örneğin, öğrenen birbirlerinden farklı düzeylerde bilgi birikimine sahip olduklarından, yapılandırmacılıkta tek doğru yerine, iki birey aynı kavrama farklı anlamlar yükleyebilir. Dolayısıyla kesin bir biçimde belirlenmiş hedefler yerine öğrenenlerin ulaşmaları beklenen genel hedefler vardır. Bu yaklaşımla eğitim programlarında tüm öğrenenler için aynı hedeflerin belirlenmesi ve herkesin bunlara aynı düzeyde ulaşmasının beklenmesi yaklaşımından vazgeçilmiştir (Çelik, 2006).

Yukarıda özetle değinildiği üzere yapılandırmacı yaklaşım eğitimde –öğretmenin ve öğrencinin rolü ve birbirleriyle etkileşimleri, eğitimde izlenecek yol gibi eğitimin temelleri başta olmak üzere- köklü değişme ve gelişmelere sebep olmuştur ve bu süreç halen devam etmektedir. Dolayısıyla mevcut çalışmalardan elde edilen bulgu ve sonuçların bir araya getirilmesi ve ortak noktaların belirlenmesi bundan sonra yapılacak araştırmalara ışık tutabilir.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı 2000 yılından 2016 yılına kadar yabancı literatürde (EBSCO ve ScienceDirect veri tabanları ile sınırlı olmak üzere) bu yaklaşımla ilgili yapılan ve betimsel araştırma yöntemi ile yürütülen çalışmaların sonuçlarını ortaya koyarak ülkemizdeki araştırmacılara ulusal literatürdeki bulgularla karşılaştırmalar yapma imkanı sunmaktır.

Problem ve Alt Problemler

Araştırmanın problemi “2000-2016 yılları arasında uluslararası literatürde yapılandırmacı öğretim yaklaşımına dair yapılan eğitim araştırmalarının sonuçları nasıldır?” şeklinde belirlenmiş ve bu problemde yola çıkarak aşağıdaki alt problemler oluşturulmuştur:

1. 2000-2016 yılları arasında EBSCOHOST ve ScienceDirect veri tabanlarında taranan dergilerde yayınlanan eğitimde yapılandırmacı yaklaşım konulu uluslararası çalışmaların yıllara göre dağılımı nasıldır?
2. Bu çalışmaların sonuçları hangi temalar altında toplanabilir?
3. Bu çalışmalar ne gibi sonuçlar ortaya koymaktadır?

Yöntem

Çalışma, doküman analizi yöntemiyle yürütülmüştür. Doküman analizi durumların, olayların vs. zaman içinde değişimini uzun aralıkları kapsayarak inceleme açısından büyük fayda sağlayan bir analiz yöntemidir (Cohen, Manion ve Morrison, 2007). Doküman incelemesi sürecinde Foster tarafından önerilen beş aşamalı süreç izlenmiştir (Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2011: s. 193): (1) dokümanlara ulaşma, (2) orijinalliğin (amaca uygunluğunun) kontrol edilmesi, (3) dokümanların anlaşılması, (4) verinin analiz edilmesi ve (5) verinin kullanılması.

Verilerin analizinde çeşitli veri toplama teknikleri ile elde edilmiş verilerin daha önceden belirlenmiş temalara göre özetlenmesi ve yorumlanmasını içeren bir nitel veri analiz türü olan betimsel analiz ve analiz veri setinde doğrudan görülmeyen, ancak kavramsal kodlama ve sınıflama yoluyla temaların ve bu temalar arası anlamlı ilişkilerin ortaya çıkarılmasını içeren içerik analizi (Yıldırım ve Şimşek, 2003) yöntemleri bir arada kullanılmıştır. Verilerin analizinde güvenilirliği sağlamak amacıyla Miles ve Huberman (1994) uyum hesaplaması kullanılmıştır. Buna göre araştırmacılar tarafından birbirinden bağımsız kodlamalar yapılmış ve uyum katsayısı %88 olarak hesaplanmıştır ve bu değer Miles ve Huberman (1994) tarafından öngörülen azami katsayı olan %70'in üzerinde olduğundan kodlamalar güvenilir kabul edilmiştir.

Evren ve Örneklem

Araştırmada incelenecek çalışmaların seçiminde şu dört kriter göz önüne alınmıştır:

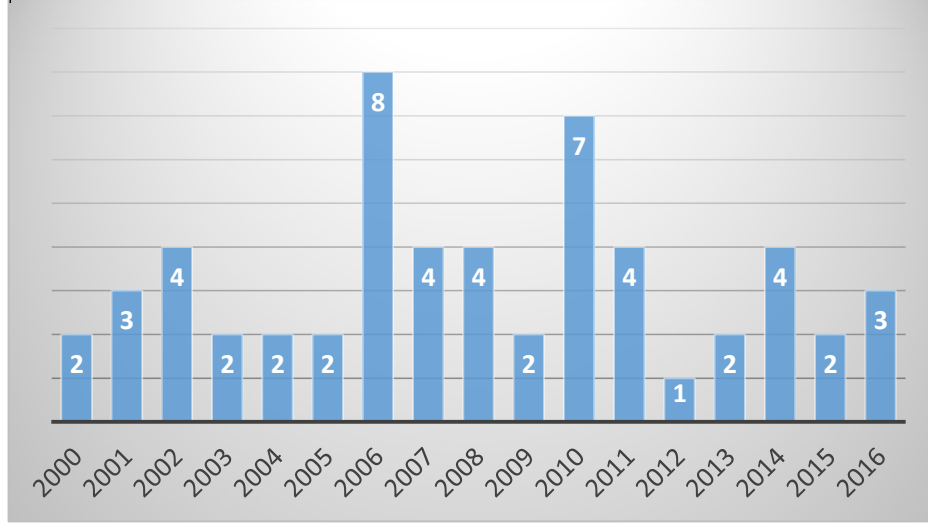
1. EBSCO ve ScienceDirect veri tabanlarında taranan dergilerde,
2. 2000-2016 yılları arasında,
3. Başlığında aşağıdaki anahtar kelimelerden biri ile yayınlanmış olması
 - a) Constructivism (Yapılandırmacılık)
 - b) Constructive education (Yapılandırmacı eğitim)
 - c) Constructive approach (Yapılandırmacı yaklaşım)
4. Çalışmanın betimsel araştırma yöntemi ile yürütülmüş olması

Belirli seçim kriterleri bulunması nedeniyle örnekleme yöntemi olarak çalışmaların seçiminde kasıtlı örneklem seçimi yöntemi kullanılmıştır. EBSCOHOST veri tabanından 30 çalışma, ScienceDirect veri tabanından 26 çalışma olmak üzere araştırma kapsamında toplam 56 çalışma belirlenmiştir.

Bulgular

Araştırma kapsamında oluşturulan alt problemlerle ilgili bulgular bu bölümde verilmiştir.

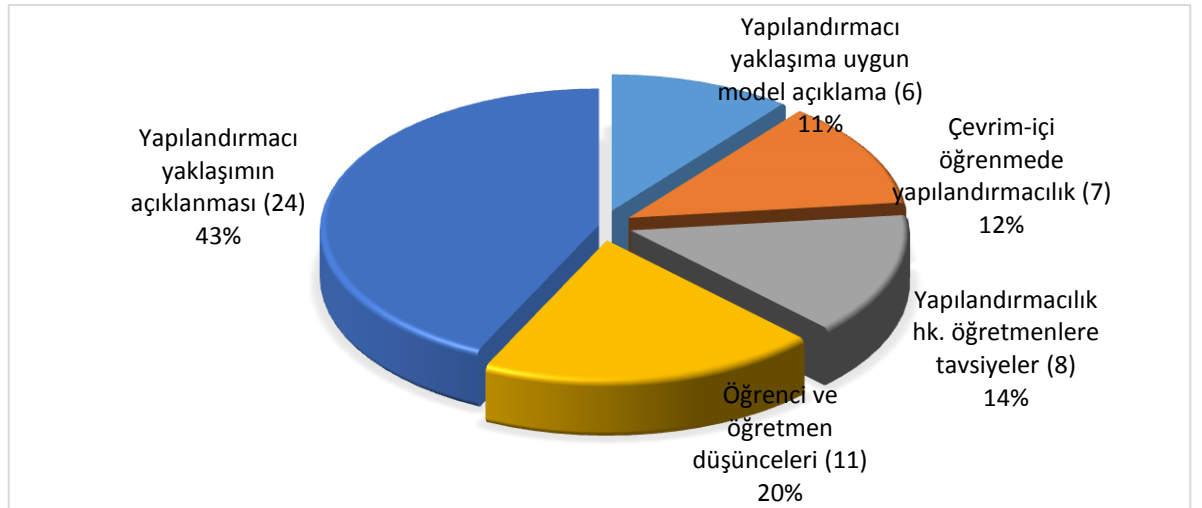
- 1. Alt problem: 2000-2016 yılları arasında EBSCOHOST ve ScienceDirect veritabanlarında taranan dergilerde yayınlanan eğitimde yapılandırmacı yaklaşım konulu uluslararası çalışmaların yıllara göre dağılımı nasıldır?**



Şekil 1. Yıllara göre çalışma sayıları.

Şekil-1'de görüldüğü üzere, en fazla çalışmanın bulunduğu yıllar sekiz çalışma ile 2006 ve yedi çalışma ile 2010 yıllarıdır. Öte yandan, 2002-2007-2008-2011 ve 2014 yıllarında dörder çalışma olduğu görülmektedir. 2001 ve 2016 yıllarında üçer, 2000-2003-2004-2005-2009-2013 ve 2015 yıllarında ise ikişer çalışma bulunmaktadır. 2012 yılında ise tek bir çalışma olduğu belirlenmiştir.

- 2. Alt problem: Bu çalışmaların sonuçları hangi temalar altında toplanabilir?**



Şekil 2. Çalışmaların tematik dağılımı.

Şekil-2'de görüldüğü üzere toplamda ulaşılan 56 çalışma 5 temaya ayrılmış durumdadır. En sık kodlanan tema "yapılandırmacı yaklaşımın açıklanması" olmuş ve toplamda 24 çalışma (%43) bu tema altına kodlanmıştır. En sık kodlanan ikinci tema "yapılandırmacı yaklaşım hakkında öğrenci ve öğretmen

görüşlerinin toplanması” olmuş ve toplam 11 çalışma (%20) bu temaya kodlanmıştır. “Yapılandırmacı yaklaşım hakkında öğretmenlere tavsiyeler” temasında 8 çalışma (%14); “çevrim-içi öğrenmede yapılandırmacılık” temasında 7 (%12) ve “yapılandırmacı yaklaşıma uygun model açıklama” temasında ise 6 (%11) çalışma kodlanmıştır.

3. Alt Problem: Odak noktası eğitimde yapılandırmacı yaklaşım olan uluslararası çalışmaların sonuçları nasıldır?

3.1. Model önerisi sunan çalışmaların sonuçları

Yapılandırmacı yaklaşıma uygun yüz yüze eğitimde kullanılacak model önerisi sunan çalışmalarda, modellerin aşamalara bölündüğü görülmektedir: Jorenby (2007) 4 aşama: yansıtma, dahil etme, harekete geçirme ve yapılandırma, Singer ve Moscovici (2008) 3 aşama: giriş, oluşturma, uygulama (tam öğrenme gerçekleşene kadar üç aşamanın tekrarı söz konusu).

Yapılandırmacı internet temelli öğrenme ortamlarına uygun model önerileri sunan çalışmalarda: Yapılandırmacı İnternet temelli bir öğrenme ortamında yetişkinler en önemli unsurlar olarak yaşamla ilişki olma ve yansıtıcı düşünmeyi, en az önemli unsurlar olarak ise eleştirel yargılar, kullanım kolaylığı ve öğrenci tartışmalarını görmektedir (Chu ve Tsai, 2009). Yapılandırmacılığa uygun e-öğrenme yaklaşımları kişisel aktif katılım ve etkileşim aracılığıyla etkili öğrenme ortamları oluşturulmasını sağlamaktadır. Öğrenciler akranlarıyla, ders sorumlularıyla ve kaynaklarla çevrimiçi etkileşim kurarak yeni bilgileri kazanabilmektedir. Yine de insanlarla doğrudan iletişim kurmama, sınırları çok net olan içerik, yetersiz kaynaklar ve düşük bilgisayar kullanma becerileri ya da özgüven gibi etkenler başarıyı etkilemektedir (Samper, Santolaria, Majarena ve Aguilar, 2010).

3.2. Çevrim-içi öğrenmede yapılandırmacılık temalı çalışmaların sonuçları

Yapılandırmacı çevrim-içi öğrenme ortamlarına ilişkin bulgular şu şekilde özetlenebilir: Etkileşimli öğrenmeye imkan tanınmalıdır zira yapılandırmacılıkta öğrenme diğer bireylerden izole bir şekilde gerçekleşmez. Etkileşim motivasyonu artırır ve öğrencileri harekete geçirir. İşbirlikli öğrenme sağlamalıdır. Öğrencilerin özgürce katılmalarına ve soru sormalarına fırsat vermelidir. Gerçek yaşama uygun ve özgün yaşantılar sunmalıdır. Öğrenci merkezli olmalıdır. Öğrencilerin bilgiyi yönetebilmelerini, analiz edebilmelerini, farklı kaynaklardan karşılaştırabilmelerini ve değerli bilgiye dönüştürebilmelerini sağlayacak yüksek kalitede bir öğrenme sunmalıdır.

E-öğrenme ortamları eğitimciler tarafından sınıf ortamlarında kullanılmak istenmektedir. Öğretmenlerin e-öğrenme ortamlarını kendi öğrencilerinin özelliklerine göre kendileri oluşturmaları gerekse de zaman ve teknolojik yetkinlik bunun önünde önemli bir engeldir. Sınıflarda e-öğrenme ortamlarının uygulanması ve bireysel dönütlerin verilmesi için yeterli zaman yoktur. Çevrimiçi etkileşimin anlamlı öğrenmeler sağlayabilmesi için net-tabanlı öğrenme sosyal yapılandırmacılık yaklaşımına göre yeniden düzenlenmelidir. Anlamlı iletişim, özgün hedeflere ulaşmada karşılık verme, bireysel ve grupla tartışma, anti-tezler sunma, gelişen fikirlere katkıda bulunma ve bazı alternatif bakış açıları sunmayı içermelidir. Farklı zaman dilimlerinde çalışma, katılımcılara uygun zaman planlaması yapma, dersi bırakan öğrenciler ve terminolojinin karmaşıklığı bu tür uygulamalar için engelleyici olabilmektedir.

Öğrencilerin derse katılmaları ve hızlıca sosyalleşmeye başlamaları açısından çevrim-içi öğrenme ortamı kısmen başarılı olarak değerlendirilmiştir. Yapılandırmacı öğrenme ortamı öğrenci merkezlidir; odak noktası öğretim değil öğrenmedir. Bu tür ortamlarda aktif öğrenme tartışma yoluyla işbirliği bulunur. İçerik sunumu küçükten büyüğe sıralanmalıdır. Öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci etkileşimi gereklidir ve sürekli olmalıdır. Özellikle tartışmalar önemli yer tutar. Bireysel ve grup çalışmaları dengeli bir şekilde sunulmalıdır. Değerlendirme çeşitli ve özgün olmalıdır.

3.3. Yapılandırmacı öğretim hakkında öğretmenlere tavsiyeler

Fen öğretimi açısından verilen tavsiyeler bir alt kategori olarak bu temada ortaya çıkmaktadır ve şu şekilde özetlenebilir: Öğrencilerin keşfetmesi beklenen sonuçları tartışmadan önce laboratuvar aktiviteleri yapmalarını sağlayınız. Konuları anlatmadan önce laboratuvarında elde edilenleri tartışınız. Öğrencilerin kendi bulgularını organize edebilmelerine imkan tanımak için hazır sonuçları ortadan kaldırınız. Testler yerine kavramların uygulanmasını içeren değerlendirmeler kullanınız. Öğrencilerin düşündüklerini ifade etmelerine imkan tanıyacak soru-cevap tekniğini kullanınız. Öğrencilerin

laboratuvarında cevaplanacak bir soru için bir çözüm süreci oluşturmalarını sağlayınız. Öğrencilerin gruplar halinde görüş alışverişinde bulunabilecekleri, tartışabilecekleri, araştırma yapabilecekleri ve paylaşabilecekleri bir ortam hazırlayınız.

Sosyal yapılandırmacı pedagoji öğrenciler ile öğrenciler ve öğrenciler ile öğretmenler arasında bir bağlantı hissini güçlendirebilmektedir. Sosyal yapılandırmacı anlayışı benimseyen öğretmenler: Öğrencilerin bağımsızlığını ve inisiyatif kullanımını kabul eder ve destekler. Ham verileri, birincil kaynakları ve etkileşime imkan tanıyan fiziki materyalleri kullanır. Öğrencilere görevlerini açıklarken bilişsel terminolojiyi kullanırlar. Öğrenci cevaplarının dersi yönlendirmesine, öğretim yöntemlerini ve içeriği değiştirmesine olanak tanır. Kavramlarla ilgili kendi anlayışlarını sunmadan önce öğrencilerin bunlarla ilgili anlayışlarını sorgular. Öğrencilerin hem kendileriyle hem de diğer öğrencilerle iletişim kurmasını teşvik eder. Düşünmeye sevk eden açık uçlu sorular sorarak öğrencileri araştırmaya teşvik eder. Öğrencilerin cevaplarını açıklamalarını sağlar. Öğrencilere sahip oldukları fikirlerle çelişki oluşturacak tecrübeler yaşatarak tartışmalı bir ortam oluşmasını sağlar. Sorular sorduktan sonra öğrencilerin cevaplarını oluşturmalarını sağlayacak kadar bekler. Öğrencilere ilişki kurmaları ve metaforlar oluşturmaları için zaman tanır. Öğrencilerin doğal olarak sahip oldukları merak duygusunu besler.

Öğretmen yetiştirme açısından verilen tavsiyelere göre ise yapılandırmacılık, öğrenci öğrenmelerine önemli ölçüde katkıda bulunabilir. Bu nedenle öğretmen yetiştirilen geleceğin öğretmenlerinin yapılandırmacılıkla ilgili bir takım ilkeleri ve pedagojik önerileri edindiğinden emin olmalıdır. Yapılandırmacılığın "Öğrenciler yeni kavramsal anlamalara direnç gösterir." öngörüsünün sonucu olarak öğretmen adaylarınca sınıfa bir takım ön yargılı düşünceler getireceği öğretmen yetiştirenlerce akılda tutulmalıdır. Yapılandırmacılığın muhtemelen katkılarına rağmen, bu teorinin sınırlılıkları bulunduğu öğretmen adaylarınca anlaşılması sağlanmalıdır. Eğitim sistemlerinin çoğu katı kuralları olan sistemlerdir ve bu durum yapılandırmacılığa aykırıdır. Mevcut öğretim modellerimiz alana özel ve eksiktir. Gelişim için daha fazla çalışmaya ihtiyaç duyulmaktadır.

Sanal gerçeklik ve yapılandırmacı yaklaşımı entegre etmek isteyen öğretmenlerin karşılaşabileceği zorluklar açısından ortaya çıkan tavsiyelere göre yeni bir teknoloji olması nedeniyle ara yüzün kullanım kolaylığı işlevinin şimdilik önüne geçmiş durumdadır. Eğitimcilerin sanal gerçeklik ortamları düzenlemeleri için gerekli becerileri edinmeleri gerekmektedir. Simülasyondaki dünya gerçek değildir ve öğrenenler bu tür ortamlara karşı olumsuz tutumlara sahip olabilirler. Teknolojik gelişmelerin daha interaktif, etkili, gerçekçi ve güçlü yaşantılara imkan tanınması özellikle daha genç yaşlardaki öğrenenlerin tutumlarını olumlu etkileyecektir. Uygun maliyet bu tür öğrenme ortamları için oldukça zor bir özelliktir. Zira günümüz şartlarında sanal öğrenme ortamlarının hem geliştirilmesi hem de sürekli güncellenmesi oldukça maliyetli bir süreçtir. Bu tür öğrenme ortamları oldukça yeni olduğundan sanal gerçeklik ortamlarının etkinliği yakından takip edilmelidir.

3.4. Yapılandırmacı öğretim hakkında öğrenci ve öğretmen görüşleri

Öğrenci görüşleri en sık karşılaşılan ikinci tema olması nedeniyle önemlidir. Bu temadaki bulgulara göre öğrenciler yapılandırmacı yaklaşımın benimsendiği öğretim ortamlarında daha fazla çalışmalar gerektiği konusunda hem fikirdir. Yeterli destek ve gerekli araçlar verildiğinde öğrenciler bilgiyi kendi kendilerine yapılandırabileceklerini düşünmektedirler. Yapılandırmacı yaklaşımla öğrenme daha ilgi çekici ve eğlencelidir. Öğrenciler kaynakları kendileri kullanarak ve farklı açılardan bakarak daha iyi anladıklarını ifade etmektedir. Öğrencilerin duyuşsal gelişimi olumlu etkilenmektedir. Öğrencilerin özgüveni yapılandırmacı uygulamalar sonucunda artabilmektedir. Öğrencilere sorulmamasına rağmen, çoğu öğrencinin derse karşı motivasyonlarının arttıklarını ve konuları daha iyi anladıklarını ders sorumlusu ile görüşmelerinde beyan ettikleri görülmüştür. Öğrenciler işbirlikli sına durumlarının öğrenmelerine yardım ettiğini, eleştirel düşüncelerini geliştirdiğini ve öğrendikleri bilginin kalıcılığını arttırdığını ifade etmişlerdir. Öğrenciler bu tür değerlendirmelerin sosyal becerilerini ve üretkenliklerini geliştirdiğini düşünmektedir. Dersin değerlendirmesinde, öğrenciler işbirlikli sına durumlarını dersin olumlu bir parçası olarak gördüklerini belirtmektedir.

Öğretmen görüşlerine göre ise geleneksel ve yapılandırmacı öğrenme ortamlarını açıkça ayıran bir boyut öğrencilerin başkalarıyla fikirlerini paylaşmasında görülen artıştır. Öğrenci-öğretmen/öğretim görevlisi etkileşiminde artış gözlenmektedir. Öğrencilerin ders sorumlularıyla bire bir daha fazla vakit

geçirmeleri yanlış anlaşılmanın belirlenmesini ve düzeltilmesini kolaylaştırmaktadır. Özel eğitime muhtaç öğrenciler nadiren yapılandırmacı yaklaşımın gerektirdiği şekilde aktif katılımcılardır.

3.5. Yapılandırmacı yaklaşımın açıklanması

Yapılandırmacılık teorisinin açıklanması ve karşılaştırılması açısından elde edilmiş sonuçlara göre son 20 yılda öğrenme süreçlerini etkileyen büyük değişiklikler olmuş olsa da eski teorilerimizin ilkeleri (etki-tepki bağıntısıyla öğrenme, uygulama-dönüt vs.) pek değişmemiştir. Öğrenme ortamları sabit ve resmi olmaktan çıkıp değişken, mobil ve resmi olmayan bir şekle bürünmüş olsa da anlamının hala geçmişte olduğu gibi yapılandırma ile gerçekleştiği yönündeki düşüncemiz çok değişmemiştir. Değişen en önemli şey öğrenme yaşantılarıdır. Günümüzde sahip olduğumuz özellikle teknolojik öğrenme araçlarını kullanması beklenen öğrenme yaşantıları en basit söylemiyle oldukça içeriği dolu, bireyselleştirilmiş ve birlikte çalışmaya olanak tanıyacak biçimde oluşturulmalıdır. Yapılandırmacılık insan bilgisinin doğasına derinlemesine bir bakış açısı sunar. Yapılandırmacılık bir öğrenme teorisi değildir. Öğrenme sürecine dair fikirler ortaya koyar. Epistemoloji ile öğrenmeyi birbirine karıştırmaktadır. Yapılandırmacılık ve davranışçılık birer pedagoji değil öğrenme teorileridir; insanların nasıl öğrendiğine dair teoriler sunmalarına rağmen belirli aktarım mekanizmaları sunmazlar. Sokratik yöntem, belirli bir öğretim yöntemi olması nedeniyle hem bir pedagoji, epistemolojik ve ontolojik varsayımları nedeniyle hem de bir öğrenme teorisidir.

Yapılandırmacı yaklaşım motivasyon ilişkisi öne çıkmaktadır ve motivasyon öğrenmenin ön koşuludur dolayısıyla yapılandırmacı sınıfların özünde motivasyon vardır. Bunu sağlamak için ise uygun zorlukta içerik seçimi; çok amaçlı öğretim tekniklerinin kullanımı; pozitif motivasyonu destekleyen bir sınıf ortamı gereklidir. Daha yüksek içsel motivasyona sahip öğrenciler yapılandırmacı öğrenmeyi daha fazla takdir etmiş ve öğrenmeleri konusunda daha yüksek öz güven göstermişlerdir. Düşük içsel motivasyona sahip öğrenciler öğretmen anlatımını ve hazır kaynakları tercih etmişlerdir.

Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenciler arası işbirliği ve rekabet alt kategorisindeki bulgulara göre öğrenciler arasında işbirliğini ve yapılandırmacı rekabeti oluşturmak için tutumlar, organizasyon ve öğrenmenin anlamı başlıkları altında çeşitli faktörler olduğu görülmektedir. Öğrencilerle öğretmenler arasında da rekabet olduğu görülse de genelde görünür hale gelmemektedir. Rekabet, yapıcı ya da yıkıcı, çoğu zaman kontrol dışı gelişir. Yapılandırmacı bir rekabetin ortaya çıkışı durumun olumlu bir biçimde nasıl yönetileceğini ve bu tür ortamların özelliklerini bilmeyi gerektirir.

Yapılandırmacı yaklaşımın türlerinden sosyal yapılandırmacılık anlayışının motivasyon açısından olduğu kadar bilişsel açıdan da pek çok avantajı vardır. Sosyal yapılandırmacılık araştırmalarına göre öğrenmelerin %25'e yakını öğretmenlerden ziyade akranlardan elde edilir. Bunun da büyük bir kısmı çarpıtılmış ya da yanlıştır. Bu tür öğrenmeler yalnızca kalıcı olmayıp aynı zamanda diğer (doğru) öğrenmeleri de olumsuz etkilemektedir. Bunun önüne geçilmesi için derse bir soru ya da problemin sorulması ile başlanabilir; öğrencilerden muhtemel cevap ya da çözümleri önermeleri istenebilir ve hep birlikte bir tartışma yapılması sağlanabilir. Sosyal yapılandırmacılık anlayışına ilişkin eleştiriler de bulunmaktadır. Kişilerin oluşturdukları anlamın diğer insanlarla etkileşim nedeniyle değiştiği ve uyum sağladığı kuşkusuz olsa da bunun sonucu kimlik haline getirme değil bağdaşma olur. Paylaşılan anlam kavramı yanıltıcı bir kurgudur zira "aynı olma" durumu asla görülmemiştir.

Yapılandırmacı yaklaşımın türlerinden Radikal Yapılandırmacılık anlayışına göre ise "Bilme" transfer edilebilecek bir eşya olmadığından öğrenme temelde bireysel anlam oluşturma eylemi olarak tanımlanır. Radikal yapılandırmacılık, bilginin rolünü gerçeği yansıtmaktan işlevsel kapasiteye dönüştürür. Radikal yapılandırmacılık bir dogma değildir. Radikal yapılandırmacılık, kendi açıklamalarının doğru olduğunu iddia etmez.

Yapılandırmacı yaklaşıma yapılan eleştirilere göre öğrencilerin fikirlerini eşit geçerlilikte gören yapılandırmacılık bilgiye bakış açısı yönünden modern fen ile ters düşmektedir. Kullanılan kavramlarda birlik olmadığından yapılandırmacılık geçersiz teorik yapılar kullanmaktadır. Fen eğitiminde yapılandırmacılık üzerine yapılmış çalışmalar öğretime dair yeterince bilgi vermemekte daha çok yanlış öğrenmeler gibi konuları işlemektedir. Yapılandırmacılık, fen eğitimindeki araştırmaları tek bir yöne doğru sıkıştırır: bilgi işleme süreçleri.

Uygulamalara yönelik bulgular bir diğer alt kategoridir. Hizmet içi eğitimlere ve programın gerekliliklerine rağmen, öğretmenler yapılandırmacı eğitimin bilişsel ve duyuşsal gereklilikleri göz ardı etmektedir. Öğretmenler, programın bilişsel hedeflerine ulaşmayı duyuşsal olanlara ulaşmaktan daha kolay görmektedir. Yapılandırmacı yaklaşımdan faydalanma konusunda ortaya çıkan farkın kaynağı olarak üç unsur belirlenmiştir: içsel motivasyon, bilgiye epistemolojik bakış açısı ve kendilerini ifade biçimleri. Yapılandırmacı öğrenme orta ve düşük seviyeli öğrencilerin bilgiye ulaşmaları için fazla zorlayıcıdır. Yine de yapılandırmacı programlara bu tür öğrencilerin ihtiyaçlarına daha iyi cevap verecek şekilde ayarlamalar yapılabilir. Öğrencilerin küçük gruplarda birlikte çalışmaları birbirlerinin güçlü yönlerinden ve tecrübelerinden faydalanmalarını sağlayabilmektedir. Öğretmenler cevapları veren kaynak olmak yerine öğrencilere soru soran ve onlardan kendi yaşamlarıyla ilişkilendirerek sorular sormalarını sağlayan rehberler olarak çalışmalıdır. Teknoloji bu aşamada önemli bir yardımcıdır. Yapılandırmacı öğrenme ortamı diğer değişkenler dikkate alınmadığında eleştirel düşünme becerisi üzerinde doğrudan bir etkiye sahiptir. Bilişsel stratejiler yapılandırmacı öğrenme ortamı ile eleştirel düşünme becerisi arasındaki ilişkide tam aracılık etkisine sahiptir. Lisansüstü düzeydeki öğrencilerle kullanılan yapılandırmacı pedagoji ile lisans düzeyindekilere ve sürekli eğitimdekilere uygulananlar farklı olabilir. Yapılandırmacılık insan vücudu ve özellikle beynini daha iyi anlamayı gerektirir. İnsan bedeninin, öğrenme üzerinde etkisi vardır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Çalışmaların yıllara göre dağılımı incelendiğinde en fazla çalışma 2006'da yılında olduğu görülmektedir. Bu çalışmaların ağırlıklı olarak Sosyal Yapılandırmacılık ve Radikal yapılandırmacılık gibi yeni anlayışlar ve yapılandırmacı eğitim uygulamalarının farklı derslerdeki teorik temelleri üzerine açıklamalar içerdiği görülmektedir. Ülkemizde yapılandırmacı öğretim programlarına geçişin ikinci yılında olduğumuz bu yılda uluslararası çalışmaların yapılandırmacılıkla ilgili yeni anlayışları araştırıp açıkladığı ve derslere özel uygulamalar hakkında altyapı oluşturacak bilgiler sunduğu anlaşılmaktadır. Bu yılda ülkemizde eğitimde yapılandırmacı yaklaşımla ilgili yapılmış 3 tarama araştırması bulunduğu ve bunların ikisinin yeni programların yapılandırmacılığa uygunluğunun öğretmen ve yönetici görüşlerine göre değerlendirilmesi; diğer çalışmanın ise Coğrafya dersi için örnek bir yapılandırmacı etkinlik sunulması amacıyla yapıldığı görülmektedir (Ocak, Ocak ve Boyraz, 2016). En fazla çalışmanın olduğu ikinci yıl 2010'dur ve bu çalışmalar, teorik bilgilere ilaveten yapılandırmacı uygulamalar hakkında öğrenci ve öğretmen görüşleri ile yapılandırmacı öğretimi gerçekleştirmek üzere yeni modeller sunmaktadır. Bu dönemde ülkemizde aynı alanda yapılmış 16 tarama çalışması bulunduğu görülmektedir. Bu çalışmalarda yapılandırmacı eğitim teorisinin açıklanmasına yönelik literatüre dair açıklamalar, yapılandırmacı yaklaşıma ve yapılandırmacı öğrenme ortamlarına dair ölçek geliştirme çalışmaları ön plana çıkmaktadır (Ocak, Ocak & Boyraz, 2016). Bu dönemdeki uluslararası ve ulusal çalışmaların içerikleri benzerdir. Çalışmaların yıllara göre dağılımı incelendiğinde: 2000-2005 yılları arasında toplamda 15; 2006-2010 arasında toplam 25; 2011-2016 yılları arasında ise toplam 16 çalışma olduğu görülmektedir. 2006-2010 yılları arasında ülkemizde yapılan benzer çalışmaların sayısı ise 38 olarak bulunmuştur.

Çalışmalar temalarına göre incelendiğinde en sık rastlanan tema "Yapılandırmacı Yaklaşımın Açıklanması" olmuştur. Yapılandırmacı yaklaşımla ve özellikle de nispeten daha güncel yaklaşımlar olan Sosyal, Radikal vs. yapılandırmacı anlayışlarla ilgili literatüre dayalı araştırmalar bu temada ön plana çıkmaktadır. İkinci en sık tema "Yapılandırmacı Yaklaşıma İlişkin Öğrenci ve Öğretmen Görüşleri" iken bu tür çalışmalar 2005 yılında öğretim programlarının yapılandırmacı yaklaşıma göre düzenlenmesinin ardından ülkemizde de ön plana çıkmaktadır.

Çalışmalar bulgularına göre incelendiğinde uluslararası çalışmalarda 2000-2016 yılları arasında yapılan çalışmalarda yapılandırmacı yaklaşıma yönelik eleştirilerin öne çıktığı görülmektedir. Bu yaklaşımın tam bir pedagoji olmadığı, aslında bir öğrenme teorisi olduğu; dolayısıyla yapılandırmacı yaklaşımla eğitimde değişen en önemli olgunun öğrenme yaşantıları olduğu önemli bir konudur. Bu yaklaşımın "eğitimde her sorunun çözümü" gibi görülmemesi ve gösterilmemesi gerektiği ifade edilmektedir (Niaz, 2008). Yapılandırmacı yaklaşıma farklı yönlerden bakan yeni tür (sosyal, radikal, vs.) yapılandırmacı anlayışlara olan ilginin arttığı görülmektedir. Oysa ülkemizde yapılandırmacılığın yeni türlerine ilginin arttığına dair bulgular görülmemektedir (Ocak, Ocak ve Boyraz, 2016). İnternet, eğitimde kullanılması kaçınılmaz hale gelmiş bir olgudur ve incelenen çalışmalarda yapılandırmacı yaklaşımın internet tabanlı eğitim uygulamalarına nasıl entegre edilebileceğine dair açıklamalar eğitimcilere yol

gösterici niteliktedir. Motivasyon, yapılandırmacı yaklaşımın hedeflerine ulaşması için önemlidir (Palmer, 2005) dolayısıyla internet temelli yapılandırmacı eğitim de öğrencilerin motivasyonunu sağlayacak özellikte olmalıdır. Bu tür öğrenme ortamları da yapılandırmacı sınıflarda olduğu gibi öğrenciler arası etkileşime imkan tanımalıdır (Huang, 2002). Öğretmenlere önemli tavsiyelerde bulunduğu görülmektedir. Zamanın doğru yönetilmesi önemlidir; zaman yönetimi öğretmenin değil öğrencilerin ihtiyaç duyduğu şekilde yapılmalıdır. Yapılandırmacı yaklaşımın daha iyi anlaşılabilmesi için her ders alanına özel daha fazla çalışmaya ihtiyaç duyulmaktadır. Yapılandırmacı yaklaşımın öğrencilerde hem motivasyon hem de kazanım artışı açısından belirgin katkılar sunduğu öğrenci görüşleri ve öğretmenlerin gözlemleri aracılığıyla ortaya konmaktadır. Öğrencilerin, daha fazla çalışmalarını gerektirse de yapılandırmacı eğitim ortamları ve/veya uygulamalarını geleneksel eğitim ortamlarına tercih etmeleri kayda değer bir sonuç olarak ortaya çıkmaktadır.

Kaynakça

- Akpınar, E., & Ergin, Ö. (2005). Yapılandırmacı kuramda fen öğretmenin rolü. *İlköğretim-Online*, 4(2), 55-64.
- Arslan, M. (2007). Eğitimde yapılandırmacı yaklaşımlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 40(1), 41-61.
- Chrenka, L. (2001). Constructivism and the role of the teacher: misconstruing constructivism. *Phi Delta Kappan*, 82(9).
- Chu, R. J.-C., & Tsai, C.-C. (2009). Self-directed learning readiness, Internet self-efficacy and preferences towards constructivist Internet-based learning environments among higher-aged adults. *Journal of Computer Assisted Learning*, 25, 489-501. doi:10.1111/j.1365-2729.2009.00324.x
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education* (6. b.). London: Routledge.
- Çelik, F. (2006). TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNDE HEDEFLER VE HEDEF BELİRLEMEDE YENİ YÖNELİMLER. *Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1-15.
- Erdoğan, Y., & Sağan, B. (2001). Yapılandırmacılık yaklaşımının Kare, Dikdörtgen ve Üçgenin çevrelerinin hesaplanmasında kullanımı. *Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*. Ankara: ODTÜ.
- Glaserfeld, E. (1989). Constructivism in education. T. Husen, & T. N. Postlethwaite (Dü) içinde, *The International Encyclopedia of Education* (s. 162-163). Oxford: Pergamon.
- Hawkins, D. (1994). Constructivism: some history. P. J. Fensham, R. F. Gunstone, & R. T. (Dü) içinde, *The Content Of Science: A Constructive Approach To Its Teaching And Learning* (s. 9-12). London: Falmer Press.
- Huang, H.-M. (2002). Toward constructivism for adult learners in online learning environments. *British Journal of Educational Technology*, 33(1), 27-37.
- Hyslop-Margison, E. J., & Strobel, J. (2007). Constructivism and education: misunderstandings and pedagogical implications. *The Teacher Educator*, 43(1), 72-86. doi:10.1080/08878730701728945
- Jones, M. G., & Brader-Araje, L. (2002). The impact of constructivism on education: language, discourse, and meaning. *American Communication Journal*, 5(3), 1-10.

- Jorenby, M. K. (2007). Comics and war: transforming perceptions of the other through a constructive learning experience. *Journal of Peace Education*, 4(2), 149-162. doi:10.1080/17400200701523538
- Kinchin, I. (2004). Investigating students' beliefs about their preferred role as learners. *Educational Research*, 46(3), 301-312. doi:10.1080/001318804200277359
- Miles, M., & Huberman, A. (1994). *Qualitative Data Analysis* (2. b.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Niaz, M. (2008). Whither constructivism?—A chemistry teachers' perspective. *Teaching and Teacher Education*, 400-416.
- Ocak, G., Ocak, İ., & Boyraz, S. (2016). A look at constructivist approach (through studies in Ulakbim). III. *International Dynamic, Explorative and Active Learning (IDEAL) Conference*. Samsun: IDEAL.
- Reich, K. (2007). Interactive constructivism in education. *Education and Culture*, 23(1), 7-26.
- Samper, D., Santolaria, J., Majarena, A. C., & Aguilar, J. J. (2010). Comprehensive simulation software for teaching camera calibration by a constructivist methodology. *Measurement*, 43, 618-630.
- Singer, F. M., & Moscovici, H. (2008). Teaching and learning cycles in a constructivist approach to instruction. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1613-1634.
- Steele, M. M. (2005). Teaching students with learning disabilities: constructivism or behaviorism? *Current Issues in Education*, 1-5.
- Steffe, L. P., & Gale, J. (1995). *Constructivism in Education*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Sutinen, A. (2008). Constructivism and education: education as an interpretative transformational process. *Studies in Philosophy and Education*, 27(1), 1-14. doi:10.1007/s11217-007-9043-5
- Yanpar Şahin, T. (2001). İlköğretim sosyal bilgiler dersinde yapılandırmacı yaklaşımın otantik değerlendirme süreçlerini kullanarak öğrenciler üzerindeki etkisinin belirlenmesi. *Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Yaşar, Ş. (1998). Yapısalcı Kuram ve Öğrenme-Öğretme Süreci. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1-2), 68-75.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (Genişletilmiş 5. b.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Extended Summary

The Evaluation of the Results of International Studies on Constructive Approach in Education

Introduction

Although constructivism started to be the topic of academic research in Turkey in the beginning of 2000s and found its place in the curricula by the curricula reform in 2005, research on it in international literature dates back to 1950s. Naturally, there is expected to be a difference in studies on constructive approach in education in Turkey and especially Western literature.

Purpose of the Study

The aim of this study is to present the summarized results of descriptive academic research on constructivism in education in international literature in order to provide a chance to compare with national studies' results. Following this aim, the study will answer these two questions: What results have been presented in descriptive studies on constructive approach in education which were published in journals indexed in EBSCOHOST and ScienceDirect between 2000 and 2016? What generalizations can be made through these results?

Method

The study employs documentary analysis method which is qualitative. Documentary analysis is a very beneficial analysis method to examine the changes of situations, incidents etc. in a long period. A few criteria are followed in order to determine the studies to be examined: the study i) contains "constructive", "constructivism" or "constructivist" word in its title; ii) employs one of the descriptive methods, iii) is published between 2000 and 2016, and iv) is reached as a full text in either EBSCOHOST or ScienceDirect database. Since the sample would be chosen following these criteria, the study employed purposive sampling method and 56 studies that are appropriate to the aim of the study have been collected. The data were analyzed through descriptive statistics such as frequency and percent in order to present the findings that could be directly found out and through content analysis to find out concepts, phenomenon etc. which couldn't be directly seen in the data. The reliability of the qualitative analysis was examined through inter-rater agreement percent and independent coding was seen to be matching 84% which is much above the expected minimum level of 70%. So, the coding was accepted as reliable.

Results

When the number of studies were examined for periods of five years, the period with highest number of studies is 2006-2010 with 25 studies and it is equal to 44.64% of all. There are 15 studies between 2000 and 2005 that equals to 26.79% and 16 studies between 2011-2016 which is equal to 28.57% of all. The examined 54 studies were seen to be dealing with 6 themes: i) explanation of constructive approach in education (24 studies in total and most frequent theme with 42.85%); ii) advices to teachers on constructive applications (8 studies and second most common theme with 14.28%); iii) students' opinions on constructive applications (7 studies with 12.50%); iv) application of constructivist approaches in online learning environments (7 studies with 12.50%); v) changes in students' gains and motivations as a result of constructive applications (5 studies with 8.92%); vi) explanation of a model that is appropriate to the constructive approaches (5 studies with 8.92%). According to the results of the studies on the theme of explanation of constructive approach in education, constructivism is not a learning theory although it provides a deep point of view on the nature of human knowledge. It provides thoughts on learning process. There has been a fast and big increase in the number of studies on constructivism in education since the beginning of 2000s and this situation might result educations researchers to miss some important developments in other areas such as post-structuralism or psycho-analysis which can provide important insights. Motivation, either inner or outer, is one of the important elements that effect the success of constructive applications in education and choosing an appropriate level of challenge, using diverse and multi-purposed teaching methods and forming a positive classroom environment are in the to-do-list of the teacher to increase motivation. There are important advices coming especially from case studies and the literature to teachers about constructive approaches. Accepting the constructivism as the only meta-theory is not an advantage especially in science. Social constructivist approach empowers the link among students and between student and teacher. The results of studies in the theme of students' opinions on constructive applications tell us that students are aware of the difference between constructivist and non-constructivist applications. Even though they state that they need to study more in this "new" situation, they also define learning as more interesting and entertaining. According to the results of studies on how to integrate online learning environments that has become really common in education since the beginning of 2000s with constructive approaches which have been common in the same period, this new environment should provide not less chance of interaction among the students and between student and teacher than the traditional classrooms. Pair or group work should be used in order to deal

with individualism which can be accepted as one of the most important problems of the 21st century. Assessment should be authentic and varied. The studies on the change of gains and/or motivations of students after constructivist approaches tell that students think they both learn and motivate better thanks to constructivist applications and it is observed by researchers/teachers also. The models provided as being appropriate to the constructivism give some steps for cognitive and/or affective development.

Discussion, Conclusion and Suggestions

Literature review and case studies on constructivism in education are dominant in the examined studies. Constructivism should be accepted as a “key to all doors.” Motivation and constructive approaches have effect on each other. The integration of technological developments into constructive learning environments brings the problem of “technology literacy” for both teachers and students. There seems to be a need of examining the usability of constructive learning in online learning environments.

Öğretmen Adaylarının Başarı Yönelimleri ile Öğretmenlik Mesleğine Hazır Olma Düzeyleri Arasındaki İlişki

Güzide ÖNER, Gaziantep Üniversitesi, Türkiye, goner@gantep.edu.tr
Fadıl ŞİRAZ, Gaziantep Üniversitesi, Türkiye, fadilsiraz@yahoo.com
Eyüp CÜCÜK, Gaziantep Üniversitesi, Türkiye, eyupcucuk@gmail.com
Esra DOĞAN, Gaziantep Üniversitesi, Türkiye, esraalkisdogan@gmail.com
Erhan YOKUŞ, Gaziantep Üniversitesi, Türkiye, eyokus@gmail.com

Öz

Hazırbulunuşluk, bireyin önceki öğrenmeleri, yeteneği ve sağlıkla ilgilidir. Öğretmen adaylarının hazırbulunuşluğu ise; onların kendilerini mesleklerini yapabilmek için ne kadar hazır hissetmelerini belirten olgudur. Başarı yönelimlerinin mesleğe hazırbulunuşluk üzerinde önemli bir rolü olmakla birlikte farklı hedef yönelimleri farklı roller oynamaktadır. Bu çalışmada 2015-2016 eğitim öğretim yılında Gaziantep Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören üniversite öğrencileri ve formasyon kursiyerlerinin başarı yönelimlerinin ve mesleğe hazırbulunuşluk düzeylerinin yaş, cinsiyet, bölüm değişkenlerine göre incelenmesi ve başarı yönelimleri ile mesleğe hazırbulunuşluk düzeylerinin arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmaktadır. 2X2 başarı yönelimlerine dayanarak, bu çalışmada, hazırbulunuşluk ve dört başarı yönelimi arasındaki olası ilişkiyi incelemek hedeflenmiştir. Araştırmaya 2015-2016 eğitim öğretim yılında Gaziantep Üniversitesi Eğitim Fakültesi son sınıfta öğrenim gören ve formasyon alan kursiyerlerden oluşan 409 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın verileri 2X2 Başarı Yönelimleri Ölçeği ve Mesleğe Hazırbulunuşluk Ölçeği ile toplanmıştır. Araştırma verilerinin analizinde Çoklu Doğrusal Regresyon analizi uygulanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenliğe hazır olma ve bazı yönelimler arasında anlamlı ilişki görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen Adayları, başarı yönelimleri, mesleğe hazır olma

Abstract

Readiness is a concept related to the individual's previous learning, ability and health. Moreover, readiness of prospective teachers is a phenomenon scrutinizing the degree of readiness to be able to carry out their future profession. Notwithstanding that achievement orientation has an important role in readiness to teach, different goal orientations may play different roles, as well. The main aim of this study was to examine the levels of achievement goal orientations and readiness to teach of undergraduate students of Gaziantep University Faculty of Education and trainees in pedagogical formation certificate program in 2015-2016 educational year in terms of age, gender and department variables and to determine the relationship between achievement goal orientations and readiness to teach. The potential relationships between readiness to teach and four achievement goal orientations were analyzed by 2X2 Achievement Goal Orientations. The respondents of the study were 409 senior students and trainees in pedagogical formation certificate program of Gaziantep University Faculty of Education in 2015-2016 educational year. The research data were obtained by 2X2 Achievement Goal Orientations Scale and Readiness to Teach Scale. In data analysis, Multiple Linear Regression Analysis was conducted. Research results indicated that relationships between several achievement goal orientations and readiness to teach were statistically significant.

Keywords: Prospective teachers, achievement goal orientations, readiness to teach

Giriş

Uzun süredir fikir birliği olmamasına rağmen, öğrenme ve eğitim dahil tüm insan çabaları gibi motivasyonel süreçlerin önemine, bununla birlikte motivasyon yapılarının neler olduğuna ilişkin netlik ve anlaşma eksikliği vardır. Elliot ve Covington'un motivasyon görüşü teşvik ve davranış yönelimi gibidir(Elliot&Covington,2001). Böylece, motivasyon hedefler ile yakından ilgilidir. Wentzel " bir bireyin

belli bir durumda elde etmeye çalıştığının ne olduğunun bir bilişsel temsili” olarak ifade eder(Wentzel,2000). Elliot, Shell, Henry and Maier (2005) başarı hedeflerini “ yetkinlik ile ilgili amaçlar olarak ya da bireyler başarı ayarları için çabalar ve bu farklı amaçların veya amaçlar farklı performans sonuçlarının belirlenmesine öncülük eder” şeklinde tanımlar.

Geleneksel olarak eğitimciler başarıyla ilişkili olması yanında özellikle motivasyona yoğunlaşmışlardır. Son zamanlarda başarı motivasyon işi başarı hedef perspektifine dönüşmüştür(Elliot & McGregor,2001). Bu yaklaşım özellikle iki hedef üzerinde durmaktadır. Bunlar öğrenme ve performans hedefleridir. Öğrenme hedefleri görev öğrenimiyle ilişkiliyken, performans hedefleri yeteneğin gösterilmesiyle ilişkilidir. Elliot ve arkadaşları performans hedeflerini performans yaklaşma ve performans kaçınma hedefleri olarak kavramsallaştırılması gerektiğini savunmuştur. Yazarlar bu kavramsallaştırma için güçlü faktör analizi yayınlar sağlamaktadır(Elliot & Church, 1997; Elliot & Harackiewicz, 1996).

2x2 başarı hedefi çerçevesi de Elliot ve Mcgregor(2001) değerliği yetkinliğin ikinci bir ana boyutu olarak ortaya koymuşlardır(başarı hedefleri). Başka bir deyişle bu model yetkinliği değerlikle yorumlamıştır. Yani genel olarak kişiler pozitif veya negatif etkilerle ilişkilidir. Elliot ve Covington(2001)'a ise bireylerin etki anlayışının pozitif veya negatif olması bilinçli olması sezgiseldir. Elliot ve Mcgregor(2001) bireyin etkiyi pozitif algılamasının yaklaşımı etkileyeceğini (takip başarısı) veya negatif algi da kaçınımı etkileyeceğini ileri sürmüşlerdir(başarısızlığı önleme).

Son zamanlarda üniversite öğrencilerinden oluşan örneklemeyle çalışma ve 2x2 başarı hedef çerçevesi kullanımıyla Akin (2006) 2x2 başarı hedef oryantasyon skalası geliştirmiştir. Psikolojik yapıları ölçen skala geliştirmek bir süreçtir. Başlangıç gelişmesinden sonra mümkün bir ileri çalışma örnekler ve durumlarla ilgili psikometrik yönünü test için gereklidir. Bu çalışmalar ayrı ayrı ölçümlerin değerliğini zenginleştirici yayınlardır. Verilmiş örneklerde değerlik konfürmasyonu içermeyen yayınlardansa birçok sayıda popülasyonlar için geliştirilmiş skala kullanan yayınlar vardır.

Önceki yıllarda yapılan çalışmalara bakıldığında, başarı hedef yönelimlerinden öğrenme yönelimleri bireyin sahip olduğu gurur ve ümit ile ilişkili ve öğrenmedeki yüksek keyif alma düzeylerinin olumlu yordayıcıları olarak elde edilmiştir. (Harackiewicz, Barron, Tauer, Carter, & Elliot, 2000). Karababa, Oral ve Dilmaç'ın (2014) yapmış olduğu çalışmada, ergenlerde insani değerlerin öğrenme amaç yönelimini yordamadaki rolü incelenmiştir ve öğrenme amaç yönelimini anlamlı olarak yordadığı fakat performans yaklaşma ve performans kaçınma amaç yönelimini anlamlı bir şekilde yordamadığı sonucuna ulaşılmıştır. Diğer çalışmalar incelendiğinde öğrenme-yaklaşma yönelimi; matematiğe yönelik olumlu tutumlar (Akin, 2012), kararlılık (Akin, & Arslan, 2014), akademik içsel kontrol odağı (Akin, 2010) ile olumlu yönde ilişkili bulunmuştur. Buna karşın öğrenme-kaçınma ve performans-kaçınma yönelimlerinin ise bahsedilen değişkenlerle olumsuz yönde ilişkili olduğu sonucu elde edilmiştir.

Mesleğe yeni başlayan öğretmenler genellikle öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılama, sınıf yönetimi ve okul kültürlerini anlama konusunda kendilerini tam olarak hazır hissetmemektedirler (Stanulis, Fallona ve Pearson, 2002). Bunlara ek olarak, öğretmenlik mesleğinin özünde olan güçlükler ve okullardaki yaşanabilen günlük sorunlar için de kendilerini tam anlamıyla hazır hissetmeyen öğretmenler mesleğin ilk yıllarında mesleği bırakmayı bile düşünebilirler(Thomas ve Kiley, 1994). Meslekte yeni olan öğretmenler üniversitedeyken öğretmenlik programlarında iyi bir hazırlık sürecinden geçtiklerini belirtmekte, fakat bu eğitim sürecinde yapay değil de gerçek sınıf ortamlarında daha fazla tecrübe kazanmış olmayı istediklerini de belirtmektedirler (Belcheir, 1998).

Alanyazın incelendiğinde başarı yönelimleri ile bazı psikolojik ve eğitsel değişkenler arasındaki ilişki incelenmiş olsa da başarı yönelimleri ile mesleğe hazırbulunuşluk ilişkisini araştıran bilimsel çalışmalar mevcut değildir. Başarı yönelimlerinin öğretmen adaylarının mesleğe hazırbulunuşlukları üzerinde önemli bir rolü olduğu düşünülmele birlikte farklı başarı yönelim tercihleri farklı roller oynamaktadır. 2X2 başarı yönelimleri modeline dayanarak, bu çalışmada, hazırbulunuşluk ve dört başarı yönelimi arasındaki olası ilişkiyi incelemek hedeflenmiştir. Öğrenme-yaklaşma yönelimi öz kaynağa dayalı bir yetkinlikle ilgilidir. Yani, öğrenme-yaklaşma yönelimini içselleştiren öğrenciler, yeteneklerini geliştirmeye uğraşırlar, çaba gerektiren görevleri tercih ederler, bir problemle karşılaşınca asla vazgeçmezler ve başarısızlıkla karşılaşınca normal bir tepki gösterirler. Bizim çalışmamızda öğretmenliğe hazır olma ile öğrenme-yaklaşma başarı yönelimi arasında pozitif bir ilişki olacağı düşünülmektedir. Performans-

yaklaşma yöneliminde öğrenme-yaklaşma yöneliminin aksine, daha çok başarıya önem verilmektedir; birey performansını kötü yönde etkileyecek hiçbir şey yapmaz yani riske girmez (Akın, 2008; Akın, 2012; Arslan & Çardak, 2012; Arslan, Akın, & Çitemel, 2013; Chen, Wu, Kee, Lin, & Shui, 2009; Elliot, Cury, Fryer, & Huguet, 2006). Ayrıca performans-yaklaşma yönelimini içselleştiren öğrenciler çok zor görevlerle pek ilgilenmezler, çünkü bu görevler onların becerilerini göstermelerine tehdit oluşturur, başarısız oldukları zaman hemen vazgeçerler (Ames, 1992; Dweck & Leggett, 1988). Bu çalışmada performans-yaklaşma başarı yöneliminin hazırbulunuşlukla ilişkisinin pozitif fakat zayıf yönde olacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmanın temel amacı 2015-2016 eğitim öğretim yılında Gaziantep Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören son sınıf öğrencileri ve formasyon öğrencilerinin başarı yönelim tercihlerinin öğretmenlik mesleğine hazır olma düzeylerinin yordamakta olup olmadığını belirlemektir. Diğer yandan öğretmen adaylarının başarı yönelim tercihlerinin cinsiyet ve okudukları bölüm değişkenlerine göre incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçlar çerçevesinde yürütülen çalışmada esas olarak aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

Araştırma soruları

1. Öğretmen adaylarının başarı yönelimi tercihleri öğretmenliğe hazır olmalarının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?
2. Öğretmen adaylarının başarı yönelimi tercihleri okudukları bölüm, cinsiyet göre anlamlı şekilde farklılaşmaktadır?

Yöntem

Bu araştırma, betimsel bir araştırma olup ilişkisel tarama modelinde desenlenmiştir. İlişkisel tarama modelinde; iki veya daha çok sayıdaki değişken arasında var olan değişim ve/veya bu değişimin derecesini belirlemek amaçlanır. Tarama yolu ile bulunan ilişkiler bir neden sonuç ilişkisinden ziyade bir değişimdeki durumun bilinmesi halinde diğerinin kestirilmesini sağlaması bağlamında yorumlanır (Karasar, 2005). Bu doğrultuda gerçekleştirilen bu çalışmada, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine hazırbulunuşluk düzeyi ve başarı yönelimi değişkenleri arasında değişim varlığını ve derecesinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Katılımcılar

Araştırmanın evrenini 2015-2016 eğitim-öğretim yılının bahar döneminde Gaziantep Üniversitesi Gaziantep Eğitim Fakültesi'nde öğrenim görmekte olan lisans öğrencileri ve Pedagojik Formasyon Sertifika Programı öğrencileri oluşturmaktadır (n=409).

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri, Öğretmenlik mesleği hazırbulunuşluk ölçeği ve 2X2 Başarı Yönelimleri Ölçeği aracılığıyla toplanmıştır. Ayrıca çalışma grubunun demografik bilgilerin edinilmesi amacıyla kişisel bilgiler formu kullanılmıştır.

2X2 başarı yönelimleri ölçeği

Öğrencilerin başarı yönelimlerini değerlendirmek amacıyla Akın (2006) tarafından geliştirilen 2x2 Başarı Yönelimleri Ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçek, açıklayıcı faktör analizi sonucunda toplam varyansın % 67.25'ini açıklayan ve 26 maddeden oluşan 4 faktörlü ve 5'li Likert tipi bir ölçme aracıdır. Öğrenme-yaklaşma yönelimi, öğrenme-kaçınma yönelimi, performans-yaklaşma yönelimi ve performans-kaçınma yönelimi şeklinde 4 alt ölçekten oluşmaktadır. Ölçeğin faktör yüklerinin .41 ve .98 arasında, madde-toplam korelasyonlarının .56 ve .73 arasında sıralandığı bilinmektedir. Cronbach Alpha İç tutarlılık güvenilirlik katsayıları alt boyutlar için .92 ile .97 arasında, test tekrar test güvenilirlik katsayıları ise .77 ile .86 arasında değişmektedir.

Öğretmenlik mesleği hazırbulunuşluk ölçeği

Yıldırım ve Kalman (2016) tarafından yapılan Açıklayıcı faktör analizi sonuçlarına göre, ölçek 4 faktörlüdür. Faktörler ölçeğe ilişkin toplam varyansın % 58,71'ini açıklamaktadır. Faktör döndürme sonrasında; 1. faktörün 6 maddeden (14,17,18,19,20,25 numaralı maddeler), 2. faktörün 6 maddeden (9,10,11,12,16,21 numaralı maddeler), 3. faktörün 5 maddeden (31,32,33,34,35 numaralı maddeler), 4. faktörün 3 maddeden (1,2,3 numaralı maddeler) oluştuğu görülmektedir. Maddeler arasındaki ilişkiler incelendiğinde 1. Faktöre "Etkili Öğrenme Ortamı Oluşturma", 2. Faktöre "Öğretim Sürecini Tasarlama", 3. Faktöre "Teknopedagojik Yeterlik", ve 4. Faktöre "Öğreneni Anlama" isimleri verilmiştir. Ölçeğin faktör yükleri .51 ile .74 arasında değişmektedir. Ölçeğe ilişkin doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre, ölçek kabul edilebilir ve mükemmel uyum değerlerine sahiptir. ($X^2/sd= 1,753$; $GFI=.930$; $CFI=.958$; $NNFI=.950$; $IFI=.959$; $RMSEA= 0.046$; $SRMR=0,039$).

Bulgular

Başarı yönelim alt faktörleri olan öğrenme-yaklaşma ($p=.001<.05$), öğrenme-kaçınma ($p=.015<.05$), performans-yaklaşma ($p=.049<.05$), normal dağılım göstermemekle birlikte; performans-kaçınma ($p=.143>.05$) istatistiksel değerlerle normal dağılım görülmüştür. Birinci araştırma sorusu doğrultusunda öğretmen adaylarının başarı yönelimi tercihlerinin öğretmenliğe hazır olmalarını anlamlı şekilde yordamakta olup-olmadığını test etmek üzere Çoklu Doğrusal Regresyon analizi uygulanmıştır. Yordayıcı değişkenlerle bağımlı değişken arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde, öğretmenliğe hazır olma ile öğrenme-yaklaşma başarı yönelimi arasında pozitif ve orta düzeyde bir ilişkinin olduğu ($r=.530$), diğer değişken kontrol altında tutulduğunda iki değişken arasındaki korelasyonun ($r=.537$) olarak hesaplandığı görülmektedir. Öğretmenliğe hazır olma ile performans-yaklaşma başarı yönelimi arasında pozitif ve zayıf bir ilişkinin olduğu ($r=.103$), ancak diğer değişken kontrol altında tutulduğunda iki değişken arasındaki korelasyonun ($r=.144$) olarak hesaplandığı görülmektedir.

Öğretmenliğe hazır olmayla öğrenme-yaklaşma başarı yönelimi ve performans-yaklaşma başarı yönelimi arasında orta düzeyde ve anlamlı ilişki vardır ve model bir bütün olarak anlamlı sonuçlar içermektedir ($R=0.544$, $R^2=0.296$, $F(2, 406)=85.488$, $p<.01$). Adı geçen iki değişken birlikte toplam varyansın yaklaşık %30'unu açıklamaktadır.

Beta katsayılarından anlaşıldığı kadarıyla öğrenme-yaklaşma başarı yönelimi ve performans-yaklaşma başarı yönelimi puanlarının öğretmenliğe hazır olma üzerindeki etkilerinin görece önem sırası, "öğrenme-yaklaşma > performans-yaklaşma" biçimindedir. Regresyon analizi sonuçlarına göre öğretmenliğe hazır olmanın yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği (matematiksel model) ise aşağıda verilmiştir.

$$\text{"Öğretmenliğe Hazır Olma"} = 32,436 + \text{Öğr.Yak.} * 9,993 + \text{Öğr.Kaç.} * 1,396$$

Bu bulgular doğrultusunda öğrenme-yaklaşma puanı yüksek olan öğrencilerin öğretmenliğe hazır olma düzeylerinin de yüksek olacağı ve performans-yaklaşma puanı yüksek olan öğretmen adaylarının öğretmenliğe hazır olma düzeylerinin de nispeten yüksek olacağı söylenebilir.

Öte yandan ikinci araştırma sorusuna ilişkin öğretmen adaylarının başarı yönelimi tercihlerinin cinsiyetlerine göre anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan bağımsız örneklem t testi sonuçları, öğrenme-yaklaşma ($t(394)=1.020$, $p>.05$) ve öğrenme-kaçınma ($t(394)=1.402$, $p>.05$) faktörleri için anlamlı fark bulunmadığını göstermektedir. Buna göre cinsiyet değişkeninin öğretmen adaylarının öğrenme-yaklaşma ve öğrenme-kaçınma başarı yönelimlerini etkileyen bir faktör olmadığı söylenebilir. Diğer yandan, performans-yaklaşma ($t(394)=1.020$, $p<.05$) ve performans-kaçınma ($t(394)=1,998$, $p<.05$) alt boyutlarına ilişkin verilere bakıldığında, aradaki farkın anlamlı olduğu görülmektedir. Buna göre cinsiyet değişkeninin öğretmen adaylarının performans-kaçınma başarı yönelimlerini etkileyen bir faktör olduğu söylenebilir.

İkinci araştırma sorusu dahilinde öğretmen adaylarının başarı yönelimi tercihlerinin okudukları bölüme göre anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan bağımsız örneklem t testi sonuçları, öğrenme-yaklaşma ($t(407)=.435$, $p>.05$), öğrenme-kaçınma ($t(407)=.1581$, $p>.05$), performans-yaklaşma ($t(407)= 1,483$, $p>.05$) faktörleri için anlamlı fark bulunmadığını göstermektedir. Buna göre okudukları bölüm değişkeninin öğretmen adaylarının öğrenme-yaklaşma, öğrenme-kaçınma,

performans-yaklaşma başarı yönelimlerini etkileyen bir faktör olmadığı söylenebilir. Diğer yandan, performans-kaçınma alt boyutuna ilişkin verilere bakıldığında ($t(394)=1,998, p<.05$), aradaki farkın anlamlı olduğu görülmektedir. Buna göre öğretmen adaylarının okudukları bölümün, performans-kaçınma başarı yönelimi tercihlerini etkileyen bir faktör olduğu söylenebilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Öğretmenliğe hazır olma ile öğrenme-yaklaşma başarı yönelimi ve performans-yaklaşma başarı yönelimi arasında orta düzeyde ve anlamlı ilişki vardır ve model bir bütün istatistiksel olarak anlamlıdır. Öğretmen adaylarının başarı yönelimi tercihlerinin cinsiyetlerine göre anlamlı şekilde farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan bağımsız örneklemeler “t” testi sonuçlarına göre; öğrenme-yaklaşma ve öğrenme-kaçınma faktörleri için anlamlı fark bulunmadığını göstermektedir. Diğer yandan performans-yaklaşma ve performans-kaçınma alt boyutlarına ilişkin verilere bakıldığında, aradaki farkın anlamlı olduğu görülmektedir. Bu bulgular doğrultusunda öğrenme-yaklaşma puanı yüksek olan öğrencilerin öğretmenliğe hazır olma düzeylerinin de yüksek olacağı ve performans-yaklaşma puanı yüksek olan öğretmen adaylarının öğretmenliğe hazır olma düzeylerinin de nispeten yüksek olacağı söylenebilir. Cinsiyet değişkeninin öğretmen adaylarının öğrenme-yaklaşma ve öğrenme-kaçınma başarı yönelimlerini etkileyen bir faktör olmadığı ancak performans-kaçınma başarı yönelimlerini etkileyen bir faktör olduğu söylenebilir. Öğretmen adaylarının okudukları bölüm değişkeninin öğretmen adaylarının öğrenme-yaklaşma, öğrenme-kaçınma, performans-yaklaşma başarı yönelimlerini etkileyen bir faktör olmadığı söylenebilir diğer yandan performans-kaçınma başarı yönelimi tercihlerini etkileyen bir faktör olduğu söylenebilir.

Bu konu ile ilgili yapılan bir araştırma sonucunda da Sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyet değişkeni açısından başarı yönelimi incelenmiş ve öğrencilerin öğrenme yönelimi ve performans-yaklaşma yönelimi ortalamaları arasında kız öğrenciler lehine anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur (Küçüköğlü vd., 2010). Aynı çalışmada Küçüköğlü vd. (2010) sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyet değişkeni açısından performans-kaçınma yönelimi ortalamaları arasında cinsiyetler açısından anlamlı bir farklılaşma olmadığı gözlenmiştir. Yine Özgüngör (2015) araştırma sonucunda da başarı yönelimleri, cinsiyet, sınıf ve başarı yönelimleri ile cinsiyet arasındaki etkileşimin, aile yaşam doyumunu yordama gücüne ilişkin Öğrenme yönelimi toplam varyansın yaklaşık %4'ünü açıklamaktadır. Alanyazında karşılaştığımız kaynaklarda da görülen sonuçlar hazırladığımız bu çalışma gibi başarı yönelimlerinin hazırbulunuşluğu bazı yönelerden etkilediği görülmektedir.

Öneriler:

Öğretmen adaylarının başarı yönelimleri ve hazır bulunuşluk arasındaki ilişkileri ortaya koymak amacıyla farklı yaklaşımlarla (branşlar olarak, sayısal sözel olarak) araştırmalar ortaya konulabilir.

Öğretmen adaylarının başarı düzeyleri sebeplerinin ortaya konulması amacıyla farklı ölçekler tasarlanabilir.

Öğretmen adaylarının başarı düzeyleri ve hazır bulunuşluk arasındaki ilişki uygulama ile incelenebilir.

Kaynakça

- Akın, A. (2006). 2x2 Başarı yönelimleri ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 1-13.
- Akın, A. (2008). Self-compassion and achievement goals: A structural equation modeling approach. *Eurasian Journal of Educational Research*, 8(31), 1-15.
- Akın, A. (2010). Achievement goals and academic locus of control: A structural equation modeling approach. *Eurasian Journal of Educational Research*, 38(10), 1-18.
- Akın, A. (2012). Achievement goal orientations and math attitudes. *Studia Psychologica*, 54(3), 237-249.
- Akın, A., Arslan, S. (2014). The relationships between achievement goal orientations and grit. *Education and Science*, 39(175), 267-274.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261-271.

- Arslan, S., & Çardak, M. (2012). Meta-cognition, self-efficacy and learning processes inventory-science: A study of validity and reliability. *Energy Education Science and Technology Part B: Social and Educational Studies*, 4(1), 739-742.
- Arslan, S, Akin, A., & Çitemel, N. (2013). The predictive role of grit on metacognition in Turkish university students. *Studia Psychologica*, 55(4), 311-320.
- Belcheir, M. (1998). *Assessing readiness for employment in the field of education*. (Research Rep. No. 98-06). Idaho: Boise State University.
- Chen, L. H., Wu, C., Kee, Y. H., Lin, M., & Shui, S. (2009). Fear of failure, 2X2 achievement goal, and self-handicapping: An examination of the hierarchical model of achievement motivation in physical education. *Contemporary Educational Psychology*, 34, 298–305.
- Dweck, C. S., & Legget, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95(2), 256-273.
- Elliot, A. & Harackiewicz, J. M. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 461-475.
- Elliot, A., & Church, M. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 218-232.
- Elliot, A. J., & Covington, M. V. (2001). Approach and avoidance motivation. *Educational Psychology Review*, 13, 73-92.
- Elliot, A., & McGregor, H. (2001). A 2 x 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(3), 501-519.
- Elliot, A. J., Shell, M. M., Henry, K., & Maier, M. A. (2005). Achievement goals, performance contingencies, and performance attainment: An experimental test. *Journal of Educational Psychology*, 4, 630-640.
- Karababa, A., Oral T., Dilmaç, B. (2014). Ergenlerin başarı amaç yönelimlerini yordayan değişkenlerden biri olarak: İnsani değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 12(27), 165-186.
- Stanulis, R. N., Fallona, C. A. & Pearson, C. A. (2002) Am I doing what I am supposed to be doing?: Mentoring novice teachers through the uncertainties and challenges of their first year of teaching. *Mentoring & Tutoring*, 10(1), 71–81.
- Thomas, B. & Kiley, M. (1994). *Concerns of beginning middle and secondary school teachers*. Paper presented at the annual conference of the Eastern Educational Research Association, Sarasoto, FL.
- Wentzel, K. R. (2000). What is that I'm trying to achieve? Classroom goals from a content perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 105-115.
- İzci, E., Koç, S. 2012. Pedagojik formasyon eğitimi alan öğrencilerin başarı yönelim düzeylerinin incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (DÜSBED)* ISSN : 1308-6219. YIL-4 S.8. Kasım 2012.
- Özgüngör, S., Oral, T., Karababa, A., 2015. Ergenlerde başarı amaç yönelimleri, cinsiyet ve öğrenim görülen sınıf düzeyinin yaşam doyumunu yordama gücü. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 28 (1), 2015, 75-95.
- Küçüköğlü, A., Kaya, H.İ., Turan, A. 2010. Sınıf öğretmenliği abd öğrencilerinin başarı yönelimi algılarının farklı değişkenler açısından incelenmesi (Atatürk Üniversitesi ve Ondokuz Mayıs Üniversitesi örneği). *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 20 (2), 121-135.
- Yıldırım, İ. & Kalman, M. (t.y.). Öğretmenliğe hazır olma ölçeğinin türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. Hakemde.

Extended Summary

The Relationship Between The Level Of Readiness For The Teaching Profession And Achievement Orientations Of Teacher Candidates

Introduction

Teachers' readiness for education-teaching is related with the training they have received in pre-service teacher training programs and during the teaching profession application level to deal with the challenges probably faced by them. However, readiness for teacher candidates is to meet the

performance criteria required by the teaching profession of the candidates themselves on which level they feel ready is a phenomenon. Since it is important in terms of readiness of the teacher for education-instruction, how they feel ready for occupation is equally great important for teacher candidates.

Teacher candidates' the profession of occupational readiness, is related with competence, their previous learning, interests, attitudes, motivation, ability and are known to be relevant to the overall health status. When the literature is examined the factors affecting the readiness-levels of the teachers, teaching profession to examine are present in many researches, whereas in terms of the achievement orientation preferences of the individuals is understood to be a need for an independent research. Achievement orientation preferences, is one of the approaches to explain, that people who lived through success and failure status and know what means for them and how to judge their personal skill level individually. In this study, based on the model described in the relevant literature 2X2 achievement orientations, professional readiness of teachers, and the possible relationship between preferences and four different orientation to the success aimed to investigate.

This model, which is about a learning approach orientation, is based on source related competence. So, the students internalize learning approach trends, struggle to improve their skills, prefer tasks that require effort, never give up when faced with a problem and show a normal reaction when they failed. Unlike learning-approach trends in the Performance-approach is given more importance to success; person will not do anything that will adversely affect his performance and will not put at risk. In addition, students internalized performance-approach trends are not interested in very difficult tasks, because these tasks are a threat to show their skills, they just give up when they failed. Learning-avoidance goal is defined as; person who is close to the target or mastering the work doesn't want to lose the skills and the ability or knowledge.

The performance-avoidance goals represent work not to be worse than others. Individual at this point not to be appear incompetent around shows avoidance behavior to avoid looking ridiculous.

The main objective of this research is to identify, students who are studying in the final academic year 2015-2016 at Gaziantep University Faculty of Education and also students at Pedagogical Formation Certificate Program, their achievement orientation preferences is a significant predictor of the level of preparedness for the teaching profession.

Purpose of the Study

On the other hand it is aimed to investigate the variables accordance with the department that the teacher candidates study, achievement orientation preferences and their gender. In this study conducted in the framework of these objectives have mainly sought to answer the following research questions:

1. Achievement orientation preferences of teacher candidates, is a significant predictor of being prepared to be teacher?
2. Achievement orientation preferences of teacher candidates, does differ significantly according to the department they study and their gender?

Method

This descriptive study was designed in the relational scan model. The research population formed by 2015-2016 academic year spring semester Gaziantep University senior students who were studying in the Faculty of Education in Gaziantep and Pedagogical Formation Certificate Program students (n=409).

Research data, collected through the Teacher Readiness Scale and Scale of Achievement Goals 2X2. In addition, the personal information form was used in order to provide demographic information from the students. Data analysis Kolmogorov-Smirnov test was designed to determine whether to show a normal distribution of the data before the data skew and kurtosis values were examined.

In this research "Achievement Orientation Scale and Profession Readiness Scale" used to reveal the relationship between achievement orientation of teacher candidates and the level of preparedness

for the teaching profession. Sub-factors for learning approach ($P = .001 < .05$), learning-avoidance ($p = .015 < .05$), performance-approach ($p = .049 < .05$), is not distributed normally, but performance-avoidance ($p = .143 > .05$) was found normal distribution with statistical values.

Results

Multiple linear regression analysis was performed to test the first research question; Achievement orientation preferences of teacher candidates, is a significant predictor of being prepared to be teachers?

The predictor variables and the dependent variable dual and partial correlations are examined, between learning approach and achievement orientation approach there is positive and moderate relationship ($r = .530$) when the other variable kept under control the correlation between the two variables calculated ($r = .537$). There is a positive and weak relationship between readiness for teaching, achievement orientation and performance-approach ($r = .103$) however, the other variable kept under control the correlation between the two variables calculated ($r = .144$).

There is a moderate and significant relationship among readiness for teaching, learning approach and achievement orientation model, which includes as a whole significant results ($R = 0.544$, $R^2 = 0.296$, $F(2, 406) = 85.488$, $p < .01$). Mentioned two variables together explain about 30% of the total variance.

As understood from the Beta coefficient, the impact on readiness for teaching are arranged with the relative order of importance points are like these; learning- approach points, performance-approach points, and achievement orientation points According to regression analysis results for predicting the readiness for teaching regression equation (mathematical models) are given the following. "Readiness for Teaching = $32.436 + \text{Learning Approach} \cdot 9.993 + \text{Avoidance Learning} \cdot 1.396$ "

According to these findings it can be said that, students who have high scores on learning approach also have high levels readiness for teaching, teacher candidates who have high scores on performance-approach comparatively have high levels readiness for teaching too.

On the other hand, for the second research question, independent samples t-test made to find out whether it differs significantly according to the gender of the teacher candidates' achievement orientation preference, learning approach ($t(394) = 1.020$, $p > .05$), and learning avoidance ($t(394) = 1.402$, $p > .05$) shows that no significant difference for the factors. According to this finding the gender of teacher candidates' not to be an influencing factor for their learning-approach, learning-avoidance and learning achievement orientations. Despite that looking at the data for the lower dimensions in the chart, performance-approach ($t(394) = 1.020$, $p < .05$), and performance-avoidance ($t(394) = 1.998$, $p < .05$) the difference was significant.

Thus the teacher candidates gender is a factor affecting the performance-avoidance and performance-approach.

The second research question to determine whether the teacher candidates' department where they have studied significantly differs for their achievement orientation, so independent samples t test results learning approach ($t(407) = .435$, $p > .05$), learning-avoidance ($t(407) = .1581$, $p > .05$), performance-approach ($t(407) = 1.483$, $p > .05$) show that no significant difference for the factors.

Accordingly, the learning approach and learning-avoidance, cannot be said to be a factor affecting the success of performance-approach orientation of teacher candidates'. However, the data related with lower dimension displays that performance-avoidance the difference was significant ($t(394) = 1.998$, $p < .05$). Accordingly, the department, the teacher candidates study, is a factor affecting the achievement orientation and performance-avoidance orientation.

Conclusion

There is moderate and meaningful relationship among readiness for teaching, achievement orientation and performance-approach orientation and as a whole model is significant ($p < .01$). The independent samples performed significantly according to the gender of the teacher candidates' achievement orientation preferences way to determine whether it differs according to t-test results; learning approach ($p > .05$), and learning and avoidance ($p > .05$) shows that there is no significant difference for the factors. On the other hand the looking at the data it is seen that between performance-approach ($p < .05$), and performance-avoidance ($p < .05$) the difference was significant.

Ortaokul Öğrencilerinin İnsani Değerleri ile Okul Tükenmişliği Arasındaki İlişki

Elif ÖZBAKIR, Yeditepe Üniversitesi, Türkiye, elifakin81@hotmail.com

Öz

Araştırmamızın amacı, ortaokul öğrencilerinin insani değerleri ile okul tükenmişliği arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Tükenmişlik duygusu içinde olmalarının sebebinin insani değerlerle ne derece ilintili olduğunu anlamaya çalışmaktır. Öğrenciler; daha hayatın başında olmalarına rağmen erken yaşta bilgi öğrenmeye, araştırma yapmaya, sabırlı olup çaba harcamaya karşı isteksiz olmaktadır.. Araştırmamız nicel araştırma yöntemi ile yapılmıştır. Araştırmada, ortaokul öğrencilerinin insani değerlerin sorumluluk, dostluk, arkadaşlık, barışçı olma, saygı, dürüstlük alt boyutlarında okul tükenmişliği ile ilgili ilişkisel boyutu üzerinde durulmuştur. Araştırmamızın bulgular göre; katılımcıların babaların en fazla lise düzeyinde en az doktora düzeyinde eğitim aldıkları, annelerin en fazla ilkokul en az doktora düzeyinde eğitim aldıkları sonucuna varılmıştır. Babalarının mesleki durumu olarak en fazla işçi, en az işsiz oldukları, annelerin ise büyük çoğunluğunun ev hanımı çok az bir bölümünün ise memur olduğu sonucuna varılmıştır. Aylık gelir durumlarının ise 2000 TL'nin üstünde olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre; insani değerler boyutunda cinsiyet, anne, baba eğitim, anne, baba meslek durumu ve aylık gelir bakımından bir farklılık görülmezken, sınıf düzeyinde insani değerlerin 6. Sınıfta en yüksek, 7. Sınıfta en düşük olduğu gözlenmiştir. Okul tükenmişliği boyutunda bakıldığında erkeklerin öğrencilerin tükenmişliklerinin kız öğrencilerden daha düşük olduğu, sınıf sayısı yükseldikçe okul tükenmişliğinin düştüğü gözlenmiştir. Babaların eğitim durumunda anlamlı bir fark gözlenmezken annelerin eğitim durumlarında yüksek lisans mezunlarının okul tükenmişlikleri düzeyinin düşük, doktora öğrencilerinin okul tükenmişlik düzeyinin yüksek olduğu gözlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: İnsani değerler, okul tükenmişliği, ortaokul öğrencileri.

Abstract

The purpose of our research on the relationship between the human values of secondary school students and school burnout. Trying to understand the extent to which they are in a sense of School burnout and the degree to which they are related to human values. Students are reluctant to learn information, research, patience and effort at an early age, even though they are at the beginning of their lives. Our research was conducted by quantitative research method. Humanity subscales have some parts such as responsibilities, , friendship, peace, respect, honesty. In the study It was specified This subscales relationship dimension with middle school students school burnouts. As a result of research when we check all participants demographic features ; Dads received maximum lise minimum doctorate level of education , mums received maximum primary school minimum doctorate level of education. According to research it was concluded that the professional status of the participant's dads were mostly workers least unemployed, the participant's mothers were mainly a housewife and a small part of them were civil servants. Monthly income of these families are defined above 2000 liras. There are not any differences in terms of humanity values , gender, mother, father, education, fathers occupation and monthly income in the meanwhile year 6 class level humanity values higher than year 7 is the lowest . Considering the level of school burnout scale male students are lower than female students , if the number of student are higher in class It was observed that there is a drops of school burnout . There are not a significant differences are observed on fathers education whereas mother education level if its master level degree it was observed that school burnout level is low , if it is doctorate level of education school burnout level is high.

Keywords: Humanity , school burnout, middle school student.

Giriş

Ortaokul Öğrencilerinin İnsani İlişkileri İle Okul Tükenmişliği Arasındaki İlişki

Taşpınar'a (2009) göre değer bir toplumun varlığını sağlayan, büyük çoğunluklar tarafından benimsenmiş ortak davranış biçimlerini oluşturan; kaynağını eğitim, sosyal, ekonomik, dinsel, ahlaki, psikolojik sistemlerden alan bir davranış tarzıdır (Taşpınar, 2009). Güven'e (1999) göre sosyal denetim mekanizmalarından en önemlisi olan değerler, toplumsal bütünlüğün ayrılmaz unsurlarındandır. Bireyin hayatında hemen her şey bu değerlere göre algılanır ve yaşamın anlamı bu şekilde öğrenilir.

Dilmaç'a (2007) göre insanın iyi bir karakter geliştirmesine rehberlik edecek en önemli kılavuz değerlerdir. Değer kavramının çok değişik disiplinlere girmiş olması ve pek çok kuramcının değer kavramını çeşitli kavramlarla ilişkilendirerek açıklamaya çalışması, bu kavramın tanımını oldukça güçleştirmektedir (Dilmaç, 2007).

Oğuzberk ve Aydın'a (2008) göre tükenmişlik; kişinin günlük yaşamında olaylar karşısında sürekli ümitsizliğe düşerek olumsuz duygular hissetmesi ve yaşam enerjisini ve neşesini zaman içinde kaybetmesi olarak tanımlanabilir. Uyarıcıların çok şiddetli olduğu durumlarda birey olumsuz etkileri ortadan kaldıramaz durumdaysa, aynı zamanda strese uzun süre maruz kalmışsa tükenme dönemine girer. Kendini yetersiz ve başarısız olarak düşünen bir öğrenci için her gün okula gitmek bir işkenceye dönüşebilir.

İnsani Değerlerin Tanımı

Çelikkaya'ya (1996) göre değerler, insanların çoğunluğu tarafından üzerinde uzlaşılan ve paylaşılan gerçek davranış standartları, kültür ve topluma anlam ve önem veren ölçütlerdir. Değerler, herhangi bir insanın kişisel yargısına bağlı değildir. Bireylerin değerlere sahip çıkmasının temel amacı, ortak huzur ve başarının korunması ve toplumsal ihtiyaçların karşılanmasıdır (Silah, 2005). Değer bir toplum, bir inanç, bir ideoloji içinde veya insanlar arasında kabul edilmiş, benimsenmiş ve yaşatılmakta olan toplumsal, insani, ideolojik veya ilahi kaynaklı her türlü duyuş, düşünüş, davranış, kural ya da kıymetler olarak da tanımlanabilir.

Aydın'a (2010) göre değerler olmadan yaşamak insan hayatını anlamsızlaştırır. Doğası gereği insan bir topluma üye olma ihtiyacı hisseder. Diğer insanlarla ilişkiler kurma onu sosyalleştirir ve duygusal haz sağlar. Değerler insan ilişkilerinin yapıtaşlarıdır. Değerlerin çeşitli özellikleri vardır. Değerler bir ölçüdür, neyin daha iyi ve neyin daha kötü olduğunu, hatta iyiliğin ve kötülüğün derecelendirilmesini de gösterirler.

Dönmez ve Cömert'e (2007) göre değerler insanın kişiliğini, olaylara bakış açısını belirleyen yapıtaşlarıdır. Zamana ve mekana göre değerler değişiklik gösterebilirler. Değerler birbiriyle sürekli etkileşim içinde bulunur ve dirik bir değer örüntüsü oluştururlar. İnsanın sahip olduğu bu değer örüntüsüne de değer sistemi denir.

İşçi'ye (2000) göre değerler, bir toplumun kültürünü diğer toplumların kültürlerinden ayıran ve millî sınırlar içindeki cemiyetin dağılmasını önleyen, pekiştirici ve kaynaştırıcı faktörlerdir. Değerler, sosyal ilişkilerin gelişmesinde ve kutuplaşmaların önlenmesinde aktif rol oynarlar. Toplumu birbirine kaynaştıracak birtakım standartlar bulunmadığında, fikirler arasındaki uzlaşmalar değerler tarafından sağlanır.

Yüksel'e (1987) göre sosyal değerlerin bozulmasında en önemli vasıtalarından biri kitle iletişim araçlarıdır. Seçici denetim sistemleriyle donatılmayan açık kültürler, yozlaştırıcı kabul edilecek baskılarla karşılaşır. Gerek iç gerek dış baskılar sonucu toplumun sosyal bünyesine uygun olmayan öğeleri taşıyan yayınlar neticesinde bir bozulma meydana gelir. Bireyler kendi toplumuna ait değerlere karşı da yabancılaşabilir.

Her toplumda tarihi, dini, felsefi ve kültürel değerlerden oluşan bir "değerler sistemi" vardır ve bu sistem, toplumun kültürel dokusunu oluşturur. Kirman'a (2004) göre sosyolojideki yaygın bir anlayışa göre değerler genellikle bir etkileşim ortamında ihtiyaçtan doğan bir sürecin sonunda ortaya çıkar. Toplumsal açıdan güçlü ve birleştirici özellikleriyle tanınan değerler toplumsal etkileşimin özel normatif düzenlenmesi için geniş kurumlar ve imkânlar sağlar.

İnsani değerlerin öğretim zamanı

Çağlar'a (2005) göre çocuk küçük yaşlarda ailesinin yanında olduğundan anne ve baba değer eğitiminde etkin rol oynamaktadırlar. Bu dönemde sağlam temelli bir eğitim alan çocukların vatana ve millete hayırlı birer birey olacakları düşünülmektedir. Değer eğitiminde model olmak, değerleri yaşayarak kazanmak çok önemlidir. Öğretmenlerin kişiliği, model olma özelliği, bu aşamada belirleyici bir özellik taşıır.

Tozlu'ya (1992) göre bir öğretmen değer kazanımını sağlarken, öğrencilere inandığı değerler takdim edilebilir, inanma sebeplerini açıklayarak daha sonra öğrencilerin değerleri seçmesini bekleyebilir.

Dilmaç'a (2007) göre okulların çevre ve aile ile iş birliği yapması öğrencilerini önemseyip değer vermesi ile tüm ortamlar güzelleşir ve beraberinde huzur ve başarı görülür. Güngör'e (1995) göre. değerlerin öğrenilmesi gelenekçi eğitim süreçlerinde daha ziyade rol öğrenmesi şeklinde bir sosyal öğrenmedir.

Okul Tükenmişliği Tanımı

Tükenmişlik kavramı ilk olarak 1974 yılında Freudenberger tarafından tanımlanmış ve son yirmi yıldır farklı iş alanları ile ilgili olarak birçok araştırma yapılmıştır. Freudenberger (1974) tükenmişliği, "başarısızlık, yıpranma, enerji ve güç kaybı ile insanın iç kaynakları üzerinde, karşılanamayan istekler sonucunda ortaya çıkan bir tükenme durumu" olarak tanımlamıştır. Çimen'e (2000) göre tükenmişlik, belirli bir dinlenme süresinden sonra ortadan kalkan geçici bir yorgunluk durumundan farklı olup, çalışma yaşamının değişik evrelerinde ortaya çıkabilmektedir.

Çapri, Gündüz ve Gökçakan'a (2011) göre teknolojik, sosyal ve siyasal alanlarda meydana gelen değişimler, bireyin günlük yaşamını etkilemekte, birçok problem alanıyla ve çağımızın önemli kavramlarından biri olan "tükenmişlik" durumu ile karşı karşıya kalmasına neden olmaktadır.

Tükenmişliğin getirdiği tahammülsüzlük, zaman içerisinde kolay öfkelenir olmanıza yol açabilir ve sosyal ilişkilerde çatışmalar yaşanabilir. Sıkça belirtilen bedensel şikayetler arasında ise baş ağrısı ve sindirim sistemine bağlı sorunlar yer alıyor (Weber, 2000).

Tükenmişlik kavram olarak iş ve yaşamdan zevk almama, gelecek ve geçmişe karamsar bakma ve kronikleşen bir stres durumu olarak depresyona benzetilmekle birlikte işe karşı sergilenen hoşnutsuzluk olarak da iş tatminsizliği ile ilişki kurulmaktadır (Polatçı, 2007).

Yang ve Farn, (2005) a göre öğrenme sürecinde, dersler nedeniyle oluşan stres, ders yükü ya da diğer psikolojik baskı unsurları, duygusal tükenme, duyarsızlaşma eğilimi ve düşük başarı hissine neden olabilir. Okul tükenmişliği okula devamsızlık, derse yönelik düşük motivasyon, yüksek okul bırakma oranı gibi bir takım sonuçlara yol açmaktadır. Tükenmişliğin getirdiği tahammülsüzlük, zaman içerisinde kolay öfkelenir olmanıza yol açabilir ve sosyal ilişkilerde çatışmalar yaşanabilir. Sıkça belirtilen bedensel şikayetler arasında ise baş ağrısı ve sindirim sistemine bağlı sorunlar yer alıyor (Weber, 2000).

İnsani Değerler ile Okul Tükenmişliği Arasındaki İlişki

İnsani değerler ile okul tükenmişliği arasındaki ilişkiye bakıldığında öğrencileri birer işçi, okulu işyeri olarak düşündüğümüzde; zaman ilerledikçe artan sorumluluklar, geleceğini belirleyen sınavlar, asosyal bir yaşantı, bir nevi mesleki tükenmişliğe neden olmaktadır.

Flannery'e (2006) göre tükenmişliğin sonuçları; yorgunluk, stres, negatif duygular, hayattan zevk alamama, duygusal bunalım, insani değerlerin zayıflaması veya kaybolması olarak görülmektedir. İnsani değerlerin sağlam olması ve çevre tarafından desteklenmesi öğrenciler üzerindeki okul tükenmişliği etkisini azaltmaktadır. Ergenliğin zamanlamasıyla ilgili devam eden çalışmalar, hem kızlar hem de erkekler açısından erken olgunlaşanların pek çok problemlili davranışla karşılaşma riskini arttırdığını belirtmektedir.

Kaçmaz'a (2005) göre kişiler, duygularını ve zorlukları paylaşmalarının, gerektiğinde yardım istemelerinin, sorunlar artmadan çözümde önemli bir kolaylık sağlayacağını bilmelidir. Bireyler yaşamlarının iş dışındaki alanlarını geliştirmelidir. Şüphesiz hobileri olan, sosyal ilişkileri zengin kişiler tükenmeye karşı daha donanımlıdır.

Yöntem

Araştırmamızda literatür tarama ve nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır.

Bu araştırmanın evreni 2014–2015 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Üsküdar İlçesinde bulunan 5, 6, 7 ve 8. Sınıf ortaokul öğrencileridir. Çalışmamızın evreninde 17413 öğrenci bulunmaktadır. Örneklemimiz ise 500 Öğrenciden oluşmaktadır. Örneklemeye giren öğrencilerin % 45 kız, % 55 erkek öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmacının Üsküdar ilçesinde çalışıyor olması sebebiyle bu bölge tercih edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada iki bölümden oluşan bir veri toplama aracı kullanılmıştır. Veri toplama aracı kişisel bilgi formu, Bülent Dilmaç İnsani Değerler Ölçeği ile Ayşe Aypay Okul Tükenmişliği ölçeğinden oluşmaktadır.

Kişisel bilgi formu

Bu formda ankette araştırmaya katılan öğrencilerin kişisel bilgilerini öğrenmek amacıyla hazırlanmış sorular bulunmaktadır. Öğrencinin cinsiyeti, okulunun adı, yaşı, sınıfı, babasının eğitim durumu, annesinin eğitim durumu, babanın ve annenin mesleği, ailenin aylık gelir durumu gibi sorular yöneltilmiştir. Öğrencilerin ankette ismini yazması istenmemiştir.

İnsani değerler ölçeği

İnsani Değerler Ölçeği'nde sorumluluk, dostluk, arkadaşlık, barışçı olma, saygı, dürüstlük, hoşgörü olmak üzere altı tane alt boyut ve toplamda 42 tane madde bulunmaktadır.

Tablo1.

İnsani Değerler Ölçeği Alt Boyutları.

Alt Boyutlar	Madde Numaraları
Sorumluluk	37,31,25,19,13,7,1
Dostluk, arkadaşlık	38,32,26,20,14,8,2
Barışçı olma	39,33,27,21,15,9,3
Saygı	40,34,28,22,16,10,4
Dürüstlük	41,35,29,23,17,11,5
Hoşgörü	42,36,30,24,18,12,6

Okul tükenmişliği ölçeği

Okul Tükenmişliği Ölçeğinden okul etkinliklerinden kaynaklı tükenmişlik, aileden kaynaklı tükenmişlik, okulda yetersizlik, okula ilgi kaybı adlı 4 tane alt boyut ve toplamda 26 tane maddeden oluşmaktadır.

Tablo 2.
Okul Tükenmişliği Ölçeği Alt Boyutları.

Alt Boyutlar	Madde Numaraları
Okul Etkinliklerinden Kaynaklı Tükenmişlik	1,2,3,4,6,7,9,10,16,21,25
Aileden Kaynaklı Tükenmişlik	5,14,22,23,26
Okulda Yetersizlik	8,11,12,17
Okula İlgi Kaybı	13,15,18,19,24

Tablo 3.
Anket Uygulanan Okul İsimleri ve Öğrenci Sayıları.

Anket Uygulanan Okullar	Öğrenci Sayısı
Siteler Ortaokulu	80
Burhaniye Ortaokulu	111
Yaman Dede İmam Hatip Ortaokulu	43
Selami Ali Ortaokulu	43
Kadriye Mehmet Koparan Ortaokulu	44
Kısıklı Ortaokulu	47
Hazerfan Ahmet Çelebi Ortaokulu	43
Nursen Fuat Özdayı Ortaokulu	45
Milli Eğitim Vakfı Ortaokulu	44

Araştırma sekiz tane ortaokul, bir tane İmam Hatip Ortaokulu üzerinde yapılmıştır. Araştırmada uygulanan anketin sınıflara göre dağılım sayısı tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4.
Uygulanan Anketin Sınıflara Göre Dağılımı.

Anket Uygulanan Okullar	5. Sınıf Öğrenci Sayısı	6. Sınıf Öğrenci Sayısı	7.Sınıf Öğrenci Sayısı	8.Sınıf Öğrenci Sayısı
Siteler Ortaokulu	25	29	52	34
Burhaniye Ortaokulu	-	49	74	70
Yaman Dede İmam Hatip Ortaokulu	16	25	-	-
Selami Ali Ortaokulu	15	29	-	-
Kadriye Mehmet Koparan Ortaokulu	13	-	-	-
Kısıklı Ortaokulu	16	-	-	-
Hazerfan Ahmet Çelebi Ortaokulu	23	-	-	-
Nursen Fuat Özdayı Ortaokulu	16	-	-	-
Milli Eğitim Vakfı Ortaokulu	15	-	-	-

Bulgular

Demografik Özelliklere Göre Bulgular

Araştırmamızda cinsiyet değişkenine göre, 225 kız, 275 erkek öğrenci toplamda 500 öğrenci bulunmaktadır. % 45 kız, %55 erkek öğrenci bulunmaktadır.

Araştırmada sekiz tane orta okul, bir tane imam hatip okulu bulunmaktadır. Katılımcıların öğrenim gördüğü okulların %22.2 'si Burhaniye Ortaokulu, %16'sı Siteler Ortaokulu, %8.6'sı Selami Ali Ortaokulu, %8.8'i MEV Ortaokulu, %8.6 'sı Yamandede İmamhatip Ortaokulu, %8.6'sı Hazerfan Ahmet Çelebi Ortaokulu, %8.8'i Kadriye Mehmet Koparan Ortaokulu, %9 'u Nursen Fuat Özdayı Ortaokulu, %9.4 Kısıklı Ortaokulu olacak şekilde dağılmıştır. Katılımcıların yaş dağılımları; %3.4 'ü 10 yaş, %24.8'i 11 yaş, %25.2 'si 12 yaş, %25.6 'sı 13 yaş, %18.8'i 14 yaş, %2.2'si 15 yaş olacak şekilde dağılmıştır.

Katılımcıların baba meslek dağılımları; %7'si memur, %25.4'ü işçi, %26.2'si serbest meslek, %1.2 'si işsiz, %40.2 diğer olacak şekildedir.

Katılımcıların anne meslek dağılımları; %78.6 'sı ev hanımı, %3.8 'i memur, %4.8'i serbest meslek, %11.6'sı diğer olacak şekildedir.

Katılımcıların baba eğitim durumları; % 22.2'si ilkokul, %24 'ü ortaokul, %30.2'si lise, %1.2 'si Yüksekokul, %15.6'sı üniversite, %4'ü Yüksek lisans, %8'i doktora, %2 'si diğer olacak şekilde dağılmıştır.

Katılımcıların anne eğitim durumları; % 31.2'si ilkokul, %27.6 'sı ortaokul, %25.8'i lise, %2.4 'si Yüksekokul, %8.8'i üniversite, %8'i Yüksek lisans, %4'ü doktora, %2 'si diğer olacak şekilde dağılmıştır.

Katılımcıların aylık gelir durumları; %6.8'i 800TL'den az, %14'ü 800-1000 TL arası, %22.2'si 1000-1500 TL arası, %24.2'si 1500-2000 TL arası, %32.8'i 2000TL'den fazla olacak şekilde dağılmıştır.

İnsani Değerler Ölçeğine Göre Bulgular

Cinsiyet, anne ve babaların eğitim durumları ile meslekleri, yıllık gelir durumlarının insani değerler ile ilişkisinde anlamlı bir fark mevcut değildir.

Tablo 5.

İnsani Değerler Düzeylerinin Sınıflarına Göre Değerlendirilmesi.

Sınıflar	<i>N</i>	\bar{X}	<i>SS</i>	$Sh_{\bar{X}}$
5. sınıf	132	163.43	18.36	1.59
6.sınıf	134	164.65	20.83	1.80
7.sınıf	129	153.75	17.97	1.58
8.sınıf	105	155.23	15.29	1.49

Tablo6.

İnsani Değer Puanları.

Test İstatistik	İnsani Değer Puanları
Chi-Square	36.996
Df	3
Asymp. Sig	.000

Yapılan Kruskal Wallis analizine göre sınıf grupları arasında insani değer puanları bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu söylenebilir ($p=0.000<0.05$). Yukarıdaki tablo değerlendirildiğinde 6. Sınıf puanlarının en yüksek 7. Sınıf öğrencilerinin puanlarının en düşük olduğu söylenebilir.

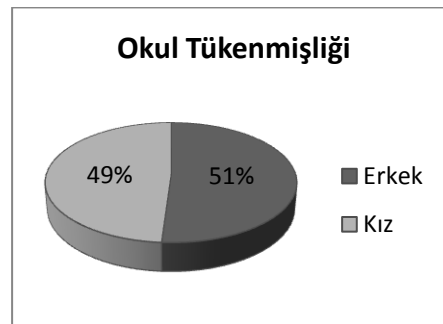
Okul Tükenmişliği ile ilgili Bulgular

Okul tükenmişliği ile baba eğitim düzeyi ve meslek. anne meslek ve aylık gelir durumu ilişkisi arasında anlamlı bir fark mevcut değildir.

Tablo 7.

Okul Tükenmişliği Düzeylerinin Cinsiyete Göre Değerlendirilmesi.

Cinsiyet	<i>N</i>	\bar{X}	<i>SS</i>	$Sh_{\bar{X}}$
Erkek	275	68.86	11.11	.674
Kız	225	66.00	11.92	.794



Şekil 1. Okul tükenmişliği düzeylerinin cinsiyete göre pasta grafiğiyle gösterimi.

Tablo8.*Okul Tükenmişliği Puanları.*

Test İstatistikleri	Okul Tükenmişliği Puanları
Mann-Whitney U	25819.50
Wilcoxon W	51244.50
Z	3.186
Asymp. Sig. (2-tailed)	.001

Yapılan Mann Whitney analizine göre cinsiyet grupları arasında okul tükenmişlik puanları bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu söylenebilir. ($p=0.001<0.05$)

Ortalamalar değerlendirildiğinde erkeklerin tükenmişlik puanlarının kızlara oranla daha düşük olduğu görülmektedir.

Yapılan Kruskal Wallis analizine göre sınıf grupları arasında okul tükenmişlik puanları bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu söylenebilir. Ortalamalar değerlendirildiğinde sınıf arttıkça tükenmişlik puanının azaldığı söylenebilir.

Yapılan Kuruskal Wallis analizine göre anne eğitim grupları arasında okul tükenmişlik puanları bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu söylenebilir. ($p=0.004. <0.05$) Ortalamalar değerlendirildiğinde annesi yüksek lisans mezunlarının tükenmişlik puanlarının en düşük doktora mezunu olanların ise en yüksek puana sahip olduğu görülmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmamız ile ilgili elde edilen sonuçları şu şekilde sıralayabiliriz;

Öğrencilerin insani değerler düzeylerinin cinsiyetlerine göre incelenmesinde; kız ve erkek grupları arasında anlamlı bir fark mevcut değildir.

Öğrencilerin insani değerler düzeylerinin sınıflarına göre incelenmesinde; anlamlı fark olduğu söylenebilir. İnsani değerlerin 6. Sınıf öğrencilerinde en yüksek.7. Sınıf öğrencilerinde en düşük olduğu görülmüştür.

Öğrencilerin insani değerler düzeylerinin babalarının öğrenim durumuna göre incelenmesinde; gruplar arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Öğrencilerin insani değerler düzeylerinin babalarının mesleklerine göre incelenmesinde; gruplar arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Öğrencilerin insani değerler düzeylerinin annelerinin öğrenim durumuna göre incelenmesinde; anlamlı farklılık görülmemiştir.

Öğrencilerin insani değerler düzeylerinin annelerinin meslek durumuna göre incelenmesinde; anlamlı farklılık görülmemiştir.

Öğrencilerin insani değerler düzeylerinin ailelerin gelir durumuna göre incelenmesinde; gruplar arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Öğrencilerin okul tükenmişlikleri düzeylerinin cinsiyetlerine göre incelenmesinde; anlamlı bir fark olduğu söylenebilir. Ortalamalar değerlendirildiğinde erkeklerin tükenmişlik puanlarının kızlara oranla daha düşük olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin okul tükenmişlikleri düzeylerinin sınıflarına göre incelenmesinde; anlamlı fark olduğu söylenebilir. Ortalamalar değerlendirildiğinde sınıf arttıkça tükenmişlik puanının azaldığı söylenebilir.

Öğrencilerin okul tükenmişlikleri düzeylerinin babalarının öğrenim durumuna göre incelenmesinde; gruplar arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Öğrencilerin okul tükenmişlikleri düzeylerinin babalarının meslek durumuna göre incelenmesinde; gruplar arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Öğrencilerin okul tükenmişlikleri düzeylerinin annelerinin öğrenim durumuna göre incelenmesinde; anlamlı bir fark olduğu söylenebilir. Ortalamalar değerlendirildiğinde annesi yüksek lisans mezunlarının tükenmişlik puanının en düşük doktora mezunlarının ise en yüksek puana sahip olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin okul tükenmişlikleri düzeylerinin annelerinin meslek durumuna göre incelenmesinde; gruplar arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Öğrencilerin okul tükenmişlikleri düzeylerinin ailelerin gelir durumuna göre incelenmesinde; gruplar arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Yapılan çalışmada elde edilen bulgular doğrultusunda aşağıdaki önerilerde bulunulacaktır;

“Ağaç yaş iken eğilir.” Atasözünden hareketle karakter ve değerler eğitiminin daha okuldan önce ailede başlaması ve okulda desteklenmesi sağlanmalıdır.

Aileler çocukla etkili iletişim konularında seminerlere katılabilir. Yazarların bu konularda yazdıkları kişisel gelişim kitaplarından faydalanabilirler.

Aileler öğrencilere insani değerlerin kazandırılmasında rol model olmalıdırlar.

Okul tükenmişliği konusunda ise ebeveynlere ve okula ayrı görevler düşmektedir. Anne ve babalar, çocuklarıyla iletişimde demokratik olmalıdır. Söz ve davranışlarında tutarlı bir tavır sergilemelidirler.

Öğretmenlik eğitimi alan lisans düzeyindeki öğrencilerin insani değerler konularında seminerlere alınmaları, eğitim programlarında konunun işlenmesi ve öğrencilere aktarılması sağlanabilir.

Öğrenciler teorik anlamda değerler ile ilgili düşünce ve davranışları çok iyi düzeyde bilmelerine rağmen uygulama boyutunda yani pratikte aynı başarıyı göstermemektedirler. Değerler Eğitimi programının başarıya ulaşması için okul öncesi eğitimden başlayarak bütün eğitim kademelerinde müfredatın bir parçası olarak devam etmesi sağlanabilir.

İnsanın düzgün ve olgun bir karaktere sahip olmasında en iyi vesile değerlerdir. Evde aile, okulda ise eğitimciler öğrencilere model olmalıdır.

Rehber öğretmenler problem teşkil ettiklerini düşündükleri öğrencileri tespit etmelidir. Tespit edilen öğrenciler ile birebir görüşmeler yapılmalıdır.

Öğrencilere okul tükenmişliği ve başa çıkma yolları ile ilgili seminerler düzenlenmelidir. Okula uzman kişiler çağırılarak bu seminerler geliştirilebilir.

Araştırma sonuçlarına göre kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre okul tükenmişliklerinin daha fazla çıkmasından dolayı kız öğrencilere yönelik yapılan rehberlik çalışmaları artırılabilir.

Araştırmaya göre 6. Sınıf öğrencilerinde en yüksek olan insani değerler, 7. Sınıfta en düşük düzeydedir. Bu nedenle 7. Sınıftaki değerler eğitimi programı müfredatta daha da zenginleştirilebilir.

İnsani değerler ile ilgili konulara ilkokuldan başlayarak programda yer verilmesi daha etkili olabilir.

Ortaokul öğrencilerinin insani değerleri ile okul tükenmişliği arasındaki ilişki konulu çalışmayı, araştırmacılar daha büyük yaşta lise öğrencileri üzerinde uygulayabilirler. Özellikle lise sonda girilen üniversite sınavlarının okul tükenmişliği ile ne derece ilişkisi olduğu araştırılabilir.

Ortaokul ve lise düzeyindeki öğrencilerin ergenlik dönemlerinin insani değerleri ve okul tükenmişliklerini ne derece etkilediği üzerinde araştırmalar yapılabilir.

Araştırma örneklemini daha çok artırılarak bu araştırma üzerinde çalışılabilir.

Normal ortaokul öğrencileri ile imam hatip ortaokulu öğrencileri arasında okul tükenmişliği düzeyleri ve insani değerler ilişkisinin ne düzeyde olduğu araştırılabilir.

Kaynakça

- Aydın, M. (2010). *Okulda değerler eğitimi, eğitime bakış*. "Eğitim- Öğretim ve Bilim Araştırma Dergisi", 6 (18),16,19, 18.
- Çağlar. A. (2005). *Okul öncesi dönemde değerler eğitimi*. "Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar" Morpa Kültür Yayınları. İstanbul.
- Çapri. B. Gündüz. B. ve Gökçakan. Z. (2011). Maslach Tükenmişlik Envanteri-Öğrenci Formu (MTE-ÖF)' nin Türkçe'ye uyarlaması: geçerlik ve güvenilirlik çalışması.
- Çelikkaya H. (1996). "*Fonksiyonel Eğitim Sosyolojisi*", İstanbul: Alfa Yayınları.
- Çimen M. (2000). "*Türk silahlı kuvvetleri sağlık personelinin tükenmişlik. iş doyumu. kuruma bağlılık ve işten ayrılma niyetlerine ilişkin bir alan araştırması*". (Yayınlanmamış doktora tezi),
- Dılmaç B. (2007). "*Bir grup fen lisesi öğrencisine verilen insani değerler eğitiminin insani değerler Ölçeği ile sınanması.*" (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Selçuk Üniveristesesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Dönmez B. ve Cömert M. (2007). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin değer sistemleri*. "Değerler Eğitimi Dergisi", 5(14), 25-59.
- Flannery. D. (2006). *Violence and mental health in everyday life*. Lanham. MD. USA: AltaMira Press.
- Güven S. 1999 *Toplum bilim*. Bursa Ezgi Kitap Evi.
- Güngör.E. (1995). *Ahlak psikolojisi ve sosyal ahlak*. Ankara: Ötüken Neşriyat A.ş. 40,42.
- İşçi M. (2000) *Sosyal yapı ve sosyal değişme*. Der Yayınları. İstanbul. 5.
- Kaçmaz N. (2005). *Tükenmişlik (burnout) sendromu*. "İstanbul Üniversitesi İstanbul Tıp Fakültesi Dergisi", Cilt.68, sayı,1,29-32.
- Kale N. (2007). *Nasıl Bir Değerler Eğitimi*
- Kaymakcan R., Hökelekli H., Zengin M. "*Değerler ve eğitimi*". İstanbul, Dem Yayınları, 313.
- Kirman (2004). "*Din Sosyolojisi Terimleri Sözlüğü*". İstanbul: Rağbet Yayınları.
- McCarthy. M. E., Pretty. G. M., & Catano. V. (1990). "*Psychological sense of community and student burnout. Journal of College Student Development*". 31. 211-216.
- Oğuzberk. M. ve Aydın. A. (2008). "*Ruh Sağlık Çalışanlarında Tükenmişlik*". Klinik Psikiyatri. 1., 167,179.
- Polatçı. S. (2007). "*Tükenmişlik sendromu ve tükenmişlik sendromuna etki eden faktörler Gaziosmanpaşa Üniversitesi akademik personeli üzerinde bir analiz*". (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi.
- Silah. M. (2005). *Sosyal psikoloji davranış bilimi (2. baskı)*. Ankara. Seçkin Yayıncılık.
- Taşpınar. M. (2009). *Eğitimde örtük program ve değerler eğitimi birinci iyilik sempozyumu*. Elazığ, Milli Eğitim Müdürlüğü Yayınları 25.
- Tozlu N.(1992). "*Eğitim problemlerimiz üzerine düşünceler*". Van Yüzüncüyıl Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi Yayınları, No 7.
- Weber. A. & Jaekel-Reinhard. A. (2000). "*Burnout syndrome: a disease of modern societies?*" *Occupational Medicine*. 50(7). 512-517.
- Yang. H.-J., & Farn. C. K. (2005). "*An investigation the factors affecting MIS student burnout in technical-vocational college*". *Computers in Human Behavior*. 21. 917-932.
- Yüksel A. H. "*Atatürkçü düşünce sisteminde kültürel iletişimin modele dayalı boyutları*". Anadolu Üniv. Yay. 257. Eskişehir 1987. s. 42.

Extended Summary

The Relationship Between Humanistic Values And Students Burnouts

Introduction

With the developing technology people are relieved on the one hand, they may experience difficulties in social communication on the other hand. Especially the future expectations are rising with students and responsibilities are also rising in their shoulders at the young age. This situation hurts human values that form the basis of being a good person. , It causes a situation called school burnout amongs the students.

Purpose of the Study

According to Dilmaç (2007), the most important guide in order to build a good character development is a values. The fact that the concept of value has entered into many different disciplines, and that many theorists try to explain the concept of value by associating it with various concepts makes the definition of this concept very difficult.

Burnout; It can be defined as a feeling of negative emotions by falling into despair continuously in the face of events in one's daily life and loss of life energy and joy over time. If the stimulants are too vigorous and the individual is unable to remove the negative effects this situation may go into burnout period, the stress is also depleted if it has been exposed for a long time. In this context, the purpose is to investigate What is the relationship between human values and school burnout.

Method

In this literature search method was used in our study. The universe of this research is the 5th, 6th, 7th and 8th grade middle school students in Üsküdar District of Istanbul province in the academic year of 2014-2015. There are 17413 students in our study universe. Our sample consists of 500 learners. The %45 of the students who entered the sample are female %55 are male students. There are 116 educational institutions in the city of Üsküdar. We selected public schools in the district of Üsküdar due to our researcher was employed in the Üsküdar District,

A two-part data collection tool was used in this study. The data collection tool is composed of personal information form, Bülent Dilmaç Humanitarian Values Scale and Ayşe Aypay School Burnout Scale. Personal information form: In this form, there are questions prepared to learn the personal information of students participating in the survey. Questions such as the gender of the student, name of the school, age, class, education of his father, education of his mother, profession of his father and mother, monthly income of the family type of questions are answered. Students were not asked to write a name on the questionnaire. Human Values Scale: In the Human Values Scale, there are six sub-dimension points. There is responsibility, friendship, peace, respect, honesty and tolerance and 42 items in total. School Burnout Scale: The School burnout scale contains 4 sub-dimensions and 26 items in total. There is burnout due to school activities, burnout due to family, inadequacy in school, loss of interest in school.

Results

According to the gender variable in our study, there are 225 female and 275 male students have a total of 500 students .45% female, 55% male students are in our investigation. Father occupational distributions of Participants' scattered as; 7% are civil servants, 25.4% are workers, 26.2% are self employment, 1.2% are unemployed and 40.2% are others. Mother occupational distributions of Participants' scattered as; 78.6% are housewives, 3.8% are civil servants, 4.8% are self-employed, and 11.6% are others. Father education status of Participants' scattered as ; 22.2% are primary school, 24% are middle school, 30.2% are high school, 1.2% are college, 15.6% are university, 4% are graduate, 8% are doctorate and 2% others. Mother education status of Participants' scattered as 31.2% are primary school, 27.6% are middle school, 25.8% are high school, 2.4% are college, 8.8% are university, 8% are graduate, 4% are doctorate and 2% others. Monthly incomes of participants scattered as; 6.8% is less

than 800TL, 14% is between 800-1000 TL, 22.2% is between 1000-1500 TL, 24.2% is 1500-2000 TL, and 32.8% is over 2000 TL.

Results according to human values scale: According to the Kruskal Wallis analysis, it can be said that there is a statistically significant difference in the humanitarian value scores among the group of classes. ($p=0.000<0.05$). When the table above is evaluated, the 6th grade student points are the highest. It can be said that the 7th grade students have the lowest scores.

Result according to students burnout scale: There is no significant difference between mother occupation and monthly income status relationship also Father education level and occupation relation with School burnout.

According to the Mann Whitney analysis, it can be said that there is a statistically significant difference in school burnout scores among the sex groups. ($P = 0.001 < 0.05$)

When the averages are evaluated, it is seen that the burnout scores of males are lower than females scores.

According to the Kruskal Wallis analysis, it can be said that there is a statistically significant difference in school burnout scores among class groups. When the averages are evaluated, it can be said that the score of burnout decreased as the class increased

According to the Kruskal Wallis analysis, it can be said that there is a statistically significant difference in school burnout scores among mother education groups. ($P = 0.004. & Lt; 0.05$) When the averages are evaluated, mother graduate graduates with the lowest burnout scores have the highest score among graduates of doctoral degree.

Discussion, Conclusion and Suggestions

We can list the results of our research as follows;

When the students are examined according to the classes of human values levels; It can be said that the difference is significant. The human values of 6th grade students are the highest. The human values of 7th grade students were found that the lowest.

Examination of students' levels of school burnout according to gender; It can be said that there is a meaningful difference. When the averages are evaluated, it is seen that the burnout scores of males are lower than females.

When the students were examined according to the classes of school burnout levels; It can be said that the difference is significant. When the averages are evaluated, it can be said that the burnout score decreases as the class increases.

Students 'levels of school burnout were examined according to their mothers' education level; It can be said that there is a meaningful difference. When the averages are evaluated, it can be said that the mother who has the higher graduate lowest burnout score of the mother doctorate graduates has the highest score.

The following suggestions will be made in the direction of the findings obtained in this survey;

As for school burnout, there are separate tasks for parents and schools. Parents should be democratic relationship with their kids. They should show a consistent attitude in their words and behaviors.

Values are the best tools of having a proper and mature character on human beings. The family should be the role model for the students at home and the educators if they are at school.

Aday ve Deneyimli Öğretmenlerin Gözünden Mesleğin İlk Yılında Öğretmen Olmak

Ramazan ÖZBEK, İnönü Üniversitesi, Türkiye, ramazan.ozbek@inonu.edu.tr
Mümtaz KARADAĞ, İnönü Üniversitesi, Türkiye, mumtazkaradag@gmail.com
Süleyman Nihat ŞAD, İnönü Üniversitesi, Türkiye, nihatsad@inonu.edu.tr

Öz

Bu çalışmanın amacı mesleğe yeni başlayan öğretmenlerinin karşı karşıya kaldıkları en temel sorunları ortaya koyarak, deneyimli öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda çözüm önerileri sunmaktır. Bu amaç doğrultusunda araştırmada nitel araştırma desenlerinden “fenomenografi” kullanılmıştır. Araştırma 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Şanlıurfa ilinde yürütülmüştür. Araştırmanın katılımcılarını bir yılını doldurmamış farklı branşlardan 44 aday öğretmen ve alanlarında 5-15 yıllık deneyime sahip 44 öğretmen oluşturmaktadır. Katılımcıların belirlenmesinde “ölçüt örnekleme” ve “maksimum çeşitlilik örnekleme” yöntemleri kullanılmıştır. Araştırma verileri yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile elde edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda öğretmenlerin mesleğin ilk yılında karşı karşıya kaldıkları sorunlar 7 ana tema altında toplanmıştır. Bu temalar *kurumsal sorunlar, hizmet öncesi eğitimden kaynaklı sorunlar, öğrenciden kaynaklanan sorunlar, velilerden kaynaklanan sorunlar, bölgesel ve kültürel koşullardan kaynaklanan sorunlar, görev yerinden kaynaklanan sorunlar ve öğretmenden kaynaklanan sorunlar* şeklinde sıralanmaktadır. Bu temalar arasında hem mesleğe yeni başlayan hem de deneyimli öğretmenlerin en çok karşı karşıya kaldığı sorunların *kurumsal sorunlar* olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca aday ve deneyimli öğretmenlerin mesleğin ilk yıllarında yaşadıkları sorunlar karşılaştırıldığında geçmişten günümüze hizmet öncesi eğitim ve öğretmenden kaynaklanan sorunlar ile bölgesel ve kültürel koşullardan kaynaklanan sorunların azaldığı, bununla birlikte öğrenci ve veliden kaynaklanan sorunların arttığı ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Aday öğretmen, deneyimli öğretmen, mesleki gelişim, fenomenografi.

Abstract

The main purpose of this study is to reveal the most challenging problems faced by the novice teachers and develop solutions based on the recommendations of experienced teachers. This study was conducted using a qualitative research design called “Phenomenography” in line with the purpose of the research. Research was conducted in Şanlıurfa during the 2015-2016 school year. Participants of the study were 44 novice teachers who had been working for less than one full year and 44 experienced teachers with 5-15 years of experience from different subject fields. Both “criterion sampling” and “maximum variation sampling” methods were used in the study. Accordingly novice teachers were selected based on the criteria that they have been working less than one full year and experienced teachers were selected if they are experienced for 5-15 years. The data were obtained through semi-structured interviews. The problems participating teachers faced in their first year of the profession were presented in 7 main themes. These themes are listed as institutional problems, problems resulting from students, problems resulting from parents, problems resulting from regional and cultural conditions, problems resulting from workplace, and problems resulting from the teacher. The most challenging problems between those themes were collected under “institutional problems” theme both for novice and experienced teachers. In addition, from past to present it was concluded that problems resulting from pre-service education, teacher and regional-cultural conditions have reduced; on the other hand problems resulted from students and parents have increased.

Keywords: Novice teacher, experienced teacher, phenomenography, professional development.

Giriş

Öğretmenlik hem toplumsal dinamiklerden beslenen hem de yetişen nesiller aracılığıyla toplumu olumlu yönde şekillendirmeyi hedefleyen bir ihtisas mesleğidir. Bu nedenle etkili öğretmenler yetiştirmek her daim ülkemizin öncelikli hedefleri arasında yer almıştır. Her özel ihtisas mesleği gibi öğretmenliğin de öğrenilmesi zaman ve kararlılık gerektiren boyutları sebebiyle ülkemizde öğretmen yetiştirme süreci en az 4 yıllık eğitim fakülteleri tarafından yürütülmektedir. Ancak dünyadaki uygulamalar ve alan yazın incelendiğinde öğretmen yetiştirme sürecinin sadece lisans dönemi ile sınırlı olmayıp, birbirini takip eden 3 aşamada ele alındığı görülmektedir (Grant ve Zeichner, 1981). Bu süreçler lisans eğitimi ve formasyon sürecini kapsayan hizmet öncesi, mesleğin ilk yıllarını içerisine alan hizmete başlama ve emekliliğe kadar devam eden hizmet içi dönemler olarak ele alınabilir.

Bu dönemlerin her biri ayrı bir öneme sahiptir. Lakin hizmete başlama dönemi hizmet öncesi ve hizmet içi dönem arasında bir köprü olması yönüyle ayrı bir yerde durmaktadır. Zira mesleki kimlik kazanma açısından oldukça hassas ve kırılabilir olan bu dönem öğretmenlik mesleği için bir hayatta kalıp kalmama çabasının yaşandığı bir süreçtir (Quaglia, 1989). Aday öğretmenlerin bu dönemdeki sorunlarla başa çıkmakta zorlandıklarını ortaya koyan araştırma sonuçları (Başar ve Doğan, 2015; Korkmaz, Saban ve Akbaşı, 2004; Sarı ve Altun, 2015; Tepebaş, 2010; Gömleksiz, Ülkü, Biçer ve Yetkiner 2010) bu düşüncüyü doğrular niteliktedir. Bu bağlamda öğretmenlerin bu en hassas dönemlerinde mesleklerini verimli bir şekilde icra edecek, mesleğe karşı olumlu tutumlar kazanmalarını sağlayacak ortamlarda bulunmalarını temin etmek hem öğretmenlik mesleğine hem de ülkemizdeki eğitim öğretim kalitesine büyük katkılar sağlayacaktır. Keza bu sürecin iyi bir biçimde yapılandırılması gerek hizmet öncesi öğretmen yetiştirme adına ortaya konan emek ve harcamaların boşa gitmemesi, gerekse eğitim camiasına yetkin meslektaşlar kazandırılarak ortalama 30-40 yıl boyunca on binlerce öğrencinin daha kaliteli eğitim almasının önünü açabilmek adına önemlidir. Bu bağlamda bu dönemdeki sorunların ortaya konması ve çözüm önerileri getirilmesi tüm eğitim camiası üzerinde olumlu etkilere yol açması ve program geliştirme konusunda yapılacak çalışmalara yön vermesi açısından önemlidir. Bu nedenle öğretmen adaylarının karşı karşıya kalacakları sorunlardan alacağı olumsuz etkiyi en aza indireyecek ön hazırlık ortamlarının nasıl oluşturulacağı sorusu bilimsel araştırmalara dayanarak cevaplandırıldığı takdirde aday öğretmenlerin mesleki gelişimine olumlu bir katkı sağlanacaktır. Bu bağlamda çalışmanın amacı mesleğe yeni başlayan öğretmenlerinin karşı karşıya kaldıkları en temel sorunları ortaya koyarak, deneyimli öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda çözüm önerileri geliştirmektir. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Deneyimli ve aday öğretmenlerin mesleğin ilk yılında karşı karşıya kaldığı en temel sorunlar nelerdir?
2. Deneyimli ve aday öğretmenlerin mesleğin ilk yılında karşılaştıkları temel sorunlar arasındaki benzerlik ve farklar nelerdir?
3. Kadın ve erkek öğretmenlerin mesleğin ilk yılında karşılaştıkları temel sorunlar arasındaki benzerlikler ve farklar nelerdir?
4. Mesleğin ilk yılını farklı görev yerlerinde çalışan deneyimli ve aday öğretmenlerin karşılaştıkları temel sorunlar arasındaki benzerlikler ve farklar nelerdir?
5. Mesleğinin ilk yılını farklı görev türünde (sınıf ve branş) çalışan deneyimli ve aday öğretmenlerin karşılaştıkları temel sorunlar arasındaki benzerlikler ve farklar nelerdir?
6. Deneyimli öğretmenlerin bu sorunların çözümü adına mesleğe yeni başlayan öğretmenlere önerileri nelerdir?

Yöntem

Desen

Bu araştırmada, Şanlıurfa İli merkez ve köylerinde görev yapan aday ve deneyimli öğretmenlerin karşı karşıya kaldıkları en temel sorunları belirlemek amacıyla nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada, araştırmanın doğasına en uygun olduğu düşünülen nitel araştırma desenlerinden "fenomenografi" deseni kullanılmıştır. Marton (1986), fenomenografiyi "İnsanların çevrelerindeki dünyada bulunan fenomenlerle alakalı yaşantı, kavramsallaştırma, algılama ve farklı perspektiflerden algılamalarını çeşitli nitel yollarla bir yapı oluşturmalarını sağlayan bir yapı" (s. 159) olarak tanımlamaktadır. Tanımlama kategorilerine ulaşmaya çalışırken tümevarımsal bir anlayış sergilemek

fenomenografik araştırmaların çıkış noktaları arasında yer almaktadır. Bu araştırma aday ve deneyimli öğretmenlerin mesleğe başladığı ilk yıl karşı karşıya kalınan zorluk olgusunu nasıl algıladıkları, algılamadaki farklılıkları ve ortak yönleri ortaya koymayı, ayrıca deneyimli öğretmenlerin zorluklar karşısındaki çözümleri nasıl algıladıklarını ortaya koymayı hedeflediği için fenomenografik bir desene uygun olarak yapılandırılmıştır.

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcılarını, 2015-2016 eğitim-ğretim yılında, şanlıurfa ilinde görev yapan 1 yılını doldurmuş 44 aday ğretmen ve alanlarında 5-15 yıllık deneyimi olan 44 deneyimli ğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada “ölçüt örnekleme” yöntemi kullanılmış, araştırmacılar tarafından aranan ölçütlere uygun öğretmenler gönüllülük esasına dayalı olarak belirlenmiştir. Bu araştırmada ölçüt, aday öğretmenlerin bir yılını doldurmamış, deneyimli öğretmenlerin isen alanında en az 5 en fazla 15 yıl çalışmış olması olarak belirlenmiştir. Ayrıca araştırmada görüşme yapılan öğretmenlerin seçiminde maksimum çeşitlilik örnekleme yapılmış, farklı yerleşim birimi, okul türü, katılımcı cinsiyeti açısından birbirine yakın sayıda öğretmenle görüşme yapılmaya çalışılmıştır. 17’si erkek olan toplam 44 katılımcı aday öğretmenlerin 34’ü köylerde 10’u ise il veya ilçe merkezinde görev yapmaktadır, 23’ü erkek olan toplam 44 deneyimli öğretmenlerin 33’ü köylerde 11’i ise il veya ilçe merkezinde görev yapmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile elde edilmiştir. Çalışma kapsamında hazırlanan görüşme sorularıyla ilgili öncelikle literatür taraması yapılmış daha sonra oluşturulan sorulara ilişkin kapsam geçerliliğini sağlamada uzman görüşüne başvurulmuş, öneri ve eleştiriler doğrultusunda oluşturulan görüşme formunun 6 öğretmenle pilot uygulaması yapılmış, pilot uygulama sonucunda 1 sorunun yeterince açık olmadığı ve herkes tarafından farklı bir anlam yüklediği tespit edilmiş, yeniden uzman görüşüne başvurularak gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra görüşme formuna son şekli verilmiştir. Aday ğretmenlere uygulanan görüşme formu 1 sorudan, deneyimli öğretmenlere uygulanan görüşme formu ise 2 sorudan oluşmaktadır. Görüşme formları kişisel bilgiler ve sorular olmak üzere 2 kısımda yapılandırılmıştır. Görüşmeler ikinci araştırmacı tarafından yapılmıştır.

Görüşmeye başlamadan önce verilen değerli bilgilerin bilimsel bir çalışma için kullanılacağı, başka bir kurum ya da birime kesinlikle verilmeyeceği vurgulanmıştır. Öğretmenlerin görüşme sırasındaki tutum ve davranışları samimi ve içten olarak gözlenmiş, araştırmacı da cevaplamaya teşvik edici olmaya ve uygun dönütler vermeye dikkat ederek, görüşme sürecinde yansız ve empatik olmaya özen göstermiştir.

Verilerin analizi QSR Nvivo 10 nitel veri analiz programı kullanılarak fenomenografik analiz yönteminden yararlanılmak suretiyle yapılmıştır. Marton ve Booth (1997)’a göre fenomenografik analizde ortaya çıkan kategoriler hem fenomenle hem de birbirleriyle mantıklı ve hiyerarşik bir biçimde ilintili olmalı, her bir kategoride fenomeni anlamaya yönelik ayırt edicilik vurgulanmalıdır. Bu doğrultuda deneyimli ve aday öğretmenlerin görüşme sorularına verdikleri cevaplar bilgisayar ortamına aktarıldıktan sonra hiçbir yorum yapılmaksızın hızlı bir biçimde okunmuştur. Ardından aynı metinler 2. ve 3. kez okunduktan sonra ana hatlarıyla tanımlayıcı ve açıklayıcı ana kategorilere ulaşılmıştır. Daha ileri düzey ve derinlemesine okumalar esnasında oluşan bu ana kategoriler kullanılmış ve oluşan bu geçici kategoriler her bir katılımcının yanıtları ile test edilerek daha genel nitelikteki temalara ulaşılmıştır.

Veriler analiz edilirken inandırıcılığı artırmak adına üye kontrolü işe koşulmuş, buna göre görüşmeler sonucunda ikinci araştırmacı tarafından tutulan alan notları katılımcılar ile paylaşılarak katılımcıların düşüncelerini yansıtıp yansıtmadığını teyidi yapılmıştır. Ayrıca analiz aşamasında verilerin temin edildiği öğretmenlerden bazılarına ulaşılarak araştırma verilerinin analiziyle ortaya çıkmakta olan bulgular kendileriyle paylaşılıp geri bildirimde bulunmaları istenmiş ve katılımcıların onayı alınmıştır. Buna ek olarak araştırma esnasında farklı niteliklere sahip (aday ve deneyimli) katılımcıların araştırmaya dahil edilmesi, bu sayede farklı algıların ortaya konmak suretiyle araştırma verilerinin zenginleştirilmesi yoluna gidilmiş, bu doğrultuda araştırmaya katılan öğretmenler yelpazesi, cinsiyet ve yerleşim yeri ve okul türü kapsamında geniş tutulmuş böylece kaynak çeşitlemesi işe koşularak araştırmanın inandırıcılığı

artırılmaya çalışılmıştır. Araştırmada görüşmeler yoluyla elde edilen veriler olabildiğince zengin ve ayrıntılı olarak toplanmaya çalışılmıştır. Çalışmayı okur için anlamlı hale getirmek ve okurun bunları kendi bağlamına genelleyebilmesine imkan vermek adına araştırmanın modeli, veri kaynakları, veri toplama araçları, veri toplama süreci, verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması, bulguların nasıl düzenlendiği zengin ve yoğun bir biçimde tanımlanarak diğer okuyucuların bilgileri zihninde daha iyi canlandırmak suretiyle diğer ortamlara aktarmasının ve bulguların transfer edip etmeme konusunda karar vermesine zemin oluşturulmaya çalışılmıştır. Araştırmacılar tarafından yapılan kodlamaların ana başlıklarla uygun olup olmadığı, oluşturulan temalarla tema içerisindeki ana başlıkların birbiriyle örtüşüp örtüşmediğini ortaya koymak adına yapılan kodlamalar karşılaştırılarak teyit edilmiştir. Araştırmada elde edilen ham veriler talep edildiğinde incelenebilmesi amacıyla muhafaza edilerek diğer araştırmacılara başka ortamlarda benzer çalışmalar yapma olanağı sağlanmaya çalışılmıştır. Ayrıca araştırmada örneklem seçiminde amaçlı örneklem kullanılarak araştırmanın teyit edilebilirliği artırılmaya çalışılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde araştırmanın problemi ve alt problemlerinin cevabının aranması amacıyla bulgular problemler doğrultusunda sıralanarak sunulmuştur.

Karşı Karşıya Kalınan En Temel Sorunlar

Aday ve deneyimli öğretmenler ile mesleğe başladıkları ilk yıl karşı karşıya kaldıkları en temel sorunlar tanımlayıcı kategoriler ve temalar halinde Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 1.

Karşı Karşıya Kalınan En Temel Sorunlar.

Sorun Kategorisi	Toplam
Kurumsal sorunlar	56
Yönetimsel sorunlar	37
Altyapı yetersizliği	11
Eğitsel sorunlar	8
Hizmet öncesi eğitimden kaynaklanan sorunlar	29
Hizmet öncesi eğitimde uygulama yetersizliği	28
Hizmet öncesi okulların yanlış seçilmesi	3
Öğrencilerden kaynaklanan sorunlar	33
Öğrencilerin iletişim sorunları-yetersizliği	19
Öğrencilerin hazır bulunuşlarının yetersizliği	14
Öğrencilerin motivasyon eksikliği	10
Velilerden kaynaklanan sorunlar	23
Engelleyici veli katılımı	14
Öğrencilerin okula gönderilmemesi	5
Veli ilgisizliği	17
Bölgesel ve kültürel koşullardan kaynaklanan sorunlar	16
Karşılıklı önyargılı tutumlar	7
Kültürel farklılık	9

Görev yeri kaynaklı sorunlar	26
Ulaşım zorluğu	12
Temel yaşamsal ihtiyaçların eksikliği	14
Can güvenliğinin olmaması	4
Sosyal ve mesleki yalıtılmışlık	5
Ekonomik sıkıntılar	2
Öğretmenden kaynaklanan sorunlar	25
Yöntem ve tekniklerin etkili bir biçimde uygulanamaması	15
Sınıf yönetiminde yetersizlik	10
Kurumsal-bürokratik işleyişi bilmeme	7
Öğretimin planlanması	2

Öğretmenlerin mesleğin ilk yılında karşı karşıya kaldıkları sorunlar önce tanımlayıcı kategoriler haline getirilmiş, benzer kategorilerin birleştirilmesiyle bu sorunlar 7 ana tema halinde tablo 1’de sunulmuştur. Bu temalar aşağıda birer başlık halinde ele alınacaktır.

Kurumsal sorunlar

Öğretmenler tarafından tekrarlanma sayısı en sık olan sorun teması kurumsal sorunlardır. Kurumsal sorunlar temasının belirlenmesinde sorun ve çözüm kaynağının öğretmenden çok bağlı bulunduğu kurum (MEB, İl ve İlçe M.E.M., Okul İdareleri) olması esas teşkil etmiştir. Kurumsal sorunlar temasının altında yönetsel sorunlar, altyapı yetersizlikleri ve eğitsel sorunlar olmak üzere 3 kategori bulunmaktadır. Yönetsel sorunlar kurum içi meslektaşlarla ve kurum amirleriyle iletişim, bakanlık uygulamaları kapsamında yaşanan sorunları kapsamaktadır.

Tablo 1’de görüldüğü gibi yönetsel sorunlar kategorisi tek başına ele alındığında dahi diğer 6 temadan daha fazla tekrarlanma sıklığına sahip olması ile dikkat çekmektedir. Yönetsel sorunların temelinde ise kurum içi etkili iletişim eksikliğinin önemli yer kapladığı görülmektedir. Öğretmenlere göre bu sorunun temelinde ise kimi zaman öğretmen veya idareciden, kimi zaman da her ikisinden kaynaklanan iletişim hatalarının bulunmaktadır.

Öğretmenler tarafından altyapı yetersizlikleri ise kaliteli eğitim öğretimin önündeki büyük engellerden biri olarak değerlendirilmekte bu eksiklikler öğretim materyalleri, derslik yetersizliği, bazen de hem derslik hem de öğretim materyali yetersizliği olarak ortaya çıkmakta, öğretmenler bu yetersizliklerin çalışma şartlarını güçleştirdiğini vurgulamaktadır.

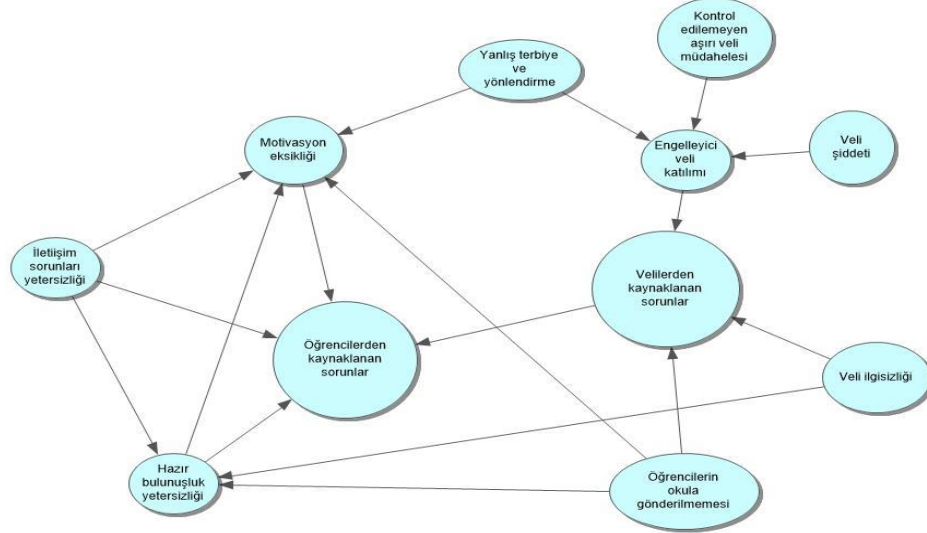
Hizmet öncesi eğitimden ve öğretmenden kaynaklanan sorunlar

Her ne kadar bu iki tema birbirinden ayrı olarak ortaya çıksa da öğretmenlerle yapılan görüşmelerin satır aralarında bu sorunların birbiriyle olan yoğun ilişkisi nedeniyle birbirinden tamamen soyutlamak pek mümkün gözükmemektedir. Hizmet öncesi eğitimin uygulama aşaması başta sınıf yönetimi, öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanımı, kurum içi ve dışı işleyiş bilgisi gibi deneyime dayalı ve mesleğin sağlıklı bir biçimde icrası için zaruri bilgilerin öğretilmesinde temellendirilmesi ile yükümlüdür. Ancak bu durum öğretmenin her türlü sorumluluktan muaf olduğu anlamına da gelmemektedir. Tablo 1 incelendiğinde hizmet öncesi eğitimden kaynaklanan en büyük sorunun uygulama yetersizliği olduğu görülmektedir. Öte yandan öğretmenden kaynaklı sorunların en sık tekrarlananlarının ise sınıf yönetiminde yetersizlik ile öğretim yöntem ve tekniklerinin öğretimindeki yetersizlik olduğu görülmektedir. İnsanların “sosyal olarak beğenilme eğilimi” kendilerini değerlendirmeleri gereken durumlarda objektif davranmalarını zorlaştırması (Kağıtçıbaşı, 1999, s.42) durumu hesaba katıldığında her iki sorunun birbiriyle ne kadar bağlantılı olduğu daha iyi anlaşılabilir.

Ayrıca Öğretmenler tarafından hizmet öncesi eğitime yöneltilen eleştiriler sıkça atama yapılan ve altyapı yetersizlikleri başta olmak üzere bir çok kronik sorunun bulunduğu Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nin karakteristik sorunlarını uygulamada görme imkanının sağlanmaması konusuna yoğunlaşmaktadır. Bununla birlikte etkili bir sınıf yönetimi becerisi, yöntem teknik seçimi becerisinin kazanılması, temelleri üniversite teorik ve uygulamalı eğitiminin sorumluluğunda da olsa, tamamen üniversitenin üzerine yüklenebilecek bir sorumluluk olamaz, etkili bir öğretmenin araştırmacı bir yapıya sahip olmalı, yenilik ve gelişmelere açık olmalı (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005), ayrıca dersi amacına uygun ve güvenli biçimde sürdürme, kesinti ve engellemeler karşısında uygun önlemler alma, öğrencilerin derse karşı ilgi ve güdüsünün sürekliliğini sağlama, sınıf içinde etkili iletişimi sağlama (YÖK, 1999, 179) sorumluluklarını da üstlenebilmelidir.

Öğrenci ve velilerden kaynaklanan sorunlar

Öğrenci ve velilerden kaynaklanan sorunların birbiri ile ne kadar bağlantılı olduğunu öğretmen görüşleri temel alınarak hazırlanan aşağıdaki diyagramda net bir biçimde görmek mümkündür.

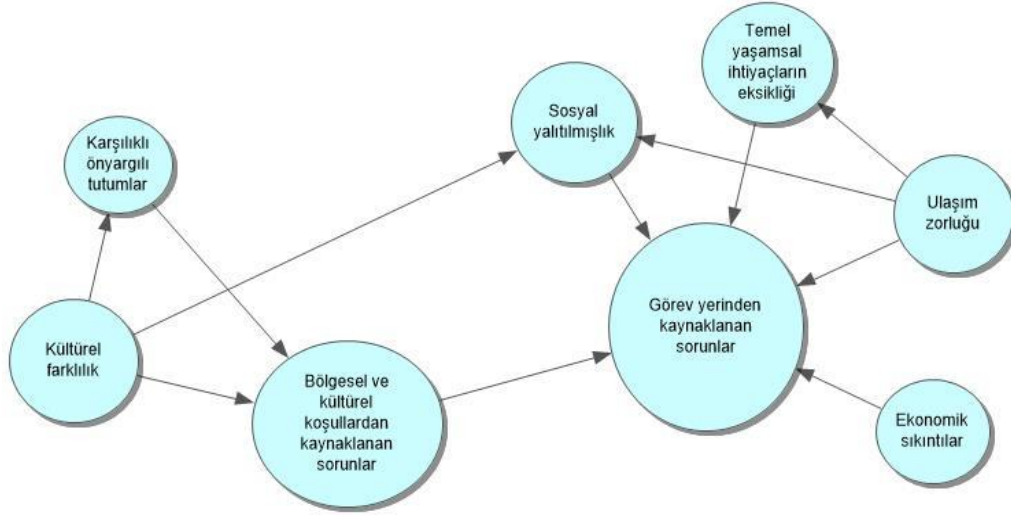


Şekil 1. Öğrenci ile velilerden kaynaklanan sorunlar ve ilişki örüntüsü.

Şekil 1 incelendiğinde öğrencilerden kaynaklanan dil sorununun öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyinin düşüklüğüne etki ettiğini görmek mümkündür. Öğrencilerin hazır bulunuşluklarının eksik olmasında veli ilgisizliğinin de etkin bir rol oynadığını hem diyagram üzerinden hem de öğretmen görüşlerinden anlamak mümkündür. Buna ek olarak öğrencilerin derse odaklanmasındaki en büyük engel olan motivasyon eksikliğinin büyük oranda velilerin yanlış yönlendirmesinden kaynaklandığını öğretmenler vurgulamaktadır. Öğretmenler kontrol edilemeyen aşırı veli müdahalesi ve veli şiddetinin ise kendilerini moral motivasyon olarak zor duruma soktuğunu da ifade etmektedir.

Görev yeri ve bölgesel, kültürel koşullardan kaynaklanan sorunlar

Görev yerinden kaynaklanan sorunlar ile bölgesel ve kültürel koşullardan kaynaklanan sorunlar arası ilişki aşağıdaki şekilde daha net bir biçimde görülebilmektedir.



Şekil 2. Görev yeri ve bölgesel, kültürel koşullardan kaynaklanan sorunlar ve ilişki örüntüsü

Şekil 2 incelendiğinde görev yerinden kaynaklanan ulaşım zorluğunun temel yaşamsal ihtiyaçların eksikliği ve sosyal ve mesleki yalıtılmışlık zorluklarının yaşanmasında etkili olduğu göze çarpmaktadır. Özellikle ataması köylere yapılan aday öğretmenlerin ilk tercihi şehir merkezlerinde kalıp görevli olduğu köylere günlük gidiş geliş yapmak olmakta, ancak uzaklık, yol şartlarının elverişsiz olması gibi ulaşım sorunları nedeniyle birçok birleştirilmiş sınıflı ve taşıma merkezi olan köy okullarında öğretmenler ikamet etmek durumunda kalmaktadır. Temel yaşamsal ihtiyaçlar arasında olan barınma, elektrik, su, ısınma, telefon ve internet erişimi ve beslenme gibi imkanların yetersizliği de öğretmenlerin yaşam kalitesini olumsuz yönde etkilemekte, bu durum mesleki performanslarına da yansımaktadır.

Görev yerinden kaynaklanan bir diğer sorun ise özellikle birleştirilmiş sınıflı köy okullarında görev yapan aday öğretmenlerin yaşamış olduğu sosyal ve mesleki yalıtılmışlık sorunudur. Birleştirilmiş sınıflı okula kimi zaman müdür yetkili olarak atanan aday öğretmen adeta işin içerisine düşmekte, bir yandan birleştirilmiş sınıfta ders işlemekle bir yandan ise okul müdürü gibi evrak ve yazışma işlerini takip etmekle yükümlü olmaktadır. Uygulamaya dair sıkça tereddüt yaşamakta olan öğretmenler okulda kendi devresinde danışabileceği bir meslektaşının olmaması ve köyün iletişim sorunları nedeniyle çaresiz kalmakta ve bu durumu büyük bir zorluk olarak algılamaktadır.

Genel Sorun Başlıklarının Çeşitli Değişkenlere Göre Karşılaştırılması

Genel sorun başlıkları kıdem, cinsiyet, görev yapılan okul ve okul türüne göre karşılaştırılarak aşağıda ele alınmıştır.

Genel sorun başlıklarının kıdeme göre karşılaştırılması

Verilerin çözümlenmesi sonucunda, öğretmenlerin dersleri öğrenci merkezli işlemeleri önündeki genel nitelikli engellere yönelik olarak aday öğretmenlere “Mesleğinizin ilk yılında karşı karşıya kaldığınız en temel sorunlar nelerdir?”; deneyimli öğretmenlere ise “Mesleğinizin ilk yılında karşı karşıya kaldığınız en temel sorunlar nelerdir?” sorusu yöneltilmiş ve öğretmenlerin sorulara verdikleri cevaplar 7 ana temadan oluşan tanımlama kategorileri halinde aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 2.*Sorun Başlıkları ve Görev Türüne Göre Dağılımı.*

Sorun Kategorisi	Deneyimli	Aday
Kurumsal sorunlar	25	31
Hizmet öncesi eğitimden kaynaklanan sorunlar	20	9
Öğrencilerden kaynaklanan sorunlar	11	22
Velilerden kaynaklanan sorunlar	8	15
Bölgesel ve kültürel koşullardan kaynaklanan sorunlar	12	4
Görev yeri kaynaklı sorunlar	17	9
Öğretmenden kaynaklı sorunlar	19	6

Tablo 2 incelendiğinde toplamda en fazla karşı karşıya kalınan sorunların hem deneyimli hem de aday öğretmenler için kurumsal sorunlar, en az karşı karşıya kalınan sorunun ise bölgesel ve kültürel koşullardan kaynaklanan sorunlar olduğu görülmektedir. Deneyimli öğretmenlerle aday öğretmenlerin ilk yılında karşı karşıya kaldıkları sorunlar karşılaştırıldığında ise yakın geçmişten günümüze göze çarpan en dikkat çekici değişim hizmet öncesi eğitimden kaynaklanan sorunlar, öğretmenden kaynaklanan sorunlar ve bölgesel, kültürel koşullardan kaynaklanan azalma eğilimi olduğu görülebilmektedir.

Bu durum hizmet öncesi eğitimin öğretmenleri hizmet içi koşullarına hazırlamada 5-15 yıl öncesine göre nispeten daha başarılı olduğu şeklinde yorumlanabilir. Öğretmen yetiştirme konusundaki sorunların aşılması yönündeki irade özellikle 1994-1998 YÖK Dünya Bankası İşbirliği çalışması (YÖK, 1999) ile üniversitemizde ivme kazanmış, bu temel üzerine bina edilen reformlar öğretmenlik uygulaması daha kapsamlı hale getirilerek öğretmenlerin staj süreleri ve stajların niteliği artırılmış, üniversitedeki teorik dersler de bu doğrultuda yeniden düzenlenerek uygulama odaklı hale getirilmeye çalışılmıştır. Tablodaki bu değişim daha kapsamlı araştırmalarla desteklendiği takdirde yapılan bu reformların yavaş yavaş meyvelerini vermeye başladığı şeklinde yorumlanmasına ışık tutabilir

Dikkat çekici bir diğer husus ise aday öğretmenlerin deneyimli öğretmenlere kıyasla kurumsal sorunlar ile veli-öğrenci kaynaklı sorunlara daha fazla karşı karşıya kalmalarıdır. Her ne kadar çözüm merci öğretmenin dışında olan çeşitli altyapı ve hazır bulunuşluk yetersizlikleri gibi sorunlar öğretmen görüşlerine dayanak teşkil etse dahi, mezkur sorunların çözümünde öğretmenin hiçbir inisiyatifinin bulunmadığını düşünmek yüksek öğretim kurumlarının önemine atfedilen itibar ve güvenle bağdaşmamaktadır. Keza kronik ve köklü dahi olsa bu sorunların çözümsüz olduğuna inanmak eğitim kurumlarının yanı sıra öğretmen adayının da potansiyelini hafife almak olarak değerlendirilebilir. Bu bağlamda Cornu (2013)'nin kendini okul toplumuna ait hissetmenin mesleğe yeni başlayan öğretmen açısından önemini ortaya koyan bulguları ve Yuen Fun (2003)'un aday öğretmenlerin karşıya kaldıkları "gerçeklik şoku" olarak tabir edilen ve travma etkisi yaratan bu tip sorunların bir takım önlemlerle azaltılabileceğine yönelik bulguları hizmet öncesi psikolojik ön hazırlığın önemini ortaya koymaktadır.

Genel sorun başlıklarının cinsiyete göre karşılaştırılması

Tablo 3 incelendiğinde her hem kadın hem de erkek öğretmenlerin kurumsal sorunlarla büyük oranda karşı karşıya oldukları gerçeğine ek olarak kadın katılımcıların bölgesel ve kültürel koşullar ile öğrencilerden kaynaklanan sorunlardan, erkek katılımcıların ise hizmet öncesi eğitim ve görev yerinden kaynaklanan sorunlardan nispeten daha fazla etkilendiği görülebilmektedir. Bu durumun temelinde bayan öğretmenlerin kendilerini başta sınıf yönetimi olmak üzere öğrenci-öğretmen ilişkilerinde erkek öğretmenler kadar kendilerini yetkin algılamamaları etkili olabilir. Bayan öğretmenlerin öğrencilerden kaynaklanan sorunlarla daha fazla karşı karşıya olması erkek öğretmenlerle karşılaştırıldıklarında nispeten daha az öz yeterlik inancı taşıdıkları (Morgil, Seçken, ve Yücel, 2004) ve kendilerine güven davranışlarının erkek öğretmenlere göre nispeten daha az olduğu (Bandura ve Schunk, 1981; Jones ve Wheatley, 1990; Çapa ve Çil, 2000) yönündeki araştırma bulguları ile uyumluluk arz etmektedir.

Tablo 3.

Sorun Başlıkları ve Cinsiyete Göre Dağılımı.

Sorun Kategorisi	Kadın (N:48)	Erkek (N:40)
Kurumsal sorunlar	30	26
Hizmet öncesi eğitimden kaynaklanan sorunlar	12	17
Öğrencilerden kaynaklanan sorunlar	21	12
Velilerden kaynaklanan sorunlar	11	12
Bölgesel ve kültürel koşullardan kaynaklanan sorunlar	10	6
Görev yeri kaynaklı sorunlar	11	15
Öğretmenden kaynaklı sorunlar	12	13

Buna ek olarak öğretmen ihtiyacının en yoğun olduğu Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgelerinin feodal ve nispeten kapalı erkek egemen yapısı gereği (İlkkaracan, 2003; Ökten, 2009) bayan öğretmenlerin bölgenin kültürel yapısını benimsemekte güçlük çekmeleri olası görünmektedir. Öğretmen adaylarının kabul görmeme, dil ve kültür farkı konularına yönelik endişelere erkek öğretmenlerden daha fazla sahip olduğunu ortaya koyan çalışma (Gömlüksiz & diğ., 2010) bu varsayımı doğrular niteliktedir.

Erkek öğretmenlerin mesleklerinin ilk yılında hizmet öncesi eğitim ve görev yerinden kaynaklanan sorunlarla daha fazla karşı karşıya kalmaları hizmet içi öğretmenlerle ilgili yapılan benzer araştırmalar irdelendiğinde ise bayan öğretmenlere nazaran mesleğe karşı nispeten daha az sevgi ve saygı beslemeleri (Çapa & Çil, 2000) ve daha az olumlu tutuma ve algıya sahip olmaları (Pehlivan, 2008, Karadağ, 2010), daha az açık fikirli düşünceleri (Kaf Hasırcı & Sadık, 2009; Kılınc, 2010), ve öğretmenlik mesleğini tercihte daha az idealist ve bilinçli davranmaları (Çelenk, 1988; Övet, 2006) kapsamında değerlendirilebilir. Mesleğini severek ve isteyerek tercih eden öğretmen mesleğin zorluklarına karşı daha dayanıklı olmak eğiliminde olacaktır. Özpınar & Sarpkaya'nın (2010) köy şartlarında görev yapan bayan öğretmenlerin mesleki memnuniyetlerinin erkek meslektaşlarına göre daha yüksek olduğunu ortaya koyan çalışma da bu varsayım ile paralellik göstermektedir.

Genel sorun başlıklarının görev yerine göre karşılaştırılması

Tablo 4 incelendiğinde tüm görev yerlerinin kurumsal sorunlarla büyük oranda yüz yüze olması dışında birleştirilmiş sınıflı köy okullarında ise görev yeri ile bölgesel ve kültürel sorunların ön planda olduğu, taşıma merkezi köy okullarında öğrenci ve velilerden kaynaklı sorunların ön plana çıktığı, merkez okullarda ise hizmet öncesi eğitimden kaynaklanan sorunlar ile öğretmenden kaynaklı sorunların daha ön planda olduğu görülmektedir. Köylü nüfusun yoğunluğu ve nüfus artış hızına bağlı olarak Şanlıurfa başta olmak üzere Güneydoğu Anadolu bölgesinde bulunan ilkokulların büyük kısmını oluşturan birleştirilmiş sınıflı köy okullarından oluştuğu, bu okulların ise 1-3 öğretmen ve 10-100 öğrenci mevcudunu bünyesinde barındıran bulunan görece küçük köylerde yer aldığı vakası göz önünde bulundurulduğunda, daha önceki hayatını büyük olasılıkla şehir merkezlerinde geçirmiş ve şehir merkezinde bulunan bir üniversitede öğrenimini tamamladıktan sonra şehir merkezinde bulunan bir okula öğretmenlik uygulaması yapmış olan ve büyük olasılıkla birleştirilmiş sınıflı köy okuluna ataması yapılan sınıf öğretmenlerinin bir anda köyün otantik ortamına ayak uydurup elektrik, su, beslenme, barınma ve iletişim başta olmak üzere bir çok temel gereksinimden mahrum kalmayı olağan karşılamasını beklemek ancak çok iyimser bir bakış açısına sahip olmakla mümkündür.

Tablo 4.*Sorun Başlıkları ve Görev Yeri Göre Dağılımı.*

Sorun Kategorisi	Köy BSİO (N:37)	Köy Taşıma (N:30)	Merkez (N:21)
Kurumsal sorunlar	21	22	13
Hizmet öncesi eğitimden kaynaklanan sorunlar	13	7	9
Öğrencilerden kaynaklanan sorunlar	11	18	4
Velilerden kaynaklanan sorunlar	9	12	2
Bölgesel ve kültürel koşullardan kaynaklanan sorunlar	10	4	2
Görev yeri kaynaklı sorunlar	14	8	4
Öğretmenden kaynaklı sorunlar	14	3	8
Dile getirilen sorunlar toplamı	92	74	42
Katılımcı başına beyan edilen sorun sayısı	2.48	2.46	2

Bununla birlikte nitelikli bir hizmet öncesi ve hizmete başlama eğitimi öğretmen adaylarını bu koşullara hazırlıklı hale getirerek karşı karşıya kalınan şokun etkisini en aza indirmeye imkanına sahiptir. Bu bağlamda hem birleştirilmiş sınıflı köy okullarında hem de taşıma merkezi köy okullarında başta kurumsal sorunlar olmak üzere sorunlarla yüz yüze gelmeleri ve ta beklenen bir durumdur. Gömleksiz & diğ. (2010) benzer bir araştırma sonucunda başta ulaşım, barınma, altyapı yetersizlikleri ve hizmet öncesi eğitimin mesleki ihtiyaca cevap verememesi olmak üzere bir mesleğe başlayan öğretmenlerin çok sorunla baş başa kaldığı sonucuna ulaşmıştır.

Görüşmeler esnasında hizmet öncesi eğitimin yetersizliği vurgulansa da öğretmenler tarafından lisans eğitimi esnasında üzerine düşen görevin yerine getirilip getirilmediğine dair özeleştirilmediği yapılmamış olması, Kağıtçıbaşı (1999, 42)'nin insanların "sosyal olarak beğenilme eğilimi" kendilerini değerlendirmeleri gereken durumlarda objektif davranmalarını zorlaştırma eğiliminde olduğu düşüncesiyle paralellik arz etmektedir. Özellikle 25 no'lu aday öğretmen tarafından dile getirilen Trabzon (ve benzer karakterde bir çok ildeki) köylerin imkanlarının daha geniş olması ile ilgili eğer şehrin altyapı imkanları gelişmiş ise üniversitenin yapabileceği bir şey bulunmamaktadır. Zira altyapı yetersizliklerinin en yoğun yaşandığı illerimiz Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgesindeki illerdir. Bu nedenle bu illerimiz kalkınmada 1. Öncelikli bölge kapsamına dahil edilmiştir. Burada MEB tarafından etkili bir hizmete başlama eğitiminin hayata geçirilmesinin önemi kendini göstermektedir. Bu bağlamda 2016 yılının Mart ayında yürürlüğe giren MEB Aday Öğretmen Yetiştirme Yönergesi öğretmenlerin 714 saatlik bir uyum eğitimine alınması bu konuda atılmış çok büyük bir adım olarak değerlendirilse de öğretmene uyum eğitimi alacağı illeri tercih hakkının verilmesi uygulaması zikredilen soruna çözüm getirici niteliğe sahip değildir.

Genel sorun başlıklarının görev türüne göre karşılaştırılması

Tablo 5 incelendiğinde ilkokullarda sınıf öğretmenleri tarafından dile getirilen sorun sayısının fazla olduğunu ortaokul ve liselerde branş öğretmenleri tarafından dile getirilen sorunların ise nispeten az olduğunu görmekteyiz. Bu durumun temelinde ilkokulların içerisinde köylerde bulunan taşıma merkezleri ve B.S.İ.O.'ların bulunması olabilir. Ortaokullar ve liseler nispeten daha sıkça merkezlerde konumlanmaktadır. Ayrıca taşınabilir eğitim veren köyler ve il/ilçe merkezindeki ilkokullarda derslik başına düşen öğrenci sayısının fazla olması, birleştirilmiş sınıflı ilkokullarda da her ne kadar derslik başına düşen öğrenci sayısı az olsa da burada temel yaşamsal ihtiyaçlar ve bölgesel, kültürel koşullardan kaynaklı sorunların fazlaca görüldüğü hususu dikkate alındığında derslik başına düşen öğrenci sayısının fazlalığının sınıf öğretmenleri tarafından dile getirilen sorun sayısının fazlalığında etkili olabileceği düşünülebilir. Derslik başına düşen öğrenci sayısı arttıkça sınıf kalabalıklaşmakta, okullar ikili öğretim yapmaya mecbur kalmakta, derslik sistemi uygulamasından vazgeçmek zorunda kalmaktadır. Alanyazın incelendiğinde kalabalık sınıfların öğretmenlerin sınıf kontrolünü üzerinde olumsuz etkilediğini bulgulayan bir çok çalışma mevcuttur (Doyle, 1986; Brophy, 1988; Edwards, 1993). Sınıf kontrolünü sağlayamama ise beraberinde yöntem ve tekniklerin etkin bir biçimde uygulanmasına dair sorunların ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Dikkat çekici bir diğer husus ise Sınıf öğretmenlerinin görev yaptığı ilkokullarda görev yapılan bölge ve okuldan kaynaklı sorunların daha fazla oluşudur. Bu durum ilkokulların büyük bir kısmının B.S.İ.O. ve taşıma merkezi olmak üzere köylerde konumlu olması olabilir. Özellikle B.S.İ.O.'larda görev yapan öğretmenlerin temel altyapı sorunları ile karşı karşıya kaldığını bulgulayan araştırmalar dikkate alındığında (Aksoy, 2008) bu durum daha net bir şekilde anlaşılabilir.

Tablo 5.*Sorun Başlıkları ve Görev Türüne Göre Dağılımı.*

Sorun Kategorisi	Sınıf (N:47)	Branş (N:36)
Kurumsal sorunlar	33	23
Hizmet öncesi eğitimden kaynaklanan sorunlar	17	12
Öğrencilerden kaynaklanan sorunlar	15	18
Velilerden kaynaklanan sorunlar	10	13
Bölgesel ve kültürel koşullardan kaynaklanan sorunlar	14	2
Görev yeri kaynaklı sorunlar	18	8
Öğretmenden kaynaklı sorunlar	16	9
Dile getirilen sorunlar toplamı	127	74
Katılımcı başına beyan edilen sorun sayısı	2.7	1,8

Deneyimli Öğretmenlerden Aday Öğretmenlere Öneriler

Araştırma sürecinde 44 deneyimli öğretmene “Şimdiki aklınız olsa neyi farklı yapardınız veya mesleğe yeni başlayan öğretmenlere bu sorunların çözümü adına önerileriniz nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Deneyimli öğretmenler tarafından getirilen tüm öneriler bir sorunla ilişkilendirilmiş, bununla birlikte deneyimli öğretmenler tarafından tüm sorunlara yönelik çözüm önerisi getirilmemiştir. Deneyimli öğretmenler tarafından aday öğretmenlere tavsiye niteliğinde getirilen öneriler genel bir perspektifte ele alındığında her ne kadar çok çeşitli de olsa bunları “değiştirmeye ve geliştirmeye yönelik öneriler” ve “kabullenmeye ve uyuma yönelik öneriler” olarak sınıflamak mümkündür.

Önerilerin genel yapısı incelendiğinde deneyimli öğretmenin zorluk algısına yönelik fikri de açığa çıkmaktadır. Zira sorunları medya ve STK'lara iletme, hak ve sorumluluk bilincine sahip olma, kurum içi etkili iletişim kurma konusunda adım atma ve materyal tasarlama veya edinmeye çalışma gibi değiştirmeye ve geliştirmeye yönelik önerilerin temelinde karşı karşıya kalınan güçlüğü aşılacak bir boyutta olduğu inancı yatmaktadır. Bununla birlikte göreve başlayacağı okulu tercih ederken daha iyi araştırma yapma, görev yapılan yeri ve şartlarını kabullenme, bölgenin dil-kültür yapısına aşina olma ve güvenli bölgelerde ikamet etme gibi kabullenme ve uyuma yönelik önerilerin ardında ise karşı karşıya kalınan zorluğun aşılamayacak nitelikte karmaşık ve büyük olduğu inancı yatmaktadır. İlerlemeci anlayışın en büyük sayılılarından biri bireyden bağımsız bir gerçekliğin olmadığı, gerçekliğin birey tarafından algılandığı şekliyle var olduğudur. Bu bağlamda algının gerçeği yansıtmak kadar gerçekliğe şekil vermek konusunda da rolü büyüktür. Zira aşılabilecek nitelikte olan bir zorluğun aşılamayacak bir zorluk olarak algılanması öğretmenlerin mesleki gelişimi adına istendik bir durum değildir. Bu bağlamda sorun başlıkları ve getirilen öneriler aşağıda ele alınmıştır.

Kurumsal sorunlara dair öneriler

Kurumsal sorunlar temelinde getirilen öneriler incelendiğinde öğretmenlerin altyapı eksikliğinden kaynaklanan sorunlarda daha çok uyuma ve kabullenmeye yönelik öneriler getirdiği görülürken, özellikle moral bozucu amir tavırları gibi yönetsel sorunlarda daha çok değiştirme ve geliştirmeye yönelik öneriler getirdiği görülmektedir. Çalışanların kuruma ait temel değerler sıkı bir şekilde bağlı bir biçimde örgütün amacını gerçekleştirmek için özveri ortaya koyduğu diğer tüm örgütlerden daha iyi bir performans ortaya koyan güçlü örgütlerin (Erdem ve İşbaşı, 2001) ortaya çıkması örgüt içi rekabetçi bir yaklaşımla mümkün olmamakta, ancak karşılıklı anlayışa ve empatiye dayalı iletişimle bir örgütün değerler ve normlar başta olmak üzere temel öğeleri anlam kazanabilmektedir (Çelik, 2005). Bununla birlikte öğretmenleri kendi haklarını korumak adına rekabetçi ve meydan okuyucu öneriler ortaya atmaya iten nedenlerin daha kapsamlı ve detaylı bir biçimde araştırılma ihtiyacı kendini belli etmektedir.

Öğrenci ve veli kaynaklı sorunlara dair öneriler

Öğrenci ve veli kaynaklı sorunlar karşısında öğretmenlerin “Bölgenin dil-kültür yapısına aşina olma”, “Öğrenci-öğretmen ilişkilerini geliştirme”, “Sorunları Medya ve STK'lara iletme” gibi değiştirme ve geliştirmeye yönelik öneriler getirdiği görülmektedir. Bu durum öğretmenlerin öğrenci-veli iletişimi temelinde ortaya çıkan sorunların çözülebilir sorunlar olduğuna dair inançlarının güçlü olduğunu ortaya koymaktadır.

Görev yeri ile bölgesel ve kültürel sorunlara dair öneriler

Göreve yeni başlayan öğretmenlerin karşı karşıya kaldıkları en temel sorunlardan biri de genelde kültür ve yaşam biçiminden gelip görev yaptıkları yerin kendine özgü şartlarına uyum sağlamak olarak ortaya çıkmıştır. Bu zorluklar ise kimi zaman velinin öğretmene karşı önyargılı olması, kimi zaman ise öğretmenin veli ve bağlı bulunduğu kültüre karşı önyargılı olmasından kaynaklanmaktadır. Bu sorunlar karşısında deneyimli öğretmenler “Velilerle iyi iletişim kurmaya çalışma” gibi değiştirme ve geliştirmeye yönelik öneriler getirirken sosyal ve mesleki yalıtılmışlık sorununda öğretmenlerin “Deneyimli meslektaş desteği alma” çözümüne başvurmaları gerektiği önerilmektedir. Temel yaşamsal ihtiyaçların eksikliği ve ulaşım zorluklarında ise deneyimli öğretmenler tarafından “Barınma ortamının kalitesini artırma”, “Şahsi araç temin etme”, “Deneyimli meslektaş desteği alma”, “Öğretmenlik becerilerini geliştirme” gibi hem uyuma hem de değiştirme ve geliştirmeye yönelik öneriler getirdiği görülmektedir.

Öğretmen kaynaklı sorunlara dair öneriler

Göreve yeni başlayan öğretmenlerin karşı karşıya kaldıkları en temel sorunlardan öğretmen yeterliklerinden kaynaklı zorluklar olarak ortaya çıkmıştır. Bu zorluklar ise kimi zaman kurumsal ve bürokratik işleyişi bilmeme, kimi zaman da sınıf yönetiminde yetersizlik ve yöntem tekniklerin seçimi ile etkili bir biçimde uygulanamaması olarak ortaya çıkmıştır. Deneyimli öğretmenler tarafından bu zorlukların tamamına yakınında “Öğretmenlik uygulamasında daha aktif olma”, “Derslere planlı ve hazırlıklı girme”, “Deneyimli meslektaş, akademisyen ve internet desteği alma”, “Öğretim programını esnetme konusunda inisiyatif alma”, “Öğretim programını esnetme konusunda sorumluluk alma” gibi geliştirmeye ve değiştirmeye yönelik öneriler getirdiği görülmektedir. Getirilen önerilerin yapısı incelendiğinde öğretmenlerin kendilerinden kaynaklanan sorunların çözülebilir bir sorun olduğu, bunun için öğretmenler tarafından çaba gösterilmesi gerektiği ortak noktasının belirginleştiği görülmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonucunda görüşme yapılan aday ve deneyimli öğretmenlerin en sık karşı tüm boyutlarda karşıya kaldığı en temel zorlukların kurumsal sorunlar olduğu ortaya çıkmıştır. Kurumsal sorunlar içerisinde ise ne fazla yönetsel sorunların katılımcı öğretmenleri ilk yılında zorladığı ortaya çıkmıştır. Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin yöneticilerden (Başar ve Doğan, 2015; Sarı ve Altun, 2015; Aksoy, 2008; Erdemir, 2007) ve meslektaşlardan (Tepebaş, 2010) destek göremedikleri ve

Güneydoğu Anadolu Bölgesi'ndeki öğretmen sirkülasyonunun ilk fırsatta batı illerine tayin istemek yönünde olması nedeniyle tecrübeli idareci ve öğretmen bulmanın dahi kimi zaman zor olduğu hususu birlikte değerlendirildiğinde bu sorunun öğretmenlerin mesleki gelişimini ne denli derinden etkilediği daha iyi anlaşılabilir. Bu sorunlardan birçoğu etkili iletişim becerilerinin öğretilmesi ve kullanılması ile ortadan kaldırılabilir niteliktedir. Zira mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin olumlu mesleki kimlik kazanması öğrencileri, meslektaşları, velileri, amirleriyle anlamlı kişisel ve mesleki ilişkilerin kurulması ile mümkündür (Cornu, 2013). İletişim sorununun kaynağı kim olursa olsun kaybeden her zaman olumlu kurum iklimi olmakta ve kurum içi verimlilik düşmektedir. Oysaki çalışan memnuniyeti ve yönetim kültürü beraberinde sinerjiyi getirmekte ve kurumun potansiyelini en üst düzeye çıkarmaktadır. Pehlivan (2005)' a göre eğitim-öğretim ortamları genel olarak iletişim temelli ortamlardır. Bu bulgular ışığında öğretmenlerin öğrenci, meslektaş ve velilerle iletişim becerilerinin geliştirilmesine yönelik çalışmaların ne denli önemli olduğu ortaya daha da iyi anlaşılmaktadır.

Karşı karşıya kalınan en temel sorunlar görev türüne göre incelendiğinde katılımcı deneyimli öğretmenlerin görev yapmış olduğu 15-5 yıl öncesi dönemden katılımcı aday öğretmenlerin görev yapmakta olduğu döneme kurumsal sorunların en sık karşı karşıya kalınan sorunlar olma özelliğini artarak devam ettirdiği, buna ek olarak dikkat çekici bir biçimde öğretmenden, hizmet öncesi eğitimden, görev yerinden ve bölgesel kültürel koşullardan kaynaklanan sorunlar azalırken, öğrenci ve veliden kaynaklanan sorunların artış gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum Bakanlık ve Üniversiteler tarafından hizmet öncesi eğitimdeki uygulama yetersizliğinin bir sorun olarak algılanıp geliştirmeye yönelik yapılan çeşitli reformların yavaş yavaş sonuç vermeye başladığının göstergesi olabilir. 88 katılımcıya dayanarak ortaya çıkan bu sonucun genellenebilmesi adına daha çok sayıda katılımcı araştırmalarla teyit edilmesi bu nedenle hayati önemi haizdir.

Cinsiyet boyutunda ise kadın katılımcıların bölgesel ve kültürel koşullar ile öğrencilerden kaynaklanan sorunları, erkek katılımcıların ise hizmet öncesi eğitim ve görev yerinden kaynaklanan sorunları daha sık yaşadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum bayan öğretmenlerin erkeklere göre daha az öz yeterlik inancı taşımaları (Morgil, Seçken, ve Yücel, 2004) ve kendilerine güven davranışlarının erkek öğretmenlere göre nispeten daha az olması (Bandura ve Schunk, 1981; Jones ve Wheatley, 1990; Çapa ve Çil, 2000) yönündeki araştırma bulguları ile uyumluluk arz etmektedir. Bununla birlikte katılımcı öğretmen görüşleri bayan öğretmenlerin bölgenin feodal ve nispeten kapalı erkek egemen yapısı gereği (İlkkaracan, 2003; Ökten, 2009) kendilerine yabancı olarak değerlendirdikleri kültüre uyum sağlamakta zorlanmasından da kaynaklanmakta olabileceğini de ortaya koymaktadır.

İlk görev yeri açısından Köy okullarında çalışan öğretmenlerin merkez okullarda çalışan öğretmenlere göre daha çok zorlukla karşı karşıya kaldıkları, bununla birlikte öğretmenden ve hizmet öncesi eğitimden kaynaklanan sorunların merkez okullarında görev yapan öğretmenleri daha sık etkilerken, öğrenci ve veliden kaynaklanan sorunlar ile görev yeri ile bölgesel kültürel koşullardan kaynaklanan sorunlarla köylerde görev yapan öğretmenlerin daha sık karşı karşıya kaldığı, kurumsal sorunların ise her iki yerleşim birimindeki öğretmenlerin en sık karşı karşıya kaldıkları sorun olarak kendini ortaya koyduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Katılımcı ifadeleri köylerde temel altyapı yetersizlikleri ve temel yaşamsal ihtiyaçların eksikliğinin kendilerini çok zorladığını ortaya koymuştur. Özpınar ve Sarpkaya (2010) tarafından yapılan çalışma sonuçları da araştırma sonucunu destekler niteliktedir. Thomas ve Shaw (1992) her ne kadar koşulları ve şartları yetersiz olsa dahi köy okullarının kapatılmasının toplumun kültürel yapısına zarar vereceğini vurgulamaktadır. Bu nedenle köylerdeki altyapı eksikliklerine karşı öğretmenleri daha donanımlı ve hazır hale getirmenin önemi yadsınamaz.

Toplamda diğer okullarla kıyaslandığında ilkokullarda öğretmenlerin daha fazla sorunla karşı karşıya kaldığı, ayrıca ilkokullarda öğretmenlerin en çok görev yeri ile bölgesel ve kültürel koşulların üstesinden gelmekte zorlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Ülkemizdeki ilkokulların yarıya yakını birleştirilmiş sınıflarda eğitim vermektedir (MEB, 2014). Yukarıda da belirtildiği üzere birleştirilmiş sınıf okutulması, altyapı eksiklikleri ve temel yaşamsal ihtiyaçlardan kaynaklanan sorunlar birleştirilmiş sınıflarda nispeten daha fazla ortaya çıkmaktadır. Ayrıca derslik başına düşen öğrenci sayısı kalabalık sınıflara, kalabalık sınıflar sınıf yönetimi güçlüğüne, sınıf yönetimi güçlüğü de yöntem ve tekniklerin etkili bir biçimde uygulanamamasına sebebiyet vermektedir. Bu bağlamda kartopu etkisini ortadan kaldırmak için altyapı eksiklikleri ve derslik başına düşen öğrenci sayısının azaltılması yoluna gidilmelidir.

Deneyimli öğretmenler karşı karşıya kalınan kurumsal sorunlar karşısında özellikle altyapı yetersizliği çalışma şartları güçlüğü yaşanan okulların ilk atamada tercih edilmemesinin sorunu çözebileceğini düşünmekteyken bazı deneyimli öğretmenler sorunu kabullenip mücadelecı bir tavır sergilemenin sorunu çözeceği algısına sahiptir. Ayrıca kurum içi personel ilişkilerinin olumlu bir şekilde tesis edilebilmesi adına bazı öğretmenler meydan okuyucu ve mücadelecı bir yaklaşımla haklarını savunmayı önerirken, bazı öğretmenler ise kurum içi etkili iletişimde ilk adımı atmaya yönelik öneriler sunmuşlardır. Öğrenci ve veliden kaynaklanan sorunların çözüm odağında ise bölgenin kültür yapısını tanıyarak öğrenci ve velilerle daha samimi iletişim kurmanın önemi deneyimli öğretmenler tarafından vurgulanmıştır.

Görev yerinden kaynaklanan temel yaşamsal ihtiyaçların eksikliği sorunun çözümü olarak da deneyimli öğretmenler kendine ait araç temin edip şehir merkezlerine gidiş geliş yapma, bu mümkün değilse zorlukları kabullenerek paydaşlarla daha etkili iletişim kurarak bölgenin kültürel koşullarını öğrenip ayak uydurmayı böylece önyargılar ve kültürel farklılıklardan kaynaklanan sorunların da çözülebileceğini önermektedirler. Ayrıca köy ortamında yalnız çalışmak zorunda kalan öğretmenlerin deneyimli meslektaşları ile sürekli iletişim halinde olması, gerektiğinde ise internetten destek alması gerektiğini vurgulamışlardır. Son olarak öğretmenlerin ilk yıl yaşadıkları yetersizlik problemlerine karşı deneyimli öğretmenlerden deneyimli meslektaş, akademik ve internet desteği, hizmet içi eğitim gibi dış kaynaklardan imkanlar ölçüsünde destek arayışı içerisinde olmaları, bununla birlikte kendi başlarına öğretmenlik uygulamalarını geliştirmeye çalışmalarını önermişlerdir.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin en çok iletişim temelli yönetsel sorunlar altyapı yetersizlikleri başta olmak üzere kurumsal sorunlarla karşı karşı kaldıkları ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda mesleğe yeni başlayan öğretmenlere ve göreve yeni başlayan idarecilere, güçlü örgüt kültürü ve etkili kurum içi iletişime yönelik eğitimler verilebilir. Katılımcıların görüşleri karşılaştırıldığında 5-15 yıl öncesinden günümüze öğretmen yetersizliklerin azalmakla birlikte hizmet öncesi öğretmenlik uygulaması ve okul deneyimi eğitimlerinin hizmet içi bazı ihtiyaçları karşılamakta yeterli olmadığı ortaya çıkmıştır. Bu sonuca paralel olarak hizmet öncesi eğitimdeki öğretmenlik uygulamaları ve okul deneyimi dersleri Doğu ve Güneydoğu Anadolu'da görev yapacak öğretmenlerin hizmet içi ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde yeniden düzenlenebilir. 5-15 yıl öncesinden günümüze katılımcı görüşleri temel alınarak karşılaştırma yapıldığında öğretmen-öğrenci-veli iletişimi konusunda yaşanan zorlukların arttığı ortaya çıkmıştır. Bu doğrultuda öğretmenlere hizmete başlama eğitimi kapsamında etkili öğretmen-öğrenci-veli iletişimini sağlamada olası risk faktörleri ve çözüm stratejileri konusunda uygulamalı bir eğitim verilebilir. Araştırma sonucunda katılımcılar kadın öğretmenlerin bölgesel, kültürel koşulları daha sık yaşadığını vurgulamıştır. Kadın öğretmenlerin görevlerini daha rahat yapabilecekleri ve çalışırken kendini daha güvende hissedecekleri taşıma merkezlerinin sayısı artırılarak veya bayan öğretmenlerin 1-2 öğretmen normlu yerlerden ziyade taşıma merkezlerine görevlendirilmesi uygulaması ile personel verimliliği sağlanabilir. Araştırmanın çalışma grubunu Şanlıurfa ilinde görev yapan 44 aday öğretmen ve 44 deneyimli öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarının genellenebilmesi için araştırma evrenini temsil edebilecek örneklem sayısı ile nicel çalışmaların yapılmasına da ihtiyaç duyulmaktadır. Araştırmada ortaya çıkan her bir tema başlı başına ayrı bir araştırma konusu yapılarak ele alınabilir. Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin karşı karşıya kaldıkları engellerin çözümüne yönelik eylem araştırmaları yapılabilir.

Kaynakça

- Aksoy, N. (2008). Birleştirilmiş sınıflarda eğitim-öğretim: genç ve deneyimsiz öğretmenlerin görüşlerine dayalı bir araştırma, *Eğitim Bilim ve Toplum Dergisi*, 6 (21), 82-108.
- Bandura, A., & Schunk, D. H. (1981). Cultivating competence, self-efficacy, and intrinsic interest through proximal self-motivation. *Journal of personality and social psychology*, 41(3), 586.
- Başar, M. & Doğan, G., Z. (2015). Göreve yeni başlayan öğretmenlerin yaşadığı sosyal, kültürel ve mesleki sorunlar. *Route educational and social science journal*, 2 (4), 375-398.
- Brophy, J. (1988). Educating teachers about managing classrooms and students. *Teaching and teacher education*, 4(1), 1-18.

- Çapa, Y., & Çil, N. (2000). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(18), 69-73
- Çelenk, S. (1988). *Eğitim yüksekokulu öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya
- Çelik, N. (2005). *Okul-aile ilişkilerinde yaşanan sorunlar*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Çelikten, M. & Şanal M. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19 (2), 207-237
- Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. *Handbook of research on teaching*, 3, 392-431.
- Edwards, C. H. (1993). *Classroom discipline and management*. Newyork: Macmillan Publishing Company.
- Erdemir, N. (2007). Mesleğe yeni başlayan fen bilgisi öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar ve şikâyetleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6 (22), 135-149.
- Gömleksiz, N., Ülkü, A.K., Biçer, S. & Yetkiner, A. (2010). Mesleğe yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları zorluklarla öğretmen adaylarının yaşayabilecekleri zorluklara ilişkin algılarının karşılaştırılması. *E-journal of new world sciences academy*, 5(3), 12 -23.
- Grant, C.A. & Zeichner, K.M. (1981). Inservice support for first year teachers: the state of the scene. *Journal of research and development in education*, 14(2), 99-111.
- İlkkaracan, P. (2003). *Doğu Anadolu'da kadın ve aile*. Kadının İnsan Hakları-Yeni Çözümler Vakfı.
- Jones, M. G., & Wheatley, J. (1990). Gender differences in teacher-student interactions in science classrooms. *Journal of Research in Science Teaching*, 27 (9), 861-874.
- Kaf Hasırcı, Ö., Sadık, F. (2009). Sınıf Öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimlerinin belirlenmesi. 18. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı. *Sözlü Bildiri*, Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 1-3 Ekim 2009, İzmir.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1999). *Yeni insan ve insanlar (10. Baskı)*. İstanbul: Evrim Yayınevi ve Bilgisayar San. Tic. Ltd. Şti.
- Karadağ, M. (2010). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme düzeylerinin incelenmesi (Şanlıurfa ili örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Kılınç, H. H., (2010). *İlköğretim birinci ve ikinci kademe öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü , Elazığ
- Korkmaz, İ., Saban, A., Akbaşı, S. (2004). Göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları güçlükler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 10(2), 266-277.
- Le Cornu, R. (2013). Building early career teacher resilience: The role of relationships. *Australian Journal of teacher education*, 38(4), 1.
- Marton, F. (1986). Phenomenography a research approach to investigating different understandings of reality. *Journal of thought*, 28-49.
- Marton, F., & Booth, S. A. (1997). *Learning and awareness*. Psychology Press.
- MEB (2014). Milli eğitim istatistikleri 2013-2014. 10 Mayıs 2016 tarihinde www.meb.gov.tr adresinden alınmıştır.
- Morgil, İ., Seçken, N. & Yücel, A.S. (2004). Kimya öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *BAÜ Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 6 (1), 62-72.
- Ökten, S. (2009). Toplumsal cinsiyet ve iktidar: güneydogu anadolu bölgesi'nin toplumsal cinsiyet düzeni. (Gender and power: the system of gender in southeastern anatolia). *The Journal of International Social Research*, 2(8), 302-312.

- Özpinar, M. & Sarpkaya, R. (2010). Köyde görev yapan sınıf öğretmenlerinin sorunları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(27), 17-29.
- Övet , O (2006). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğini tercih etmelerinde etkili olan faktörlerin belirlenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Pehlivan, K. B. (2005). Öğretmen adaylarının iletişim becerisi algıları üzerine bir çalışma. *İlköğretim Online*, 4 (2), 17-23
- Quaglia R. (1989). Socialization of the beginning teacher: a theoretical model from the empirical literature. *Research in rural education*, 5 (3), 1-7.
- Sarı, M. H. ve Altun, Y. (2015). Göreve yeni başlayan öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar. *H.U. Journal of Education*, 30 (1), 213-226.
- Tepebaş, F. (2010). *Mesleğe yeni başlayan sosyal bilgiler öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Thomas, C., Shaw, C., & Mundial, B. (1992). *Issues in the development of multigrade schools* (Vol. 172). Washington, DC: World Bank.
- YÖK (1999). *Türkiye’de öğretmen eğitiminde standartlar ve akreditasyon*. Ankara: Y. Ö. K. Başkanlığı
- Yuen-Fun, I, W. (1991) *Toward an agenda for helping the beginning teacher: perceptions of concerns and best help strategies*. The Annual Conference of the Eastern Educational Research Association, Boston, MA, (ERIC Document Reproduction Service No. Ed 336340).

Extended Summary

Being a Teacher from the Perspective of Novice and Experienced Teachers

Introduction

Teaching is a specialized profession that fed from social dynamics and tries to form the society positively through the rising generations. Therefore, it has always been among the primary goals of our country to train teachers effectively. For the teaching, as well as any specialized professions, has the sizes that requires time and commitment the process of teacher education in our country is carried out by at least 4 years of education faculties. But when the World practice and the literature reviewed, it is possible to say that teacher training process is not limited to just the license period but consists of three consecutive stages. These processes can be listed as pre-service period covering license education and formation; induction periods that covers the first years of profession and in- service period that lasts until retirement. Each of these periods has a different significance. But induction period stands in a separate place because it is a bridge between pre-service and in-service periods.

For this fragile and sensitive period is also a critical survival process of having a professional identity or not. In this context during this fragile period of novice teachers, it will make a great contribution to quality of education in our country letting them be in environments that will enable them to gain positive attitudes towards the profession and let them carry out their profession in an efficient manner. Likewise, configuring this process in a good way is important because of sparing cost and labor for teacher training in pre-service period also for an average 30-40 years letting tens of thousands of students have better education by adding qualified colleagues into community of teachers.

In addition, to identify problems in this period will allow us to take measures to curb the potential damage. In this context, revealing the problems and bringing solutions in this period are important in terms of affecting the community of education well and giving direction to future curriculum studies.

Therefore preliminary environments that will minimize the negative effect of encountered challenges need to be created for novice teachers. If the answer to the question of how to provide this environment is based on scientific researches, it will contribute to professional development of novice

teachers. One of the main references for these scientific researches to be the teachers who are living or lived that challenges. Because experience is a valuable and authentic source of information.

Purpose of the Study

The main purpose of this study is to reveal the most challenging problems faced by the novice teachers and develop solutions based on the recommendations of experienced teachers by. In this aspect it has sought answers to the following questions:

1. What are the most challenging problems the novice and experienced teachers face/faced in their first year of profession?
2. How do the problems the novice and experienced teachers face/faced in their first year compare and contrast?
3. How do the problems the male and female teachers face/faced in their first year compare and contrast?
4. How do the problems the novice and experienced teachers face/faced in their first year compare and contrast according to the location of the school?
5. How do the problems the novice and experienced teachers face/faced in their first year compare and contrast according to the type of duty (being class teacher or branch teacher)?
6. What are the recommendations of the experienced teachers to the novice teachers in terms of the solutions to these problems?

Method

This study was conducted using qualitative research methods. In line with the purpose of the research, "Phenomenography" design was used which is considered to be the most appropriate for the nature of this study among the other qualitative research designs. Participants of the study were 44 novice teachers who had been working in Şanlıurfa during the 2015-2016 school year for less than one full year and 44 experienced teachers with 5-15 years of experience in the field working. Both "criterion sampling" and "maximum variation sampling" methods were used in the study. Accordingly novice teachers were selected based on the criteria that they have been working less than one full year and experienced teachers were selected if they are experienced for 5-15 years. According to maximum variation sampling method, selected teachers were all from different subject fields, and either they were currently working or previously worked at different locations in their first year. All participants were involved in the study voluntarily. The data were obtained through semi-structured interviews. In order to develop the interview questions, relevant literature was reviewed first. Then the draft questions were subjected to expert opinion, and the initial interview form revised in line with the suggestions and criticisms by experts, was tested in a pilot study involving six teachers. After the preliminary testing, the interview form was subjected to expert opinion again. After this expert opinion, the development of the interview form was completed. Data analysis was conducted via QSR Nvivo 10 by using the phenomenographic analysis methods.....

Results

The problems participating teachers faced in their first year of the profession have been coded into descriptive categories, then these problems were presented under 7 main themes after combining similar categories. These themes are listed as *institutional problems*, *problems resulting from students*, *problems resulting from parents*, *problems resulting from regional and cultural conditions*, *problems resulting from workplace*, and *problems resulting from the teacher*.

Discussion, Conclusion and Suggestions

The most challenging problems among those themes were covered under "institutional problems" theme both for novice and experienced teachers. However compared to novice teachers, experienced participant teachers were more affected by the problems resulting from pre-service education, while the novice teacher were more affected by the problems resulting from students and parents.

It is also concluded that female participants were affected from the problems resulting from regional and cultural conditions more while men are affected from the problems resulting from pre-

service education and workplace more. Teachers working in the rural schools faced more challenges than teachers working in the schools from the province and district centers.

Moreover, problems resulting from the teachers and pre-service education had more influence on the teachers working in the schools of the province and district centers, while the problems resulting from students and parents, workplace and regional and cultural conditions had more influence on the teachers working in rural schools. Furthermore, it was concluded that problems resulting from pre-service education, teacher and regional-cultural conditions have reduced from past to present; on the other hand problems resulting from students and parents have increased in time. Based on these results, the following suggestions can be made:

Novice teachers can be given in-service training especially about communication skills.

Novice teachers' orientation education can be rearranged to cover regional issues.

In order to bring solutions to the problems faced by novice teachers, action researches can be made.

Yeni Ortaöğretim Matematik Öğretim Programının Değerlendirilmesi

Ahmet Şükrü ÖZDEMİR, Marmara Üniveristesi, Türkiye , ahmet.ozdemir@marmara.edu.tr

Şaban BERK, Marmara Üniveristesi, Türkiye , saban.berk@marmara.edu.tr

Mücahid Osman KAYA, Marmara Üniversitesi, Türkiye, mucahid_kaya@hotmail.com

Öz

Toplumun beklentilerini en üst düzeyde karşılayacak insan gücünü yetiştirmek, eğitim programları aracılığıyla eğitim sisteminin görevleri arasındadır. Eğitim araştırmaları, başta toplum olmak üzere, eğitimin paydaşlarının gereksinim duyduğu/duyacağı nitelikleri belirler. Eğitim kurumları da bu nitelikleri programlar aracılığıyla karşılamaya çalışır. Bununla birlikte toplumların gereksinimleri sürekli değişmekte olduğundan hazırlanan programlar da değerlendirilerek elde edilen sonuçlar programlara yansıtılmalıdır. Dahası, bu değerlendirme işlemi dinamik bir yapıya oturtularak sisteme süreklilik kazandırılmalıdır. Bu çalışmanın amacı, yeni ortaöğretim matematik dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesidir.

Araştırmada genel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma evrenini farklı illerde görev yapan matematik öğretmenleri, örneklemini ise, bu evrenden tesadüfi örneklem yoluyla seçilen 20 matematik öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışmada araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunun geçerliği ve güvenilirliği uzman görüşleri ile sağlanmıştır. Özellikle kapsam geçerliği ve tutarlılık incelemesine tabi tutulmuştur. Her öğretmenle ortalama 15 dakikalık görüşme yapılmıştır. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen verilerin analizi için betimsel analiz kullanılmıştır.

Erişilen bulgulardan katılımcıların yeni ortaöğretim matematik programına ilişkin olumlu görüşlerinden bazıları şöyledir: Konuların sadeleştirilmesi, kazanımların sırası ve öngörülen saatlerin iyileştirilmesi, günlük yaşam problemlerinin çözümlerine olan katkısı konusundaki iyileştirmeler ve bilgi iletişim teknolojilerine yer verilmesi. Katılımcıların programın iyileştirmeye açık alanlarına ilişkin görüşleri ise şöyledir: Konuların hala yoğun olması, öğrencilerin hazır bulunuşluluk düzeylerine uygun olmaması, sarmal yaklaşımının benimsenmesi, ders saatinin hala az olması ve konu sıralamasının uygunsuzluğu.

Anahtar Kelimeler: Program değerlendirme, matematik programının değerlendirilmesi, Lise matematik programının değerlendirilmesi

Abstract

Training human resources to meet the expectations of the society at the highest degree through curricula is among the duties of the education system. Educational research studies determine the qualities, which stakeholders in education, particularly society, need currently and will need in the future. Educational institutions, then, attempt to meet these qualities by means of curricula. In addition to this, as the requirements of society constantly change, the curricula should also be evaluated and the results obtained should be reflected to the curricula. Furthermore, this evaluation process should be made continuous by establishing it on a dynamic structure. Aim of the study is to evaluate the new curricula for secondary school mathematics according to views of teachers.

Survey model is used in this study. The population of the research consists of mathematics teachers who work in different cities. As for sample, it consists of 20 mathematics teachers who were randomly chosen from this population. A semi-structured interview form developed by the researchers was used. Validity and reliability of semi-structured interview form were confirmed by opinions of experts. Content validity and consistency were assessed in particular. Average 15 minutes' interview was made with each teacher. Descriptive analysis was used in order to analyse the data obtained through the interviews made with the teachers.

Some of the findings that include positive opinions to new curricula; Simplification of the subjects, improved order of educational objectives and estimated hours, improved contribution related to the solution of the daily life problems, Inclusion of information and communication technologies. Opinions

of participants that the curriculum has some areas for improvement, subjects are still intensive, it is not suitable to the students' level of preparedness, spiral approach was used for organizing content, lesson hours are still limited, subject sequence is not suitable.

Keywords: curriculum evaluation, evaluation of mathematics curricula, evaluation of secondary school's new mathematics curricula

1.Giriş

Son yıllarda dünyamızda birçok alanda meydana gelen değişimler toplumun ihtiyaçlarını etkilemekte ve insanlar bu ihtiyaçları karşılamak çeşitli yollara başvurulmaktadır. İnsan gücünün eğitilmesi değişen toplum beklentilerini karşılamada başvurulan yollardan biridir. Eğitim araştırmaları bu yollara yön veren en önemli etkidir. Bunun yanında eğitim sistemi de eğitim ve eğitim araştırmalarından etkilenmektedir (Çepni & Küçük, 2002). Matematik zihinsel faaliyetler, mantıksal ve sezgisel çıkarımlar sonucu ortaya çıkan kavram ve sembollerini kullanarak yapılan sıralı soyutlamalar ve genellemelerin ürünü olan bilişsel öğrenmeleri barındıran bir sistemdir (Baki, 2008). Ayrıca örüntü ve ilişkileri ortaya çıkarmada bireylerce ya da toplumlarca tanımlanmış terimleri ve sembollerini eğitim programını öğrenme, okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan dikkatlice kullanan bir düşünme yoludur (Reys, Suydam, Lindquist & Smith 1995). Söz konusu düşünme biçimi, doğrusal olmayan bir ilerleme gösteren günümüz dünyasında bireyler ve toplumlar için vazgeçilmezdir (Aksu, 1991). Ancak bu noktada matematiği, sayılardan oluşan karmaşık kavramlar bütünü ya da matematiğin doğası hakkında yetersiz bireylerce açıklanan bir bilim aracı olarak görmemek gerekir (Sertöz, 1996). Profesyonel nitelikteki matematikçiler için matematik, ayrıntılı analizler sonucunda titizlikle seçilen varsayımlar ve bunlara ait bilinmeyen sonuçların, estetik çerçevesinde açıklanmasıdır (Halmos, 1994).

Matematiği bir sistem, düşünme yolu, ilişkileri inceleyen bilimler grubu, denklem ve formüllerden oluşan bir uğraş alanı vb. olarak değerlendiren benzer birçok tanım olmakla birlikte, tarih boyunca açıklanmaya çalışılan "Matematik nedir?" sorusuna evrensel düzeyde kabul görmüş bir tanım yapılamamıştır. Dahası "matematik bir bilim midir?" sorusu da hala bir tartışma konusu olarak varlığını korumaktadır. Bu tartışmanın temel nedenlerinden biri bireylerin ya da toplumların matematiğe bakış açısı olarak değerlendirilebilir.

Matematik öğretimi, rakamların, işlemlerin öğretilmesinin yanı sıra birçok beceriyi kazanmada rol oynamaktadır. Akıl yürütme, değerlendirme, ilişki kurabilme gibi beceriler bunun örnekleridir. Matematik öğretimi sonunda etkili olup olmadığına karar vermek için, ölçme değerlendirme sonuçlarına bakılabilmektedir (Çakmak, 2005). Öğretmen matematik öğretiminin en önemli ögesidir. Öğrenciye en uygun öğretim şeklini bulması öğretmenden beklenmektedir. Bu şekli bulmaya çalışırken, öğretmen birden çok yola başvurulmalıdır. Öğrencileri dersle bütünleştirip zevkli hale getirmelidir (Karapür, 2002). Baykul (2009), matematik öğretiminde istenilen hedefe ulaşılabilmesi için, matematiğe uygun öğretimin oluşturulmasını, matematiksel kavramlar arasında ilişki kurulabilmesinin ve matematik ile ilgili işlemleri, teknikleri ve sembollerini anlamalarının sağlanmasıyla oluşabileceğini savunmaktadır. Öğretim programı, okulda ya da gerçek hayatta bireye kazandırılması planlanan bir dersin öğretimiyle ilgili tüm yapılan işlemleri kapsayan yaşantılar düzeneğidir (Demirel, 2009). Öğrencilere kazandırılmak istenilen hedef, öğretim programları sayesinde ortaya koyulmaktadır. Program uygulanırken karşılaşılan eksikler, meydana gelen gelişmeler, elde edilen dönütler, programın değiştirilmesine ve geliştirilmesine neden olmaktadır (Aksu, 2008).

Matematik öğrencinin çok yönlü gelişmesine destek olacak etkinliklere sahiptir. Matematiğe karşı olumlu tutum sağlayabilecek, öğrenciye akıl yürütmesini, eleştirel düşünme, problem çözme ve ilişkilendirme becerilerini kazandıracak matematik öğretim programına ihtiyaç vardır. Bu içeriklere sahip öğretim programı ile öğrenci çeşitli beceriler geliştirebilecek, gerçek yaşama daha hızlı uyum sağlayabilecektir. Öğretmenler yenilenen öğretim programlarının eğitim ve öğretime olumlu katkı sağlamasında etkin bir role sahiptir. Bu yüzden öğretmenlerin öğretim programlarını benimsemesi önemlidir (Bümen, Çakar ve Yıldız, 2014). Öğretmenler öğretim programlarının uygulayıcıları olarak, programın olumlu ve olumsuz yönlerini çok rahat fark edebilmektedirler. Öğretim programları

yenilendikten sonra bu programın uygulanması hakkında öğretmenlerden geri dönütler alınıp gerekli değişiklikler yapılabilir, saptanan eksiklikler bu dönütler sayesinde tamamlanabilir.

Matematik öğretiminde yer alan geleneksel yöntemlerin çoğunda matematiği soyut, gerçek yaşamla ilgisi olmayan yapılması güç olan birçok etkinlikler vardır. Bu şekilde yapılan öğretim öğrenciyi ezbere yöneltip matematiksel kavramların ve işlemlerin öğrenilmesinde sorun oluşturmaktadır. Bu noktada, matematiğin güzelliğini gösterebilecek, matematik dersine olan ilgi ve tutumu olumlu yönde geliştirebilecek, öğrenciyi akıl yürütme, eleştirel düşünme, problem çözme, günlük hayat ve diğer disiplinlerle ilişkilendirme yapabileceği bir matematik eğitim programına ihtiyaç vardır.

Öğrenci, bu özelliklere sahip program ile sorgulayıcı, geliştirici ve düşünme becerilerine sahip bir birey olacaktır. Teknolojik gelişmelerle birlikte bireyler alışılmadık/öngörülemez problemlerle hayatlarında daha fazla karşılaşmaktadırlar. Bu nedenle akıl yürütme becerilerine, görselleme ve modellemeye, problem çözme becerisine sahip bireylere daha fazla ihtiyaç duyulmaktadır. Bu çerçevede, tasarlanan lise matematik öğretim programı "Sayılar ve Cebir", "Geometri" ve "Veri, Sayma ve Olasılık" tan oluşan öğrenme alanlarından hareketle öğrencileri kişisel, sosyal ve mesleki hayata hazırlamayı ve yükseköğretimde gerekli olan temel matematiksel bilgi ve becerilerle donatmayı amaçlamaktadır. Bu kapsamda lise matematik öğretim programı ile öğrencilerin;

- Problem çözme becerilerini geliştirmeleri,
- Matematiksel düşünme becerisi kazanmaları,
- Matematiğin kendine has dilini ve terminolojisini doğru ve etkili bir şekilde kullanabilmeleri,
- Matematiğe ve matematik öğrenimine değer vermelerinin sağlanması amaçlanmıştır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2013).

Alan yazın incelendiğinde öğretim programlarına yönelik yapılan çeşitli çalışmalar mevcuttur. Çiftçi, Akgün ve Deniz (2013) yaptıkları çalışmada, 9. sınıf matematik öğretim programıyla ilgili öğretmenlerin görüşlerini almışlardır. Yapılan görüşmelerin genel amacı öğretmen görüşü almak ve uygulamada karşılaşılan zorlukları belirlemek olmuştur. Çalışmanın sonucunda kazanım, içerik, ders kitabı gibi konularda sorunlar tespit edilmiştir. Bu konularla ilgili çeşitli önerilerde bulunulmuştur. Duru ve Korkmaz (2010) matematik öğretmenleriyle yaptığı çalışmada program uygulama esnasında karşılaşılan sorunlar üzerinde durmuşlardır. Konuların sadeleşmesini olumlu bulurken araç-gereç eksikliği yaşanmasını, sınıflarda uygulama zorluğunu olumsuz olarak belirtmişlerdir.

Türkiye’de 2013 yılında MEB tarafından yeni matematik öğretim programı yayınlanmıştır. Öğretmen görüşleri bu programın en iyi şekilde uygulanabilmesi için önemli yer tutmaktadır. Bu çalışmada öğretmenlerin yenilenen matematik öğretim programı hakkında görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Literatür incelendiğinde ortaöğretim matematik öğretim programlarına yönelik öğretmenlerin görüşlerinin incelendiği çalışmaların azlığı dikkat çekmektedir. Bu çalışma ile alan yazındaki bu boşluğa katkı sağlanacağı düşünülmektedir. Çalışmanın amacı doğrultusunda Ortaöğretim matematik öğretmenlerinin yeni ortaöğretim matematik dersi öğretim programı hakkındaki görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır.

2.Araştırmanın Yöntemi

Matematik öğretmenlerinin, yeni ortaöğretim matematik öğretim programına ilişkin görüşlerini olduğu gibi betimlemeye çalışan bu çalışmada genel tarama modeli kullanılmıştır.

2.1.Katılımcılar

Çalışma, farklı illerdeki ortaöğretim kurumlarında görev yapan yirmi matematik öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Öğretmenler seçilirken çalışmaya katılmada gönüllü olmaları dikkate alınmıştır. Ö1’den Ö20’ye kadar kodlanan öğretmenlere ait bazı tanımlayıcı özellikler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1.*Çalışmanın katılımcıları.*

Öğretmen	Cinsiyet	Okul Türü	Mesleki Deneyim
Ö1	Erkek	Meslek Lisesi	8
Ö2	Kadın	Anadolu Lisesi	3
Ö3	Kadın	Meslek Lisesi	6
Ö4	Erkek	Meslek Lisesi	12
Ö5	Kadın	Anadolu Lisesi	2
Ö6	Erkek	Anadolu Lisesi	15
Ö7	Kadın	Anadolu Lisesi	20
Ö8	Erkek	Meslek Lisesi	18
Ö9	Kadın	Meslek Lisesi	13
Ö10	Erkek	Meslek Lisesi	14
Ö11	Kadın	Meslek Lisesi	15
Ö12	Erkek	Anadolu Lisesi	9
Ö13	Erkek	Anadolu Lisesi	7
Ö14	Kadın	Anadolu Lisesi	10
Ö15	Erkek	Anadolu Lisesi	19
Ö16	Kadın	Anadolu Lisesi	23
Ö17	Erkek	Anadolu Lisesi	20
Ö18	Erkek	Meslek Lisesi	4
Ö19	Kadın	Anadolu Lisesi	10
Ö20	Kadın	Anadolu Lisesi	12

2.2. Veri Toplama Aracı

Çalışmada araştırmacılar tarafından geliştirilen ve iki bölümden oluşan 13 görüşme sorusu içeren görüşme formu kullanılmıştır. İlk 6 soru demografik özellikleri, sonraki 7 soru ise öğretmenlerin yeni matematik öğretim programına ilişkin görüşlerini almak üzere hazırlanmıştır. Program değerlendirmeye ilişkin görüş için hazırlanan soruların, araştırmacının amaçlarını yansıtıp yansıtmadığı uzman görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşü ve pilot uygulama sonucunda görüşme formu son halini almıştır.

2.3. Araştırma Süreci

Veri toplama sürecinin başlangıcında, çalışmanın amacı öğretmenlere anlatılarak kimliklerinin gizli tutulacağı belirtilmiştir. Her bir öğretmenle yaklaşık 15 dakikalık görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler esnasında öğretmenlerin görüşlerini açıkça ortaya çıkarmak ve derinlemesine bilgi almak amacıyla sondalar (alternatif sorular) kullanılmıştır. Öğretmenlerden gerekli izinler alınarak her bir görüşme kayıt altına alınmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2008) görüşme sorularının günlük dille ifade edilmesinin görüşme formundan okunmasına göre daha etkili olacağını ifade etmiştir. Bu sayede katılımcı kendini güvende hissedip daha samimi cevaplar vermektedir. Yapılan görüşmeler bu doğrultuda gerçekleştirilmiştir.

2.4. Verilerin Analizi

Öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen verilerin analizi için içerik analizi kullanılmıştır. Görüşmeler araştırmacı tarafından ayrı ayrı çözümlenerek bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Bu çözümlenmelerin, araştırmacı tarafından içerik analizine tabi tutulması sonucunda kodlar oluşturulmuştur. Benzer kodların bir araya getirilmesiyle de kategoriler oluşturulmuştur. Elde edilen bu kod ve kategorilere, araştırmacının ve uzmanın kontrol etmesi ve tartışması sonucunda son halleri verilmiştir. Ayrıca oluşturulan kategorilerle ilgili öğretmenlerden doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

3. Bulgular

Bu bölümde öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen veriler analiz edilerek ortaya çıkan kodlardan oluşturulan kategoriler aşağıdaki başlıklar altında incelenmiştir.

3.1. Öğretmenlerin Yeni Öğretim Programının Olumlu Yönlerine İlişkin Değerlendirmeleri

Öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda, öğretmenlerin yeni matematik öğretim programına yönelik olumlu görüşlerini içeren veriler analiz edilerek elde edilen bulgular Tablo 2’de sunulmuştur:

Tablo 2.

Öğretmenlerin yeni öğretim programı hakkındaki olumlu görüşleri.

Kod	Frekans
Konuların sadeleştirilmesi	16
Kazanımlar, kazanımların sırası ve öngörülen ders saatleri	10
Günlük hayata entegre edilebilmesi	8
11. Sınıftan itibaren Temel ve İleri Matematik ayrımı yapılması	6
Bilgi ve iletişim teknolojilerine yer verilmesi	4

Tablo 2 incelendiğinde öğretmenler, yeni programın olumlu yönleri hakkında, konuların ve yoğunluklarının azaltılması ve kazanımların yeniden düzenlenmesi konularında daha çok görüş birliğinde bulunmuştur. Ö5 görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Eski programa göre kazanımlarda bir sadeleşme olduğu göze çarpmaktadır. Matematik-1 dediğimiz ilk basamak konular 9. sınıfa yığılmıştı ve diğer Matematik-2 kısmı 10. 11. Ve 12. Sınıflara dağıtılmıştı. 9. Sınıf konularının yetişmesi sıkıntı oluyordu. Ve 9. Sınıfa “Mantık” gibi öğrenciler için gayet soyut olan bir konuyla başlamak önyargı oluşturuyordu ve matematik öğretiminde zorlanıyorduk. Yeni programda ise 9. Sınıfın yoğun olmaması yerinde olmuştur.”

Kazanımların sırası hakkında Ö12 şu şekilde görüş belirtmiştir;

“Bazı konuların da sınıf düzeylerine göre sıralamasının ve yerlerinin değiştirilmesinin konuların işleniş açısından kolaylık sağladığını düşünüyorum”

Ö9 ise temel ve ileri matematik ayrımı konusunda;

“Seçmeli derslerin 11. Sınıfta temel ve ileri matematik olarak ayrılması etkili ve öğrenciler için başarılıdır” diye görüş belirtmiştir.

3.2.Öğretmenlerin Yeni Öğretim Programının İyileştirmeye Açık Alanlarına İlişkin Değerlendirmeleri

Öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda, öğretmenlerin yeni matematik öğretim programında iyileştirmeye açık alanlarla ilgili görüşleri analiz edilerek elde edilen bulgular Tablo 3’de sunulmuştur:

Tablo 3.

Öğretmenlerin yeni öğretim programı hakkındaki olumsuz görüşleri.

Kod	Frekans
Konuların hala yoğun olması	12
Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri	11
Sarmal yaklaşımın benimsenmesi	9
Ders saatinin az olması	6
Konuların sırası	5

Tablo 3 incelendiğinde konuların hala yoğun olması, iyileştirmeye açık alanların başında gelmektedir. Bunların da yanında öğrenci hazırbulunuşluk düzeyleri ve sarmal yapının benimsenmesi, diğer iyileştirmeye açık alanlar olmuştur. Ö20 sadeleştirme görüşlerini şu şekilde belirtmiştir;

“9. sınıfta uygulanan sadeleştirme 10. Sınıfta bir yığılmaya neden olmuş. Önceden 9. Sınıf yetişmezken şimdi de 10. Sınıf yetişmemektedir. Ayrıca bir konuya bir kademedede giriş yapıp diğer kademedede devam etmek dezavantaja dönüşmektedir. Çünkü konuyu baştan almak zorunda kalıyoruz. Bir de programda bazı kazanımların ders saatleri yeterli değildir”

Ö2 ise ders saatleri hakkında;

“Kazanımların yoğunluğuna rağmen özellikle geçen sene 11.sınıf öğretim programı 4 saat matematik 3 saat geometri iken bu sene toplam 7 saat yerine 6 saatlik ders saati verilmesi kazanımların kazanılamamasına sebep oluyor.”

Ö3 program tasarımı için düşünceleri şu şekilde belirtmiştir;

“Programa baktığımız zaman sarmal yapıda bir eğitim verdiğimiz görülmektedir. Örneğin 9. Sınıfta fonksiyon konusunu veriyoruz. 10.sınıfta devamını veriyoruz ve öğrenciler bunu unutmuş oluyor. Konuyu tek seferde vermenin daha iyi olduğunu düşünüyorum.”

3.3. Öğretmenlerin Matematik ve Geometri Derslerinin Birleştirilmesine İlişkin Değerlendirmeleri

Yeni matematik öğretim programının en önemli yeniliklerinden biri de matematik ve geometri derslerinin tek bir ders altında işlenmesidir. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda bu yenilik hakkındaki görüşleri Tablo 4 de sunulmuştur.

Tablo 4.

Öğretmenlerin matematik ve geometri derslerine birleştirilmesine ilişkin görüşleri.

Kod	Frekans
Öğretmenin öğrenciyi daha iyi tanımasını sağlamaktadır	15
Tek disiplin algısı oluşmaktadır	8
Farklı öğretim teknikleri ile öğrencinin karşılaşmaması	7
Öğrencinin sorumluluğunu azaltmaktadır	6
İki ders farklı beceriler içermektedir	3

Tablo 4 incelendiğinde iki dersin birleştirilmesi sayesinde öğretmenlerin öğrencileri daha iyi tanıma fırsatı bulacağı konusunda görüş birliğine varılmıştır. Bunun yanında her iki dersin farklı beceriler içermesi nedeniyle olumsuz olduğu da düşünülmektedirler.

Bu konu hakkında Ö17'nin görüşü şöyledir;

“Geometri ve matematik derslerinin tek bir ders altında işleniyor olmasını olumlu buluyorum. Çünkü daha önceki yıllarda öğrenciler aynı anda hem matematik hem de geometriden sorumlu oluyorlardı ve bu durum onların ekstra zorlanmalarına sebep oluyordu. Ayrıca birbirinden tamamen bağımsız olmayan iki ders olmasına rağmen öğrenciler tarafından bu iki ders çok farklı gibi algılanıp matematik dersinde öğrendikleri bazı temel bilgileri geometrik hesaplarda uygulayamıyorlardı.”

Ö18 ise eski sistemin daha iyi olduğunu düşünmektedir;

“Ben bu konuda eski sistemin daha iyi olduğunu düşünmekteyim. Geometri ayrı bir ders matematik ayrı bir ders görmenin daha iyi olacağını düşünüyorum. Araya geometri sıkıştırmak geometriye haksızlık olmaktadır.”

Ö9'un matematik ve geometri dersine tek bir öğretmen girmesi hakkındaki görüşleri şöyledir;

“Her iki dersin birleştirilmesi sayesinde öğretmen öğrenciyi daha iyi tanımaktadır. Bu sayede öğrencilerin eksikleri daha hızlı bir şekilde belirlenip onlara çözümler üretilebilir.”

4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Öğretmenlerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen bulgular sonucunda; öğretmenler yeni öğretim programında yapılan konuların sadeleşmesi ve kazanımların sırasında meydana gelen değişimleri olumlu bulmuştur. Bu sonuç, Aksu (2008), Bal (2008), yaptıkları çalışmaların sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Yenilenen öğretim programının öğretmenlere yeterli düzeyde tanıtılmadığını belirten öğretmenler, MEB'in öğretim programının içeriğinin öğretmenlere ayrıntılı açıklanması ve uzmanlar tarafından tanıtımının yapılması gerektiğini vurgulamışlardır. Bu sonuç Orbeyi ve Güven (2008), Bal (2008), Çiftçi ve Tatar'ın (2015), Kurt ve Yıldırım'ın (2010), Duru ve Korkmaz (2010), , yaptığı çalışmanın sonucu ile paralellik göstermektedir. Ayrıca öğretmenler yeni matematik öğretim programına yönelik hazırlanan ders kitaplarının daha kaliteli olması gerektiğini belirtmiştir. Akıllı tahtalarla entegre hale getirilmesine vurgu yapmışlardır. Çiftçi ve diğerleri (2013), Kurt ve Yıldırım'ın (2010) yaptıkları çalışmalarda benzer sonuçlara ulaşmışlardır. Öğretmenlerin yeni programa yönelik önerileri incelendiğinde; öğretmenler, bilgi ve iletişim teknolojilerinden yararlanmak istediklerini, fakat bilgi ve iletişim teknolojilerinden yeterli düzeyde yararlanamadıklarını, alt yapılarının olmadığını, bu yüzden Milli Eğitim Bakanlığı tarafından desteklenmeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Geometri ve matematik dersleri birleşmesinin hem olumlu hem de olumsuz yönü olduğunu belirlenmiştir. Öğrencileri daha iyi tanıma olumlu yönü iken, her iki dersin tek bir disiplin olarak algılanması olumsuz yön olarak belirtilmiştir. Yeni öğretim programına ait olumsuz yönler incelendiğinde, bazı konuların çıkarılması

gerektiği özellikle 10.sınıf konularının yetişmediği üzerinde durulmuştur. Bunun yanında öğretim programının akıllı tahta ile uyumlu hale getirilmesi üzerinde durulmuştur.

Çalışmada elde edilen bulgular doğrultusunda şu önerilere yer verilebilir:

- Öğretmenler yeni öğretim programının içeriği hakkında daha fazla bilgilendirilmelidir.
- Bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanmada yetersiz olan öğretmenler, kazanımlarda bilgi ve iletişim teknolojilerini nasıl kullanması gerektiği konusunda bilgilendirilmeli ve kazanımlarda kullanabileceği materyaller öğretmenlere sunulmalıdır
- Kısa vade de öğretim programı değiştirilmemelidir. Yeni program oluşturulurken öğretmen ve öğrenci görüşleri daha fazla alınmalıdır.

5.Kaynakça

- Aksu, H. H. (2008). Öğretmenlerin yeni ilköğretim matematik programına ilişkin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 1-10.
- Aksu, M. (1991). Problem çözme süreci, (Editör: Bekir Özer). Matematik Öğretimi.
- Altunışık, R., Coşkun, R., Yıldırım, E., & Bayraktaroğlu, S. (2004). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*. İstanbul: Sakarya Kitabevi.
- Baki, A. (2008). *Kuramdan uygulamaya matematik eğitimi*. Ankara: Alfa Yayınları.
- Bal, A. P. (2008). Yeni ilköğretim matematik öğretim programının öğretmen görüşleri açısından değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(1), 53-68.
- Bümen, N. T., Çakar, E. ve Yıldız, D. G. (2014). Türkiye’de öğretim programına bağlılık ve bağlılığı etkileyen etkenler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14(1), 203-228.
- Çepni, S., & Küçük, M. (2002). Fen bilgisi öğretmenlerinin eğitim araştırmaları hakkındaki düşünceleri. *V. Ulusal Fen bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*. Ankara.
- Çiftçi, Z. B., Akgün, L. ve Deniz, D. (2013). Dokuzuncu sınıf matematik öğretim programı ile ilgili uygulamada karşılaşılan sorunlara yönelik öğretmen görüşleri ve çözüm önerileri. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 3(1), 1-21
- Demirel, Ö. (2009). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Duru, A. ve Korkmaz, H. (2010). Öğretmenlerin yeni matematik programı hakkındaki görüşleri ve program değişim sürecinde karşılaşılan zorluklar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 67-81.
- Halmos, Paul. (1994). Yaratıcı Sanat: Matematik. Derleyen: A. Güven Aksoy. *Matematik Dünyası Dergisi*. Sayı: IV. s. 1-5
- Karasar, N. (1999). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kıncal, R. Y. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Lakatos, I. (1976). *Proofs and Refutations: The logic of Mathematics discovery*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2013). *Ortaöğretim matematik dersi (9, 10, 11 ve 12. sınıflar) öğretim programı*. Ankara
- Orbeyi, S. ve Güven, B. (2008). Yeni ilköğretim matematik dersi öğretim programının değerlendirme ögesine ilişkin öğretmen görüşleri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 4(1), 133-147.
- Reys, R. E., Lindquist, M., Lambdin, D. V., & Smith, N. L. (1995). *Helping children learning mathematics*. Boston: Allyn & Bacon.
- Sertöz, S. “ Matematik’in Aydınlik Dünyası “ Tüb. Pop Bil. Kit. 1996, Ankara.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6.baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık

Yıldırım, C. (2000). *Matematiksel Düşünme*. İstanbul: Remzi Kitabevi

Extended Summary

Evaluation of Secondary School's New Curricula for Mathematics

Introduction

The rapid changes which emerged in many fields in the world over the last century, affected the requirements of the societies. Although many methods are adopted in order to meet these requirements, it is actually evaluated that the best method is to equip the individuals with the qualities which meet the expectations of the changing society. Training human resources to meet the expectations of the society at the highest degree through curricula is among the duties of the education system. Educational research studies determine the qualities, which stakeholders in education, particularly society, need currently and will need in the future. Educational institutions, then, attempt to meet these qualities by means of curricula. In addition to this, as the requirements of society constantly change, the curricula should also be evaluated and the results obtained should be reflected to the curricula. Furthermore, this evaluation process should be made continuous by establishing it on a dynamic structure.

"Evaluation is the systematic assessment of the worth or merit of an object (Joint Committee, 1994)". Evaluation of the curriculum is important for effective implementation, determining of deficiencies and development. Participants of the curricula are one of the most important elements in curriculum evaluation process. In this context, teachers have an important role in evaluating a curriculum and make a positive contribution to education. When relevant literature is reviewed, it is seen that there are curricula evaluation studies in the field of Mathematics. In 2013, for a new Mathematics curriculum was published. In this new curriculum for Mathematics, besides important changes different from the previous curriculum, Mathematics and Geometry subjects, which were separately taught before, are now merged and lesson objectives are presented under one title. In the new draft curricula of secondary school mathematics, it is aimed to prepare the students to individual, social and professional life and equip them with basic mathematical knowledge and skills which are required for higher education on the basis of fields of learning including "Numbers and Algebra", "Geometry" and, "Data, Counting and Probability." In this concept, it is aimed that the students improve their skills for problem solving, acquire mathematical reasoning skills, are able to use the unique language and terminology of mathematics accurately and effectively, and esteem mathematics and its study. On the other hand, it has not been verified yet to what extent new and updated mathematics curriculum has fulfilled the expectations. That the new curriculum for mathematics has not been evaluated yet forms the problem of this study.

Purpose of the Study

Aim of the study is to evaluate the new curricula for secondary school mathematics according to views of teachers.

Method

General survey model is used in this study, which attempts to objectively describe the opinions of Mathematics teachers on the new secondary school Mathematics curricula.

The population of the research consists of Mathematics teachers who work in different cities. As for sample, it consists of 20 mathematics teachers who were randomly chosen from this population. 20

Mathematics teachers contain 10 women and 10 men. 9 of this work in Vocational and Technical Anatolian Secondary Schools, 11 teachers work in Anatolian Secondary Schools.

In this study a semi-structured interview form developed by the researchers was used. The interview form contains 2 parts and 13 questions, former 6 are demographic questions and latter 7 were prepared in order to obtain the opinions of teachers concerned with new Mathematics curricula. Validity and reliability of semi-structured interview form were confirmed by opinions of experts. Content validity and consistency were assessed in particular.

Average 15 minutes' interview was made with each teacher. Probes (alternative questions) were used in order to reveal the opinions of teachers clearly and obtain deeper information from them in the interviews. Each interview was recorded with consent from teachers. Descriptive analysis was used in order to analyse the data obtained through the interviews made with the teachers.

Results

Some of the findings are summarized below based on the analysis of the data. Opinions of the participants are generally positive in reference to new secondary Mathematics curricula. Positive opinions consist of the dimensions of the curricula below.

- 1-Simplification of the subjects (n=16),
- 2-Improved order of educational objectives and estimated hours (n=8),
- 3-Improved contribution related to the solution of the daily life problems (n=6),
- 4-Inclusion of information and communication technologies (n=3),

In addition to this, some of the participants have the opinion that the curriculum has some areas for improvement. These views can be categorized under the titles below:

- 1-Subjects are still intensive (n=12),
- 2-It is not suitable to the students' level of preparedness (n=11),
- 3-Spiral approach was used for organizing content (n=9),
- 4-Lesson hours are still limited (n=6),
- 5-Subject sequence is not suitable (n=5).

The opinions of the participants related to combining Mathematics and Geometry are as follows: 15 participants have the opinion that this will enable teachers to recognize the students better, 8 participants have the opinion that it will create the sense of a single discipline, 6 participants have the opinion that this will decrease the responsibility (course load) of the student, 7 participants have the opinion that this will decrease the possibility of exposure to different teaching techniques for the students.

Moreover, the participants unite in the opinion that a new Mathematics curriculum for secondary schools was not introduced sufficiently to the teachers. When the suggestions of teachers for the new curriculum are examined, teachers stated that they wanted to benefit from the information and communication technologies but they could not realize this efficiently since they did not have the background knowledge, so they should be encouraged and supported by Ministry of National Education. Furthermore, it was also stressed that the curriculum be compatible with smart board.

Discussion, Conclusion and Suggestions

As a result of the analyses of data obtained from the teachers; the new curriculum was received positively on issues such as simplification of the subjects and editing of the educational objectives. On the other hand, it was found that the course books which were prepared according to the new Mathematics curriculum and related other documents were not at the desired level. The participants stressed both advantages and disadvantages of merging the Mathematics and Geometry subjects. Taking the findings into consideration the following recommendations can be made: 1-New Mathematics curricula for secondary schools should be reorganized by taking the opinions of teachers (with broader participation) and other stakeholders.

2-Each curriculum should be introduced to the practitioners sufficiently prior to its implementation.
3-When FATİH Project and other technology supported applications are considered, the required technology training for the curriculum should be provided to teachers as a part of the in-service training prior to implementation.

Keywords: curriculum evaluation, evaluation of mathematics curricula, evaluation of secondary school's new mathematics curricula

Temel Eğitim Öğretmenlerinin Mesleki Gelişim Etkinliklerine Katılım Durumları ve Öğrenme-Öğretme Sürecine Etkisi

Soner Mehmet ÖZDEMİR, Mersin University, Türkiye, sonerozdem@yahoo.com

Öz

Öğretmenlerin mesleklerinde başarılı, etkili ve verimli olabilmeleri, öğrencilerinin daha iyi öğrenmelerini sağlamaları ve çalıştıkları okulun kalitesinin artmasına katkı sağlamaları için kendilerini mesleki yönden sürekli geliştirmeleri gerekir. Bu bağlamda, bu çalışmanın amacı temel eğitim kademesinde görev yapan okul öncesi ve ilkököl öğretmenlerinin katıldıkları mesleki gelişim (MG) etkinliklerini ve bu etkinliklerden edindikleri bilgi, beceri ve deneyimleri sınıf içi öğretim uygulamalarına ne düzeyde yansıttıklarını belirlemektir. Çalışmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Çalışmanın evrenini Akdeniz bölgesinde yer alan bir il merkezindeki anaokulları ve ilkokullarda görev yapan okul öncesi ve ilkököl öğretmenleri, örneklemini ise bu ildeki dört merkez ilçeden kolay ulaşılabilir örnekleme yoluyla seçilen toplam 200 öğretmen oluşturmuştur. Veriler, OECD ülkelerindeki öğretmenlerin mesleki gelişim durumlarını saptamaya yönelik olarak kullanılan "Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Araştırması" olan kısa adı "TALIS" adlı ölçme aracından yararlanılmıştır. Çalışmanın bulgularına göre, öğretmenlerin en fazla katıldıkları MG etkinlikleri konferans ve seminerler, mesleki literatürü takip etme ile kurs ve çalıştaylar olurken, en az katılım gösterilen etkinlikler ise diploma ve sertifika programları, diğer okullara inceleme gezileri düzenleme ile meslektaşlara rehberlik etme, gözleme ve yetiştirme olmuştur. Ayrıca, öğretmenlerin katıldıkları etkinlikler içinde sınıflarındaki öğretime etkisinin en fazla olduğunu düşündükleri etkinlikler; öğretmenliği geliştirmek amacıyla informal diyalog kurma, mesleki literatürü takip etme, diğer okullara inceleme gezisi yapma ve meslektaşlarına rehberlik etme, gözleme ve yetiştirme iken, sınıftaki öğretime etkisinin en az olduğu düşünülen etkinlikler ise; kurs ve çalıştaylar, konferans ve seminerler ile diploma ve sertifika programlarıdır. Bulgulara dayalı olarak, Türkiye'de hizmet içi eğitim (HİE) programları veya faaliyetlerinin, öğretmenlerin ilgi ve ihtiyaçlarının yanı sıra, sınıftaki öğretim süreçlerinde uygulanabilirliği fazla olan etkinliklere ağırlık verilmesi önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Temel eğitim öğretmenleri, mesleki gelişim, hizmet içi eğitim, öğrenme-öğretme süreci

Abstract

Teachers should continuously develop themselves professionally in order to perform a more successful, effective and efficient teaching, to ensure their students to learn better and to improve the quality of their schools. In this context, this study aims at determine the participation status of the pre-school and primary school teachers in professional development activities and what extent they reflect the knowledge, skills and experiences gained from those activities to teaching and learning process. The present study is designed on descriptive survey model. Population of the study consists of preschool and primary school teachers who served in a city located in the Mediterranean region in Turkey. Sample was chosen by convenience sample type and consists of 200 teachers. The findings of this study showed that "education conferences and seminars", "reading professional literature" and "courses and workshops" were the most participated activities by the teachers. On the other hand, "qualification programs", "observation visits to other schools" and "mentoring and/or peer observation and coaching" were the activities that they participate in at least. Moreover, the findings also illustrated that teachers think "engaging in informal dialogue with peers", "reading professional literature" and "observation visits to other schools" have the more effect on teaching and learning process in the classroom than other activities. As a result, when considering the positive influences of professional development on quality of teachers and students' learning, it is very important to organize continuous professional development activities based on teachers' needs and practical.

Keywords: Primary school teachers, professional development, in-service education, teaching-learning process

Giriş

Pek çok meslekte olduğu gibi, öğretmenlerin de mesleki yönden kendilerini geliştirmeleri, gerek kendi branşlarıyla ilgili konularda gerekse de eğitim, öğretim ve öğrenme alanlarında meydana gelen gelişmeleri yakından takip etme, çeşitli konferanslara, sempozyumlara, seminerlere, çalıştaylara vb. mesleki çalışmalara katılmaları ve bu etkinliklerden edindikleri bilgi, beceri ve deneyimleri sınıf içi öğretim uygulamalarına yansıtarak öğrencilerinin daha etkili öğrenmelerine ve başarılı olmalarına katkı sağlamaları gerekir.

Esasında MG, tüm öğretmenler için planlı, sistematik, düzenli ve amaca uygun biçimde organize edilen, öğretmenlik mesleğinin canlılığı için sürekli mesleki öğrenmeye bağlı tartışılmaz bir yere sahiptir (Yates, 2007). MG, geniş bir çerçeveden bakılacak olursa, bir kişinin mesleki rolündeki gelişime işaret eder (Villegas-Reimers, 2003). Fullan'a (1991) göre, MG bir öğretmenin hizmet öncesinden emekliliğe kadar, kariyeri boyunca formal ve informal öğrenme deneyimlerinin toplamı şeklinde tanımlamak olasıdır. Bir başka açıdan, MG eğitimcilerin öğrencilerinin ihtiyaçlarını karşılama yönünde kendi öğretimlerine ince ayar yaptıkları, kariyer boyu devam eden bir süreç olarak görülebilir (Diaz-Moggioli, 2004).

Mesleki gelişim programları ve etkinlikleri, öğretmen değerlerinde, inanç yapılarında ve becerilerinde, öğrencilerin öğrenme çıktılarını sağlamaya sonuçlanan dönüşümcü değişimler sağlamayı amaçlar (Fleet & Patterson, 2001; Mundry et al., 2003; Osborn & Johnson, 1999; Sprinthall, Reiman & Thies-Sprinthall, 1996, Akt. Mcdonald, 2009). Bununla birlikte, sürekli mesleki gelişimin (SMG) sağladığı katkılar veya etkiler, ilgili alanyazın doğrultusunda şu üç başlık altında toplanabilir. Bunlar: 1. Öğretmenlerin kendi MG ve uygulamalarına katkısı, 2. Öğrencilerin öğrenmesi ve başarısı üzerine etkisi, 3. Okulun ve eğitim sisteminin kalitesi üzerine etkisi. SMG programları ve etkinlikleri, öncelikle öğretmenlerin mesleki ve kişisel yönden kendilerini geliştirmelerine ve sahip oldukları yeterlikleri ve becerileri geliştirerek daha etkili öğretmen olmalarına katkı sağlar (Özdemir, 2013). Öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimi bir yandan öğretmenlerin kendi mesleki ve kişisel gelişimlerine katkı sağlarken, doğrudan veya dolaylı biçimde öğrencilerinin öğrenme ve başarılarına da etki yapmaktadır. Yapılan araştırmalar öğretmenlerin eğitimi ve mesleki gelişimi ile öğrencilerinin başarı düzeyleri arasında ilişki olduğunu göstermiştir (Hien, 2008).

SMG etkinliklerinin sağladığı önemli faydalardan biri de okulun veya eğitim kurumunun kalitesini artırmaya katkı sağlamasıdır. Bu konuda yapılan çalışmalar göstermiştir ki okulun gelişimi, etkililiği ve eğitim reformu ile öğretmen mesleki gelişim çalışmaları yakından ilişkilidir (Bolam, 2000; Bubb & Earley, 2007; Day, 1999; Desimone, 2009; Fullan & Hargreaves, 1992). Buna göre, mesleki gelişim etkinliklerinden yarar gören sadece öğretmen değil, gelişen öğretmen davranışları sonucunda öğrenci, okul yöneticileri, öğrenci velileri, öğretmenin aile çevresi ve diğer meslektaşlarıdır. Dolayısıyla, öğretmene yapılan yatırım bir bakımda bireye yapılan bir yatırım olup, topluma yansıyan bir değerdir (Odabaşı ve Kabakçı, 2007) denebilir.

Literatüre ve uygulamalara bakıldığında, öğretmenlerin mesleki gelişimi, çoğunlukla iç içe geçmiş üç etkinin sonucu olarak reforma ihtiyaç duyulan bir alan olarak öne çıkmaktadır. Bunlar: yenilik, politikalar ve pedagojidir. Örneğin, son on yıldır e-öğrenme ve e-öğretim uygulamaları merkeze alınmıştır. Teknoloji ilerlemekte ve daha kolay ulaşılabilir hale gelmektedir. Öğretmenlerin bu yeniliklere uyum sağlayabilecek bilgi, beceri ve deneyimlere sahip olmaları için mesleki gelişimlerinin artırılması gerekir. Bilgi, öğrenme-öğretme süreçleri ve ölçme-değerlendirme gibi açılardan öğrenme ve öğretim anlayışı değiştikçe, öğretmenlere yönelik mesleki gelişim programlarının da bu değişime cevap verebilmesi gerekmektedir (Rodrigues, 2005, Akt. Durmuş, 2013). Bu konu ile ilgili alanyazın (Guskey, 2002; Garet vd., 2001; Villegas-Reimers, 2003) göstermektedir ki sistematik ve planlı bir şekilde hazırlanan, öğretmenlerin ihtiyaç, ilgi ve beklentilerine odaklanan, uzun süreli ve uygulamaya dayanan mesleki gelişim etkinlikleri klasik, kısa süreli ve pratikten yoksun, öğretmenlerin isteksiz biçimde katılımlarını zorunlu kılan seminerler, kurslar, workshoplar vb. gibi HİE faaliyetlerine göre çok daha etkili olacaktır.

Öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik yapılan uygulamalara bakıldığında, örneğin Türkiye'de Milli Eğitim Bakanlığının (MEB) bu amaçla genellikle hizmet içi eğitim programları düzenlediği görülmektedir. MEB bünyesinde gerek merkezi olarak, gerekse de yerel düzeyde organize edilen HİE çalışmaları daha çok öğretmenlere yönelik kısa süreli seminerler, kurslar, çalıştaylar ve konferanslar

şeklinde planlanmaktadır. Oysa hem yapılan gözlemler hem de bu konuda yapılan araştırmalar bu tür kısa süreli, çoğunlukla teorik çerçevede yapılandırılan, öğretmen katılımının düşük düzeyde olduğu ve öğretim uygulamalarından soyutlanmış bir yapıda düzenlenen hizmet içi eğitimlerin öğretmenlerin pratikte işine yaramadığı, aynı zamanda öğretmenlerin bu etkinliklere hem isteksiz oldukları hem de pek önemsemediklerini göstermektedir (Karasolak, Tanrıseven ve Konokman, 2013; Seferoğlu, 2001; Sıcak ve Parmaksız, 2016; Uçar ve İpek, 2006). Bu bakımdan, öğretmenlerin niteliklerini yükseltmek, öğretim uygulamalarını geliştirmek, öğrencilerinin daha iyi öğrenmelerine katkı sağlamak ve mesleki yönden gelişimlerini artırmak amacıyla düzenlenmesi düşünülen etkinlikler; “uzun süreli, sınıf uygulamalarına yansıtılması mümkün olan, öğretmenlerin aktif katılımlarının sağlandığı ve öğretmenlerin ilgi, ihtiyaç ve beklentileri ile uyumlu” biçimde tasarlanmalıdır.

Bu bağlamda, bu çalışmanın amacı temel eğitim kademesinde görev yapan okul öncesi ve ilkököl öğretmenlerinin katıldıkları mesleki gelişim etkinliklerini ve bu etkinliklerden edindikleri bilgi ve deneyimleri sınıf içi öğretim uygulamalarına ne düzeyde yansıttıklarını belirlemektir. Çalışmada elde edilen bulguların, öğretmenlerin katıldıkları mesleki gelişim etkinlik türlerini ve mesleki gelişim durumlarını belirlemenin yanı sıra, öğretmenlerin gerek Milli Eğitim Bakanlığı veya okul düzeyinde zorunlu olarak katıldıkları HİE seminerleri veya kursların, gerekse de kendi istekleriyle iştirak ettikleri çeşitli mesleki gelişim etkinliklerinin öğrenme-öğretme süreçlerinde ne kadar işe yaradığını ortaya koyması bakımından önemli olduğu düşünülmektedir.

Yöntem

Çalışma nicel araştırma türünde olup, betimsel tarama modeline göre tasarlanmıştır. Tarama modeli geçmişte ya da şu anda var olan bir durumu var olduğu biçimde betimlemeyi amaçlayan bir araştırma türüdür (Karasar, 2005). Bu bağlamda, bu çalışmada öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerine katılım durumları ve bu etkinliklerin sınıf içi uygulamaları ve öğretim sürecine etkisini ortaya koymak amacıyla betimsel tarama modelinden yararlanılmıştır.

Katılımcılar

Çalışma, Akdeniz bölgesinde yer alan bir il merkezindeki anaokulları ve ilkökullarda görev yapan okul öncesi ve ilkököl öğretmenleri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar, bu ildeki dört (4) merkez ilçeden kolay ulaşılabilir örnekleme yoluyla seçilen toplam 200 öğretmenden oluşmuştur. Katılımcıların %76’sı (f=156) kadın, %24’ü (f=48) ise erkek öğretmenlerden oluşurken, yarı yarıya okul öncesi (f=100) ve sınıf öğretmeni (f=100) alanlarından oluşmuştur.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada veriler örnekleme yer alan öğretmenlerin, geliştirilen ölçme aracına verdikleri cevaplara dayalı olarak toplanmıştır. Ölçme aracında demografik bilgilerin yanı sıra, öğretmenlerin katıldıkları mesleki gelişim etkinlikleri ve bu etkinliklerin sınıf içi öğretim uygulamalarını ne düzeyde etkilediğine ilişkin maddeler yer almaktadır. Ölçme aracının ilk bölümünde katılımcı öğretmenlerin demografik bilgilerini belirlemeye yönelik maddeler bulunmaktadır.

Öğretmenlerin katıldıkları mesleki gelişim etkinliklerini belirlemek amacıyla OECD tarafından 2009 yılında OECD ülkelerindeki öğretmenlerin mesleki gelişim durumlarını saptamaya yönelik olarak kullanılan “Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Araştırması” olan kısa adı “TALIS” adlı ölçme aracından yararlanılmıştır. Bu ölçeğin ilk kısmında, dokuz adet mesleki gelişim etkinliğine öğretmenlerin son 18 ayda katılıp katılmadıkları sorulmuştur. Ölçme aracının ikinci kısmında ise öğretmenlere, katıldıkları bu etkinliklerin öğretim sürecine etkisinin ne düzeyde olduğu, dörtlü dereceleme ölçeği şeklinde sorulmaktadır. Bunlar; “hiç olmadı”, “az oldu”, “kısmen oldu” ve “çok oldu” şeklindedir. Hali hazırda yapılan bu çalışmada TALIS’in birinci ve ikinci bölümlerindeki maddeler ölçme aracında aynen yer almakla birlikte, etkinliklere katılma süresi son 18 ay yerine, son iki yıl olarak değiştirilmiştir.

Çalışmada kullanılan ölçme aracında (TALIS) yer alan maddeler OECD TALIS anketindeki “öğretmenlerin katıldıkları mesleki gelişim etkinlikleri” olduğu için yapı geçerliği ile ilgili herhangi bir çalışma yapılmamış olup, ölçme aracındaki bu maddeler dışında bulunan diğer maddeleri de kapsayacak şekilde anketin kapsam geçerliği ve uygulanabilirliği için iki uzmanın görüşlerine başvurulmuştur. Ölçme aracındaki kişisel bilgilerin yanı sıra, OECD (2009) tarafından geliştirilmiş ve uygulanmış olan ölçme aracındaki maddeler uzmanlar tarafından incelenerek görüşleri alınmıştır. Kişisel bilgiler kısmında küçük değişiklikler dışında uzmanlar ölçme aracının maddelerini uygun bulmuştur. Ölçme aracında yer alan “öğretmenlerin katıldıkları etkinliklerin sınıftaki öğretim süreçlerine etkisi” başlığı altında elde edilen verilere yönelik olarak Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı hesaplanmıştır. Analiz sonucunda verilerin iç tutarlık katsayısı .72 bulunmuştur. Bu da ölçme aracından elde edilen verilerin güvenilirliğinin kabul edilebilir düzeyde yüksek olduğu söylenebilir.

Bulgular

1. Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Etkinliklerine Katılım Durumlarına İlişkin Bulgular

Tablo 1.

Öğretmenlerin Kurs ve Çalıştaylara Katılım Durumları.

Mesleki Gelişim Etkinlikleri	Cevap	f	%
1. Kurs ve Çalıştaylar	Evet	129	64.5
	Hayır	71	35.5
	Toplam	200	100.0

Tablo 1’de görüldüğü gibi, çalışmaya katılan öğretmenlerin yaklaşık üçte ikisi (%64.5) son iki yılda düzenlenen kurs ve çalıştaylara katıldıklarını, üçte birden biraz fazlası (%35.5) ise katılmadıklarını ifade etmiştir.

Tablo 2.

Öğretmenlerin Konferans ve Seminerlere Katılım Durumları.

Mesleki Gelişim Etkinlikleri	Cevap	f	%
2. Konferans ve Seminerler	Evet	174	87.0
	Hayır	26	13.0
	Toplam	200	100.0

Katılımcıların neredeyse onda dokuzu (%87) düzenlenen konferans ve seminerlere katılım gösterdiğini, onda birden biraz fazlası (%13) ise bu etkinliklere iştirak etmediğini belirtmiştir.

Tablo 3.

Öğretmenlerin Diploma ve Sertifika Programlarına Katılım Durumları.

Mesleki Gelişim Etkinlikleri	Cevap	f	%
3. Diploma ve Sertifika Programları	Evet	31	15.7
	Hayır	166	84.3
	Toplam	199	100.0

Araştırmaya katılan öğretmenlerin verdikleri cevaplara bakıldığında, son iki yıl zarfında diploma ve sertifika programlarına (lisansüstü tez yapma veya çeşitli sertifika programlarına katılma) öğretmenlerin büyük bir kısmı (%84.3) katılmadıklarını rapor etmiştir. Katılımcıların sadece 15.7’si bu tür programlara katıldıklarını ifade etmiştir.

Tablo 4.*Öğretmenlerin Diğer Okullara İnceleme Gezilerine Katılım Durumları.*

Mesleki Gelişim Etkinlikleri	Cevap	F	%
4. Diğer Okullara İnceleme Gezileri/Ziyaretler	Evet	75	37.7
	Hayır	124	62.3
	Toplam	199	100.0

Mesleki gelişim etkinliklerinden bir diğeri olan “diğer okullara inceleme gezisi veya ziyareti düzenleme” etkinliğine öğretmenlerin yaklaşık beşte ikisi (%37.7) katıldığını, beşte üçünden daha fazlası (%62.3) ise son iki yılda başka okullara mesleki gelişim amaçlı bir geziye katılmadığını belirtmiştir.

Tablo 5.*Öğretmenlerin Mesleki Gelişime Yönelik Oluşturulan Çalışma Gruplarına Katılım Durumları.*

Mesleki Gelişim Etkinlikleri	Cevap	f	%
5. Mesleki Gelişime Yönelik Oluşturulan Çalışma Grupları	Evet	102	51.3
	Hayır	97	48.7
	Toplam	199	100.0

Çalışmaya katılan öğretmenlerin yarısından çok az fazlası (%51.3) mesleki gelişime yönelik oluşturulan çalışma gruplarına katıldığı, yine yarıya çok yakın bir kısmı (%48.7) ise katılmadığı şeklinde cevap vermiştir. Bu etkinliğe öğretmenlerin katılma durumu hemen hemen yarı yarıyadır.

Tablo 6.*Öğretmenlerin Mesleki Konularda Bireysel veya Ortak Araştırma Yapma Durumları.*

Mesleki Gelişim Etkinlikleri	Cevap	f	%
6. Mesleki Konularda Bireysel veya Ortak Araştırma Yapma	Evet	90	45.5
	Hayır	108	54.5
	Toplam	198	100.0

Tablo 6’da görüldüğü gibi, “mesleki konularda bireysel veya ortak araştırma yapma” etkinliğine öğretmenlerin yarısından daha fazlası (%54.5) katıldığını, yarıya yakın bir kısmı (%45.5) ise katılmadığını ifade etmiştir.

Tablo 7.*Meslektaşlara Rehberlik Etme, Gözleme ve Yetiştirme Etkinliklerine Katılım Durumları.*

Mesleki Gelişim Etkinlikleri	Cevap	f	%
7. Meslektaşlarına Rehberlik Etme, Gözleme ve Yetiştirme	Evet	83	41.7
	Hayır	116	58.3
	Toplam	199	100.0

Katılımcı öğretmenlerin beşte ikisi (%41.7) “meslektaşlara rehberlik etme, gözleme ve yetiştirme” şeklindeki etkinliklere katıldığını belirtirken, beşte üçe yakını (%58.3) ise böyle bir etkinliğe son iki yıl içinde iştirak etmediğini ifade etmiştir.

Tablo 8.*Öğretmenlerin Mesleki Literatürü Takip Etme Durumları.*

Mesleki Gelişim Etkinlikleri	Cevap	f	%
2. Mesleki Literatürü/Yayınları Takip Etme	Evet	151	75.9
	Hayır	48	24.1
	Toplam	199	100.0

Çalışmaya katılan öğretmenlerin en fazla katılım gösterdiği etkinliklerden biri olan “mesleki literatürü/yayınları takip etme” faaliyetine katılımcıların dörtte üçü katılırken, dörtte biri ise mesleki literatürü takip etmediğini rapor etmiştir.

Tablo 9.*Öğretmenlerin Öğretmenliği Geliştirmek Amacıyla İnfomal Diyaloglar Kurma Durumları.*

Mesleki Gelişim Etkinlikleri	Cevap	f	%
9. Öğretmenliği Geliştirmek Amacıyla İnfomal Diyaloglar Kurma	Evet	112	56.3
	Hayır	87	43.7
	Toplam	199	100.0

Tablo 9’da yer aldığı gibi, katılımcıların yarısından daha fazlası (%56.3) öğretmenliği geliştirmek amacıyla infomal diyaloglar kurma etkinliğine katıldıklarını ifade ederken, yarısından daha az bir bölümü bu etkinlik türüne son iki yıl içinde hiç katılmadıklarını belirtmiştir.

2. Öğretmenlerin Katıldıkları Mesleki Gelişim Etkinliklerinin Sınıftaki Öğretim Sürecine Etkisine İlişkin Bulgular

Tablo 10.*Öğretmenlerin Katıldıkları Mesleki Gelişim Etkinliklerinin Sınıftaki Öğretim Sürecine Etkisi*

Mesleki Gelişim Etkinlikleri	N	X	Ss
Kurslar ve Çalıştaylar	129	2,81	,77
Konferans ve Seminerler	170	2,86	,66
Diploma ve Sertifika Programları	30	3,03	,92
Diğer Okullara İnceleme Gezileri/Ziyaretler	71	3,27	,67
Mesleki Gelişime Yönelik Oluşturulan Çalışma Grupları	97	3,22	,61
Mesleki Konularda Bireysel veya Ortak Araştırma Yapma	86	3,17	,68
Meslektaşlara Rehberlik, Gözlem ve Yetiştirme	79	3,24	,66
Mesleki Literatürü Takip Etme	141	3,37	,66
Öğretmenliği Geliştirmek Amacıyla İnfomal Diyaloglar Kurma	106	3,43	,60

Tablo 10, öğretmenlerin son iki yıl içinde katılmış oldukları mesleki gelişime yönelik etkinliklerin, sınıf içi öğretim uygulamalarına etkisine ilişkin bulguları göstermektedir. Tabloda görüldüğü gibi, öğretmenler “öğretmenliği geliştirmek amacıyla infomal diyaloglar kurma” etkinliğinin diğerlerine oranla sınıftaki öğretim süreçlerine etkisinin daha fazla ($X=3.43$) olduğunu düşünmektedir. Katılımcı öğretmenlerin görüşlerine göre, öğrenme-öğretme süreçlerine etkisinin fazla olduğu bir diğer etkinlik mesleki literatürü/yayınları takip etmedir ($X=3.37$). Bunların yanı sıra, diğer okullara inceleme gezileri/ziyaretler düzenleme ($X=3.27$) ve meslektaşlarına rehberlik, gözleme ve yetiştirme

etkinliklerinin ($X=3.24$) de öğretmenlerin sınıflarında yapmış oldukları öğretime etkisinin fazla olduğu düşünülmektedir. Aritmetik ortalama değerlerine göre, bu dört mesleki gelişim etkinliğinin etkisine ilişkin öğretmen görüşleri “*etkisi çok oldu*” şeklinde bulunmuştur.

Buna karşılık, katıldıkları etkinlikler içinde sınıflarındaki öğrenme-öğretme süreçlerine etkisinin en az olduğunu düşündükleri etkinlik ise “kurslar ve çalıştaylar” ($X=2.81$) olmuştur. Aynı şekilde “konferans ve seminerler” ($X=2.86$) ve “diploma ve sertifika programları” ($X=3.03$) da öğretmenler tarafından öğretim sürecine etkisinin en az olduğu etkinliklerdir. Bu iki etkinliğin aritmetik ortalama değerlerine göre, öğretmen görüşleri “*etkisi kısmen oldu*” düzeyinde çıkmıştır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Öğretmenlerden bir profesyonel olarak kendi yeterliklerini, uygulamalarını ve yaklaşımlarını değerlendirmesi ve sürekli gelişim olanaklarından yararlanması beklenir. Gelişim sürecinin temelinde öğretmenin kendi uygulamalarını sorgulaması, öğrenme ve öğretme sürecinin geliştirilmesi için meslektaşlarıyla işbirliği yapma, eğitimsel ve didaktik tercihlerin uygunluğu konusunda görüş alış veriş yapma, başarı ve başarısızlıkları paylaşarak öğrenme yer alır (TED, 2009). Etkili bir şekilde düzenlenen mesleki gelişim etkinlikleri ya da programları öncelikle öğretmenin kendini yenileyerek, geliştirerek ya da bilgilerini güncelleştirerek kişisel ve mesleki yönden diri ve dinamik kalmasına hizmet eder. Öğretmenlerin sadece MEB tarafından düzenlenen ve daha çok zorunlu tutulan HİE programlarının yanı sıra, çeşitli kamu ya da özel kurumlarda (örn. üniversiteler, bakanlıklar vs.) ve sivil toplum kuruluşlarında (dernekler, sendikalar vs.) düzenlenen, mesleki gelişimlerini artırmaya hizmet eden etkinliklere, programlara veya projelere kendi inisiyatifleriyle katılmaları oldukça önemlidir.

Bu çalışmada, okul öncesi ve ilkökul kademelerindeki temel eğitim öğretmenlerinin mesleki gelişim etkinliklerine katılım durumları ile bu etkinliklerin öğretmenlerin sınıflarında yaptıkları öğretime ne düzeyde etki ettiği incelenmiştir. Çalışmada elde edilen bulgular öğretmenlerin son iki yıl içinde daha çok HİE kategorisi içine giren “seminerler, kurslar, çalıştaylar ve konferanslar” şeklindeki etkinliklere katıldıklarını göstermiştir. Bu konuda yapılan bazı çalışmaların bulguları da elde edilen bu bulgu ile örtüşmektedir (Akçay-Kızılkaya, 2012; Boyle, While & Boyle, 2004; Ceylan, 2015; Ekşi, 2010; OECD, 2009). Diğer taraftan, ülkemizde okullarda veya bireysel olarak öğretmenler tarafından fazla tanınmayan veya tanınsa da pek uygulanmayan “diğer okullara inceleme gezileri yapma, diploma ve sertifika programlarına katılma, rehberlik, gözlemlene ve yetiştirme (mentorluk ve koçluk), bireysel veya ortak araştırmalar yapma (örn. eylem araştırması gibi)” vb. mesleki gelişim etkinliklerine katılım oranları ise daha düşük düzeyde kalmıştır. Bu bulguyu, ilgili alanyazında destekleyen çalışmalar bulunmaktadır (Büyükoztürk, Altun & Yıldırım, 2010; Ceylan, 2015; OECD, 2009; Özdemir, 2013).

Öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı sağlayan çeşitli etkinliklere katılımları elbette önemlidir, ancak daha da önemlisi bu etkinliklerin onların mesleki yaşamlarına, öğrenme-öğretme ortamlarına ve öğrencilerinin öğrenmelerine ne kadar katkı sağladığıdır. Bu bağlamda, hali hazırda yapılan bu çalışmada incelenen hususlardan birisi öğretmenlerin katıldıkları etkinliklerin sınıftaki öğrenme-öğretme süreçlerine ne düzeyde etki ettiğidir. Öğretmenlerin verdikleri cevaplar doğrultusunda, “öğretmenliği geliştirmek amacıyla informal diyalog kurma, mesleki literatürü takip etme, diğer okullara inceleme gezisi yapma ve meslektaşlarına rehberlik etme, gözlemlene ve yetiştirme” faaliyetleri sınıftaki öğretim süreçlerine ve öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde en fazla etkiye sahip etkinlikler olarak düşünülmektedir. Buna karşın, sınıftaki öğretime etkisinin en az olduğu düşünülen etkinlikler ise; “kurs ve çalıştaylar, konferans ve seminerler ile diploma ve sertifika programları” olarak ileri sürülmüştür. Konu ile ilgili yapılan bazı çalışmalarda da benzer bulgulara rastlanmıştır (Akçay-Kızılkaya, 2012; Büyükoztürk vd. 2010; OECD, 2009). Özellikle “kurs ve çalıştaylar” ile “konferans ve seminerler” şeklindeki hizmet içi eğitim faaliyetlerinin etkisinin öğretmenler tarafından diğer etkinliklere oranla daha az olduğu dikkati çekmektedir. Büyükoztürk vd.’nin (2010) belirttiği gibi, öğretmenlerin bu algısının nedenlerinin sorgulanması ya da neden böyle düşündükleri ayrı bir araştırma konusu olmakla birlikte, bu durumun ülkemizde öğretmenlerin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesinden, HİE etkinliklerinin uygulanmasına kadar olan tüm süreçlerde sorgulanıp cevap aranması gerektiği ifade edilebilir.

Sonuç olarak, Villegas-Reimers’ın (2003) önerdiği gibi, öğretmenlere yönelik olarak tasarlanan mesleki gelişim programları veya etkinlik türleri; öğretmenlerin mesleki ihtiyaçlarına, kişisel ve mesleki ilgilerine ve mesleki gelişime yönelik kariyer basamaklarına cevap verir nitelikte olmalıdır. Ayrıca, MEB

tarafından düzenlenecek HİE programlarında, öğretmenlerin hem mesleki gelişimine hem de sınıftaki öğrenme-öğretme süreçlerine katkı sağlama oranı ve uygulanabilirliği yüksek olan etkinliklere daha fazla yer verilmelidir. Bununla birlikte, öğretmenlerin düzenlenen bu tür faaliyetlere daha istekli biçimde katılmalarını sağlayacak yasal düzenlemeler yapılabilir. Sürekli mesleki gelişim programlarına istekli ve etkin biçimde katılan öğretmenlerin edindikleri bilgi, beceri ve deneyimleri sınıf ortamında uygulayarak, öğrencilerinin öğrenmesi ve başarısı üzerinde olumlu etkiler sağlayacağı söylenebilir. Bunun, öğretmenlere ve öğrencilere sağladığı katkıların yanı sıra, okulların ve nihayetinde eğitim sisteminin kalitesini olumlu yönde etkileyeceği ileri sürülebilir.

Kaynakça

- Akçay-Kızılkaya, H. (2012). *Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin, mesleki gelişime yönelik tutumları ve iş doyumları bakımından incelenmesi üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Bolam, R. (2000). Emerging policy trends: some implications for continuing professional development. *Journal of In-Service Education*, 26(2), 267-280.
- Boyle, B., While, D. & Boyle, T. (2004). A longitudinal study of teacher change: what makes professional development effective? *The Curriculum Journal*, 15(1), 45-68.
- Bubb, S. & Earley, P. (2007). *Leading and managing CPD: developing people, developing schools*. London: Paul Chapman Publishing.
- Büyükoztürk, Ş., Altun, S. A., Yıldırım, K. (2010). TALİS (Teaching and Learning International Survey) Türkiye Raporu. MEB Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü Ankara:
- Ceylan, M. (2015). *Öğretmenlere yönelik sürekli mesleki gelişim etkinliklerinin öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşlerine göre incelenmesi: Türkiye ve İngiltere örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Day, C. (1999) *Developing teachers: the challenges of lifelong learning*. London: Falmer Press.
- Desimone, L.M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181-199.
- Diaz-Maggioli, G. (2004). Teacher-centred professional development. Alexandria, Virginia: ASCD.
- Durmuş, E. (2013). *Öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa.
- Ekşi, G. (2010). *An assessment of the professional development needs of English language instructors working at a state university*. Unpublished Thesis of the Master of Science. The Graduate School of Social Sciences, Middle East Technical University, Ankara.
- Fullan, M., & Hargreaves, A., (Eds.). (1992). *Teacher development and educational change*. London: Falmer Press.
- Garet, M.S., Porter, A.C., Desimone, L., Birman, B.F., & Yoon, K.S. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American Educational Research Journal*, 38(4), 815-945.
- Guskey, T.R. (2002). Does it make a difference? Evaluating professional development. *Educational Leadership*, 59(6), 45-51.
- Hien, T. (2008). *Towards an effective teachers professional development in DFLSP-CFLVNU*. 11 Aralık 2010 tarihinde <http://cnx.org/content/m28730/latest/> adresinden alınmıştır.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karapolak, K., Tanrıseven, I., & Konokman, G.Y. (2013). Öğretmenlerin hizmet içi eğitim etkinliklerine ilişkin tutumlarının belirlenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(3), 997-1010.
- McDonald, L. (2009). Teacher change: a dynamic interactive approach. *The International Journal of Learning*, 16(10), 623-636.
- Odabaşı, H. F., & Kabakçı, I. (2007). Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde bilgi ve iletişim teknolojileri. *Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu Bildiriler Kitabı*, s. 37-43, 12-14 Mayıs 2007, Bakü: Azerbaycan.
- OECD. (2009). *Creating effective teaching and learning environments: First Results from TALIS*. OECD, Paris.
- Özdemir, S.M. (2013). Exploring the Turkish teachers' professional development experiences and their needs for professional development. *Mevlana International Journal of Education*, 3(4), 250-264.

- Seferoğlu, S.S. (2001). Sınıf öğretmenlerinin kendi mesleki gelişimleriyle ilgili görüşleri, beklentileri ve önerileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 149, 12-18.
- Sıcak, A., & Parmaksız, R. Ş. (2016). İlköğretim kurumlarındaki mesleki çalışmaların etkililiğinin değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 17-33. DOI: 10.17679/iuefd.17144668
- Türk Eğitim Derneği (TED). (2009). *Öğretmen yeterlikleri*. Ankara: Okan Matbaacılık.
- Uçar, R., & İpek, C. (2006). İlköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin MEB hizmet içi eğitim uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 34-53.
- Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher professional development: an international review of the literature*. UNESCO, Paris.
- Yates, S.M. (2007). Teachers' perceptions of their professional learning activities. *International Education Journal*, 8(2), 213-221.

Extended Summary

The Status of Participation in Professional Development Activities of Teachers and the Effect of These Activities on Instructional Process

Introduction

Teachers should continuously develop themselves professionally in order to perform a more successful and effective teaching, to ensure their students to learn better and to improve the quality of their schools. In this regard, they should participate in various professional activities related to both their branch and in the field of teaching and learning. The need of professional development (PD) for all teachers have to be planned, systematic, regular and appropriate to the purpose and also occupies an important place for the viability of continuous professional learning on the teaching profession (Yates, 2007). According to Glatthorn (1995), teacher PD is the professional growth a teacher achieves as a result of gaining increased experience and examining his or her teaching systematically (Villegas-Reimers, 2003: 11). In brief, it is possible to define the PD as the sum of formal and informal learning experiences throughout teacher's career from pre-service education to retirement (Fullan, 1991).

In fact, PD programs and activities aim to provide transformational changes in values, beliefs, structures, and skills of teachers resulting in provide the learning outcomes of students (Fleet & Patterson, 2001; Mundry et al., 2003; Osborn & Johnson, 1999; Sprinthall, Reiman & Thies-Sprinthall, 1996, Cited in McDonald, 2009). The contributions or effects of continuing professional development (CPD) can be grouped under three headings in accordance with related literature. These are (Özdemir, 2013) 1. The contribution of teachers' own professional development and practice, 2. The effect on the student learning and success and 3. The effect on the quality of the school.

The literature suggest that PD activities which prepared systematic and in a planned manner, focusing on the needs, interests and expectations of teachers, long-term and practice-based would be more effective than the in-service training activities such as seminars, courses, workshops, etc. which are classically short term and devoid of practice, mandating participation (Gareth, Porter, Desimone, Birman & Yoon, 2001; Guskey, 2002; Villegas-Reimers, 2003). Thus, the knowledge, skills and experiences of teachers who attend CPD programs effectively and willingly can be argued that would provide a positive impact on students' learning and achievement by implementing them in the classroom. In addition to the contribution of such programs for teachers and students it can be said to have a positive impact on the quality of the both schools and education system.

Purpose of the Study

Teachers should develop themselves continuously in the professional aspects in order to be successful, effective and bring students' knowledge, skills, attitudes and insights which are desirable for educational purposes of society, students and education system. In this context, this study aims at determine the participation status of the pre-school and primary school teachers in PD activities and

what extent they reflect the knowledge, skills and experiences gained from those activities to teaching and learning process.

Method

The present study is kind of quantitative research, and it was designed on descriptive survey model. Population of the study consists of preschool and primary school teachers who served in a city located in the Mediterranean Region in Turkey. Sample was chosen by convenience sample type and consists of 200 teachers. TALIS (Teaching and Learning International Survey) questionnaire by developed and applied by OECD was used to collect data.

Two educational experts' opinions were asked for content validity of the questionnaire. The experts approved the items of the questionnaire except for minor changes. Cronbach's alpha coefficient was conducted for internal consistency reliability of the "items related to how much teachers reflect PD activities in the classroom teaching practices" included in TALIS survey. According to the reliability analysis, Cronbach's alpha reliability coefficient was calculated as .72.

Results

1. The Findings Related to Teachers' Participation in Professional Development Activities

The findings showed that the activity in which teachers participated in the most (87%) was "education conferences and seminars". The next most participated activities by teachers were "reading professional literature" (75.9%) and "courses and workshops" (64.5%), while "qualification programs" (15.7%), "observation visits to other schools(37.7)" and "mentoring, peer observation and coaching (%41.7)", "Individual or collaborative research on a topic of interest to you professionally" (%45.5) were the activities that they participated in at least.

2. The Findings Related to the Effect on the Teaching and Learning Process of PD Activities That Teachers Participated in.

In the present study, it was also investigated what extent teachers reflect the knowledge, skills and experiences obtained from the professional development activities to teaching and learning process. Teachers thought that the activities "engaging in informal dialogue with peers", "reading professional literature" and "observation visits to other schools" have more effect on teaching and learning process in the classroom than others. On the other hand, according to the teachers, other activities such as "courses and workshops", "conferences and seminars" and "qualification programs" have the least effect on teaching and learning in the classroom.

Discussion, Conclusion and Suggestions

In Turkey, the Ministry of National Education (MNE) organizes and implements PD activities, such as seminars, courses or workshops, as in-service education and it is compulsory for teachers. But, teachers are generally reluctant to participate in these activities because of being short term, more theoretical, low teacher participation and lack of practice (Karasolak et al., 2013; Seferoğlu, 2001; Sıcak & Parmaksız, 2016; Uçar & İpek, 2006).

The findings of this study showed that "education conferences and seminars", "reading professional literature" and "courses and workshops" were the most participated activities by the teachers. Whereas, "qualification programs", "observation visits to other schools" and "mentoring and/or peer observation and coaching" were the activities that they engage in at least. Moreover, the findings also illustrated that teachers think "engaging in informal dialogue with peers", "reading professional literature" and "observation visits to other schools" have more effect on teaching and learning process in the classroom than other activities. As a result, when considering the positive influences of PD on quality of teachers and students' learning, it is very important to organize continuous PD activities based on teachers' needs and practical. In addition, MNE and the schools should encourage teachers to participate more in the professional development activities.

Matematik Eğitimi Alanında Yapılan Program Değerlendirme Çalışmalarının Analizi

Melike ÖZÜDOĞRU, Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Türkiye, ozudogru123@gmail.com

Öz

Bu çalışmanın amacı, 2005 yılından sonra yapılan matematik programı değerlendirme çalışmalarını yapıldıkları yıllara, sınıf seviyelerine, araştırma desen ve modellerine, paydaş gruplarına, örneklem büyüklüklerine, veri toplama araçlarına, veri analizi yöntemlerine ve kullanılan program değerlendirme modellerine göre analiz etmektir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden betimsel içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Çeşitli veri tabanlarında arama yapılarak, mevcut araştırmada 18 makale, 20 yüksek lisans tezi ve bir doktora tezinden oluşan toplam 39 çalışma incelenmiştir. Çalışmalar Sözbilir, Kutu ve Yaşar (2012) tarafından geliştirilen "Makale Sınıflandırma Formu" (Paper Classification Form) kullanılarak analiz edilmiştir. Veriler betimsel istatistik yöntemleri (frekans ve yüzdesi) kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, matematik program değerlendirme çalışmalarında genel olarak tarama yönteminin kullanıldığı; ölçek, görüşme formu ve anketlerin veri toplama aracı olarak kullanıldığı, kolay ulaşılabilir örneklem gruplarının seçildiği ve yüzde frekans belirtmeye dayalı betimsel istatistik analizlerinin kullanıldığı belirlenmiştir. Ayrıca, çalışmalarda çoğunlukla programlar öğretmen ve öğrenci gibi paydaşların görüşlerine göre değerlendirilirken, akademisyenler, program geliştirme uzmanları, müfettişler ve yöneticiler gibi paydaşların görüşlerine daha az başvurulduğu görülmüştür. Matematik program değerlendirme çalışmalarının çoğunun öncelikle ilköğretim birinci kademe programlarını daha sonra ise ilköğretim ikinci kademe programlarını değerlendirdiği belirlenmiştir. Diğer taraftan, ortaöğretim matematik programlarını değerlendiren çok az sayıda çalışma bulunmaktadır. Son olarak, program değerlendirme çalışmalarının büyük bir kısmında bir program değerlendirme modelinin kullanılmadığı belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Matematik programı, program değerlendirme, içerik analizi.

Abstract

The aim of this study was to analyze mathematics curriculum evaluation studies conducted after 2005 in terms of the publishing year, grades that the studies conducted, sample groups, sampling technique, sample size, research methods, data collection tools, data analysis methods and curriculum evaluation models. In this study, descriptive content analysis method which is one of the qualitative research methods was used. After searching various data bases, a total of 39 studies consisting of 18 articles, 20 master's theses and one dissertation were examined. Each study selected for the present research was analyzed by using "Paper Classification Form" developed by Sözbilir, Kutu and Yaşar (2012). In this study, data were analyzed by using descriptive statistical methods (frequency and percentage). According to the results of the study, mathematics curriculum evaluation studies mostly preferred survey method; scales, interviews and questionnaires were used as data collection instrument; convenient sampling method was mostly applied as a sampling strategy and data were analyzed according to descriptive statistics including frequencies and percentages. In addition to these, mathematics curriculum was mostly evaluated according to the views of stakeholders such as teachers and students than the views of academicians, curriculum specialists, inspectors and managers. Most of the mathematics curriculum evaluation studies focused on the evaluation of elementary mathematics curriculum. However, there were very few studies evaluating secondary mathematics curriculum. Finally, it was determined that the majority of program evaluation studies did not include a curriculum evaluation model.

Keywords: Mathematics curriculum, curriculum evaluation, content analysis.

Giriş

Yirmi birinci yüzyılda bilim ve teknoloji alanlarında yaşanan gelişmeler, ülkelerin eğitim politikalarında fen ve matematik eğitime daha fazla odaklanmalarına sebep olmuştur (Çiltaş, Güler ve Sözbilir, 2012). Gelecekte pek çok meslek, matematik, bilim ve bilgisayar alanında sağlam bir temel gerektirecektir ki her biri de matematiğe dayalı bilgileri ve becerileri gerekli kılmaktadır (Taşdemir, 2012). Matematik, semboller ve sayılardan oluşan bir dil olarak bilinmesi yanında birçok bilgi ve düşünme süreçlerini içinde barındıran bir disiplin, bir bilim ve bir sistemdir. Matematik eğitimi, bireylere olayları analiz edebilecekleri, içinde buldukları durumun neden sonuç ilişkisini açıklayabilecekleri, tahmin ve genellemede bulunabilecekleri ve çözüm üretebilecekleri bir anlayış kazandırır (Çoban 2010).

Matematik eğitiminde ve öğretiminde 2005 yılından itibaren önemli değişiklikler olmuştur. Geleneksel matematik öğretim kalıbı olarak adlandırılan tanım-teorem-ispata-uygulamalar ve test biçiminden problem çözme, keşfetme, hipotez kurma, doğrulama, genelleme, ilişkilendirme şeklinde olan öğrencilerin keşfederek bilgiyi algıladığı ve zihinlerinde yapılandırdığı yapılandırmacı matematik öğretimi sürecine geçilmiştir (MEB, 2005). Matematik eğitiminde, yalnızca matematik bilme değil, sahip olduğu bilgiyi uygulamaya, muhakeme yapma, matematiği günlük hayatta kullanabilme, tahmin edip akıl yürütme, problem çözme hedeflenmektedir (Çoban 2010; MEB, 2005).

İlk önce ilköğretimde uygulanan yeni yapılandırmacı matematik öğretimi, ortaöğretimde de uygulanmıştır. Okullarda uygulanan programın başarı ve etkililiğini belirlemek amacıyla, program değerlendirme çalışmaları çok önemlidir. Program değerlendirme, ölçütlerin belirlenmesi, ilgili bilgilerin toplanması, elde edilen bilgilerin bu ölçütlerle karşılaştırılarak programın değeri, kalitesi, faydalılığı, etkililiği ve önemi hakkında karar verilmesi süreci olarak tanımlanmaktadır (Fitzpatrick, Sanders ve Worthen, 2004; Ornstein ve Hunkins, 2004, 334). Öğretim programlarının değerlendirilmesi ile programda belirlenen amaçların, içeriğin, öğrenme-öğretme süreçlerinin ve değerlendirme durumlarının ulaşılması istenilen yeterlilikleri kazandırılmadaki etkililiği, programın işlevselliği ve kullanılabilirliği belirlenebilir (Gredler, 1996).

Program değerlendirme çalışmalarının bir sistem içerisinde yürütülebilmesi amacıyla program değerlendirme uzmanları tarafından bir dizi model önerilmektedir (Gredler, 1996; Fitzpatrick vd., 2004). Bu modeller temel aldıkları felsefe ve yaklaşımlara göre uzmanlar tarafından farklı şekillerde gruplandırılmaktadır. House (1987) "yararcı" (utilitarian) terimini tercih ederken, Hamilton (1977) aynı değerlendirme modeli için "yönetim odaklı" terimini seçmiştir. Yararcı bakış açısı önceden belirlenmiş tasarıma, hedeflerin belirlenmesine, değişkenlerin davranışsal tanımlarına ve özellikle sayısal verilere dayanmaktadır (Hamilton, 1977). Gredler (1996) program değerlendirme modellerini yararcı (utilitarian) ve çoğulcu (intuitionist/pluralist) olmak üzere ikiye ayırırken; Ornstein ve Hunkins (2004) ise program değerlendirme modellerini "Bilimsel/ Pozitivist" program değerlendirme modelleri ve "İnsancı/ Doğacı" program değerlendirme modelleri olarak ikiye ayırmaktadır. Bilimsel/ Pozitivist program değerlendirme modelleri Provus'un Farklar yaklaşımı ile program değerlendirme modelini, Stake'in Uygunluk-Olasılık Modelini ve Stufflebeam'in Bağlam Girdi Süreç Ürün Modelini içerirken; İnsancı/ Doğacı program değerlendirme modelleri Eisner'in Eğitsel Eleştiri ve Uzmanlık Modelini, Stake'in Yanıtlayıcı Değerlendirme Modelini, Parlett ve Hamilton'ın Aydınlatıcı Değerlendirme Modelini ve Portreiture Modeli içermektedir. Bunlara ek olarak, Fitzpatrick vd. (2004) değerlendirme modellerini temel aldıkları değerlendirme ögesine göre amaç odaklı, yönetim odaklı, tüketici odaklı, uzman odaklı, katılımcı odaklı ve rakip odaklı program değerlendirme modelleri olarak gruplara ayırmaktadır. Amaç odaklı değerlendirme modelleri amaçların belirlenmesine ve çıktılara odaklanmaktadır. Yönetim odaklı modeller planlama, uygulama ve değerlendirmeden sorumlu yöneticilere bilgi sağlamaya odaklanmaktadır. Tüketici odaklı modeller ise eğitsel ürün veya hizmetlerin değerlendirilmesinde yer alan bağımsız değerlendiriciler tarafından geliştirilmiştir. Uzman odaklı modeller programı değerlendiren kişilerin değerlendirilen program alanındaki uzmanlığına odaklanırken; katılımcı odaklı modeller ise programdan etkilenen farklı paydaşlardan farklı yöntemlerle veri toplanması gerektiğini savunmaktadırlar. Son olarak, rakip odaklı değerlendirme modelleri ise birden fazla değerlendirme grubunun programa yönelik görüşlerini temel alarak programın sürdürülmesi ya da sonlandırılması konusunda kesin karara varan bir yaklaşımı benimsemektedir (Gredler, 1996).

Matematik öğretim programını değerlendirme amaçlı yapılan çalışmalarda program hakkında öğretmen görüşleri, işleyişindeki eksiklikler, geliştirilmesi gereken noktaların dile getirildiği pek çok çalışma bulunmaktadır (Aksu, 2008; Anılan ve Sarier, 2008; Bal, 2008; Bulut, 2007; Duru ve Korkmaz, 2010; Halat, 2007; Koç, Işıksal ve Bulut, 2007). Bazı araştırmalarda matematik programının etkililiğini öğretmenlerin ya da öğrencilerin bakış açılarına göre (Taspınar ve Halat, 2009 ve Yıldırım, 2009) bir program değerlendirme modeli kullanılarak veya kullanmadan değerlendiren farklı çalışmalar bulunmaktadır (Akça, 2007; Aközbek, 2008; Bulut, 2006; Köse, 2011; Şahin, 2010). Matematik eğitimi alanında yapılan bazı çalışmalar programın kazanımları, içeriği, eğitim durumları ve değerlendirme süreci gibi sadece bir boyutunu değerlendirirken (Peker ve Halat, 2008; Pektaş, 2012; Ulubay, 2007) bu çalışmaların yanında programın tüm boyutlarını değerlendiren çalışmalar da bulunmaktadır (Bal ve Artut, 2013; Mercan, 2011, Tekeş, 2008).

Türkiye’de matematik eğitimi ile ilgili yapılmış tez, makale, bildiri gibi çalışmaların incelendiği ve genel durumla ilgili değerlendirme yapılan araştırmalar bulunmaktadır (Baki, Güven, Karataş, Akkan, ve Çakıroğlu, 2011; Çiltaş vd., 2012; Kayhan ve Özgün Koca, 2004; Ulutaş ve Ubuz, 2008; Yücedağ, 2010). Diğer taraftan, program değerlendirme çalışmalarıyla ilgili olarak Gökmenoğlu (2014) son on yılda program değerlendirme alanında yürütülen 18 makale ve 34 doktora tez çalışmasını betimsel analiz yöntemi ile incelemiştir. Kurt ve Erdoğan (2015) 2004-2013 yılları arasında yapılan 38 (21 makale, 9 yüksek lisans tezi, 8 doktora tezi) program değerlendirme çalışmasının çeşitli değişkenler açısından analizini yapmıştır fakat alanyazında matematik programını değerlendiren çalışmalarının genel durumunu ortaya koyan bir araştırmaya rastlanmamıştır. Değerlendirme çalışmalarının genel değerlendirmesine yani sentezlenmesine yönelik yapılan çalışmalar, program geliştirme uzmanlarına, politikacılar, yöneticilere ve öğretmenlere önemli dönütler sağlayacağı düşünüldüğü için bu tür çalışmaların yapılması önemli görülmektedir. Bir disiplinde yapılan araştırmaların incelenmesiyle o disiplindeki araştırma eğilimleri belirlenebilir. Bıkmaz, Aksoy, Tatar ve Atak-Altınyüzük’ e (2010) göre planlanan her yeni araştırma, öncelikle daha önce yapılmış araştırmaların incelenmesi ve araştırma probleminin belirlenmesi ile başlar ve ona göre şekillenir. Araştırma eğilimleri, araştırmacılara çalışılmayan veya yeterince çalışılmamış program öğelerini göstermesi yanında araştırmaların zaman içerisinde gösterdikleri değişimi göstermektedir (Erdem, 2011; Cohen, Manion ve Morrison, 2007). Bu tür çalışmalar gelecekteki olayları öngörmek amacıyla kullanılabilir gibi araştırılan disiplinin geçmişteki durumunu ortaya koymak amacıyla da kullanılabilir (Chang, Chang ve Tseng, 2010).

Bu araştırmanın amacı, 2005 yılından sonra yapılan matematik programı değerlendirme çalışmalarını yapıldıkları yıllara, sınıf seviyelerine, araştırma desen ve modellerine, paydaş gruplarına, örneklem büyüklüklerine, veri toplama araçlarına, geçerlik ve güvenilirlik tedbirlerine, veri analizi yöntemlerine, kullanılan program değerlendirme modelleri ve değerlendirmenin yapıldığı program öğelerine göre analiz etmektir. Bu amaçla, aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Çalışmaların yıllara göre yayınlanma sıklığı nasıldır?
2. Çalışmaların sınıf seviyeleri açısından sıklığı nasıldır?
3. Çalışmaların kullanılan araştırma yöntemi ve modeli açısından sıklığı nasıldır?
4. Çalışmaların içerdiği paydaş grubu açısından sıklığı nasıldır?
5. Çalışmaların örneklem büyüklüğü ve yöntemi açısından sıklığı nasıldır?
6. Çalışmaların kullanılan veri toplama araçları açısından sıklığı nasıldır?
7. Çalışmaların veri analizi yöntemleri açısından sıklığı nasıldır?
8. Çalışmaların program değerlendirme modeli kullanımı açısından sıklığı nasıldır?

Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden betimsel içerik analizi yöntemi kullanılmıştır (Creswell, 1998). İçerik analizinin amacı birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları anlaşılır bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Betimsel içerik analizi kullanılmasının nedeni, hem nitel hem de nicel çalışmaların analiz edilerek bir alandaki genel eğilimlerin belirlenmek istenmesidir.

Verilerin Toplaması

Matematik program değerlendirme çalışmalarına, EBSCOHost, ERIC, ISI Web of Science gibi veri tabanlarında, Google Akademik arama motorunda ve Yök Ulusal Tez Merkezinde “program”, “program değerlendirme”, “ilköğretim programı”, “ortaöğretim programı”, “matematik programı değerlendirme”, “matematik dersi değerlendirme” gibi anahtar kelimeler kullanarak ulaşılmıştır.

Mevcut araştırmaya dahil edilen çalışmaları seçerken bazı kriterler dikkate alınmıştır. Öncelikle, araştırmaya yapılandırmacı programın uygulandığı 2005 yılından sonra yayınlanmış çalışmalar dâhil edilmiştir. Ayrıca, araştırma kapsamında örneklem olarak Türkiye’de bulunan insanları örneklem olarak seçen çalışmalar, matematik programının bir veya daha fazla boyutunu değerlendiren çalışmalar, Türkçe veya İngilizce yazılmış, bilimsel kongrelerde hakem incelemesinden geçirilerek kabul edilen makaleler, bilimsel dergilerde yayınlanmış ve hakem incelemesinden geçmiş makaleler, yüksek lisans tezleri ve doktora tezleri mevcut çalışmaya dahil edilmiştir. Fakat, «İlköğretim (2–5. Sınıflar) matematik dersi öğretim programı çarpma alt öğrenme alanının değerlendirilmesi», «7. sınıf matematik programının cebir öğrenme alanın kazanımlara ulaşılabilirliğini ve kazanımlar arasındaki örüntüyü belirlemek», «Öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme araçlarını kullanım tercih sırasını belirlemek ve bu ölçme araçları ile ilgili sahip oldukları bilgi düzeylerini incelemek» veya “Altıncı Sınıf Matematik Öğretim Programında Çoklu Zeka Kuramına Dayalı Öğrenme Yönteminin Uygulanabilirliğine İlişkin Öğretmen Görüşleri» gibi konunun belirli bir bölümüne odaklanan çalışmalar mevcut çalışmaya dâhil edilmemiştir. Aynı yazar tarafından hazırlanan aynı konudaki hem tez hem de makalelerde tez çalışması araştırma kapsamında incelenmiştir.

Çeşitli veri tabanlarında arama yapılarak, 26 makale, 27 master tezi ve bir doktora tezinden oluşan toplam 54 çalışmaya ulaşılmıştır. Matematik programının hedef, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme gibi farklı öğelerine değinmeden sadece öğrenci ve öğretmenlerin görüşlerine yer veren ve belirli konu alanları ile öğretim yöntemlerine odaklanan çalışmalar mevcut çalışmadan çıkarılarak içerik analizinde, 18 makale (% 46.15), 20 yüksek lisans tezi (% 51.28) ve bir doktora tezinden (% 2.6) oluşan toplam 39 çalışma incelenmiştir.

Veri Toplama Aracı

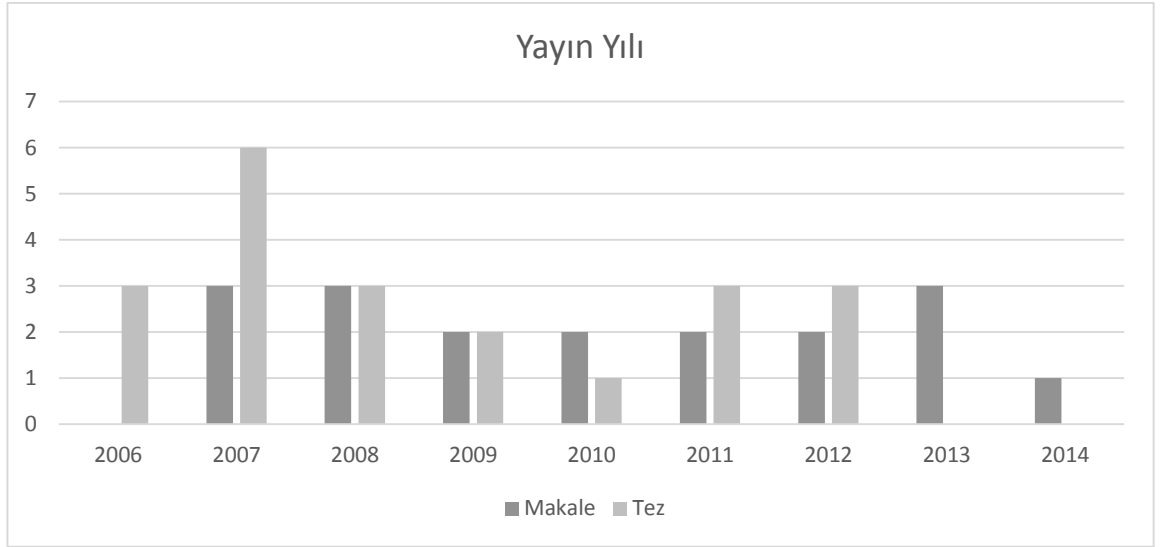
Mevcut araştırma için seçilen çalışmalar Sözbilir, Kutu ve Yaşar (2012) tarafından geliştirilen "Makale Sınıflandırma Formu" (Paper Classification Form) kullanılarak analiz edilmiştir. Form, çalışmaların konusu, araştırma deseni, örneklem büyüklüğü ve örneklem seçme yöntemlerini içeren demografik değişkenler bölümü, veri toplama araçları, güvenilirlik ve geçerlik durumları ve veri analizi yöntemleri olmak üzere altı kısımdan oluşmaktadır. Makale Sınıflandırma Formu bu çalışmanın amacına göre yeniden düzenlenerek kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

Matematik program değerlendirme çalışmadaki veriler betimsel istatistik yöntemleri (frekans ve yüzdesi) kullanılarak analiz edilmiştir. Çalışmanın geçerlik ve güvenilirliğini artırmak ve kodlama hataları önlemek için, tüm makaleler ve tezler Eğitim Programları ve Öğretim Bölümü'nden gönüllü bir akademisyen tarafından kodlanmış ve ortaya çıkan kodlar araştırmacı tarafından oluşturulmuş kodlarla kıyaslanmıştır. Güvenirlik katsayısının hesaplanması için aşağıda verilen formül Miles ve Huberman (1984) tarafında önerilen uzlaşma/uzlaşma+ uzlaşmama formülü kullanılmıştır. Belirtilen formüle göre, bulunan güvenilirlik katsayısının değeri .70 veya üzerinde olmalıdır (Miles ve Huberman, 1984). Her bölüm için güvenilirlik değeri 0.82 ve üzerinde bulunmuştur.

Bulgular

Bu araştırmada, 2005 yılından sonra yapılan matematik program değerlendirme çalışmalarının, yapıldıkları yıllara, sınıf seviyelerine, araştırma desen ve modellerine, paydaş gruplarına, örneklem büyüklüklerine, veri toplama araçlarına, geçerlik ve güvenilirlik tedbirlerine, veri analizi yöntemlerine, kullanılan program değerlendirme modellerine ve değerlendirmenin yapıldığı program öğelerine göre incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla çalışma kapsamına alınan 18 makale ve 21 tez çalışmasının bulguları araştırma sorularına paralel olarak sunulmuştur. Şekil 1’de, matematik program değerlendirme çalışmalarının yayınlandıkları yıllara göre dağılımları görülmektedir.



Şekil 1. Matematik program değerlendirme çalışmalarının yayınlandıkları yıllara göre dağılımları.

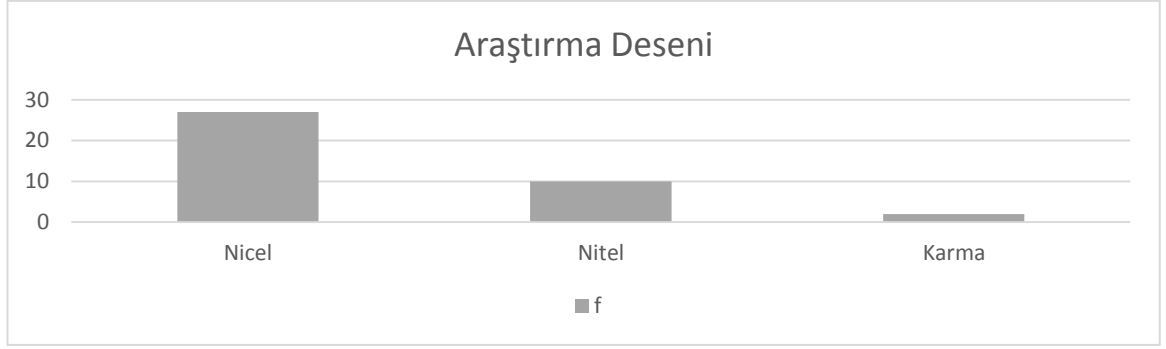
Şekil 1’de görüldüğü gibi matematik program değerlendirme çalışmaları, yapılandırmacı eğitime geçilen 2005 yılından itibaren öncelikle tez çalışması olarak başlamıştır. 2007 yılında toplamda dokuz çalışmayla (6 tez çalışması, 3 makale) en fazla değerlendirme çalışması yapılmıştır. 2014 yılında matematik programının değerlendirilmesi için bir makale yayınlanmıştır. 2012 yılından itibaren ise tez çalışmalarının yapılmadığı belirlenmiştir. Matematik program değerlendirme çalışmalarının ilgili olduğu sınıf seviyelerine göre dağılımı Tablo 1’de verilmiştir.

Table 1.

Matematik Program Değerlendirme Çalışmalarının İlgili Olduğu Sınıf Seviyelerine Göre Dağılımı.

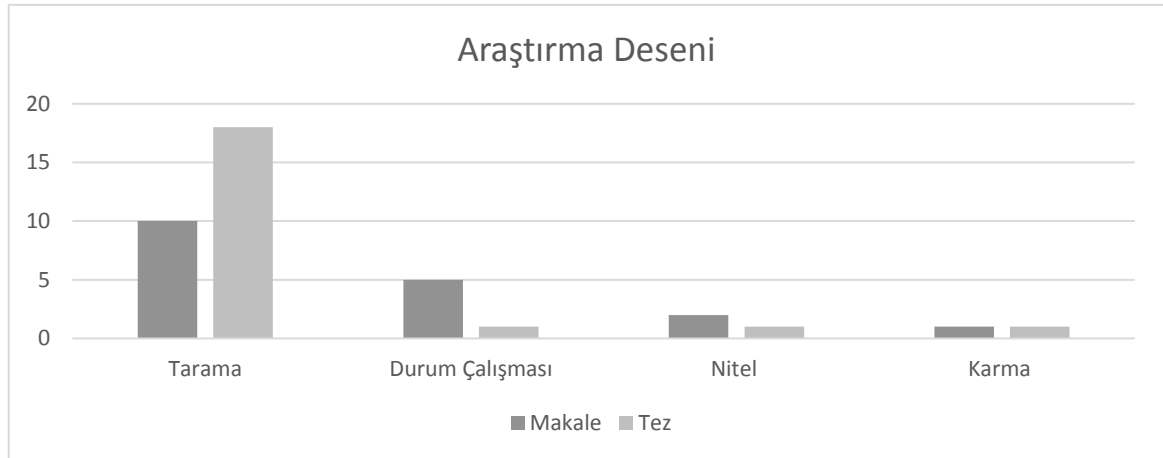
Kademe	Tez Çalışmaları		Tez Çalışmaları Toplamı	Makaleler	Genel Toplam
	Yüksek Lisans (f)	Doktora (f)			
İlköğretim I. Kademe	9	1	10	8	18
İlköğretim II. Kademe	9	-	8	5	13
İlköğretim I. ve II. Kademe	1	-	1	2	3
Ortaöğretim Matematik	2	-	2	3	5
Total	20	1	21	18	39

Tablo 1’de görüldüğü gibi, 18 matematik program değerlendirme çalışması İlköğretim I. Kademe programlarını; 13’ü İlköğretim II. Kademe programlarını değerlendirme konusunda yayınlanmıştır. Diğer taraftan, ortaöğretim matematik programlarını (9-12. sınıflar) değerlendiren sadece beş çalışma yayınlanmıştır. Şekil 2’de, matematik program değerlendirme çalışmalarının araştırma desenlerine göre dağılımları görülmektedir.



Şekil 2. Matematik program değerlendirme çalışmalarının araştırma desenlerine göre dağılımları.

Şekil 2' de görüldüğü gibi 2005 yılından sonra yayınlanan matematik program değerlendirme çalışmalarından 27'si nicel (% 69.23); 10'u nitelken (% 25.64); 2 çalışmada (% 5.12) hem nitel hem de nicel araştırma deseni birlikte kullanılmıştır. Şekil 3'te matematik program değerlendirme çalışmalarının araştırma yöntemlerine göre dağılımları görülmektedir.



Şekil 3. Matematik Program Değerlendirme Çalışmalarının Araştırma Yöntemlerine Göre Dağılımları.

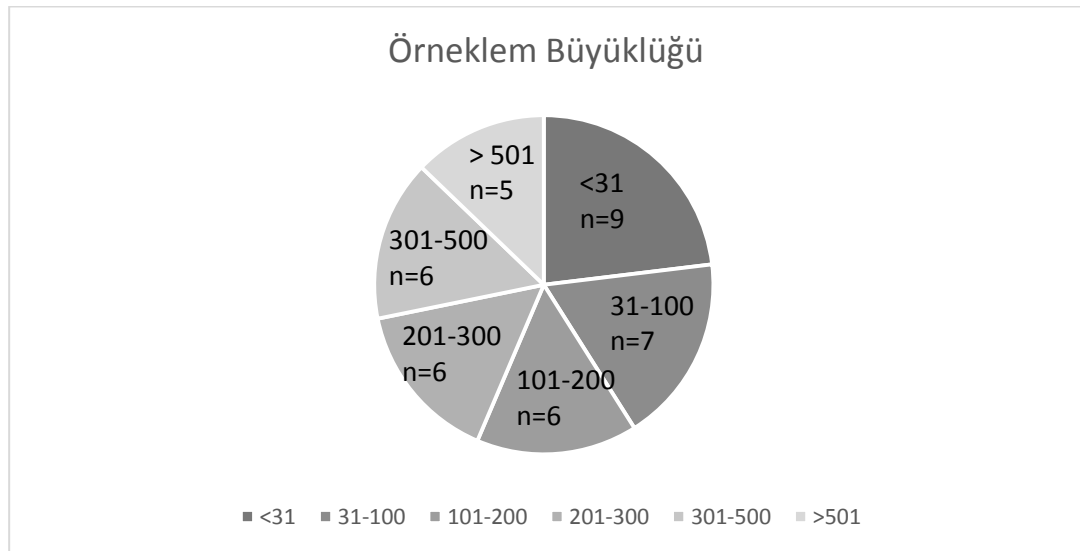
Şekil 3' da görüldüğü gibi 2005 yılından sonra yayınlanan matematik program değerlendirme çalışmalarının büyük bir kısmı (n=27, % 69.23) tarama çalışmasıdır. Toplamda 39 çalışmadan sadece 7 çalışma (%17.94) durum çalışması iken 3 çalışmanın (%7.69) sadece nitel olduğu belirtilmiştir. 2 çalışmada (% 5.12) ise hem nitel hem de nicel araştırma desenleri birlikte kullanılmıştır. Program değerlendirme çalışmalarının paydaş grubuna göre dağılımları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2.*Program Değerlendirme Çalışmalarının Paydaş Grubuna Göre Dağılımı.*

Örneklem Grubu*	Makaleler		Tezler		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Sınıf Öğretmeni	10	55.55	11	52.38	21	53.85
İlköğretim Matematik Öğretmeni	5	27.77	8	38.09	13	33.33
Ortaöğretim Matematik Öğretmeni	3	16.7	2	9.5	5	12.82
Öğrenci	2	11.11	3	14.28	5	12.82
Öğretmen Adayı	-	-	-	-	-	-
Yönetici	1	2.56	1	4.76	2	5.13
Müfettiş	1	2.56	1	4.76	2	5.13

* Bazı çalışmalarda birden fazla örneklem grubu yer almaktadır.

Tablo 2’de görüldüğü gibi 2005 yılından sonra yayınlanan matematik program değerlendirme çalışmalarının büyük bir kısmında (n=21, % 53.85) paydaş olarak sınıf öğretmenleri tercih edilmiştir. 13 çalışmada (% 33.33) ilköğretim matematik öğretmenlerinden veri toplanırken, 5 çalışma (%12.82) ortaöğretim matematik öğretmenlerinin görüşlerini içermektedir. Bunun yanında yönetici ve müfettiş gibi paydaşların görüşlerine ise sadece ikişer çalışmada (% 5.12) yer verilmiştir. Program değerlendirme çalışmalarının örneklem büyüklüğüne göre dağılımlarına Şekil 4’e yer verilmiştir.

**Şekil 4.** Program Değerlendirme Çalışmalarının Örneklem Büyüklüğüne Göre Dağılımları.

Şekil 4’te görüldüğü gibi matematik program değerlendirme çalışmalarının büyük bir kısmının (n=9, % 23.07) örneklem büyüklüğünün 31’den küçük olduğu; sadece beş çalışmada (%12.82) örneklem büyüklüğünün 501’den büyük olduğu belirlenmiştir. Program değerlendirme çalışmalarının örneklem seçme yöntemlerine göre dağılımlarına Tablo 3’te yer verilmiştir.

Table 3.*Program Değerlendirme Çalışmalarının Örneklem Seçme Yöntemine Göre Dağılımları.*

Örnekleme Seçme Yöntemi*		Makaleler		Tezler		Toplam	
		f	%	f	%	f	%
Olasılıklı Örnekleme	Küme	2	9.5	3	16.7	5	12.82
	Tabakalı	-	-	1	5.56	1	2.56
	Tesadüfü (Rastgele)	3	14.29	8	44.44	11	28.21
Olasılıklı Olmayan Örnekleme	Amaçlı	1	4.76	-	-	1	2.56
	Uygun	2	9.52	1	5.56	3	7.69
	Maksimum Çeşitlilik	2	9.52	1	5.56	3	7.69
	Evrene ulaşılmaya çalışılmış	2	9.5	2	11.11	4	10.26
	Belirtilmemiş	7	38.88	5	27.78	12	30.77

* Bazı çalışmalarda birden fazla örneklem alma yöntemi kullanılmıştır.

Tablo 3'ta görüldüğü gibi matematik program değerlendirme çalışmalarının büyük bir kısmında (n=11, % 28.21) tesadüfü (rastgele) örneklem alma yöntemi kullanılırken; 5 (% 12.82) çalışmada ise küme örneklem alma yöntemi kullanılmıştır. Bunun yanında 7 makale ve 5 tez çalışması olmak üzere toplamda 12 çalışmada (% 30.77) ise örneklem alma yöntemi belirtilmemiştir. Program değerlendirme çalışmalarının veri toplama araçlarına göre dağılımlarına Tablo 4'te yer verilmiştir.

Table 4.

Matematik Program Değerlendirme Çalışmalarının Veri Toplama Araçlarına Göre Dağılımları.

Yöntem*	Veri Toplama Araçları	Makaleler		Tezler		Toplam	
		f	%	f	%	f	%
Nitel	Görüşme Formu	6	33.33	2	9.52	8	20.51
Nicel	Anket	7	38.89	5	23.81	12	30.77
	Ölçek	2	11.11	12	57.14	14	35.89
	İzleme/Erişi Testi	-	-	1	4.76	1	2.56
Nitel ve Nicel	Gözlem ve Görüşme Formu	2	11.11	-	-	2	5.12
	Ölçek ve Görüşme Formu	-	-	1	4.76	1	2.56
	Ölçek, Meb Değ Formu ve Açık uçlu sorular olan Anket	1	5.55	-	-	1	2.56
Toplam		18		21		39	100

*Bazı çalışmalarda birden fazla veri toplama aracı kullanılmıştır.

Tablo 4'te görüldüğü gibi matematik program değerlendirme çalışmalarının 14'ünde (% 35.89) veri toplama aracı olarak ölçek kullanılırken; 12'sinde (% 30.77) veriler anketlerle toplanmıştır. Nitel çalışmalarda ise verilerin genellikle görüşme formuyla (n=8, % 20.51) toplandığı belirlenmiştir. Gözlem - görüşme formu (n=2, %5.12), ölçek ve görüşme formu (n=1, % 2.56) ya da ölçek, meb değ formu ve açık uçlu sorular olan anket (n=1, %2.56) gibi çoklu veri toplama araçlarının kullanıldığı çalışmalar ise çok az sayıdadır. Program değerlendirme çalışmalarının veri analizi yöntemlerine göre dağılımlarına Tablo 5'de yer verilmiştir.

Tablo 5.

Program Değerlendirme Çalışmalarının Veri Analizi Yöntemlerine Göre Dağılımları.

		Makaleler	Tezler	Toplam	
Method	Veri Analizi Yöntemi*	f	f	f	%
Betimsel İstatistik	Betimsel Analizler (f, %, X, Ss)	9	18	27	69.23
	Çıkarımsal İstatistik				
Nicel Verilerin Analizi	Bağımsız Gruplar t-testi	5	10	15	38.46
	Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)	6	11	17	43.59
	Çok Değişkenli Varyans Analizi (Manova)	-	2	2	5.12
	Non-Parametrik Testler (Kruskal Wallis, Mann Whitney- U)	1	1	2	5.12
	Ki-kare İlişki Testi	1	-	1	2.56
	Madde Güçlük İndeksi	-	1	1	2.56
Nitel Verilerin Analizi	İçerik Analizi	5	2	7	17.95
	Betimsel Analiz	4	2	6	15.38
	Nvivo ile veri Analizi	1	-	1	2.56

* Bazı çalışmalarda birden fazla veri analizi yöntemi rapor edilmiştir.

Tablo 5'de belirtilen matematik program değerlendirme çalışmalarının veri analizlerine göre dağılımları incelendiğinde nicel çalışmaların analizinde en çok betimsel analizlerin kullanıldığı görülmektedir (n=27, % 69.23). Çıkarımsal istatistiklerden ise en çok tek yönlü varyans analizi (ANOVA) (n=17, % 43.59) ile bağımsız gruplar t-testi (n=10, % 38.46) analizlerine başvurulduğu görülmektedir. Nitel çalışmaların analizinde en çok içerik (n=7, % 17.95) ve betimsel (n=6, % 15.38) analizlere başvurulduğu görülmektedir. Program değerlendirme çalışmalarının program değerlendirme modellerine göre dağılımlarına Tablo 6'da yer verilmiştir.

Tablo 6.*Çalışmalarının Kullanılan Program Değerlendirme Modellerine Göre Dağılımları.*

Program Değerlendirme Modelleri*	Makaleler	Tezler	Toplam	
	f	f	f	%
Stake-Uygunluk Olasılık	1	-	1	2.56
Provus-Farklar Yaklaşımı	1	-	1	2.56
Eğitsel Eleştiri	1	-	1	2.56
CIPP	-	1	1	2.56
Düzey belirleyici değerlendirme	-	1	1	2.56
Program Öğelerine Dönük Değerlendirme	-	1	1	2.56
Belirtilmemiş	16	18	34	87.17

* Bazı çalışmalarda birden fazla program değerlendirme modeli rapor edilmiştir.

Matematik program değerlendirme çalışmalarının kullanılan program değerlendirme modellerine göre dağılımları Tablo 6'da belirtilmiştir. Toplamda 39 çalışmanın yer aldığı mevcut araştırmada 16 makale çalışması ve 18 tez çalışması olmak üzere toplamda 34 çalışmada (% 87.17) herhangi bir program değerlendirme modelinin kullanılmadığı görülmüştür.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmada, 2005 yılından sonra yapılan matematik programı değerlendirme çalışmaları yapıldıkları yıllara, sınıf seviyelerine, araştırma desen ve modellerine, paydaş gruplarına, örneklem büyüklüklerine, veri toplama araçlarına, geçerlik ve güvenilirlik tedbirlerine, veri analizi yöntemlerine, kullanılan program değerlendirme modelleri ve değerlendirmenin yapıldığı program öğelerine göre analiz edilmiştir.

Matematik program değerlendirme çalışmalarının çoğunun öncelikle ilköğretim birinci kademe programlarını daha sonra ise ilköğretim ikinci kademe programlarını değerlendirdiği belirlenmiştir. Diğer taraftan, ortaöğretim matematik programlarını değerlendiren çok az sayıda çalışma bulunmaktadır. Benzer şekilde Bıkmaz vd. (2010) Türkiye'de program geliştirme alanında 2009 yılına kadar yapılmış olan doktora tezlerini incelemişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre çoğunlukla ilköğretim programlarına odaklanıldığı belirlenmiştir.

Araştırmada matematik program değerlendirme çalışmalarından büyük bir kısmının nicel araştırma yöntemlerine göre desenlendiği belirlenmiştir. Sadece iki çalışmada hem nitel hem de nicel araştırma deseni birlikte kullanılmıştır. Benzer şekilde, Turan, Karadağ, Bektaş ve Yalçın (2014) ile Fazlıoğulları ve Kurul (2012) da çalışmalarında yer alan makalelerde çoğunlukla nicel araştırma yöntemlerinin kullanıldığını belirlemişlerdir. Ayrıca, mevcut araştırmada yer alan çalışmaların büyük bir kısmı tarama çalışmasıyken sadece altı çalışma durum çalışması kullanılmıştır. Benzer şekilde, Altın (2004) 1985-2002 yılları arasında yapılan ve ulaşılabilen tez çalışmalarını inceledikleri araştırmalarında hazırlanan tezlerin deneysel yöntemlerden çok betimsel yöntemlerle yapıldığını belirlemiştir. Kozikoğlu ve Senemoğlu (2015) tarafından yapılan araştırmada yer alan program değerlendirme çalışmalarının çoğunlukla betimsel tarama modeline göre desenlendiği ve nitel çalışmaların çok az sayıda olduğu belirtilmiştir. Sonuç olarak, yapılan araştırmaların büyük çoğunluğunda nicel yöntemin tercih edilmesi, karma yöntemlere yeterince yer verilmemesi, makalelerin nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin tek başına kullanılmasının getirdiği sınırlılıklardan kurtarılamadığını göstermektedir. Oysaki nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin farklı üstünlükleri bulunmaktadır ve çalışmalarda birlikte kullanıldıklarında sonuçların geçerlik ve güvenilirliğini artıracakları belirtilmektedir. (Cohen, Manion ve Morrison, 2007).

Mevcut araştırmada yer alan matematik program değerlendirme çalışmalarının büyük bir kısmında paydaş olarak sınıf üretmenleri tercih edilmiştir. Daha sonra ilköğretim matematik retmenlerinden veri toplanırken, ortaretim matematik retmenlerinin görüşlerine çok az çalışmada yer verilmiştir. Bunun yanında yönetici ve müfettiş gibi paydaşların görüşlerine ise sadece ikişer çalışmada yer verilmiştir. Benzer Şekilde Kozikoğlu ve Senemoğlu (2015) tarafından yapılan araştırmada yer alan program değerlendirme çalışmaların çoğunlukla renci ve retmen görüşlerine yer verdiği belirlenmiştir. Ozan ve Köse (2014) tarafından yapılan çalışmada da ortaretim rencileri, lisansüstü renciler, yöneticiler, veliler, üretim elemanları ve müfettişlerin örnekleme alındığı çalışma sayısının az olduğu belirlenmiştir. Handal ve Herrington (2003) retim programlarında yapılan reformların retmenlerin görüş ve inançlarını göz ardı ettiğini tepeden aşağı indirmeci bir yaklaşımla yapıldığını belirtmişlerdir. Ayrıca, Anderson ve Piazza (1996), Cuban (1993), Knuth, (2002), Konting (1998), Sowell ve Zambo (1997) ve Sztajn, 2003) tarafından eğitim program uzmanları tarafından yapılan program ile sınıflarda üretmenler tarafından uygulanan program arasında bir uyumsuzluk olduğu sıklıkla ifade edilmiştir. Bu nedenle programların amaçlarına uygun olarak uygulanmasında üretmenler en önemli paydaşlardan biri olduğu kabul edilmektedir ve retmenlerin program hakkında olumlu görüş ve inançlarının programın uygulanmasını kolaylaşacağı, tersi durumda ise programın uygulanmasını zorlaşacağı düşünülmektedir (Handal ve Herrington 2003; Sosniak, Ethington ve Varelas, 1991). Diğer taraftan, mevcut çalışmada olduğu gibi programın sadece retmenlerin görüş ve düşüncelerine göre değerlendirilmesi çalışmaların geçerlik ve güvenirliğini tehdit ettiği Şeklinde yorumlanabilir. Brandon (1998) de çeşitli paydaşlara yer veren program değerlendirme çalışmalarının geçerliliğinin daha yüksek olduğunu belirtmektedir. Matematik program değerlendirme çalışmalarının örneklemlerinde önemli paydaşlar olarak kabul edilen ortaretim rencilerine, retmenlerine, retmen adaylarına, niversite üretim elemanlarına, mezunlara, yöneticilerine ve program geliştirme uzmanlarına da yer verilmesinin gerekli olduğu düşünülmektedir.

Matematik program değerlendirme çalışmaları arasında örnekleme büyüklüğünün 31'den kk olan dokuz çalışma yer alırken; sadece beş çalışmada örnekleme büyüklüğünün 501'den büyük olduğu belirlenmiştir. Bu durum özellikle nicel çalışmalarda ye alan örnekleme grubunun evreni temsil etme yeterliklerinde sorun olduğu Şeklinde yorumlanabilir. Bir araştırmada alınan örneklemin evreni temsil etmesi önemlidir. Örnekleme üzerinde varılan sonuçları evrene genellerken en az hata ile çıkarımlarda bulunabilmek için örneklemin evreni temsil etmesi ve evreni temel özellikleri ile yansıtması beklenmektedir (Cohen, Manion ve Morrison, 2007).

Matematik program değerlendirme çalışmalarının büyük bir kısmında tesadf (rastgele) rnekleme alma yöntemi kullanılırken küme örnekleme alma yöntemi çok az çalışmada kullanılmıştır. Bunun yanında, sekiz makale ve beş tez çalışması olmak üzere toplamda 13 çalışmada ise bir örnekleme alma yöntemi belirtilmemiştir. Benzer Şekilde, Turan vd., (2014) tarafından yapılan araştırmada da makalelerde en çok kullanılan örnekleme tekniklerinin tesadüfi, tabakalı ve küme örnekleme yöntemleri olduğu belirlenmiştir. Erdem (2011) tarafından yapılan çalışmada çoğunlukla olasılığa dayalı olmayan örnekleme tekniklerinin kullanıldığı belirlenmiştir. Diğer taraftan, olasılığa dayalı örnekleme alma tekniklerinin kullanıldığı araştırmaların bulgularının genellenebilirliği mümkün olabilir ve dış geçerliliğinin sağlandığından söz edilebilir. Bu bağlamda mevcut araştırma kapsamında yer alan çalışmaların bir kısmının tekrarlanabilirlik özelliğinin olmadığı, özel durumlara ait bulgular olduğu söylenbilir.

Matematik program değerlendirme çalışmalarının büyük bir kısmında veri toplama aracı olarak ölçek, anket ve görüşme formları kullanılmıştır. Anket - görüşme formu gözlem - görüşme formu, ölçek ve görüşme formu ya da lek, Meb değerlendirme formu ve açık uçlu sorular olan anket gibi çoklu veri toplama araçlarının kullanıldığı çalışmalar ise çok az sayıdadır. Baki vd., (2011) tarafından yapılan araştırmada en çok tercih yri toplama aracının ise anket ve başarı testleri olduğu belirlenmiştir. Gülbahar ve Alper (2009) ise ölçek, başarı testi ve anketlerin araştırmalarda sıklıkla kullanıldığı sonucuna ulaşmışlardır. Kozikoğlu ve Senemoğlu (2015) tarafından yapılan araştırmada yer alan program değerlendirme çalışmalarında da çoğunlukla ölçek, görüşme formları ve anketlerin kullanıldığını günlük, video kaydı, çalışma raporları ve performans görevlerinin en az kullanılan araçlar olduğu belirlenmiştir. Araştırmalarda çoğunlukla anketlerin tercih edilmesinin temel nedeni olarak kısa sürede daha çok kişiye ulaşabilme ve uygulama maliyetleri açısından ekonomik olması düşünülebilir. LeCompte (2000) ise benzer Şekilde araştırmalarda çoklu yöntem ve veri toplama araçlarının kullanılmasının sonuçlarını

geçerlik ve güvenilirliklerini olumlu yönde etkileneceğini böylece çalışmalarda daha anlamlı ve uygulanabilir sonuçlara ulaşılabileceğini belirtmişlerdir.

Matematik program değerlendirme çalışmalarının veri analizlerine göre dağılımları incelendiğinde nicel çalışmaların analizinde en çok betimsel analizlere başvurulduğu görülmektedir. Çıkarımsal istatistiklerden ise en çok tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile bağımsız gruplar t-testi analizlerine başvurulduğu görülmektedir. Nitel çalışmaların analizinde en çok betimsel ve içerik analizlerine başvurulduğu görülmektedir. Benzer şekilde Erdem (2011) ve Turan vd., (2014) tarafından yapılan çalışmalarda da veri analizi tekniği olarak çoğunlukla betimsel analizlerin, t-testi ve varyans analizinin kullanıldığı belirlenmiştir. Gökteş vd. (2012) ise toplam 19 dergide yayınlanmış makaleleri inceledikleri çalışmalarında araştırmalarda yaygın olarak nicel veri analiz tekniklerinin kullanıldığını, daha çok betimsel analizlerin yapıldığını belirlemişlerdir.

Matematik program değerlendirme çalışmalarının kullanılan program değerlendirme modellerine göre dağılımları incelendiğinde 39 çalışmanın yer aldığı mevcut araştırmada 16 makale çalışması ve 18 tez çalışması olmak üzere toplamda 34 çalışmada herhangi bir program değerlendirme modelinin kullanılmadığı görülmüştür. Gökbenoğlu (2014) tarafından yapılan araştırmada yer alan 52 çalışmanın sadece beşinde model kullanıldığı belirlenmiştir. Kozikoğlu ve Senemoğlu (2015) tarafından yapılan araştırmada yer alan 27 program değerlendirme çalışmasından 19'unda herhangi bir model kullanılmadığı belirlenmiştir. Patton (1987) program değerlendirme uzmanlarının karşılaşılan bağlamı en uygun şekilde açıklayacak desen ve tasarımları seçmelerinin önemli olduğunu belirtmektedir.

Program değerlendirmenin, programların uygulanması sırasında ortaya çıkan sorunları çözmek, gerekli düzeltmeleri yaparak geliştirmek için ortaya çıkmasına rağmen alanyazında az sayıda deneysel çalışma yapılmaktadır. Bu nedenle, program değerlendirme alanında deneysel çalışmaların yapılması da önerilmektedir çünkü program değerlendirmede deneysel çalışmaların programın uygulamadaki etkinliği hakkında daha güçlü kanıtlar sağlayacağı ve daha etkili programların geliştirilmesi konusunda katkıda bulunacağı düşünülmektedir. Araştırma sonuçları incelendiğinde, sistematik, kararlı ve dikkatli bir değerlendirme gerçekleştirebilmek için bir program değerlendirme modelinin kullanılması önerilmektedir. Son olarak, matematik program değerlendirme çalışmaları, yapılandırmacı eğitime geçilen 2005 yılından itibaren öncelikle tez çalışması olarak başladığı, 2007 yılında toplamda dokuz çalışmayla (6 tez çalışması, 3 makale) en fazla değerlendirme çalışmasının yapıldığı 2012 yılından itibaren ise tez çalışmalarının yapılmadığı belirlenmiştir. 2012 yılından itibaren tez çalışması yapılmamasının sebeplerinin araştırılması ve bu sebeplerin ortadan kaldırılması gerektiği düşünülmektedir. Ayrıca özellikle 2007 yılında tez sayılarının en üst seviyeye ulaşmasına etki eden etmenlerin de belirlenerek artışın diğer yıllarda da sağlanmasına çalışılmalıdır.

Kaynakça

- Altın, N. (2004). *Eğitim programları ve öğretim alanında yapılan yüksek lisans tezlerinin analizi (Ankara, Gazi ve Hacettepe Üniversitesi)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Anderson, D. S., & Piazza, J. A. (1996). Teaching and learning mathematics in constructivist preservice classrooms. *Action in Teacher Education*, 18 (2), 51-62.
- Anılan, H. & Sarier, Y. (2008). Altıncı sınıf matematik öğretmenlerinin matematik dersi öğretim programının uygulanabilirliğine ilişkin görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 128-141.
- Baki, A., Güven, B., Karataş, İ, Akkan, Y. & Çakıroğlu, Ü. (2011). Trends in Turkish mathematics education research: from 1998 to 2007. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 57-68.
- Bıkmaz, F., Aksoy, E., Tatar, Ö. & Atak-Altınyüzük, C. (2010). *Türkiye’de Program Geliştirme Alanında Yapılan Doktora Tezlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Analizi*. 1. Ulusal Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi, Balıkesir Üniversitesi, Ayrıcalık.

- Brandon, P. R. (1998). Stakeholder participation for the purpose of helping ensure evaluation validity: Bridging the gap between collaborative and non-collaborative evaluations. *American Journal of Evaluation, 19* (3), 325-337.
- Chang, Y. H., Chang, C. Y. & Tseng, Y. H. (2010). Trends of science education research: An automatic content analysis. *Journal of Science Education and Technology, 19* (4), 315-331.
- Creswell, J.W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cuban, L. (1993). The lure of curricular reform and its pitiful history. *Phi Delta Kappan, 75* (2), 182-185.
- Çiltaş, A., Güler, G., & Sözbilir, M. (2012). Mathematics education research in Turkey: content analysis study. *Educational Sciences: Theory & Practice, 12* (1), 574-578.
- Çoban, H. (2010). *Öğretmen adaylarının matematiksel muhakeme becerileri ile bilişötesi öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri arasındaki ilişki*. Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. New York, NY: Routledge.
- Erdem, D. (2011). Türkiye’de 2005–2006 yılları arasında yayımlanan eğitim bilimleri dergilerindeki makalelerin bazı özellikler açısından incelenmesi: Betimsel bir analiz. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi, 2* (1), 140-147.
- Fazlıoğulları, O. & Kurul, N. (2012). Türkiyedeki Eğitim Bilimleri Doktora Tezlerinin Özellikleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24*, 43-75.
- Fitzpatrick, J. L., Sanders, J. R., & Worthen, B. R. (2004). *Program evaluation: Alternative approaches and practical guidelines*. NY: Pearson Education.
- Göktaş, Y., Hasaңebi, F., Varışoğlu, B., Akçay, A., Bayrak, N., Baran, M. & Sözbilir M. (2012). Trends in Educational Research in Turkey: A Content Analysis. *Educational Sciences: Theory & Practice, 12* (1), 455-460.
- Gredler, M. E. (1996). *Program evaluation*. NJ: Pearson Education.
- Gökmenoğlu, T. (2014). Geniş açđ: Modeller ve yaklaşımlar açısından Türkiye’de program değerlendirme çalışmaları. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi, 4* (7), 55-70.
- Gülbahar, Y. & Alper, A. (2009). Öğretim teknolojileri alanında yapılan araştırmalar konusunda bir içerik analizi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 42* (2), 93-111.
- Halat, E. (2007). Yeni ilköğretim matematik programı (1–5) ile ilgili sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 9* (1), 63-88.
- Hamilton, D (1977). Making Sense of Curriculum Evaluation: Continuities and Discontinuities in an Educational Idea. *Review of Research in Education, 5*, 318-347.
- Handal, B. & Herrington A. (2003). Mathematics teachers’ beliefs and curriculum reform. *Mathematics Education Research Journal, 15* (1), 59-69.
- Kayhan, M. & Özgün-Koca, S. A. (2004). Matematik eğitiminde araştırma konuları: 2000-2002. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 26*, 72-81.
- Knuth, E. J. (2002). Teachers’ conceptions of proof in the context of secondary school mathematics. *Journal of Mathematics Teacher Education, 5* (1), 61–88.

- Koç, Y., Işıksal, M., & Bulut, S. (2007). Elementary school curriculum reform in Turkey. *International Education Journal*, 8 (1), 30-39.
- Konting, M. M. (1998). In search of good practice: A case study of Malaysian effective mathematics teachers classroom teaching. *Journal of Science and Mathematics Education in South East Asia*, 20 (2), 8-20.
- Kozikoğlu, İ. & Senemoğlu, N. (2015). The content analysis of dissertations completed in the field of curriculum and instruction (2009-2014). *Education and Science*, 40 (182), 29-41.
- Kurt, A. & Erdoğan, M. (2015). Content analysis and trends of curriculum evaluation research: 2004 2013. *Education and Science*, 40 (178), 199-224.
- MEB (2005). *Matematik dersi öğretim programı ve kılavuzu (9 - 12. sınıflar)*. Ankara.
- Miles, M. B. & Huberman, A.M. (1984). *Qualitative data analysis: A Sourcebook of new methods*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Ornstein, A. & Hunkins, F. (2004). *Curriculum foundations, principles and issues*. 4. Baskı. Edition. Boston: Pearson Education.
- Sowell, E., & Zambo, R. (1997). Alignment between standards and practices in mathematics education: Experiences in Arizona. *Journal of Curriculum and Supervision*, 12 (4), 344-355.
- Sosniak, L. A., Ethington, C. A., & Varelas, M. (1991). Teaching mathematics without a coherent point of view: Findings from the IEA Second International Mathematics Study. *Journal of Curriculum Studies*, 23, 119 - 131.
- Sozibilir, M., Kutu, H., & Yasar, M.D. (2012). Science education research in Turkey: A content analysis of selected features of papers published. In D. Jorde & J. Dillon (Eds). *Science Education Research and Practice in Europe: Retrospective and Prospective (ss.341-374)*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Sztajn, P. (2003). Adapting reform ideas in different mathematics classrooms: Beliefs beyond mathematics. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 6 (1), 53-75.
- Taşdemir, C (2012). Lise son sınıf öğrencilerinin matematik öz-yeterlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi (Bitlis ili örneği). *Karadeniz Fen Bilimleri Dergisi*, 2 (6), 39-50.
- Taşpınar, M. & Halat, E. (2009). Yeni ilköğretim 6. sınıf matematik programının ölçme değerlendirme kısmının öğrenci görüşleri doğrultusunda incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22 (2), 551-572.
- Turan, S., Karadağ, E., Bektaş, F., & Yalçın, M. (2014). Türkiye’de eğitim yönetiminde bilgi üretimi: Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi dergisi 2003-2013 yayınlarının incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 20 (1), 93-119.
- Ulutaş, F., & Ubuz, B. (2008). Research and trends in mathematics education: 2000 to 2006. *Elementary Education Online*, 7 (3), 614-626.
- Yıldırım A. & Şimşek H. (2008), *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayınları. Ankara.
- Yücedağ, T. & Erdoğan, A. (2011). 2000-2009 yılları arasında matematik eğitimi alanında Türkiye’de yapılan çalışmaların bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10 (2), 825-838.

ANALİZE DAHİL EDİLEN ÇALIŞMALAR

- Acar, H. (2007). *Yeni ilköğretim programlarının öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Akça, S. (2007). *İlköğretim 5. sınıf 2005 matematik programının öğretmen yönetici ve ilköğretim müfettişleri görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi (Afyonkarahisar ili örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Aközbek, A. (2008). *Lise 1. sınıf matematik öğretim programının cıpp değerlendirme modeli ile öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aksu, H. H. (2008). Öğretmenlerin yeni ilköğretim matematik programına ilişkin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (1), 1-10.
- Avcu, T. & Yenilmez, K. (2011). Yedinci sınıf matematik dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 6 (1), 1-19.
- Bal, P. (2008). Yeni ilköğretim matematik öğretim programının öğretmen görüşleri açısından değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17 (1), 53-68.
- Bal, A. P., & Dinç Artut, P. (2013). İlköğretim matematik programının değerlendirilmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2 (4), 164-171.
- Batdal, G. (2006). *İlköğretim birinci kademe matematik programının öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bayrakdar Çiftçi, Z., Akgün, L., & Deniz, D. (2013). Dokuzuncu sınıf matematik öğretim programı ile ilgili uygulamada karşılaşılan sorunlara yönelik öğretmen görüşleri ve çözüm önerileri. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 3 (1), 1-21.
- Birgin, O., Tutak, T. & Türkdoğan, A. (2009). Primary school teachers' views about the new Turkish primary school mathematics curriculum. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 4 (2), 270-280.
- Bolat Soycan, S. (2006). *2005 yılı ilköğretim 5. sınıf matematik programının değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Budak, M. (2011). *2005 ilköğretim matematik dersi 6-8. sınıflar öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Erzincan Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzincan.
- Bulut, İ. (2006). Yeni ilköğretim birinci kademe programlarının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi. Yayınlanmamış doktora tezi, Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Bulut, M. (2007). Curriculum reform in Turkey: a case of primary school mathematics curriculum. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 3 (3), 203-212.
- Butakin, V. & Özgen, K. (2007). Yeni ilköğretim matematik dersi öğretim programının (4. ve 5. sınıf) uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi. *Diyarbakır İli Örneği. D. Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, 82-94.
- Cansız Aktaş, M. & Baki, A. (2013). Yeni ortaöğretim matematik dersi öğretim programının ölçme değerlendirme boyutu ile ilgili öğretmen görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21 (1), 203-222.

- Çetin, D. (2010). *İlköğretim 1. Sınıf Matematik Programına Yönelik Öğretmen Görüşleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Çoban Torçuk, F. (2008). *2006–2007 eğitim öğretim yılı ilköğretim 6.sınıf matematik dersi öğretim programının “ölçme ve değerlendirme” boyutunun uygulanma düzeyinin incelenmesi (Muğla İli Örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Muğla Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.
- Duru, A. & Korkmaz, H. (2010). Öğretmenlerin yeni matematik programı hakkındaki görüşleri ve program değişim sürecinde karşılaşılan zorluklar. *Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 67-81.
- Gömlüksiz, M. N. & Bulut, İ. (2007). Yeni matematik dersi öğretim programının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7 (1), 41-94
- Gündoğdu, K., Albayrak, M., Ozan, C. & Çelik, N. (2012). Müfettişlerin ilköğretim matematik öğretim programı hakkındaki görüşleri. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3 (2), 21-37.
- Hatipoğlu İyiol, F., F (2011). *İlköğretim 8. sınıf matematik programının öğretmenlerin görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- İzci, E. & Göktaş, Ö. (2014). Matematik öğretmenlerinin 5. sınıf matematik dersi öğretim programına ilişkin görüşleri. *Dumlupınar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi*, 41, 317-328.
- Keleş, Ö. (2009). *An investigation of elementary and mathematics teachers' views about the new elementary school mathematics curriculum*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Konur, K. (2012). *Ortaöğretim matematik dersi öğretim programının içerik ögesine ilişkin öğretmen görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Köse, E. (2011). 2005 ilköğretim matematik programının eğitsel eleştiri modeline göre değerlendirilmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2 (2), 1-11.
- Mercan, Z. (2011). *İlköğretim matematik dersi öğretim programının eğitim durumu boyutunun öğretmen ve öğrenci görüşleri açısından değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla.
- Merter, F. & Şan, İ. (2012). Lise matematik dersi öğretim programı hakkındaki öğretmen görüşleri. *International Journal of Social Science*, 5 (7), 483-507.
- Orbeyi, S. (2007). *İlköğretim matematik dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Peker, M. & Halat, E. (2008). İlköğretim I. kademe matematik programının eğitim durumları boyutunun öğretmen görüşleri doğrultusunda incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 209-225.
- Pektaş, Y. (2012), *İlköğretim dördüncü sınıf matematik dersi öğretim programının değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ege Üniversitesi, İzmir.
- Sarıer, Y. (2007). *Altıncı sınıf matematik öğretim programının değerlendirilmesine ilişkin öğretmen görüşleri (Eskişehir ili örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Osman Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eskişehir.

- Şahin, İ. (2010). Curriculum assessment: constructivist primary mathematics curriculum in Turkey. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 8, 51-72.
- Şahin, Ü. (2007). *İlköğretim I. kademedeki sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma dayalı olarak hazırlanan matematik dersi programına ilişkin algılar (Denizli ili örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Tekeş, F. (2008). *2005 ikinci kademe matematik programının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ulubay, M., (2007). Öğretmenlerin yeni altıncı sınıf matematik öğretim programını uygulamaları üzerine bir araştırma. Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Uludağ, İ. (2012). İlköğretim (1-5) matematik programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi (Aksaray ili örneği). Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Uşun, S. & Karagöz, E. (2009). İlköğretim II. kademe matematik dersi öğretim programının öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22, 101-116.
- Yıldırım, S. (2009). *İlköğretim I. kademe matematik dersi öğretim programı'nın kazanımlar boyutunun öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.

Extended Summary

Analysis of Curriculum Evaluation Studies Conducted in Mathematics Education

Introduction

Mathematics education and mathematics achievement has always been on the agenda of the Turkish national education system. Mathematics is perceived as one of the key components of both primary and secondary education because it is a key point to be successful in the national and international exams. The results of many national and international studies indicated that mathematics education in Turkey is questionable in many aspects. As a result, the Ministry of National Education changed curricula in 2004 in Turkey. Both primary and secondary mathematics curricula were redeveloped taking into consideration constructivist theory of education.

Purpose of the Study

In order to determine the success and effectiveness of curriculum implemented in schools, curriculum evaluation studies are very important. There are different studies evaluating the effectiveness of mathematics curriculum according to the perceptions of teachers or students perspectives either by using an evaluation model or not. Moreover, there are some studies which focused on evaluating only one dimension of the curriculum like assessment dimension or reaching the objectives of curriculum or evaluating all dimensions of curriculum. Furthermore, the results obtained from this study are considered to determine the tendencies of curriculum evaluation studies conducted in mathematics. Additionally, this content analysis study is considered to be important because of indicating unworked curriculum components to researches who want to conduct research about these dimensions.

Hence, the aim of this study was to analyze mathematics curriculum evaluation studies which were conducted after 2005 in terms of the publishing year, levels the studies were conducted, sample groups, sampling technique, sample size, research methods, data collection tools, data analysis methods

and curriculum evaluation models by using content analysis. With this aim, the following questions guided and shaped the overall study.

1. How is the frequency of published years of studies?
2. How is the frequency of research in terms of levels?
3. How is the frequency of design and method of research used in studies?
4. How is the frequency of studies in terms of stakeholders included in studies?
5. How is the frequency of sampling methods and sample size used in studies?
6. How is the frequency of type of data collection tools used in studies?
7. How is the frequency of data analysis methods used in studies?
8. How is the frequency of research in terms of use of curriculum evaluation model?

Method

In this study, descriptive content analysis method was used. The reason for using descriptive content analysis was that it determines the general trends in a field by analyzing both qualitative and quantitative studies.

Mathematics curriculum evaluation studies were accessed through ERIC data base, EBSCOhost, ULAKBIM, Google Scholar by using keywords such as curriculum evaluation, program evaluation, course evaluation, mathematics curriculum evaluation, mathematics course evaluation. After searching various data bases, a total of 54 studies, which is comprised of 26 articles, 27 master's theses and one Ph.D. Dissertation were accessed. Mathematics curriculum evaluation studies which include only the views of teachers and students without mentioning about the various dimensions of curriculum such as objectives, content, teaching-learning situations and evaluation were removed from the current study and a total of 39 studies consisting of 18 articles, 20 master's theses and one doctoral dissertations were examined. While choosing these studies some criteria were taken into consideration. Firstly, in the present study, the studies that were published after 2005 that constructivist curriculum implemented were included. The research studies were included in the present study that included people as sample who located in Turkey. Moreover, the studies conducted on the evaluation of one or more dimensions of mathematics curriculum were included in the present study. Furthermore, the peer-reviewed articles which were published in scientific journals, master's thesis and Ph.D dissertations were included in the present study. Finally, studies which were written both in Turkish or English were included in the present study.

Each research study selected for the present study was analyzed by using "Paper Classification Form" developed by Sözbilir, Kutu and Yaşar (2012). This form includes descriptive information about the research studies, research design, sampling method, sample size, data collection tools and data analysis methods. Paper was revised according to the purpose of the present study.

In this study data were analyzed by using descriptive statistical methods (frequency and percentage). In order to ensure inner validity and reliability and prevent errors in coding, all articles and theses were shared with one voluntary academics from the department of Curriculum and Instruction.

Results

According to the results of the study, mathematics curriculum evaluation studies mostly preferred survey method; scales, interviews and questionnaires were used as data collection instrument; convenient sampling method was mostly applied as a sampling strategy and data were analyzed according to descriptive statistics including frequencies and percentages. In addition to these, mathematics curriculum was mostly evaluated according to the views of stakeholders such as teachers and students than the views of academicians, curriculum specialists, inspectors and managers. Most of the mathematics curriculum evaluation studies focused on the evaluation of elementary mathematics curriculum. However, there were very few studies evaluating secondary mathematics curriculum. Finally, it was determined that the majority of program evaluation studies did not include a curriculum evaluation model.

Discussion, Conclusion and Suggestions

According to the results of the study, it was suggested to use an evaluation model in order to realize a more systematic, purposeful and careful evaluation. Moreover, in order to represent the population and increase the reliability of the studies, a sampling technique should be used in evaluation studies. Furthermore, it was also suggested that besides just giving frequency or percentages of the findings while conducting evaluation studies, the use of inferential statistics would be better in order to make inferences from the data. Finally, many studies collect data by questionnaires to reach large number of people which is quite practical in terms of implementation time. However, in order to increase the reliability and validity of findings and to provide more in-depth and detailed results, the use various data collection techniques like observations, semi structured interviews and focus groups is suggested.

Reflections from Faculty Technology Mentoring Program Conducted at Civil Engineering Department: A Case Study

Melike ÖZÜDOĞRU, Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Türkiye, ozudogru123@gmail.com

Abstract

This study explored one semester-long technology mentoring relationship between a faculty member from the Department of Civil Engineering of a state university located in the central Anatolian region and a graduate student from the Department of Curriculum and Instruction. The main focus of this study was to investigate experiences during the process of technology integration into the teaching and learning process exhibited by a faculty member within the faculty technology mentoring project. In these mentoring meetings, the focus was not only on the integration of technology into the teaching and learning process, but also on supporting the mentee with pedagogical aspects of technology. This study was designed as a case study. The events that took place during the mentoring meetings were examined based on the Rogers' (1983) Diffusion of Innovations Theory which provided a clear framework and described the steps needed to be taken to develop the necessary skills to adopt technology. The participants of the study were composed of a voluntary faculty member who participated in a faculty technology mentoring project (the mentee), a graduate student from the Curriculum and Instruction Department (the mentor) and the mentee's undergraduate students taking a Material Science course. In this study, data were collected through semi-structured interviews and observations. For the analysis of data, content and descriptive analysis methods were employed. Results suggested that one on one mentoring sessions supported integration of technology into instruction. Implications for supporting faculty about technology integration were discussed.

Keywords: Diffusion of innovation theory, faculty technology mentoring program

Öz

Bu çalışmada, İç Anadolu Bölgesinde yer alan bir devlet üniversitesinin İnşaat Mühendisliği Bölümünde görevli bir öğretim elemanı ile Eğitim Programları ve Öğretim Bölümünde öğrenim görmekte olan bir doktora öğrencisi arasında bir dönem süren teknoloji danışmanlığı ilişkisi araştırılmıştır. Araştırmanın odak noktası, fakülte teknoloji danışmanlık projesi kapsamında bir öğretim elemanının öğretme ve öğrenme sürecine teknoloji entegrasyonu sürecindeki deneyimlerini araştırmaktır. Danışmanlık toplantılarında odak öğretim elemanının teknolojiyi öğretme ve öğrenme sürecine entegrasyonu yanında pedagoji ile ilgili konularda da bilgilendirilmesidir. Bu çalışma bir durum çalışması olarak tasarlanmıştır. Araştırmada, öğretim elemanının yükseköğretimde teknolojiyi kabul sürecinde gerçekleşen etkinlikleri modellemek için açık bir çerçeve çizen ve teknolojiyi benimseme sürecinde atılması gerekli olan adımları açıklayan Rogers'ın Yeniliğin Yayılımı Teorisi (1983) kullanılmıştır. Çalışmanın katılımcıları İnşaat Mühendisliği Bölümünde görevli ve fakülte teknoloji danışmanlık projesinde gönüllü olarak yer alan bir öğretim elemanı (danışan), öğretim elemanının verdiği Materyal Bilimleri dersini alan lisans öğrencileri yanında öğretim elemanını eğitim teknolojileri ve bunların öğretim sürecine entegrasyonu konularında bilgilendiren bir doktora öğrencisinden (danışman) oluşmaktadır. Bu çalışmada, veriler yarı-yapılandırılmış görüşmeler ve gözlemler yoluyla toplanmıştır. Verilerin analizinde hem betimsel hem de içerik analizi yöntemleri kullanılmıştır. Sonuçlar, bire bir danışmanlık toplantılarının öğretim sürecine teknolojinin entegrasyonunu desteklediğini ortaya koymuştur. Öğretim elemanını teknoloji entegrasyonu sürecinde destekleme konusundaki sonuçlar tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Yeniliğin yayılımı Teorisi, fakülte teknoloji danışmanlık programı

Introduction

Technology is on its way to becoming ubiquitous in education and has changed the way people access, gather, analyze and transmit information. Thus, educational reform movements force changes in many traditional pedagogical practices (Dooley, 1999). As stated by Bennett & Bennett (2003), a

growing number of colleges and faculties of universities are being exhorted to integrate technology into their instructional activities by administrators seeking to turn their institutions into high technology learning communities. Students who are accustomed to using technology in the daily life are also becoming insistent for technology to be utilized in their courses. Moreover, it is seen that internet-based distance education courses are growing rapidly because internet and technology are seen as having the potential to lower costs and improve the quality of courses and curriculum (Bennett & Bennett, 2003).

In order to prepare students for a competitive global marketplace, computers and communication technologies should be employed productively (Dooley, 1999). However, one of the most significant obstacles to the integration of technology into schools has been the lack of training for teachers and faculty members. In addition to teachers and teacher educators, other faculties also face significant challenges to integrate technology into their teaching (Thompson, Chuang & Sahin, 2007). Hence, faculty technology training was seen as a crucial element in preparing technologically proficient graduates for millennium standards.

There were some studies illustrating the attempts of faculty members to integrate technology into their courses (Smith & O'Bannon, 1999; Kouadio, 2007; Pamuk, 2007; Sahin, 2007). Early work with faculty members addressing the need for faculty to be prepared to use technology began in the late 1980s and early 1990s and mostly included workshops on particular technology topics. These workshops tended to focus on learning technology, not using the technology to improve the teaching and learning process (Franklin, Turner, Kariuki, & Duran, 2001; Thompson, 2007). The study conducted by Anderson, Varnhagen & Campbell (1998) reported that the use of technology associated with research (library access, internet and newsgroup browsing) and technologies primarily associated with professional communication (email, word processing and email lists) showed much higher usage than technologies associated primarily with teaching. As also stated by Koehler, Mishra, Hershey & Peruski (2004), this approach was misguided and shortsighted because it treated technology and pedagogy as if they existed in separate conceptual worlds with little interaction with each other. Since many of faculty professional development programs focused on "single topic workshops" with limited support and follow-up for integration purposes, Joyce and Showers (1995) argued that teacher development should be innovation-related, continuous over several sessions and should involve a variety of training topics to meet the needs of the teachers and faculty members (Smith & O'Bannon, 1999). Accordingly, graduate assistants as mentors were employed to provide face-to-face and timely technical support for faculty mentees.

According to Hansford, Ehrich & Tennent (2004), mentoring has been defined as a relationship aimed to develop the skill, knowledge or talent of others. Boyle and Boice (1998) indicated that mentoring is the most effective form of training, compared to campus-wide seminars or departmental training programs. According to them, in mentoring relationships, both mentors and mentees have increased opportunities for interaction and feel a greater sense of involvement and benefit. One of the underlying assumptions of the mentoring cases is that young people bring an exciting expertise to the world of technology to help faculty integrate technology into their courses. As stated by Thompson (2007), young people are natives in the world of technology, whereas older generations are immigrants. Although faculty members wrote long papers, theses and dissertations, technology is a relatively new world for them; for younger generations, technology is a natural tool that has always been there. For example, the University of Missouri PT3 project created support teams who met with faculty 2-3 hours in their office for individual training sessions. The results of this project indicated that these one-on-one sessions, with additional workshops and learning communities, lead to higher technology use in classroom activities (Polly, Mims, Shepherd, Inan, 2009). Furthermore, the University of Florida considered one-on-one mentoring activities as a more effective method of professional development (Mims, Polly, Shepherd & Inan, 2006).

Theoretical Framework

Rogers' theory provides a theoretical base for both describing and explaining the components of the faculty technology mentoring program and also provides a foundation for understanding the role of mentoring programs in supporting faculty change.

Four elements of diffusion of innovations

Rogers (1983) defined innovation as “an idea, practice, or object that is perceived as new by an individual or other unit of adoption” and diffusion as “the process by which an innovation is communicated through certain channels over time among the members of a social system” (p. 5). As it can be understood, the four main elements of the diffusion of innovations are innovation, communication channels, time and social system. Hence, it can be stated that for an innovation to be successfully adopted, uncertainty about the disadvantages of the innovation should be reduced by using appropriate communication channels connecting the two units – one who has knowledge or experience and the second who does not. Moreover, for successful adoption, enough time should be provided due to the fact that adoption of innovation takes place over a period of time in a social system which includes individuals, informal groups, organizations and/or subsystems (Rogers, 1983).

The innovation-decision process

According to Rogers (1983), the innovation-decision process consists of a series of actions and choices over time through which an individual or an organization evaluates a new idea and decides whether or not to incorporate the new idea into ongoing practice. Hence the adoption and decision process requires the potential adopter to collect information about the technology, examine the technology, and consider whether it provides sufficient improvement to deserve the investment of energy and time that is needed to add it to his/her range of skills (Rogers, 1983). In other words, the innovation-decision process is composed of the following five stages: (1) knowledge, (2) persuasion, (3) decision, (4) implementation and (5) confirmation.

Figure 1 provides a visual summary of the main features of Rogers’ theory. The figure shows that the process starts with the knowledge stage and ends with the confirmation of the innovation. The figure also displays the effects of the five characteristics of the innovation which are part of a successful adoption.

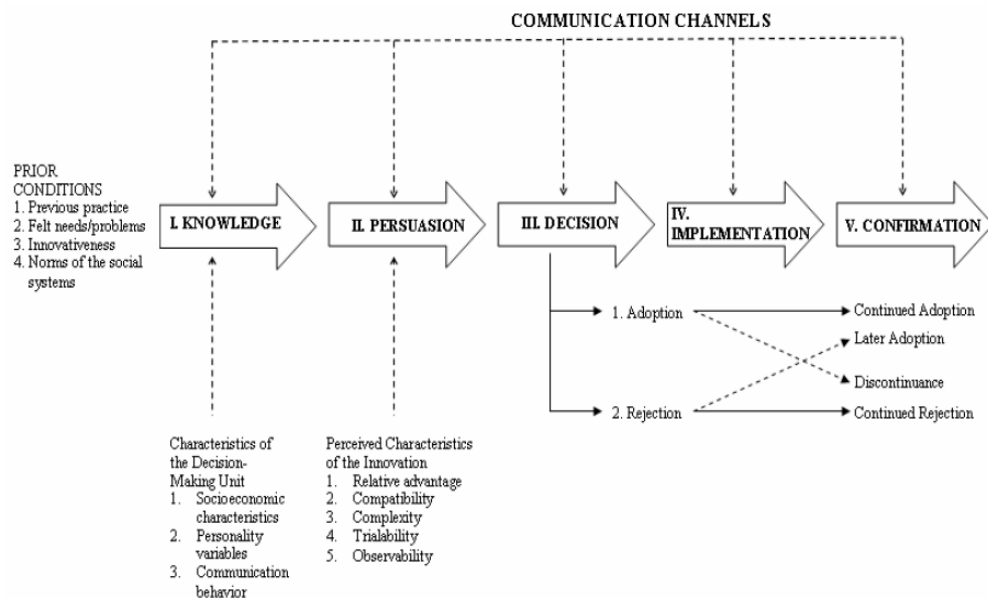


Figure 1. A model of five stages in the innovation-decision process (Rogers, 1983).

The innovation-decision process can lead to either adoption, a decision to make full use of an innovation, or to rejection, a decision not to adopt an innovation. Such decisions can be reversed at a later point. For example, discontinuance is a decision to reject an innovation after it had been previously adopted. Discontinuance may occur because an individual becomes dissatisfied with an innovation, or because the innovation is replaced with an improved idea. It is also possible for an individual to adopt the innovation after a previous decision to reject it (Rogers, 1983).

Rogers' Diffusion of Innovations Theory is one of the most-appropriate model for studying the adoption of technology in higher education and educational environments (Anderson, Varnhagen, & Campbell, 1998; Demir, 2006; Demiralay, 2014; Güneş 2010; Işıkli, 2010; Kurtoğlu, 2009; Medlin, 2001; Parisot, 1995). However, there is a limited number of studies that have investigated the processes of a faculty member in integrating technology into instructional activities.

Purpose of the Study

The main focus of this study was to investigate experiences during the process of technology integration into the teaching and learning process exhibited by a faculty member within a faculty technology mentoring program. The research question was:

What were the experiences of a faculty member during the process of technology integration into the teaching and learning process within a faculty technology mentoring program?

Method

Research Design

To explore the Faculty Technology Mentoring Program deeply, the case study method was employed. A case study is a specific instance that is designed to illustrate a more general principle and it is 'the study of an instance in action' (Cohen, Manion & Morrison, 2007). The instance is of a bounded system, for example a child, a clique, a class, a school or a community. It provides a unique example of real people in real situations, enables readers to understand ideas more clearly than by simply presenting them with abstract theories or principles. Hence, a case study can enable readers to understand how ideas and abstract principles can fit together (Cohen, Manion & Morrison, 2007; Creswell, 2009). According to Creswell (2012), a case study begins with a detailed description of the incident, city, campus and the building and because of being inductive in nature, case studies make extensive use of qualitative data.

Participants & Research Site

The participants of the study were composed of a faculty member who participated in a faculty technology mentoring project (the mentee), a graduate student from the Curriculum and Instruction Department (the mentor) and the mentee's undergraduate students taking a material science course.

In the 2014-2015 spring semester, there were 96 students registered for the course. Thirty-six students were from the Civil Engineering Department and 60 were from the Department of Environmental Engineering. This course was taken by 3rd and 4th year students from the Department of Environmental Engineering, and 2nd year probation students from Civil Engineering Department.

The context of the university

This study took place in one of the most prestigious state universities in Turkey. It is located in the central Anatolian region and has approximately 26.500 students. It has 40 undergraduate programs within five faculties. Moreover, there are five graduate schools with 104 masters and 66 doctorate programs and a School of Foreign Languages which includes the English Preparatory Department and Modern Languages. Because the language of instruction is English, undergraduate and graduate students from many countries attend for a semester or a year as a "Special Student" or "Exchange Student". The university strives to maintain a high standard of education according to international standards. All undergraduate programs are accredited by the Engineering Accreditation Commission of ABET.

Additionally, interdisciplinary education and research are encouraged in the university. It has an Instructional Technology Support Office (ITS) that faculty members consult for help. Seminars and workshops to inform faculty members about technologies and their uses are also organized. Moreover, faculty members and students are provided with a learning management system that offers rich learning and communication tools such as sharing sources, requesting assignments, conducting polls, sharing quizzes, sending e-mails, managing discussions and Turnitin assignments that checks for plagiarism.

Data Sources and Data Collection Procedure

In this study, data were collected through semi-structured interviews and observations.

Interview

In this study, semi-structured interviews were conducted to deeply explore the participant's point of views, feelings and perspectives (Stake, 1995). In this study, semi-structured interviews were used as an open-ended method which is suitable for describing processes and outcomes in implementing technology from the perspective of a faculty member. Approximately 45 minute long semi-structured interviews were conducted both at the beginning and at the end of the project and recorded with a digital voice recorder. Moreover, informal interviews were conducted with the faculty during weekly meetings in order to monitor the changes in opinions, perceptions and attitudes about technology integration.

Observation

Observation, parallel with interviews, seeks to aggregate perceptions or knowledge from respondents (Stake, 1995). Observations were carried out over the first two weeks of May, for a total of six hours. The courses were recorded with a video camera by an official from the university's technical unit. By this way, naturally occurring practices and class activities in regards to technology use were observed by the researcher via video recording of the lessons. During the observation, the focus was on the type of technology used and for what purpose; whether technology was placed at the hands of students and whether students were active or passive learners. Observations also helped identify any difference that might exist between the data collected in the interview and observations. If gaps were seen, a post interview would be pursued with the mentee.

Mentoring process

Faculty mentoring programs (FTM) pairing graduate students with faculty members have been promising with regard to meeting challenges faced by traditional faculty support programs such as lack of time and motivation (Baran, 2016). A faculty mentoring program has been carried out at this state university for two years within the scope of Research and Practice on Technology in Teacher Education course offered to graduate students. The course provides an overview of the concepts, theories, models, approaches, and research and practice on the integration of technologies in teacher education. In this course, students explored the use of information and communication technologies (ICTs) in pre-service and in-service teacher education, as well as faculty and staff development. The development of knowledge on technology in teacher education is fostered through faculty mentoring activities, by examining technologies for teacher education. The purpose is to disseminate the usage of technology within the higher education context by means of collaboration between mentors and mentees.

The faculty mentoring activities took place in the Department of Civil Engineering. The name of the course was Materials Science. It was on Friday afternoons from 13.40 to 16.30, a three hour long lecture. Since the course was on Friday afternoons and three hours long, a low attendance rate was seen. Lessons were conducted in amphi-type class hence it took almost fifteen minutes for students to sit down their places and be ready for each lesson. In this course, students were expected to prepare eight assignments. Furthermore, the teaching faculty member stated that there was a high failure rate in this course. According to last year's data, a total of 155 students, from three sections of the course failed.

The theoretical part of the lessons was conducted in a large lecture. However, the places that they called laboratories, including almost 30 students in each lab sessions, were very similar to real construction sites. There were mixers for constructions, stones in different sizes, bricks, ovens and more. During the lab experiments, the assistant of the lesson introduced the subject and experiment briefly by using power point slides before doing the experiment. However, students were not given permission to conduct the experiments in lab sessions.

Data Analysis

According to Stake (1995), there is no particular moment when data analysis begins. Analysis is a matter of giving meaning to first impressions as well as to final compilations. Data analysis means taking something apart. Several levels of analysis and interpretation are possible while conducting case study research (Yin, 2009). According to Yin, readers are confronted with different stages of an event from simple descriptions of the phenomenon to rich, thick descriptions. The case of this study was analyzed by using transcriptions from interviews and comparing them to observations. The transcriptions of interviews were read many times and the most important insights related to the focus of this research were highlighted. The video recordings of the courses were watched and used to support the themes obtained from the interviews. Then data were compared to the research question to identify emerging categories. Hence, both content and descriptive analysis methods were employed.

Trustworthiness of Study

Guba and Lincoln (1981) stated that in order for a study to be credible, its analyses, interpretations, and formulations should be believable. In order to increase the credibility, prolonged engagement at the research site, persistent observation, peer debriefing, triangulation, referential adequacy of materials, and member checks were necessary and satisfied in this study. Moreover, the authors stressed the importance of confirmability referring that whether findings were reported objectively without any bias. In the current research, the data was triangulated with interview and observations. In addition, peer debriefing sessions were implemented with an expert in the Curriculum and Instruction Department. Direct interpretations of events were given place. As both the researcher and the other party may bring biases, predispositions, and attitudes which may affect the interaction, they were known by the researcher and the focus was placed on getting worthwhile information by being sensitive to both the verbal and nonverbal messages. In addition to these, in the study, the confidentiality of the mentee was provided.

Results

The main focus of this study was to investigate the experiences of a faculty member during the process of technology integration into the teaching and learning process exhibited within a faculty technology mentoring program. Hence, the mentee was supported throughout the steps of the innovation-decision process to reduce the uncertainty about the innovation and technologies in the teaching and learning process. The results were evaluated under five subtitles of Rogers' Diffusion of Innovation Theory. According to Rogers (1983), an innovation adoption includes newly perceived ideas that result in any favorable or unfavorable attitude change toward innovation. The faculty mentoring program allows faculty to define particular technologies they would like to learn and apply. In this study mainly student response systems, LMS/Blog, preparing questionnaire using google form, a different type of flipped classroom and prezi presentations were studied with faculty which were seen important according to her needs of faculty member.

In this faculty technology mentoring program, one of the main goals was to employ mentoring activities that were expected to increase the attendance rate of students to the course and interests in the course by employing different teaching methods integrated with technology after taking the perceptions of students about the current course activities and technology. Furthermore, another goal of these mentoring activities was to decrease the failure rate of students in the course since according to last year's data, a total of 155 students failed. Finally, laboratory studies were not as effective as was envisioned. Hence, it would be better to take the perception of students regarding the lab and design instruction accordingly. For these reasons, the mentee was presented with different strategies and they were analyzed according to Rogers' (1983) Diffusion of Innovation Theory.

Firstly, in order to increase attendance of students to classes and assess students' learning, mentee developed a "personal homework" strategy. She prepared four questions for each student and planned to e-mail them to each student. However, there was a problem in terms of time and having only one research assistant to evaluate almost 400 questions. Hence, I suggested that she use a student response system (SRS). The process she passed through were explained at Table 1.

Table 1.*The Processes Passed Through to Integrate SRSs Into Teaching and Learning Process.*

Innovation	Knowledge Stage	Persuasion Stage	Decision Stage	Implementation Stage	Confirmation Stage	Decision
Student Response Systems like (Socrative Kahoot) etc.	Interpersonal communication channels.	Positive attitudes toward technology.	Pilot or partial trial basis.	Social reinforcements and technical assistance. Time restriction. Complexity.	-	Firstly adopted but later discontinued observed.

As stated in Table 1, the mentee was recommended to ask some of these questions during the class by uploading questions to a student response system (Socrative, Letsfeedback or Kahoot) to make the evaluation part of this personal homework easier. In the knowledge stage, the faculty member was given knowledge about what the innovation was and how it works. In order to develop positive attitudes to replace personal homework with one of the student response systems, the faculty member was told about their advantages as being time saving hence, she or her assistant would evaluate less homework questions. Moreover, the faculty was educated about the advantages of SRS, including motivating students during the lesson and making them more interested in learning.

During the implementation stage, pilot applications about SRS in the faculty member's office about the innovation were conducted so that she had the opportunity to observe the innovation in context. The mentee was introduced to different types of questions and where to write them. Some applications of SRS at different sites, Kahoot, Socrative, and Letsfeedback, were introduced. She preferred Socrative to Kahoot or Letsfeedback. While checking questions before class applications, she added some questions or changed the order of them. In other words, the faculty member learned this new technology that was introduced to her. Towards the end of the preparation, she was more active in doing things alone and said "let me go through them if I need help, I'll ask." and she took almost all necessary steps to complete the task with very little help from me.

Although the faculty firstly adopted a student response system into the teaching and learning process, a later discontinuance was observed because of her finding this technology complex and the preparation process requiring too much time. She stated that "personally I think Socrative can be used very efficiently and very useful application, but requires a lot of planning. While using Socrative each course should be planned separately at the beginning of the semester, prepared in a very detailed way and needs to be installed on Socrative before the course in advance." Moreover she preferred using this innovation in courses including more verbal content and stated that "If questions are problems including long solution steps as in this course, asking them a multiple-choice question causing loss of some cognitive steps. I gave five minutes to solve each question, however, solving each question in five minutes and following the answers from the board was hard and losing its visualization. If questions required short answers than the application of Socrative would be very enjoyable both for me and students. In my opinion, Socrative would be more effective in courses let asking oral questions and requiring interpretation instead of numerical questions."

According to Rogers (1983), the innovation-decision process can lead to adoption; however such decisions can be reversed at a later point, as in this case, which is explained as discontinuance.

Discontinuance occurred because the mentee became dissatisfied with the innovation and found the innovation's relative importance less.

Moreover, I informed the faculty member about the facilities of learning management system (LMS) of the university. By enrolling the lesson at LMS, students had the chance to access the course materials before the lesson. However, the faculty said students did not check the LMS as often as she expected and many students did not read the articles about the course. Hence, I suggested she try having students reflect upon the subject they read from assigned articles by using the blog of LMS. The process she passed through is explained in Table 2.

Table 2.

The Processes That Were Passed Through to Integrate (Lms)/Blog to Teaching & Learning.

Innovation	Knowledge Stage	Persuasion Stage	Decision Stage	Implementation Stage	Confir mation Stage
Learning Management Systems (LMS)/ Blog	Knowledge about the Blog and its use was mentioned.	Positive attitudes toward technologies.	Reject ed	-	-

As stated by Table 2, the mentee was recommended to have students reflect on the subject they read from articles by using the blog of LMS. In the knowledge stage, the faculty member was given knowledge about the innovation like where to write reflections about the reading materials. In order to develop positive attitudes towards blog of LMS, the faculty member was educated on the advantages as making students read the course material before the class and since every student have chance to read each other's reflection they can learn from their friends. However, she said that "it is good idea but this semester I have a heavy work load so I do not have much time to read and feedback about students' writing". Then, the faculty was suggested to have a group of students follow each other's reflections respectively every week; however, she said that "If I cannot read, give feedback and inspect them, then I cannot make such an application." Hence, although she liked this idea, she decided not to adopt this technology but to apply it with a small sized class another semester. According to Rogers (1983), this innovation-decision process stopped after the persuasion stage. A rejection decision was observed.

In addition to these, laboratory studies of the course were not as effective as was planned both according to complaints of students and observations of the course assistant. Hence, I suggested that the faculty member learn the attitudes of students about the lab sessions and design the lab sessions accordingly. The processes that faculty member passed through were explained in Table 3.

In order to learn students' attitudes about the lab sessions, I recommended that the faculty prepare a questionnaire using Google forms and then share it from the course's Google account. We prepared a questionnaire and checked the items, revised them, added some items or removed some items together. After the application of the lab attitude questionnaire students' perceptions related to lab sessions were learned. For instance, students found labs very crowded, students wanted to participate actively in the lab experiments not just watch the experiment of the research assistant, conduct discussions before starting the lab experiment and finally, they found quizzes unnecessary before the lab experiment had been conducted. According to these results, the faculty member changed

some of the lab applications and designed the lab studies while taking the perceptions of students into consideration.

Table 3.

The Processes Passed Through to Learn Preparation of a Questionnaire Using Google Form.

Innovation	Knowledge Stage	Persuasion Stage	Decision Stage	Implementation Stage	Confirmation Stage	Decision
Lab Attitude Questionnaire	Knowledge about the Google form and lab attitude questionnaire were given.	Relative advantage of these technologies were mentioned.	Accepted	Preparation and application of questionnaire to students.	Mentee applied the questionnaire for another course she was teaching.	Adopted

According to Rogers (1983), this innovation-decision process led to a successful adoption. Moreover, the faculty member applied the questionnaire to another course she was teaching. Adoption of innovation was observed because the mentee became satisfied with the innovation and found the innovation's relative importance more.

Furthermore, faculty stated that the attendance rate of students to the course and their interest in the course was low. Also, the failure rate of students was high in the course since according to last year's data, a total of 155 students failed. Hence, I suggested she integrate a different application of flipped classroom method. The processes that faculty member passed through are explained in Table 4.

At the knowledge step, the faculty member was given knowledge about the flipped classroom method. The mentee became aware of the advantages and consequences of the innovation to decrease the uncertainty of adopting this different kind of flipped classroom application. Hence, short videos from You Tube about different courses were watched together.

Developing positive attitudes toward the technologies is very important at the persuasion stage of the innovation-decision process. By this way, uncertainty about instructional technologies are decreased. For instance, the efforts to lower the mentee's anxiety and frustration with instructional technology contributed to the adoption of instructional technologies. While discussing about recording the course to video to send it to students to study in depth after the class or if they could not attend the class to learn the subject from video, she was not very eager about recording the lessons. In this case, it was not easy to convince the faculty member to record the course for students' learning the subject of the course if they could not participate.

She stated "I have some concerns, especially about recording the lesson to video because I did not hear myself before so I do not know how I am teaching. Maybe sometimes I am using some sentences in Turkish or sometimes I ask in Turkish and answer in Turkish not in English." However, in order to end in successful adoption of an innovation, the faculty was made aware of the advantages and consequences of the innovation. After my explanations about the relative importance of applying a different kinds of flipped classroom type which took three mentoring meetings, the faculty member understood the importance of this method especially for her large number of probation students.

Table 4.

The Processes Passed Through to Integrate Flipped-Classroom Application to Teaching & Learning.

Innovation	Knowledge Stage	Persuasion Stage	Decision Stage	Implementation Stage	Confirmation Stage
Flipped-Classroom Application	Knowledge about flipped-classroom were given.	Advantages of flipped classroom were mentioned.	Accepted	The application of a different type of flipped classroom.	Positive experiences with instructional technology. The relative advantage.

The use of a different version of Flipped classroom in the Material Sciences course was decided. Instead of sending students recorded videos and asking them to study the subject before the class, discussing and solving many questions about the subject in the class, we decided to record the video during the class hours and send it to students, after editing, to study in depth after the class or if they could not attend the class learn the subject from the video. Since, there were many probation students with courses which overlapped with this lesson, did not come to class regularly. In order to help them to study the course content after the lesson, we decided to record the course with the help of university technology service to create a professional recording of the course.

After the first video recording of the course she said that “The second of the recorded videos are very important since students may not come to extra courses organized because of not teaching during May 1 holiday. Moreover because of second midterm exams, some students may have the midterm exam of another course they took and also some other students may be dealing with graduation projects instead of coming to extra classes. Thus, in my opinion, recording the lessons would be very useful and effective for students study the subject later.” It can be said that the faculty member’s positive experiences with instructional technology not only helped confirm the adoption of the technology into her academic work, but also encouraged her to try new and different technology applications. Although, the faculty adopted a different kinds of flipped classroom application, she preferred using it in some classes instead of integrating it to the whole semester.

According to Rogers (1983), this innovation-decision process led to a successful adoption. Adoption of innovation was observed because the mentee became satisfied with this innovation and found the innovation’s relative importance greater.

Finally, she used power points while presenting the content, which she stated as traditional. Hence, I suggested using Prezi to make slides more enjoyable and effective for students’ learning. The processes that she passed through are explained in Table 5.

Table 5.

The Processes Passed Through to Integrate Prezi Presentation to Teaching & Learning.

Innovation	Knowledge Stage	Persuasion Stage	Decision Stage	Implementation Stage	Confirmation Stage	Decision
Prezi	Knowledge about Prezi presentations were given.	Positive attitudes toward technology.	Rejected	-	-	Rejected

As stated in Table 5, in the knowledge stage, the faculty member was given knowledge about the innovation. Some Prezi presentations from the internet were watched together. In order to develop positive attitudes towards preparing Prezi presentations the faculty member was advised about advantages such as making slides more enjoyable and effective for students' learning. According to Rogers (1983), this innovation-decision process stopped after the persuasion stage. A rejection decision was observed. The reasons for rejection can be explained by time constraints. However, she decided to change her power-point presentations to Prezi presentations in the future and rejected to use this technology this semester.

According to results of the study, different factors influenced the faculty member's integration of technology. The factors obtained both from interviews and observations of course were stated in Table 6.

Table 6.

Factors that Influenced Faculty's Integration of Technology.

Variables that are Effective at the Integration of an Innovation	
Relative Advantage	<ol style="list-style-type: none"> 1. To be more effective in educational activities. 2. Facilitation of work 3. Usefulness 4. Time saving
Compatibility	<ol style="list-style-type: none"> 1. Compatibility with teaching methods 2. Compatibility with students' needs
Ease of Use	<ol style="list-style-type: none"> 1. Being easy to learning. 2. Easy to attain 3. Being clear and understandable.
Trialability	<ol style="list-style-type: none"> 1. Having a chance to try it before using the technology in class. 2. Having opportunity to test and get help.

Result Demonstrability**1. Clear results of using technology.**

According to Table 6, relative advantage of innovations including being more effective in educational activities, facilitating work load, usefulness and being time saving were seen as important factors. Moreover, compatibility of technology with teaching methods and the needs of students were also stated as important to the technology integration process. Furthermore, technologies which are easy while learning, attaining and not complex are seen to be important while integrating technology into the teaching and learning process. In addition to these, trying technology in context before using it in class and getting help also proved important while integrating technology into the teaching and learning process. Finally, seeing the positive results of using technology proved to be yet another important factor in integrating technology into the teaching and learning process.

Discussion, Conclusion and Suggestions

The goal of this study was to examine the process of how a graduate student mentor could support a faculty member in her integration of technology into instruction and find pedagogical and technological solutions into the faculty member's specific contexts. The faculty technology mentoring program helped and supported the faculty member through all stages (knowledge, persuasion, decision, implementation, and confirmation) of the innovation-decision process. This program also emphasized the five characteristics (relative advantage, compatibility, simplicity, trialability and observability) of innovations that influence the faculty member's likelihood of adopting new technologies into their teaching. Besides, although in some situations immediate integration of technology by the mentee into instruction was observed, in other situations integration of technology was delayed to a future time. As stated by Smith and O'Bannon (1999), this integration appears dependent upon time, preparation, and set-up capabilities. Because this faculty technology mentoring program was only one semester in length, long-term results and benefits of this program should be observed going forward.

It was seen that just-in-time, personal support during the mentoring sessions provided faculty enough opportunity to learn, try, and reinvent instructional technologies for individual purposes. Similarly, according to Hall (2006), faculty also stated favorably on efforts that customized professional development for individual needs and just-in-time support for learning as opposed to the stand-alone workshop model. Moreover, as also stated by Baran (2016), addressing faculty members' individual needs and concerns, eliciting their existing knowledge, and maximizing their students' learning are important features of successful mentoring programs. These mentoring sessions helped the mentee become confident in instructional technologies and eventually start to use and modify some of these technologies for her own needs by providing adequate amount of trial time. Similarly, in the study conducted by Larson (2009), providing guided practice or hands-on experiences and encouraging independence of mentees were perceived as effective by mentors. The faculty member's successful uses and experiences with instructional technologies reduced uncertainty about new technologies and led her to the successful integration of instructional technologies into her teaching at the confirmation stage of the innovation-decision process.

Moreover, the findings also revealed that faculty members' positive attitudes toward technology use including Rogers' (1983) first three attributes (relative advantage, compatibility and simplicity of instructional computer use) especially were seen as important factors for encouraging technology use. Similar to the findings of this study, Martin, Parker & Allred-Oyarzun, (2013), stated usability as one of the factors responsible for faculty's willingness to use technology in teaching; Baran (2016) stated pedagogical value; (Demir (2006), Usluel-Koçak & Mazman (2013) and Jebeile & Reeve (2007) indicated relative advantage and ease of use were the main criteria for technology selections. In addition to these, the study conducted by Martin, Parker & Allred-Oyarzun (2013) showed that the process of faculty adoption and use of Horizon Wimba Virtual Classroom in online courses at a Southeastern University in the United States was rated highly on different characteristics of innovation as relative advantage, compatibility, complexity and trialability by faculty members.

It was seen that faculty are likely to be working in areas where they see the relative advantage of instructional technologies and it can be said that the relative advantage attribute is the strongest

predictor of the rate of adoption of an innovation as also stated by Sahin (2007). For example, while changing power points to Prezi and using the Blog of LMS of university were rejected because of time constraints, preparing questionnaires by using Google form or flipped learning applications were accepted because of their advantages such as being simple to learn and not taking much time.

In this study, the most commonly seen challenges were lack of time, increased workload, and complexity of technology. Similar to this study, the results of the study conducted by Franklin, Turner, Kariuki & Duran (2001) indicated that according to mentors, if the technology introduced is taking too much time, then it became an important barrier to integrating technology into the classroom. Moreover, Baran (2016) stated time as an important barrier in integrating technology into teaching learning processes. During the interviews, the faculty member stated that integrating some technology required significant effort, time and increased workload. While working on different SRS, she stated that besides preparing for the lectures, she needed to prepare questions on Socrative and spend time deciding how to integrate them into her teaching context. In addition to these, since the FTM program started at the beginning of the semester and the faculty member was introduced to the technology throughout the semester, she felt that integrating some technologies such as Prezi or Blog of LMS at the time she was learning was challenge and explained her preference for planning technology integration activities for the next semester so she would feel better prepared.

While the current study is limited to a single case, this study may encourage researchers to conduct different faculty technology mentoring programs implemented with graduate or undergraduate students in different contexts. In addition to these, studies conducted in different types of institutions (e.g., public vs. private university), geographic regions and a quantitative or mixed-method studies with more participants should be conducted to compare the results of this case study. This current study implemented FTM in a one semester-long program and presented results about the processes of a faculty's integration of technology. On the other hand, longitudinal studies that examine changes in faculty member' integration of technology to teaching practice may provide a better understanding about the impact of faculty technology mentoring programs.

Finally, according to the results of this study, instead of designing one-time workshops, faculty member's personal preferences about innovations should be involved in the decision-making process to increase the adoption and diffusion of technology throughout the educational system. Moreover, in the study conducted by Kilicer & Odabasi (2013) educational institutions' inability to plan sufficient activities that support technology was considered an important barrier to innovative results in faculty members' use technology. If adequate institutional support and recognition for their efforts are given to faculty members, then many of them may be more willing to invest time and effort to integrate technology into their courses. Moreover, in order to encourage faculty to use technology in higher education, university administration should value technology integration by providing faculty with rewards, incentives and grants for studies related to technology.

References

- Anderson, T., Varnhagen, S., & Campbell, K. (1998). Faculty adoption of teaching and learning technologies: Contrasting earlier adopters and mainstream faculty. *The Canadian Journal of Higher Education*, 28 (23), 71–78.
- Baran, E. (2016). Examining the benefits of a faculty technology mentoring program on graduate students' professional development. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 32 (3), 95-104.
- Baran, E. (2016). Investigating faculty technology mentoring as a university-wide professional development model. *Journal of Computing in Higher Education*, 28, 45–71.
- Bennett, J., & Bennett, L. (2003). A review of factors that influence the diffusion of innovation when structuring a faculty training program. *Internet and Higher Education*, 6, 53–63.
- Boyle, P. & Boice, B. (1998). Systematic mentoring for new faculty and graduate teaching assistants. *Innovative Higher Education*, 22 (3), 157-179.

- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. London: Routledge/Falmer.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). Boston: Pearson Press.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Los Angeles: Sage Publications.
- Demir, K. (2006). Rogers'ın yeniliğin yayılması teorisi ve internetten ders kaydı. *Educational Administration: Theory and Practice*, 47, 367-392.
- Demiralay, R. (2014). *Evde ders okulda ödev modelinin benimsenmesi sürecinin yeniliğin yayılımı kuramı çerçevesinde incelenmesi*. Unpublished Dissertation, Gazi University, Institute of Educational Sciences, Ankara.
- Franklin, T., Turner, S., Kariuki, M., & Duran, M. (2001). Mentoring overcomes barriers to technology integration. *Journal of Computing in Teacher Education*, 18 (1), 26–30.
- Işıklı, M (2010). *Sınıf öğretmenlerinin bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanım düzeylerinin yeniliğin yayılımı kuramına göre incelenmesi*. Unpublished Master's Thesis. Uşak University, Institute of Social Sciences, Uşak.
- Kurtoğlu, M. (2009). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin bilgi ve iletişim teknolojilerinin öğretme-öğrenme sürecine entegrasyonu hakkındaki görüşlerinin yeniliğin yayılımı kuramı temelinde incelenmesi*. Unpublished Master's Thesis, Çukurova University, Institute of Social Sciences, Adana.
- Dooley, K.E. (1999). Towards a holistic model for the diffusion of educational technologies: An integrative review of educational innovation studies. *Educational Technology & Society*, 2 (4), 35–45.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1981). Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry. In T. Kellaghan, J. Madaus & D. Stufflebeam (Eds.), *Evaluation models: Viewpoints on educational and human services evaluation* (pp. 363-387). Kluwer Academic Publishers.
- Güneş, S. (2010). *Yenilik yayılımı: Bir araştırma*. Unpublished Master's Thesis, İstanbul University, Institute of Social Sciences, İstanbul.
- Hall, L. (2006). *Modeling technology integration for preservice teachers: A PT3 case study*. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 6 (4), 436-455.
- Hansford, B. C., Ehrich, L. C., & Tennent, L. (2004). Formal mentoring programs in education and other professions: A review of the literature. *Educational Administration Quarterly*, 40 (4), 518–540.
- Jebeile, S. & Reeve, R. (2007). Explaining Intention to Use an Information Technology Innovation: an empirical comparison of the perceived characteristics of innovating and technology acceptance. *Australasian Journal of Information Systems*, 15 (1), 137-152.
- Kılıcer, K., & Odabası, H. F. (2013). Exploring the perceived barriers to innovativeness: views of Turkish pre-service teachers as technology leaders. *Hacettepe University Journal of Education*, 28 (2), 246-265.
- Koehler, M. J. Mishra, P. Hershey, K. & Peruski, L. (2004). With a little help from your students: A new model for faculty development and online course design. *Journal of Technology and Teacher Education*, 12 (1), 25–55.
- Larson, L. (2009). A descriptive study of mentoring and technology integration among teacher education faculty. *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring*, 7 (1), 119–135.
- Li, Q. (2007). Designing an on-line learning environment experts learning together. In Thompson, A. D., Chuang, H., Sahin, I. (Eds.). *Faculty mentoring: The power of students in developing technology expertise* (pp.71-77). Charlotte, NC: Information Age.

- Kouadio, C. (2007). Technology mentoring through the eyes of k–5 practitioners. In Thompson, A. D., Chuang, H., Sahin, I. (Eds.). *Faculty mentoring: The power of students in developing technology expertise* (pp. 93-104). Charlotte, NC: Information Age.
- Martin, F, Parker, M & Allred-Oyarzun, B (2013). A case study on the adoption and use of synchronous virtual classrooms. *The Electronic Journal of e-Learning*, 11 (2), 124-138.
- Martin, M.H. (2003). Factors influencing faculty adoption of web-based courses in teacher education programs within the State University of New York. Unpublished dissertation, Virginia Polytechnic Institute and State University.
- Medlin, B.D. (2001). *The factors that may influence a faculty member's decision to adopt electronic technologies in instruction*. Unpublished dissertation, Virginia Polytechnic Institute and State University.
- Mims, C., Polly, D., Shepherd, C., & Inan, F. (2006). Examining PT3 projects designed to improve pre-service education. *Technology Trends*, 50 (3), 16–24.
- Pamuk, S. (2007). Addressing a faculty member's concerns in the technology integration process. In Thompson, A. D., Chuang, H., Sahin, I. (Eds.). *Faculty mentoring: The power of students in developing technology expertise* (pp.79-91). Charlotte, NC: Information Age.
- Parisot, A. H. (1995). *Technology and teaching: The adoption and diffusion of technological innovations by a community college faculty*. Unpublished dissertation, Montana State University.
- Polly, D. Mims, C. Shepherd, C. E. Inan, F. (2009). Evidence of impact: Transforming teacher education with preparing tomorrow's teachers to teach with technology (PT3) grants. *Teaching and Teacher Education*, 30, 1-8.
- Rogers, E. M. (1983). *Diffusion of innovations* (3rd ed.). New York: Free Press.
- Sahin, I. (2007). Role of the faculty mentoring program in the adoption and diffusion of instructional technology. The theoretical perspective. In Thompson, A. D., Chuang, H., Sahin, I. (Eds.). *Faculty mentoring: The power of students in developing technology expertise* (pp.13-28). Charlotte, NC: Information Age.
- Seemann, K. (2003). Basic principles in holistic technology education. *Journal of Technology Education*, 14 (2), 28–39.
- Smith, S. J. & O'Bannon, B. (1999). Faculty members infusing technology across teacher education: A mentorship model. *Teacher Education & Special Education*, 22 (2), 123-135.
- Spotts, T.H. (1999). Discriminating factors in faculty use of instructional technology in higher education. *Educational Technology & Society*, 2 (4), 92–99.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Surendra, S.S. (2001). *Acceptance of web technology-based education by professors and administrators of a college of applied arts and technology in Ontario*. Unpublished dissertation, University of Toronto.
- Thompson, A. D., Chuang, H., & Sahin, I. (Eds.) (2007). *Faculty mentoring: The power of students in developing technology expertise*. Charlotte, NC: Information Age.
- Thompson, A. D. (2007). History of the faculty technology mentoring program. In Thompson, A. D., Chuang, H., Sahin, I. (Eds.). *Faculty mentoring: The power of students in developing technology expertise* (pp.1-12). Charlotte, NC: Information Age.
- Usluel-Koçak, Y. & Mazman, S. G. (2013). Eğitimde yeniliklerin yayılımı, kabulü ve benimsenmesi sürecinde yer alan öğeler: Bir içerik analizi çalışması. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39 (3), 60-74.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods*. (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Geniş Özet

İnşaat Mühendisliği Bölümündeki Fakülte Teknoloji Danışmanlığı Projesinden Yansımalar: Bir Durum Çalışması

Giriş

Teknoloji eğitim alanında her yerde olma yolundadır ve bireylerin bilgiye ulaşma, toplama analiz etme ve bilgiyi iletme yollarını etkilemektedir. Bu nedenle, çeşitli eğitim reform hareketleri öğretim faaliyetlerine teknolojiyi entegre ederek birçok geleneksel eğitim uygulamalarını değiştirmektedir. Kurumlarını yüksek teknoloji öğrenme topluluklarına dönüştürmek isteyen pek çok kolej ve üniversite yönetimi ile günlük hayatta teknolojiyi kullanmaya alışkın olan öğrenciler derslerde de teknolojinin kullanılması konusunda ısrar etmektedirler. Fakat okullarda teknoloji entegrasyonunu engelleyen çeşitli faktörler bulunmaktadır. Bu konuda en önemli engellerden biri öğretmen ve öğretim üyeleri için eğitim eksikliği olmuştur. Öğretim üyelerinin teknoloji kullanma konusunda hazırlanmaları ile ilgili ilk eğitimler çoğunlukla teknolojiyi kullanarak öğrenme sürecinin etkililiğini artırmaya odaklı değil teknoloji öğrenmeye odaklanmış belirli teknoloji konularda atölye çalışmaları şeklinde gerçekleşmiştir fakat bu çalışmaların gerektiği kadar etkili olmadığı belirlenmiştir. Bu nedenle, doktora öğrencilerinin yüz yüze ve zamanında teknik destek sağlamak üzere görevlendirilmesi önerilmiştir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın temel amacı bir doktora öğrencisinin yüz yüze ve zamanında teknik destek sağlamak amacıyla yer aldığı fakülte teknoloji danışmanlığı projesi kapsamında bir öğretim elemanının eğitim ve öğretim sürecine teknoloji entegrasyonu deneyimlerini araştırmaktır. Çalışmanın araştırma sorusu şu şekilde ifade edilmiştir:

İç Anadolu Bölgesi'nde yer alan bir devlet üniversitesinde bir dönem boyunca fakülte teknoloji danışmanlığı projesi kapsamında bir öğretim üyesinin teknoloji entegrasyonu deneyimleri nasıldır?

Yöntem

Fakülte teknoloji danışmanlığı projesi kapsamında bir öğretim üyesinin teknoloji entegrasyonu sürecindeki deneyimlerini detaylı bir şekilde araştırmak için durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Durum çalışması daha genel bir ilkeyi tanımlamak ve göstermek için tasarlanmış özel bir örnektir (Cohen, Manion'u & Morrison, 2007). Öğretim elemanının eğitim öğretim etkinliklerine teknoloji entegrasyon süreci durum olarak kabul edilmiştir. Roger'ın Yeniliklerin Yayılımı Teorisi (1983) bir öğretim elemanının yükseköğretimde teknolojiyi kabul sürecini modellemek için bu çalışmada kullanılmıştır.

Roger'a (1983) göre yenilik-karar sürecinde bireyler yenilik bilgisi ve fikriyle başlayıp bu yeni fikrin uygulanması, kabul ya da reddedilmesi için bir karar, bu yeniliğe karşı bir tutum oluşturma ve bu karar için onay süreçlerinden geçerler (Roger, 1983). Bu süreç, birey ya da kurumun yeni bir fikri değerlendirdiği ve süregelen bir uygulamaya dahil etmek ya da etmemek için karar verdiği ve zamanla geçirilen eylem ve seçimler (bilgi, ikna, karar, uygulama ve onaylama) dizisinden oluşur.

Fakülte Teknoloji Danışmanlık projesi, 2014-2015 bahar döneminde verilen Teknoloji ve Öğretmen Eğitimi doktora dersinin bir parçası olarak hayata geçirilmiştir. Bu seçmeli ders doktora öğrencilerini öğretmen ve öğretim elemanlarının teknolojik pedagojik alan bilgisi ve gelişimi, ters-yüz öğrenme, mobil öğrenme, sanal gerçeklik, açık online kurslar ve uygulama toplulukları hakkında bilgilendirmeyi amaçlamaktadır. Fakülte Teknoloji Danışmanlık projesi kapsamında bu dersi alan doktora öğrencileri aynı üniversitenin farklı bölümlerinden öğretim üyeleri ile eşleştirilmiştir. Bu çalışma, İnşaat Mühendisliği Bölümü'nden bir öğretim elemanının deneyimlerini içermektedir. Ders faaliyetleri kapsamında öğretim elemanının teknoloji entegrasyonu yanında pedagoji ve teknoloji ile ilgili konularda birebir toplantılar aracılığıyla eşleştikleri doktora öğrencileri tarafından bilgilendirilmesi amaçlanmıştır. Bire bir yapılan toplantıların temel amacı, öğretim elemanını eğitim öğretim uygulamalarını destekleyecek farklı eğitim teknolojileri konusunda bilgilendirmektir.

Doktora öğrencisi, öğretim üyesini üniversitenin yeni öğrenme yönetim sistemi (LMS) platformu, Google formu kullanarak anket hazırlama, Letsfeedback, Socrative, Kahoot gibi farklı öğrenci yanıt sistemleri ve ters yüz öğrenme ve uygulamaları hakkında bilgilendirmiştir.

Çalışmanın katılımcıları inşaat mühendisliği bölümünde görevli ve fakülte teknoloji danışmanlık projesinde yer alan gönüllü bir öğretim üyesi, öğretim üyesinin verdiği dersi alan lisans öğrencileri yanında öğretim üyesini eğitim teknolojileri ve entegrasyonu konularında bilgilendiren bir doktora öğrencisinden oluşmaktadır.

Bu çalışmada, veriler görüşme ve gözlem yoluyla toplanmıştır. Öğretim üyesinin görüşlerini, duygularını ve bakış açılarını derinden keşfetmek için proje başında ve sonunda olmak üzere iki yarı-yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Görüşmeler yaklaşık 45 dakika sürmüş ve dijital ses kayıt cihazı kullanılarak kaydedilmiştir. Ayrıca, öğretim elemanı ile haftalık toplantılarda informal görüşmeler yapılarak teknoloji entegrasyonu konusundaki görüş, algı ve tutumlarındaki değişimler izlenmiştir.

Görüşmelerle paralel olarak yapılan gözlemler katılımcılardan gelen bilgileri zenginleştirmek amacıyla toplanmıştır. Bu çalışmada, doğal olarak gerçekleşen uygulamalar ve teknoloji kullanımı ile ilgili sınıf aktiviteleri araştırmacı tarafından dersin video kaydı yoluyla gözlenmiştir. Gözlem, teknoloji entegrasyonu konusunda gerekli öğrenmeler ve pilot uygulamalar yapıldıktan sonra Mayıs ayının ilk haftası ve ikinci haftası olmak üzere iki hafta boyunca toplamda altı saat dersin video kamera ile üniversitenin teknik biriminden gelen bir görevli tarafından kaydedilmesi ile gerçekleştirilmiştir. Gözlem sırasında odak, kullanılan teknoloji türü, kullanım etkililiği, teknolojinin hangi amaçlar için kullanıldığı, teknolojinin öğrenciler tarafından kullanılıp kullanılmadığı ve öğrencilerin aktif veya pasif olduğu üzerindedir.

Bu çalışmadaki olgu betimsel ve içerik analizi yöntemleri kullanılarak analiz edilmiştir. Görüşme dökümleri birçok kez okunup bu araştırmanın odağı ile ilgili önemli noktaların altı çizilip temalar altında toplanmıştır. Gözlem video kayıtları izlenip görüşmelerden elde edilen temaları desteklemek için kullanılmıştır. Temalar bilgi, ikna, karar, uygulama ve onaylama olarak belirlenmiştir.

Bulgular

Çalışmanın bulgularına göre, doktora öğrencisinin öğretim üyesi ile yaptığı bire-bir oturumların, öğretim elemanının öğretim teknolojilerini öğrenmek, denemek ve kendi amacına uyarlamak gibi bireysel amaçlar için yeterli fırsatı olduğu için etkin teknoloji kullanımına yol açtığı belirlenmiştir. Fakülte teknoloji danışmanlık projesi kapsamında öncelikle öğretim elemanı için yenilik-karar sürecinin ilk ve en önemli adımı olan bir bilgi tabanı (knowledge stage) oluşturulmuştur. Bir yeniliğin başarılı bir şekilde kabulü ve yeniliklerle ilgili belirsizlikleri azaltmak için öğretim elemanı üniversite öğrenme yönetim sistemi (LMS), farklı öğrenci yanıt sistemleri ve elektronik anketler gibi farklı yeniliklerin avantajları ve sonuçları hakkında bilgilendirilmiştir. Ayrıca, ikna aşamasında (persuasion stage), öğretim elemanının farklı teknolojilerin kullanımına yönelik olumlu tutum geliştirmesi sağlanmıştır. Bunlara ek olarak, karar aşamasında (decision stage) öğretim elemanı yeniliği kabul veya ret kararı almadan önce doktora öğrencisi yardımıyla bir pilot uygulama ile yeniliği gözlemlemiştir. Uygulama aşamasında (implementation stage) öğretim elemanı bilgilendirildiği tüm teknolojileri kullanma, bu teknolojileri öğretim ihtiyaçlarına göre değiştirme ve son olarak sınıfta öğretme-öğrenme sürecinde uygulama imkânı elde etmiştir. Son olarak, yenilik-karar sürecinin onay aşamasında (confirmation stage) öğretim üyesinin teknolojileri başarılı kullanımı teknolojilerin eğitim öğretim sürecine entegrasyonu ile sonuçlanmıştır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmanın bulguları öğretim teknolojilerinin eğitim-öğretim sürecine başarılı bir şekilde entegrasyonunu sağlamak için yükseköğretim kurumlarında kullanılabilir. Ayrıca, yükseköğretimde öğretim elemanlarının teknolojiyi kullanmalarını teşvik etmek amacıyla, üniversite yönetimlerinin, teknoloji ile ilgili çalışmalar için ödüller, teşvik ve hibeler sağlayarak teknoloji entegrasyonunu desteklemeleri önerilmektedir.

Türkiye’de Lisansüstü Eğitim: Lisansüstü Eğitime İlişkin Öğretim Üyelerinin Görüşlerinin İncelenmesi

Asuman Seda SARACALOĞLU, Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye, sedasaracal@gmail.com
Sadık Yüksel SIVACI, Ahi Evran Üniversitesi, Türkiye, sysivaci@ahievran.edu.tr
Betül ALTAY, Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye, altaybetul86@gmail.com
Fırat ÇÖPLÜ, Ahi Evran Üniversitesi, Türkiye, firat.coplu.pdr@gmail.com

Öz

Bilimselliğin önemini her geçen gün artırdığı günümüz dünyasında medeniyet yarışı içerisinde lisansüstü eğitimin niteliği önemli bir konu alanıdır. Lisansüstü eğitimin yürütülmesi ve nitelik problemlerine çözümlerin üretilmesi için uygulayıcılar ve yetiştiriciler olarak öğretim üyelerinin görüşleri yol göstericidir. Lisansüstünde aktif rol alan öğretim elemanlarının lisansüstü eğitime dair düşünce ve yaklaşımları, lisansüstü eğitimin geleceğini şekillendirecek önerilerin oluşturulması açısından kritiktir. Bu çalışmanın amacı, lisansüstü eğitim sürecinde ders ve tez danışmanlığı yürüten öğretim üyelerinin, lisans eğitiminin öğrencileri lisansüstü eğitime hazırlaması, lisansüstü eğitime girişte uygulanan ölçütler, lisansüstü eğitim programlarının lisansüstü eğitim hedefleri, lisansüstü eğitim programlarının gerçekleştirildiği eğitim ortamları, lisansüstü eğitimde çalışma koşulları ve lisansüstü eğitimin geliştirilmesine yönelik önerilerinin incelenmesidir. Araştırma nitel desende oluşturulmuş, yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi türlerinden kategorisel analiz kullanılmıştır. Adnan Menderes ve Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler ve Fen Bilimleri Enstitülerinde ders ve tez yürüten öğretim üyeleri ile gerçekleştirilmiştir. Öğretim üyelerinin on biri kadın, on dördü erkektir. Öğretim üyelerinin onu; yardımcı doçent doktor, dokuzu; doçent doktor, altısı; profesör doktordur. Öğretim üyelerinden 21’i lisans eğitiminin öğrencileri lisansüstü eğitime hazırlama düzeylerinin yetersiz, dördü ise yeterli düzeyde hazırladığını; öğretim üyelerinden dokuzu lisansüstü eğitime girişte uygulanan ölçütlerin amacına hizmet etme düzeyinin yetersiz, 16’ sı ise yeterli düzeyde olduğunu; öğretim üyelerinden 20’si lisansüstü eğitim programlarının eğitim hedeflerini gerçekleştirme düzeyinin yetersiz, beşi ise yeterli düzeyde olduğunu; öğretim üyelerinden 20’si lisansüstü eğitim programlarının gerçekleştirildiği eğitim ortamlarının yetersiz, beşi ise yeterli düzeyde olduğunu ifade etmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Yükseköğretim, lisansüstü eğitim, öğretim üyeleri, nitel araştırma

Abstract

In today's world in which importance of scholarship increases with each passing day, quality of graduate education is an important issue. Views of faculty members as trainers and practitioners provide guidance. Views and approaches of faculty members who have an active role in graduate education are critical in terms of forming suggestions which can shape the future of graduate education. In this study, it is aimed to examine views of faculty members who instruct in graduate education and perform as thesis supervisors related to following themes which are how undergraduate education prepares students for graduate education, criteria for admission to graduate education, goals of graduate education, learning environments for graduate education, working conditions for graduate education, and improvement of graduate education. Research is in the form of qualitative design, and semi-structured interview technique was used. In the analysis process of the data, categorical analysis which is a type of content analysis was used. Interviews were conducted with the faculty members who instruct in graduate education and supervise thesis in social and science institutions within Adnan Menderes and Ahi Evran Universities. Among faculty members eleven are females, and fourteen are males. Among participants faculty members, there are ten assistant professor doctors; nine associate professor doctors and six professor doctors. When their views were examined, it was found that, 21 of them are in the opinion of undergraduate education is insufficient in preparing students for graduate

education whereas four of them consider it as efficient; nine faculty members state that criteria for admission to graduate education is weak to meet the aim, 16 of them find those criteria as sufficient; 20 faculty members find graduate education programmes as substandard to meet the education aims, the other five members find it sufficient. And lastly, twenty of them reported that graduate education learning environments are insufficient, though the remaining five members expressed that they consider the learning environments as decent.

Keywords: Higher education, graduate education, faculty members, qualitative research

Giriş

Lisansüstü eğitim, dört yıllık fakülte eğitimi tamamlandıktan sonra öğrencinin ilgi duyduğu alanda uzmanlaşma fırsatı bulduğu yüksek lisans ve doktora öğrenimi görerek nitelikli araştırmacı olarak yetişmesini hedefleyen programdır (Karaman & Bakırcı, 2010). Ülkemizde lisansüstü eğitim üniversitelerde bulunan enstitüler bünyesinde yürütülmektedir. Türkiye’de lisansüstü öğrenimde öğretim üyesi sorunu, mali sorunlar, kütüphane hizmet sorunları, yabancı dil sorunu, yönetsel sorunlar, tez danışmanı ile ilgili sorunlar, araç gereç sorunları vb. sorunlar bulunduğunu belirten Karaman ve Bakırcı (2010), bu sorunların lisansüstü programlarda eğitim gören öğrencilerin tezlerinde, içerik ve yöntem sorunlarına da sebep olabileceğini ifade etmiştir. Lisansüstü eğitimde ortaya çıkan olumsuz durumların temelinde, lisans eğitiminin niteliğinin ne kadar etkili olduğu yatmaktadır.

Lisans öğrenimini tamamlayarak bilim insanı olmaya yönelik adım atan öğrenci, temel ve yeni öğrenmelere ön koşul olabilecek sağlam bir bilgi birikimine sahip olmalıdır. Lisans eğitiminde öğrencilere lisansüstü eğitimle ilgili farkındalık kazandırılmalıdır. Nitekim Başer, Narlı ve Günhan (2010) çalışmalarında fakültelerde öğrencilerin lisansüstü eğitim almaya yönlendirilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Enstitülerde lisansüstü eğitim programlarına kayıtlı öğrencilerin önemli bir bölümünü de öğretmenler oluşturmaktadır. Ünal ve İler (2010) öğretmenlerin büyük bir kısmının kendi alanlarında ve eğitim bilimleri programlarında lisansüstü eğitimi tercih etmekte olduğunu vurgulayarak, Milli Eğitim Bakanlığı’nın ve üniversitelerin öğretmenlere gerekli desteği sağlamasının, bilimsel temellere uygun bir lisansüstü eğitim politikası belirlenmesinin gerekli olduğunu belirtmiştir.

Lisansüstü eğitiminin bilimsel açıdan istenilen düzeyde nitelikli olması için öğrencilerin lisans düzeyinden itibaren araştırma becerileri, alan bilgisi, genel kültür ve sosyal beceriler bağlamında donanımlı olarak yetişmeleri için gereken özen gösterilmelidir. Bir bilim insanının çok yönlü olarak kendini geliştirmesi beklenir. Lisansüstü eğitim bu amacın gerçekleştirilmesinde önemli ölçüde katkı sağlayabilir. Alabaş, Kemer ve Polat (2012), çalışmalarında öğretmenlerin lisansüstü eğitimi kişisel gelişim, mesleki kariyer ve akademisyen olmak için tercih ettiği sonucuna ulaşmıştır. Lisans eğitiminin niteliğinin artırılmasının bu hedeflere ulaşmada hızlandırıcı bir faktör olabileceği düşünülebilir.

İlhan, Öner Sünkür ve Yılmaz (2012) araştırmalarında ülkemizde yabancı dil derslerinin ilk, orta ve yükseköğretim düzeylerinde zorunlu ders olarak okutulmasına rağmen, lisansüstü eğitim programına kabul için gereken koşullar arasında adayları en çok zorlayan koşulun yabancı dil sınavları olduğu bulgusunun dikkat çekici olduğunu belirterek, lisans eğitiminin lisansüstü eğitim programı için gerekli olan yabancı dil yeterliğini kazandırmada çok etkili olmadığını ifade etmiştir. Yabancı dil yeterliğinin lisansüstü eğitimde yabancı kaynaklara ulaşmada ve irdelemede anahtar role sahip olduğu açıktır ve lisansüstü eğitimin nitelikli olmasında zemin oluşturan unsurlardan biridir. Bunun haricinde lisans öğrencilerinin çok yönlü olarak gelişmesi için öğretim üyelerinin bu konuda bilinçli çaba sarf etmesi gerekmektedir.

Aydemir ve Çam (2015) araştırmalarında lisansüstü öğrencilerinin, lisansüstü eğitimin kendilerine bilimsel çalışmalara teşvik ettiğini ve farklı perspektif kazandırdığını düşündüklerini, bu eğitimi almalarında kendilerini geliştirme, araştırma yaparak öğrenmeye istekli olmalarının etken olduğunu, akademik ve sosyal yönlerden de lisansüstü eğitimin gelişimlerinde olumlu rol oynadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu açıdan öğrencilerin lisans eğitimleri sürecinde de kendilerini çok yönlü olarak geliştirmeleri lisansüstü öğrenimin etkililiğini arttıracak, uzun vadede ülke için daha çok sayıda nitelikli insanların yetiştirilmesine katkı sağlayabilecektir. Kilmen (2007) çalışmasında, lisansüstü eğitim sınavı puanlarının ve lisans diploma notlarının, lisansüstü eğitime öğrenci alımlarında yeterli olmayabileceğini ifade

etmiştir. Saracaloğlu (2008) araştırma yöntemleri, istatistik ve ölçme-değerlendirme gibi araştırma kültürünü etkileyen derslerin lisans ve lisansüstü düzeyde verilmesi gerektiğini belirtmiştir. Erdem'e (2012) göre öğretim üyesi lisansüstü eğitimde araştırma teknik yeterliklerinin, bilimsel tutum ve davranışların öğrencilere kuramsal ve uygulamalı eğitimle kazandırılmasına özel bir önem vermelidir.

Erkılıç (2007) lisansüstü eğitimin sorunlarının kuram-uygulama bütünlüğü içinde tartışılmasının ve uygulanabilir projeler önerilip gerçekleştirilmesinin öncelikli bir görev olduğunu ifade etmiştir. Bu konuyla ilgili olarak, Sayan ve Aksu (2005), üniversitelerin uygulama yönlerini, teori ve uygulamayı birlikte yürütebilecek öğrenciler tarafından tamamlanabileceğini vurgulayarak, onlara çeşitli projelerde çalışmalarına olanak sağlanması gerektiğini belirtmiştir. Öğrenci ve öğretim üyesinin hem lisans hem de lisansüstü düzeyde özverili olması beklenmektedir. Lisansüstü öğrencilerin alana yönelik sorunlara ilgi duymaları ve ülke sorunlarının çözümünde rol oynayacak akademik faaliyetlere girişmeleri için öğretim üyelerince teşvik edilmeleri önemli görülmektedir (Sezgin, Kavgacı & Kılınç, 2011). Bu hususla ilgili olarak, yapılan bir çalışmada yüksek lisans tez döneminde öğrencilerin danışmanlarından kendi ilgi alanlarına duyarlı olmalarını, kendilerini doğru kaynağa yönlendirmelerini, yöntem, teknik ve veri analizi sürecinde destek olmalarını ve yayın konusunda teşvik etmeleri gibi beklentileri olduğu ortaya çıkmıştır (Sezgin, Kılınç & Kavgacı, 2012).

Öğretmen adaylarını lisansüstü öğrenim yapmaya teşvik etmeye yönelik olarak, Köksalan, İltter ve Görmez (2010), öğretim üye ve elemanlarının öğrencilerin kongre ve panel gibi etkinliklere katılmalarını sağlamalarını, öğrencilerle birlikte bilimsel araştırmalar yürütmelerini, lisansüstü eğitimin önemini öğrenciler tarafından kavranmasını sağlamaları ve onları güdülemeye yönelik çalışmalarda bulunabileceğini önermiştir. Lisansüstü eğitimin niteliğine yönelik öğretim üyesi ve öğrenci çabasının tek başına yeterli olamayacağından, muhtemel dış faktörlerden kaynaklanabilecek sorunlar da değerlendirmeye alınmalıdır.

Karakütük, Aydın, Abalı ve Yıldırım (2010) tarafından gerçekleştirilen çalışmada lisansüstü eğitim programı açılan anabilim dallarındaki öğretim üyesi sayısının yeterli olmadığı, lisansüstü öğretim amaçlarına ulaşamadığı, lisansüstü öğretimin yapıldığı dersliklerin sayısının yeterli olmadığı, öğrencilere sunulan hizmetlerin (sağlık, kültürel, sportif, yurt, kütüphane, rehberlik ve psikolojik danışmanlık) istenilen düzeyde olmadığı, öğrenci kontenjanlarının ülkenin ihtiyaçlarına göre belirlenmediği; enstitü bütçesinin yeterli olmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Bu çalışmada, lisansüstü eğitim programlarında ders ve tez yürüten öğretim üyelerinin temel olarak lisans programlarının lisansüstü eğitim programlarının niteliğini nasıl etkilediğine yönelik olarak dile getirdikleri problemler ve çözüm önerileri incelenmiştir. Çalışmada lisans eğitiminin öğrencileri lisansüstü eğitime hazırlama düzeyi, lisansüstü eğitime girişte uygulanan ölçütlerin amacına hizmet etme düzeyi, lisans eğitim programlarının lisansüstü eğitim hedeflerini gerçekleştirme düzeyi, lisansüstü eğitim programlarının gerçekleştirildiği eğitim ortamlarını yeterli bulma düzeyi, lisansüstü eğitimde çalışma koşulları ve lisansüstü eğitimin geliştirilmesine yönelik öneriler bağlamında farklı anabilim dallarında kadrolu öğretim üyelerinden alınan görüşler kapsamlı olarak irdelenmiştir.

Yöntem

Araştırma nitel desende oluşturulmuştur. Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel bilgi toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmadır (Yıldırım, 1999). Uygulama sürecinde yer alan öğretim üyelerinin ilgili durumu nasıl etkiledikleri ve ilgili durumdan nasıl etkilendiklerine odaklanıldığı için çalışma bir durum çalışmasıdır. İlgili durumda meydana gelen değişimleri anlamak için tek bir analiz birimi bütüncül olarak ele alındığı için bütüncül tek durum deseni kullanılmıştır. Durum çalışmaları; olgu/olay ile içerik arasındaki sınırların açık bir şekilde belirlenmediği; ancak bir olgunun/olayın kendi gerçek yaşam ortamında araştırıldığı ve "Nasıl?" ya da "Niçin?" sorularının sorulduğu görgül bir araştırma deseni olarak tanımlanmaktadır (akt. Köksal & Demirel, 2008).

Katılımcılar

Bu çalışma Adnan Menderes Üniversitesi ve Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler ve Fen Bilimleri Enstitülerinde ders ve tez yürüten kadrosu eğitim fakültesinde olan öğretim üyeleri ile yürütülmüştür. Öğretim üyelerinin on biri kadın, on dördü erkektir. Öğretim üyelerinin dokuzu; otuz-otuz dokuz yaş

aralığında, on biri; kırk- ırk dokuz yaş aralığında, dördü; elli-elli dokuz yaş aralığında ve biri; altmış ve üzeri yaş aralığındadır. Öğretim üyelerinin onu; yardımcı doçent doktor, dokuzu; doçent doktor, altısı; profesör doktor kadrosunda görev yapmaktadır. Öğretim üyelerinin dokuzunun idari görevi bulunmakta, 16'sının idari görevi bulunmamaktadır. Öğretim üyelerinin 22'si lisansüstü eğitimde ders yürütmekten memnun olduğunu üçü ise memnun olmadığını belirtmiştir.

Tablo 1.
Öğretim Üyelerinin Demografik Özellikleri.

		Cinsiyet			
		Kadın		Erkek	
		n	%	n	%
Yaş	20- 29	0	,0	0	,0
	30-39	5	55,6	4	44,4
	40-49	4	36,4	7	63,6
	50-59	1	25,0	3	75,0
	60 ve üzeri	1	100,0	0	,0

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Sorular yarı yapılandırılmış şekilde sorulmuştur. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinde, araştırmacı önceden sormayı planladığı soruları içeren görüşme protokolünü hazırlar. Buna karşın araştırmacı görüşmenin akışına bağlı olarak değişik yan ya da alt sorularla görüşmenin akışını etkileyebilir ve kişinin yanıtlarını açmasını ve ayrıntılandırılmasını sağlayabilir (Türnüklü, 2000).

Görüşme kayıtları metne dökülerek incelemesi yapılmıştır. Verilerin incelenmesinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi, belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik, yinelenebilir bir tekniktir (Büyükoztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012). Araştırmada içerik analizi türlerinden 'kategorisel analiz' kullanılmıştır. Bu teknik, belirli bir mesajın önce birimlere bölünmesini, ardından bu birimlerin, belirli kriterlere göre gruplandırılmasını ifade eder (Saatçioğlu, Özmen & Özer, 2003).

Bulgular

Lisans Eğitiminin Öğrencileri Lisansüstü Eğitime Hazırlama Düzeyi

Araştırmaya katılan öğretim üyelerinden 21'i lisans eğitiminin öğrencileri lisansüstü eğitime hazırlama düzeylerinin yetersiz olduğunu; dördü ise yeterli düzeyde hazırladığını ifade etmiştir. Öğretim üyeleri öğrencilere dair; eleştirel, analitik, yaratıcı düşünme ve problem çözme becerilerinin zayıf olduğuna, akademik okuma alışkanlıklarının bulunmadığına, lisans eğitiminde aldıkları temel bilgilerin ve özellikle bilimsel araştırmaya dair bilgi becerilerinin yetersiz olduğuna ve lisansüstü eğitime dair farkındalıklarının bulunmadığına vurgu yapmıştır. Öğretim üyeleri, yapılandırmacı olması gereken eğitim sürecinin geleneksel ve davranışçı bir şekilde yürütüldüğünü ve lisans eğitiminde uygulamanın artırılması gerektiğini; gelecek kaygısı ve Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS)'nin öğrencilerin ilgisini lisansüstü eğitimden uzaklaştırdığını söylemişlerdir.

(Ö.Ü., 3): '*Öğrenciler dersi etkili öğrenmeye yönelik bilinçli değiller, farkındalıkları eksik. Bu yüzden ders konularını derinlemesine öğrenmeye çalışmıyorlar.*'

(Ö.Ü., 8): '*Lisansüstü öğrencisi, programa başlarken temel bilgiler konusunda yetersiz ise bunları anlatmak için tekrar başa dönüyoruz, bu da zaman kaybına neden oluyor.*'

(Ö.Ü., 18): '*Bilimsel araştırma becerileri bakımından hazırlığın yok denecek kadar az olduğunu düşünüyorum.*'

(Ö.Ü., 23): '*Literatür okuma alışkanlıkları çok zayıf, internet sayfasında geçen her bilgiyi bilimsel olarak alıp eleştirel yaklaşıyorlar.*'

(Ö.Ü., 3): '*Genel anlamda okuma alışkanlıkları yok. Bazen cümle kurmakta bile zorlandıklarını söyleyebilirim. Makale ve bilimsel yayın okumuyorlar. Derslerde, sınav kâğıtlarında hatta tezlerde hep ifade düzeltmek gerekiyor.*'

(Ö.Ü., 10): '*Lisansüstü eğitime öğrenciler çok hazır gelmiyorlar. Eleştirel düşünme becerileri çok gelişmemiş oluyor.*'

(Ö.Ü., 1): '*Sorgulamaya dayalı eğitimden bahsediliyor, lisansta dersler geleneksel işleniyor. Yapılandırıcılıktan bahsediliyor ama değerlendirme davranışçılığa göre yapılıyor.*'

(Ö.Ü., 7): '*Daha nitelikli öğrenciler çalışmalarını atanmak için KPSS' ye yönlendiriyor.*'

(Ö.Ü., 2): '*Bence lisans eğitimi lisansüstü eğitime hazırlıyor. Öğrenci profili ile ilgili problemler var. Alana ilişkin farkındalıkları yok. Lisans öğrencilerinin çoğunun da lisansüstü eğitim yapmak gibi bir amaç ve beklentileri yok.*'

Lisansüstü Eğitime Girişte Uygulanan Ölçütlerin Amacına Hizmet Etme Düzeyi

Araştırmaya katılan öğretim üyelerinden dokuzu lisansüstü eğitime girişte uygulanan ölçütlerin amacına hizmet etme düzeyinin yetersiz olduğunu; 16'sı ise amacına hizmet etme düzeyinin yeterli düzeyde olduğunu ifade etmiştir. Öğretim üyeleri; Yabancı Dil Sınavı (YDS) ile ölçümün çok sağlıklı olmadığını, dil bilmenin lisansüstü eğitimde önemli bir unsur olduğunu, mülakat sınavının ise objektiflik olması hususunda şüpheler taşıdığına vurgu yapmaktadırlar. Öğretim üyeleri lisansüstü eğitime girişte uygulanan ölçütlere ilave olarak öğrencinin özgeçmiş, ürün dosyası gibi lisans eğitimi sırasında katılım gösterdiği eğitim, kongre, konferans ve projelerin bilgilerini içeren bir dosyanın istenerek dikkate alınması ve referans mektubu talep edilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir.

(Ö.Ü., 4): '*Yabancı dil puanı önemli, lisans üstünde öğrencinin sadece kendi dilinde kaynaklar okuması yetmiyor, dünyaya açılması yabancı dilde kaynakları okuması gerekiyor, ayrıca kendimizi uluslararası arenada öne çıkarabilmemiz için yabancı dil bilmek önemli.*'

(Ö.Ü., 7): '*YDS puanı ile öğrencinin temel dil becerilerindeki yeterliliği örtüşmeyebilir. YDS' nin İngilizce dil birikimini tam olarak ölçtüğünü düşünmüyorum.*'

(Ö.Ü., 14): '*Kriterlerin biraz daha yukarı çekilmesi gerekiyor. Özellikle yüksek lisans öğrenci alımlarında yabancı dil kriterinin olması gerekiyor.*'

(Ö.Ü., 25): '*Sınavların objektif olması gerektiğini düşünüyorum. Bu nedenle ALES, YDS, AGNO' nun yeterli olduğunu mülakat sınavına gerek olmadığını, Türkiye şartlarında mülakat her zaman amacının dışına hizmet etmiştir, düşünüyorum.*'

(Ö.Ü., 23): '*Mülakat gerekli ancak çok kısa sürdüğü için yeterince öğrenci tanınmıyor. Bu ölçütler amaca hizmet ediyor fakat öğrenci süreç içerisinde anlaşılıyor. Mülakata bir geçiş evresi, bilimsel hazırlık gibi, olmalı lisansüstü öğrenci kabulü bunun üzerine oturtulmalıdır.*'

(Ö.Ü., 21): '*Mülakatta, jüri üyeleri dıştan gelecek etkilere açıklar. Geniş tabandan en iyi öğrencileri seçmek yerine, nesnel olmayan ölçütlere bağlı kalarak öğrenci seçmektedirler.*'

(Ö.Ü., 18): '*Mülakat sınavlarının 3 kişi ile değil bilim dalındaki tüm öğretim üyelerinin katılımı ile yapılması gerektiğine inanmaktayım.*'

(Ö.Ü., 2): '*Bu ölçütler dışında lisansüstü eğitime öğrenci kabulünde öğrencinin lisans eğitimine ilişkin bir referans olmalı. Bu referansta öğrenci lisans eğitimi sürecinde kongre, seminer ve diğer akademik etkinliklere katılmış mı, akademik alanda ve sosyal anlamda aktif mi bu gibi özellikler..*'

(Ö.Ü., 8): '*Dil puanı, ortalama, mülakat ve bilim sınavı ölçütleri gerekli ancak öğrenci alımlarında ürün dosyası da kriterlere eklenmeli. Öğrencinin lisansta akademik alanda hocasıyla bir yayını var mı, projelere dahil oldu mu, aday bunları da yanında getirebilir.*'

Lisans Eğitim Programlarının Lisansüstü Eğitim Hedeflerini Gerçekleştirme Düzeyi

Araştırmaya katılan öğretim üyelerinden 20'si lisans eğitim programlarının lisansüstü eğitim hedeflerini gerçekleştirme düzeyinin yetersiz olduğunu; beşi ise lisans eğitim programlarının yeterli düzeyde olduğunu ifade etmiştir. Öğretim üyeleri; lisansüstü eğitim programı derslerinin hocaların uzmanlık alanlarına göre değil öğrencilerin iyi yetiştirilmesi için gerekli olduğu şekilde düzenlenmesi gerektiğine, eğitim programlarındaki uygulamaya dönük çalışmaların eksikliğine, öğrencilere lisans eğitiminde yeterli bilimsel araştırma becerisinin kazandırılmadığını ve öğrencilerin lisansüstü eğitime katılma amaçlarının öğrenci başarısı için önemli olduğuna vurgu yapmaktadırlar. Öğretim üyeleri lisansüstü eğitim sürecinde öğrencilerin dil becerilerinin zayıf olduğunu, öğrencilerin lisans düzeyinde sahip olması gereken yeterliliklere sahip olmadıkları için programda aksaklıklar olduğunu ve lisansüstü eğitimin sıradanlaştırıldığını söylemektedirler.

(Ö.Ü.,12): *'Örneğin yüksek lisans eğitimin amacı bilim uzmanı yetiştirmenin yanı sıra bir üst kademe olan doktora eğitimine öğrenci hazırlamaktır. Bu nedenle anabilim dalı master derslerinin sadece hocaların uzmanlıklarına göre değil öğrencilerin yeterli düzeyde hazırlayacak olan derslerin seçilerek oluşturulması gerektiğini düşünüyorum.'*

(Ö.Ü., 16): *'Lisansüstü bir alanda uzmanlaşma işidir. Ancak ülkemizde elinizde hocaya göre dersler açıldığı için uzmanlaşmadan çok diploma yeterliliği sağlanmaktadır. Alan uzmanlığı derslerine de mutlaka alan uzmanları girmelidir.'*

(Ö.Ü., 1): *'Lisansüstü programlarda kayıtlı öğrenciler ders haricinde de okulda ve uygulama alanında daha çok vakit geçirerek nitelikli araştırmalar yapmalı.'*

(Ö.Ü., 6): *'Yüksek lisansta nihai amaç uzmanlık unvanı almak olmamalı. Özellikle uygulama yapma boyutunda aksaklıklar var.'*

(Ö.Ü., 4): *'Lisansüstü eğitimin içerik açısından hedefleri gerçekleştirdiğini düşünüyorum ancak uygulamada istediğimiz sonuca ulaşamıyoruz. Lisansüstü eğitim yapmak klasikleşti. Ülke karmaşasında öğrenciler 'elimde bulunsun' mantığı ile yüksek lisans yapmak istiyor. '*

(Ö.Ü., 17): *'Lisansüstü eğitimin alınma amacının ne olduğu önemlidir. Bazı insanlar bunu çalıştığı işte bir üst makama geçmek için yaparken bir kısım insanlarda akademik hayata atılmak adına yapıyor. Birinci durumda hedeflerin ne düzeyde gerçekleştiği muammadır. İkinci durumda ise yeterli değildir. '*

(Ö.Ü., 18): *'Örneğin, doktorada öğretim tasarımı dersinde, öğrenciler öncelikle bir ders planı bile yapmadan geldikleri için öğretim tasarlamayı en başından anlatmak zorunda kalınca zaman yetmiyor. Halbuki lisansta iyice öğretilmiş olmalı.'*

(Ö.Ü., 3): *'Her zaman yabancı dil sorunu yaşanıyor. Öğrenciler bilimsel süreç becerileri açısından pek yeterli değiller ve çok ciddi anlamda yönlendirmeye ihtiyaç duyuyorlar ve bilinçli değiller..'*

Lisansüstü Eğitim Programlarının Gerçekleştirildiği Eğitim Ortamlarını Yeterli Bulma Düzeyi

Araştırmaya katılan öğretim üyelerinden 20'si lisansüstü eğitim programlarının gerçekleştirildiği eğitim ortamlarının yetersiz olduğunu; beşi ise yeterli düzeyde olduğunu ifade etmiştir. Öğretim üyeleri; bilimsel araştırmalar için uygun ortamların bulunmadığını, gerekli materyallerin olmadığını, teknolojik imkanların yetersiz olduğunu, kütüphanelerin yetersiz ve sanal veri tabanlarına ulaşımın olmadığını, fiziki mekanların yetersiz olduğunu ve derslik sıkıntısı yaşandığını ofislerde ders yürütmenin olumsuzluğunu ifade etmişlerdir.

(Ö.Ü.,1): *'Mekanda sıkıntı var. Kendi odamda dört öğrenciyle çalışıyorum. Öğrencinin çalışma yapacağı, araştırma yapacağı ortam ve materyal yetersiz.'*

(Ö.Ü., 3): *'Yeterli bulmuyorum. Eğitim ortamı niteliği çok etkiliyor. Derslik bulmada sıkıntılar yaşanabiliyor. Derslik az olduğundan diğer anabilim dallarının dersleriyle çakışıyor. Yaklaşık on kişilik yüksek lisans grubunu kendi çalışma ofisimize sığdırmaya çalışıyoruz. Uygulamaya yönelik ortamlar lisans için bile yetersizken, yüksek lisansta da beklemiyoruz.'*

(**Ö.Ü., 5**): 'Asla yeterli bulmuyorum. Fiziksel ortam yetersiz. Daha az sayıda kişinin yer aldığı, etkili ders işlemeye elverişli teknolojik donanıma sahip, U düzeni dersliklere ihtiyaç var. Fakültede derslik bulunamıyor, dersliği önce kim kaparsa o alıyor. Dersleri odalarda işlemek gerekiyor. Toplantı odası ve doktora dersliği penceresiz.'

(**Ö.Ü., 9**): 'Lisansüstü eğitim ortamı yeterli değil, hem fiziksel, hem de araştırma olanakları açısından. Online veri tabanları sosyal bilimler açısından kısıtlı, kütüphane yetersiz. Derslik bulmada sıkıntı yaşıyor.'

(**Ö.Ü., 10**): 'Yeterli bulmuyorum. Kaynaklara erişim noktasında sıkıntı var. Kütüphanede kaynaklar yeterli değil. İnternetten erişilebilir veri tabanları yetersiz.'

(**Ö.Ü., 7**): 'Genel olarak yeterli olduğu söylenebilir. Dersler genellikle öğretim üyesinin ofisinde oluyor. Oysa tam donanımlı, projeksiyon cihazı, yazıcısı, akıllı tahtası vb. olan, öğrencilerin ikili çalışabilecekleri ya da grup çalışması yapabilecekleri, hareket edebilecekleri dersliklere ihtiyaç var.'

(**Ö.Ü., 23**): 'Ortam yönüyle sorun yok. Bence problem öğretim elemanlarının tutumu, tavrı ve yetkinliği ile öğrencilerdeki bireysel yetersizlikler ve imkanlar.'

Lisansüstü Eğitimde Çalışma Koşulları

Araştırmaya katılan öğretim üyeleri lisansüstü eğitimde çalışma koşullarında; lisans ders yüklerinin fazla olduğunu, akademik çalışmalar için maddi desteğin yetersiz kaldığını, kaynaklara ulaşmada hem öğrencilerin hem de öğretim üyelerinin sıkıntı yaşadıklarını, fiziki ortamların yetersizliği ve öğrencilerin devam problemlerinin etkili olduğunu ifade etmişlerdir.

(**Ö.Ü.,12**): 'Lisans dersleri yoğun olan akademisyenlerin lisansüstünde ders verimliliği düşmektedir. Teorik ve uygulama derslerinin dağılımında adalet sağlanmalı, maaşların iyileştirilerek ders ücreti kavramının ortadan kalkması gerektiğini düşünüyorum.'

(**Ö.Ü., 9**): 'Lisans derslerinin çok olmasından kaynaklanan zaman sıkıntısı yaşıyor.'

(**Ö.Ü., 19**): 'Lisansüstü dersleri, lisans dersleri ve idari görevlerin gölgesinde kalıyor. Öğrenciler, düzenli devam edemedikleri için ders verimi düşüyor.'

(**Ö.Ü., 3**): 'Lisans derslerim kırk yedi saat, böyle olunca lisansüstü dersler için enerjimiz düşebiliyor.'

(**Ö.Ü., 6**): 'Hollanda' da bir araştırmacı grubu çalışacağı her bir katılımcı için 2000 dolar verildiğini söylemişlerdi. Çalışabilmeleri için kendilerine sağlanan maddi destek çok iyi. Eğer bizde de akademisyenler nitelikli çalışmalar gerçekleştirmeleri için ekonomik açıdan iyi destek alsalar, lisansta çok ders almayabilir ve lisansüstü eğitimde daha yüksek bir motivasyon ve enerji ile verimli olabilir.'

(**Ö.Ü., 7**): 'Ekonomik açıdan yurtdışındaki akademisyenlerle karşılaştırıldığımızda yaptığımız işe göre ücret almıyoruz. Daha iyi koşullarda çalışabiliriz..'

(**Ö.Ü., 10**): 'Sadece daha fazla zaman ve derslik istiyorum. İstedğim kitapları kütüphaneden daha kısa sürede temin etmek isterim. Kütüphane zenginleştirilmeli. Lisans ders yükünün azaltılmasını istiyorum, formasyondan bile ders vermediğim halde. Alanı taramak, proje çalışmalarına daha fazla zaman ayırabilmek için, ödev verip ödevleri laf olsun diye okumamak için daha fazla zamanım olmalı.'

(**Ö.Ü., 5**): 'Ders yükü fazla, toplamda 56 saat bilfiil dersim var. Sadece lisansta ve lisansüstünde ders vermiyoruz, aynı zamanda tez danışmanlığı yaptığımız için çok bölünüyoruz. Fiziksel ortamdan kaynaklanan sorunlar çözülmeli. Kütüphane zenginleştirilmeli.'

(**Ö.Ü., 13**): 'Öğrenciler Türkiye' nin her yerinden geldiği için layıkıyla görüşme, çalışmalarını izleme ortamı olmuyor.'

(**Ö.Ü., 25**): 'Eğer program uzaktan eğitim programı değilse, alınan öğrencilerin program verilen üniversite ile aynı şehirde olması gerektiğini, eğitim alanında ise öğrencilerin mümkünse öğretmenlik yapması gerektiğini düşünüyorum. Özellikle uzak şehirlere gelen öğrencilerin zamanla motivasyonları düşüyor ve gelemiyorlar.'

Lisansüstü Eğitimin Geliştirilmesine Yönelik Öneriler

Araştırmaya katılan öğretim üyeleri lisansüstü eğitim programlarının geliştirilmesinde; lisansüstü eğitim programı açma kriterlerinde, lisansüstü eğitim programlarında, lisansüstü eğitim ortamlarında, lisansüstü eğitime öğrenci alım kriterlerinde, lisans eğitiminin lisansüstü eğitim için hazırlanmışlığı sağlamasında düzenlemeler yapılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Öğretim üyeleri, lisansüstünde uygulama yapabilme fırsatları, lisansüstü öğrencilerinin istihdam ve burs olanakları, lisansüstünde ders ve tez yürütecek öğretim üyelerinin nitelikleri, lisansüstünde yürütülen araştırmaların ve tezlerin problem çözme odaklı olması gerektiği hususlarını vurgulamışlardır.

(Ö.Ü.,25): *'Lisansüstü eğitimin her üniversite de verilmesini uygun bulmuyorum. Sadece öğretim üyesi sayısının baz alınarak program açılması yanlış, eğitim verilen şehrin ve üniversitenin bilimsel araştırma potansiyellerinin de önemli olduğunu düşünüyorum.'*

(Ö.Ü., 7): *'Dönem dönem ders programları gözden geçirilmesi gerekir. Ders geçme kriterleri yükseltilebilir.'*

(Ö.Ü., 1): *'Lisansüstü eğitimde arazi, uygulama ön plana alınmalı. Ben mesela bir projede piştim. Yüksek lisans veya doktora tezimde değil. TÜBİTAK projesinde. Öğrencilerinde mümkünse bir projede aktif rol olarak görev alması gerekiyor.'*

(Ö.Ü., 4): *'Öğrenciler lisansüstü eğitim programlarına alınırken, aralarından daha istekli olanları belirlemeye yönelik ölçümler yapılmalı.'*

(Ö.Ü., 6): *'Lisansüstü programların açılması ve öğrenci alımı konusunda, ilgili programın akademik kadrosunda standart olmalı ve bu nicelikten ziyade nitelik açısından olmalı. Programın açılması için en az üç profesör olmalı gibi değil, açılacak alana ait alt programlarda ders verecek kişilerin alanda etkin, ders vermek için oldukça yeterli olmaları kriteri aranmalıdır. Her programda metodoloji konusunda uzman kişilerin olması gerekir.'*

(Ö.Ü., 12): *'Lisansüstü akademik algı düzeyi yüksek görülen öğrencilere yönelik lisansüstü eğitim programlarına hazırlık dersleri 3. sınıftan itibaren verilmelidir. Dil becerilerini ve akademik becerilerini geliştirmeye yönelik öğrenci toplulukları kurulmalıdır.'*

(Ö.Ü., 16): *'Tezler artık daha özelleşmeli, nitel çalışılmalı, var olan çalışmaları sürekli yeni örneklem grupları ile sürekli yenileyerek bilim üretmezsiniz.'*

(Ö.Ü., 5): *'Özellikle doktora seviyesinin çok sıkı tutulması gerekir. Sadece ders aşamasını bitirmek yeterli olmamalı, yeterlik sınavının birkaç aşamalı olması gerekir, doktora tezlerinin mutlaka orijinal ve bir açığı kapatmak üzere kurgulanması gerekir.'*

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Çalışmanızda Araştırmaya katılan öğretim üyelerinden 21'i lisans eğitiminin öğrencileri lisansüstü eğitime hazırlama düzeylerinin yetersiz olduğunu; dördü ise yeterli düzeyde hazırladığını ifade etmiştir. Öğretim üyeleri öğrencilere dair; eleştirel, analitik, yaratıcı düşünme ve problem çözme becerilerinin zayıf olduğuna, akademik okuma alışkanlıklarının bulunmadığına, lisans eğitiminde aldıkları temel bilgilerin ve özellikle bilimsel araştırmaya dair bilgi becerilerinin yetersiz olduğuna ve lisansüstü eğitime dair farkındalıklarının bulunmadığına vurgu yapmıştır.

Büyüköztürk ve Köklü' nün (1999) eğitim bilimleri alanında lisansüstü eğitim alan öğrencilerin araştırma yeterliliklerine ilişkin öğretim üyelerinin görüşlerini aldığı çalışmada da, yüksek lisans öğrencileri, araştırma yeterliklerine yeterince sahip olmadıkları bulgusuna ulaşılmıştır. 1999 yılından 2016 yılına kadar lisansüstü eğitim için gerekli araştırma eğitiminin bir sorun olarak varlığını sürdürmesi düşündürücü bir bulgudur.

Araştırmaya katılan öğretim üyelerinden dokuzu lisansüstü eğitime girişte uygulanan ölçütlerin amacına hizmet etme düzeyinin yetersiz olduğunu; 16' sı ise amacına hizmet etme düzeyinin yeterli düzeyde olduğunu ifade etmiştir. Öğretim üyeleri; Yabancı Dil Sınavı (YDS) ile ölçümün çok sağlıklı olmadığını, dil bilmenin lisansüstü eğitimde önemli bir unsur olduğunu, mülakat sınavının ise objektiflik olması hususunda şüpheler taşıdığına vurgu yapmaktadırlar. Öğretim üyeleri lisansüstü eğitime girişte

uygulanan ölçütlere ilave olarak öğrencinin özgeçmiş, ürün dosyası gibi lisans eğitimi sırasında katılım gösterdiği eğitim, kongre, konferans ve projelerin bilgilerini içeren bir dosyanın istenerek dikkate alınması ve referans mektubu talep edilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir.

Bülbül (2003) tarafından Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesinde görev yapan öğretim üyelerinin lisansüstüne alıma yönelik görüşlerinin alındığı çalışmada, öğretim üyelerinin tamamının mülakatın olması gerektiği fakat mülakat için yeterli süre ayrılması gerektiğini ve mülakatın puanlama içerisindeki yüzdesinin artırılması gerektiğini düşündükleri görülmüştür. Referans mektuplarının gereksiz olduğunu onun yerine iyi hazırlanmış bir kompozisyon ve özgeçmiş daha önemli gördüklerini ifade etmişlerdir. Aynı çalışmada öğretim üyelerinin hepsinin yabancı dil bilmenin gereklilik olduğunu ifade ettikleri ancak bunun lisansüstü eğitime öğrenci kabulüne ilişkin bir koşul olup olmaması hususunda görüş ayrılıkları yaşadıkları görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretim üyelerinden 20'si lisans eğitim programlarının lisansüstü eğitim hedeflerini gerçekleştirme düzeyinin yetersiz olduğunu; beşi ise yeterli düzeyde olduğunu ifade etmiştir. Öğretim üyeleri; lisansüstü eğitim programı derslerinin öğretim üyelerinin uzmanlık alanlarına göre değil; öğrencilerin iyi yetiştirilmesi için gerekli olduğu şekilde düzenlenmesi gerektiğine, eğitim programlarındaki uygulamaya dönük çalışmaların eksikliğine, öğrencilere lisans eğitiminde yeterli bilimsel araştırma becerisinin kazandırılmadığını ve öğrencilerin lisansüstü eğitime katılma amaçlarının öğrenci başarısı için önemli olduğuna vurgu yapmaktadırlar.

Araştırmaya katılan öğretim üyelerinden 20'si lisansüstü eğitim programlarının gerçekleştirildiği eğitim ortamlarının yetersiz olduğunu; beşi ise yeterli düzeyde olduğunu ifade etmiştir. Öğretim üyeleri; bilimsel araştırmalar için uygun ortamların bulunmadığını, gerekli materyallerin olmadığını, teknolojik imkanların yetersiz olduğunu, kütüphanelerin yetersiz ve sanal veri tabanlarına ulaşımın olmadığını, fiziki mekanların yetersiz olduğunu ve derslik sıkıntısı yaşandığını ofislerde ders yürütmenin olumsuzluğunu ifade etmişlerdir. Karakütük, Aydın, Abalı ve Yıldırım (2008) tarafından yapılan enstitü yöneticilerinden lisansüstü eğitimin sorunlarına dair görüş alındığı çalışmada da lisansüstü öğretimin yönetiminin yapıldığı binaların ve lisansüstü öğretimin yapıldığı dersliklerin sayısının yetersiz olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretim üyeleri lisansüstü eğitimde çalışma koşullarında; lisans ders yüklerinin fazla olduğunu, akademik çalışmalar için maddi desteğin yetersiz kaldığını, kaynaklara ulaşmada hem öğrencilerin hem de öğretim üyelerinin sıkıntı yaşadıklarını, fiziki ortamların yetersizliği ve öğrencilerin devam problemlerinin etkili olduğunu ifade etmişlerdir.

Araştırmaya katılan öğretim üyeleri lisansüstü eğitim programlarının geliştirilmesinde; lisansüstü eğitim programı açma kriterlerinde, lisansüstü eğitim programlarında, lisansüstü eğitim ortamlarında, lisansüstü eğitime öğrenci alım kriterlerinde, lisans eğitiminin lisansüstü eğitim için hazırlanmışlığı sağlamasında düzenlemeler yapılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Öğretim üyeleri, lisansüstünde uygulama yapabilme fırsatları, lisansüstü öğrencilerinin istihdam ve burs olanakları, lisansüstünde ders ve tez yürütecek öğretim üyelerinin nitelikleri, lisansüstünde yürütülen araştırmaların ve tezlerin problem çözme odaklı olması gerektiği hususlarını vurgulamışlardır.

Arabacı ve Akıllı (2013) tarafından yapılan lisansüstü eğitimde öğrenci sorunları ile ilgili çalışmada da lisansüstü öğrenim gören katılımcıların çoğunun bir işte çalışıyor olmaları, onların derse devamlarını ve verimli bir şekilde ders çalışmalarını olumsuz yönde etkilediği, lisansüstü öğrenim görürken bir işte çalışan katılımcıların ders programları ile çalışma saatleri çakıştığı bulgularına ulaşılmıştır. Dilci (2009)'nin eğitim bilimleri enstitüsünde gerçekleştirdiği çalışmada da, öğretim üyelerine göre lisansüstü eğitimin amaçlarının alanında ki bir soruna çözüm getirmek, yeni bilgi keşfetmek, mesleki gelişim sağlamak ve ekonomik yarar sağlamak gibi görüşler etrafında toplandığı görülmektedir.

Sevinç (2001) tarafından yapılan araştırmada lisansüstü eğitimde yaşanan sorunlar şu başlıklar şeklinde özetlenmiştir: Nitelikli öğretim üyesi sorunu, mali sorunlar, kütüphane hizmetleri, yabancı dil sorunları, LES sınavı, yönetsel sorunlar, bilimsel toplantılara katılım sorunu, tez danışmanı ile ilgili sorunlar, araç- gereç ve donanım sorunu. Özetlenen bu başlıklarının araştırma sonuçlarındaki bulgular ile örtüştüğü görülmektedir.

Çalışma sonuçlarına göre araştırmacılar tarafından şu öneriler geliştirilmiştir:

- 1) Lisansüstü eğitim ortamlarının iyileştirilmesine yönelik üniversite yönetimlerinde tedbirler alınmalı ve uygulamaya dönüştürülmelidir. Bu kapsamda yükseköğretim kurumlarında teknolojik iyileştirmeleri temel alan projeler Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı(YÖK) koordinatörlüğünde yürütülmelidir.
- 2) YÖK tarafından lisansüstü eğitime öğrenci alım kriterleri ve ilgili merkezi sınavlar öğretim üyelerinin görüşleri dikkate alınarak yeniden düzenlenmelidir.
- 3) Lisans ve lisansüstü eğitimde Bologna süreci ve Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi (TYYÇ) ile ilgili düzenlemeler üniversiteler tarafından uygulamaya konulmalı, lisans ve lisansüstü eğitim programlarının bu çerçevede öğrenme çıktıları düzenlenmeli ve öğretim üyelerinin bu kapsamda bilgilendirilmesi ile ilgili meslek içi eğitimler verilmelidir.
- 4) Lisansüstü eğitim sürecine girecek öğrencilerin gelecek kaygılarını gidermeye yönelik tedbirler eğitimin paydaşları tarafından alınmalıdır.
- 5) YÖK tarafından lisansüstü program açma kriterleri yeniden gözden geçirilmelidir. Lisansüstü program açma kriterlerinde öğrencinin iyi yetiştirilebileceği bir öğretim ortamının varlığı ve öğretim sürecini yürütecek öğretim üyelerinin niteliklerine ilişkin düzenlemeler bulunmalıdır.
- 6) Lisansüstü eğitimde gerçekleştirilen akademik çalışmalara verilen mali desteğin artırılmasına yönelik düzenlemeler yapılmalıdır.
- 7) Lisans eğitimi sırasında akademik algı düzeyi yüksek olduğu düşünülen öğrencilerin ekstra program ve faaliyetlerle lisansüstü programlara hazırlığı üniversitelerce koordine edilmelidir.
- 8) Lisansüstü eğitim gören öğrencilerin, Lisansüstü eğitimin nitelikleri ile ilgili görüşlerini içeren bir araştırmanın da yapılmasının alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.
- 9) Bu çalışmanın daha geniş bir çalışma grubu ile yeniden gerçekleştirilmesinin literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

- Alabaş, R., Kamer, S. T. & Polat, Ü. (2012). Öğretmenlerin kariyer gelişimlerinde lisansüstü eğitim: tercih sebepleri ve süreçte karşılaştıkları sorunlar. *E-International Journal of Educational Research*, 3(4), 89-107.
- Arabacı, İ.B. & Akıllı, C. (2013). Lisansüstü öğretimde öğrenci sorunları. *VI. Ulusal Lisansüstü Eğitim Sempozyumu Bildiriler Kitabı*, 126-133.
- Aydemir, S. & Çam, Ş. S. (2015). Lisansüstü öğrencilerinin lisansüstü eğitimi almaya ilişkin görüşleri. *Turkish Journal of Education*, 4(4), 4-16.
- Başer, N., Narlı, S. & Günhan, B. (2010). Öğretmenlerin lisansüstü eğitim almalarında yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (17).
- Bülbül, T. (2003). Ankara üniversitesi eğitim bilimleri fakültesinde görev yapan öğretim üyelerinin lisansüstü öğretime öğrenci seçme sürecine ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 36(1-2).
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri (12. bs.)*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. & Köklü, N. (1999). Eğitim bilimleri alanında öğrenim gören lisansüstü öğrencilerinin araştırma yeterlikleri konusunda öğretim üyelerinin görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 23(112), 18-28.
- Dilci, T. (2009). *Eğitim bilimleri alanında yürütülen lisansüstü eğitiminin öğrenci ve öğretim elemanları görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Erdem, A. R. (2012). Bilim insanı yetiştirmede araştırma eğitimi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 2(3), 166-175.
- Erkılıç, T. A. (2007). Öğretmen adaylarının lisansüstü eğitim istekliliklerini etkileyen etmenler (Eskişehir örneği). *GAU Journal of Social & Applied Sciences*, 3(5), 46-72.

- İlhan, M., Öner Sünkür, M. & Yılmaz, F. (2012). İlköğretim öğretmen adaylarının lisansüstü eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi (Dicle Üniversitesi örneği). *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(23), 22-42.
- Karakütük, K., Aydın, A., Abalı, G. & Yıldırım, S. (2010). Lisansüstü öğretimin sorunları konusunda Ankara'daki üniversitelerin lisansüstü enstitü yöneticilerinin görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 33(147), 42-53.
- Karaman, S. & Bakırcı, F. (2010). Türkiye'de lisansüstü eğitim: sorunlar ve çözüm önerileri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2, 94- 114.
- Kilmen, S. (2007). Lisansüstü eğitimi giriş sınavının ve lisans diploma notunun yüksek lisans başarısını yordama gücü. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 117- 189.
- Köksal, N. & Demirel, Ö. (2008). Yansıtıcı düşünmenin öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamalarına katkıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(34), 189-203.
- Köksalan, B., İlter, İ. & Görmez, E. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının sosyo-kültürel özellikleri ve lisansüstü eğitim isteklilikleri üzerine bir çalışma (Fırat, Erzincan Ve İnönü Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Abd örneği). *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3),277-299.
- Saatçioğlu, Ö., Özmen, Ö. & Sürel Özer, P. (2003). Bilgi okuryazarlığı becerilerinin geliştirilmesinde kütüphanelerin rolü ve Dokuz Eylül Üniversitesi uygulaması. *Bilgi Dünyası*, 4(1), 45-63.
- Saracaloğlu, A. S. (2008). Lisansüstü öğrencilerin akademik güdülenme düzeyleri, araştırma kaygıları ve tutumları ile araştırma yeterlikleri arasındaki ilişki. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 179-208.
- Sayan, Y. & Aksu, H. H. (2005). Akademik personel olmayan lisansüstü eğitim yapan bireylerin karşılaştıkları sorunlar üzerine bir çalışma: Dokuz Eylül Üniversitesi, Balıkesir Üniversitesi durum belirlemesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 61-66.
- Sevinç, B. (2001). Türkiye'de lisansüstü eğitim uygulamaları, sorunlar ve öneriler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 34(1-2), 125-137.
- Sezgin, F., Kavgacı, H. & Kılınç, A. Ç. (2011). Türkiye'de eğitim yönetimi ve denetimi lisansüstü öğrencilerinin öz değerlendirmeleri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1(3), 161-169.
- Sezgin, F., Kılınç, A. Ç. & Kavgacı, H. (2012). Yüksek Lisans öğrencilerinin iyi bir tez danışmanından beklentilerine ilişkin nitel bir çalışma. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(3), 129-148.
- Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilir nitel bir araştırma tekniği: görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 6(4), 543-559.
- Ünal, Ç. & İlter, İ. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının lisansüstü eğitime olan tutumları (Fırat, Erzincan ve İnönü Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği ABD Örneği)/ Attitudes of Classroom Teacher Candidates toward Graduate Education. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(2), 1-18.
- Yıldırım, A. (1999). Nitel araştırma yöntemlerinin temel özellikleri ve eğitim araştırmalarındaki yeri ve önemi. *Eğitim ve Bilim*, 23(112), 7-17.

Extended Summary

Postgraduate Education in Turkey: Examining Opinions of Lecturers Related to Postgraduate Education

Introduction

Graduate education is a programme aiming to educate students as qualified researchers via receiving master and doctorate degree education, through which they get the opportunity of specialising in the areas they are interested in after finishing the undergraduate education (Karaman and Bakırcı, 2010). In our country, graduate education is conducted within the institutions in universities. Karaman and Bakırcı (2010), reporting that, in Turkey, there are problems in graduate education regarding such as drawbacks related to faculty members and thesis supervisors, financial problems, library service

problems, foreign language problems, and equipment problems, state that these problems can give rise to content and methodological problems in students' thesis studies in graduate programmes. The factor underlying in negative situations in graduate education is the effectiveness of the undergraduate education's quality. Aydemir and Çam (2015), found in their study that students receiving graduate education believe that the education motivate them to do academic research as well as considering the education enable them to acquire different perspectives, and that students prefer studying in graduate programmes for the reason that they are willing to learn by research; to improve themselves in academic and social aspects. In this regard, during undergraduate education, students' improving themselves in many respects will increase the effectiveness of graduate education, and in the long term, it can contribute to educate many more qualified people for the country. Kilmen (2007) points out that scores students get in graduate education exams and undergraduate certificate degrees may not be sufficient to be admitted in graduate education programmes. Saracaloğlu (2008) asserts that courses which affect research culture like research methodology and measurement-evaluation should be given both in undergraduate and graduate degree education programmes. According to Erdem (2012), faculty members should be attentive about providing students with the requirements regarding research proficiency, scientific attitude and behaviours by means of theoretical and practical education. In this research, basically, participant faculty members' views regarding how undergraduate education programmes affect the graduate degree programmes and their solution suggestions were elaborated. In the study, to which degree undergraduate education prepares students to graduate education, what degree admission criteria for graduate education meet the aims, faculty members' perception towards learning environments of graduate education programmes, working conditions and suggestions about how to improve the graduate education are addressed comprehensively in the context of views obtained from faculty members staffed in different departments .

Purpose of the Study

Aim of this study is to to examine views of faculty members who instruct in graduate education and perform as thesis supervisors concerning how undergraduate education prepares students for graduate education, criteria for admission to graduate education, goals of graduate education, learning environments for graduate education, working conditions for graduate education, and improvement of graduate education.

Method

Research was formed in the qualitative design. To conduct qualitative study, researcher, using data gathering methods such as interviews and document analysis, follows a qualitative process in which perceptions and happenings are revealed in a realistic and holistic way (Yıldırım, 1999). This is a case study because it was focused how faculty memberships who take part in the practice process influence the relevant situation and how they are influenced from the situation. In order to figure out the changes occurred in the relevant situation, for the reason that one analysis unit were handled integrately, holistic case study design was used. Case studies are defined as an empirical research design in which limits between happenings and content are not determined explicitly; but happenings are examined in their real setting and for which the questions "how" or "why" are asked (cited by Köksal and Demirel, 2008). This study was conducted with the participation of faculty members who instruct in graduate education and perform as thesis supervisors and staffed in in social and science institutions within Adnan Menderes and Ahi Evran Universities. Among faculty members eleven are females, and fourteen are males. Nine faculty members are aged between thirty- thirty nine; eleven of them are between forty- forty nine; four of them are between fifty- fifty nine and one faculty member is in the sixty and older age range. Among participants, there are ten assistant professors; nine associate professors and six professor doctors.

Results

Among faculty members interviewed, 21 of them are in the opinion of undergraduate education is insufficient in preparing students for graduate education whereas four of them consider it as efficient; nine faculty members state that criteria for admission to graduate education is weak to meet the aim, 16 of them find those criteria as sufficient; 20 faculty members find graduate education programmes as substandard to meet the education aims, the other five members find it sufficient. And

lastly, twenty of them reported that graduate education learning environments are insufficient, though the remaining five members expressed that they consider the learning environments as decent.

Discussion, Conclusion and Suggestions

Among faculty members who participated in the research, 21 of them put into words that undergraduate education is insufficient in preparing students for graduate education; four participants find it efficient for preparation. Faculty members emphasized that students' critical, creative thinking and problem solving skills are weak, students do not have academic reading habits, basic knowledge they received in undergraduate education and especially their academic research skills are insufficient and students do not have an awareness about graduate education. Büyüköztürk and Köklü (1999), in their study interviewed faculty members about research proficiencies of students who received graduate education and they found out students did not have research skills fairly and entirely. It is a thought-provoking finding that research education required for graduate education continue its existence as a problem from the year 1999 to 2016. Among faculty members who participated in the research, nine of them state that criteria for admission to graduate education is weak to meet its aim whereas 16 of them find those criteria as sufficient. In a study conducted by Bülbül (2003), members working in Education Faculty of Ankara University were interviewed and it was found that all of the participant members expressed that foreign language knowledge is a requirement, though their opinions were differed about whether this is a criterion for student admission to graduate education. Among faculty members who participated in the research, 20 faculty members find graduate education programmes as substandard to meet the education aims, the other five members find it sufficient. Karakütük, Aydın, Abalı and Yıldırım (2008), in their study, interviewed institute administrators and they found that buildings and number of classrooms are inadequate for graduate education. Faculty members who participated in the research expressed that, in terms of working conditions, many hours of courses they instruct in undergraduate becomes a burden for them, apart from these, faculty members find financial support insufficient to conduct academic studies; they are in the opinion that both themselves and students encounter problems in reaching and accessing academic resources, also faculty members reported other problems related to course attendance and insufficient physical environments. Faculty members who participated in the research recommended that amendments should be initiated in terms of criteria to open graduate education programmes, in graduate education programmes, learning environments, criteria for student admission to graduate education and undergraduate programmes' providing students with the required preparedness for graduate education. In the study conducted by Dilci (2009), faculty members' views about the graduate education's aims gathered around solving a problem in the relevant area, discovering new information, professional improvement and providing economic benefits. University administrators should take precautions for improving graduate education learning environments and implement them. In this respect, projects based on technological improvements in higher education institutions should be conducted under the coordination of Council of Higher Education (CoHE). Criteria for student admission to graduate programmes and relevant central exams should be regulated by CoHE taking the faculty members' views into consideration. Both in undergraduate and graduate programmes, Bologna process and National Qualifications Framework for Higher Education in Turkey (NQF-HETR) and related amendments should be implemented by universities. Within the scope of this framework, learning outputs of undergraduate and graduate education should be organized, faculty members should be informed about this context through related in-service education. Education stakeholders should take measures to relieve prospective graduate education students' concerns about their future. Graduate program opening criteria should be reviewed again by CoHE, there should be adjustments in graduate education opening criteria related to existence of an equipped learning environment proper to educate students well and qualities of faculty members who carry out the instruction process. Besides, arrangements related to increase the financial support for the academic researches conducted in graduate education process should be made. During undergraduate education process, students considered as featured in terms of academic perception level should be provided with extra programs and activities for preparation to graduate education programmes under the coordination of universities. Conducting another research including views of graduate education students related to the quality of graduate education is thought to contribute to literature.

Farklı Ülkelerde Öğretmen Yetiştirme: ABD, Güney Kore, İrlanda, Singapur ve Türkiye

A. Seda SARACALOĞLU, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye, sedasaracal@gmail.com
V. Karani CEYLAN, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye, vceylan@gmail.com

Öz

Bu bildiriye, ABD, İrlanda, Güney Kore ve Singapur'da uygulanmakta olan öğretmen yetiştirme modellerinin, eğitim sistemleri bağlamında karşılaştırılarak irdelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla, bu ülkelerdeki öğretmen yetiştirme politikaları yanında, öğretmen adayı seçme, yetiştirme süreci ve öğretmenlerin mesleğe atanma koşulları değerlendirilmiştir. Yapılan çalışmada karşılaştırmalı eğitim araştırmalarında kullanılan Analitik Yöntem Bereday (1964) modeli kullanılmıştır. Bu modele göre; farklı bir ülkenin eğitiminin niteliğinin sistematik bir biçimde araştırılmasının kendi ülkesinin eğitim sisteminin değerlendirilmesinde bir araç olduğunu belirtmektedir. Araştırmada doküman analizi yapılırken güncel veritabanları incelenerek birincil kaynaklara ulaşılmaya çalışılmış ve kaynak olarak ilgili ülkelerin eğitim bakanlıklarının web siteleri, sanal kütüphaneleri, üniversitelerinin internet sayfaları, yayımladıkları raporlar, OECD ve Ulusal Eğitim ve Ekonomi Merkezinin ilgili ülkeler için yayınladığı raporlar (National Center on Education and the Economy -NCEE) ve bilimsel dergiler kullanılmıştır. Bu sonuçlara ulaşılırken ilgili ülkenin eğitimde genel olarak uluslararası değerlendirmelerdeki yeri merkeze alınmıştır. Araştırmada sözü edilen ülkelerin öğretmen yetiştirme programları bağlamında, nitelikli öğretmen yetiştirmek için gerekli koşulların nasıl sağlanacağı, eğitim fakültelerine öğrenci seçme sürecinin nasıl olması gerektiği, öğretmenlik programları derslerinin, genel kültür, öğretmenlik meslek bilgisi ve okul uygulamaları boyutlarına hangi oranda ağırlık verilmesi gerektiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayrıca hizmet içi eğitimin, eğitim fakültesindeki verilen eğitim kadar öğretmenlik niteliğine olumlu katkı sunduğu da yapılan araştırmada ortaya konulmuştur. In addition, it was showed that in-service training made a positive contribution to the quality of teaching as much as the training given in the education faculty.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen Yetiştirme, Karşılaştırmalı Eğitim, Öğretmen Sorunları

Abstract

In this article, it was aimed to examine teacher training models used in USA, South Korean, Ireland, Singapore and Turkey by comparing in the context of their educational systems. For this purpose, besides the teacher training policies in these countries, the conditions for choosing teacher candidates, the training process and the appointment of teachers to the profession were evaluated. The analytical method model (Bereday, 1964) used in comparative education research was applied in the study. It is stated in the model that a systematic investigation of the quality of education of a different country is an instrument for the evaluation of the education system of its own country. While applying document analyses in the research, it was tried to reach primary sources by viewing current databases, and the websites of the education ministries of the countries, the websites of the universities, the reports published by the universities, the reports published by the OECD and the National Center for Education and Economy (NCEE) and the scientific journals were applied as sources. Positions of the relevant countries in the international evaluations were focused through the study. At the end of study, how required conditions were provided to train qualified teacher, how process of determining teacher candidates was conducted and how much weight should be given to dimensions of teaching profession curriculum -general culture, teaching profession knowledge and school practices were concluded in the context of teacher training curriculum of each relevant country.

Keywords: Teacher Training, Comparative Education, Problems of Teachers

Giriş

Kaliteli eğitim sisteminin üç ayağından birisi olan öğretmen ve öğretmenlik mesleğini kazandıran öğretmen yetiştirme programları eğitim sistemlerinin kalbi durumundadır. Ülkelerin kalkınmasında, nitelikli insan gücünün yetiştirilmesinde, toplumlardaki huzur ve sosyal barışın sağlanmasında, bireylerin sosyalleşmesi ve toplumsal hayata hazırlanmasında, toplumların kültür ve değerlerinin gelecek kuşaklara eğitim yoluyla aktarılmasında öğretmenler başrol oynamaktadırlar (Özden, 1999). Öğretmen yetiştirme ve ideal öğretmen niteliği kavramları sürekli olarak güncellenmekte ve bu niteliklerin arttırılması konuları birçok ülkede araştırılan ve tartışılan konuların başında gelmektedir. Yarınımızın güvencesi olan çocuklarımızın eğitiminde en üst rolü oynayan öğretmenlik mesleğinin niteliğindeki artış şüphesiz onların öğretim ortamlarını da olumlu etkileyecektir.

Öğretmen eğitimi konusunun uluslararası çerçevede araştırılması ve karşılaştırılması öğretmen yetiştirme programlarının niteliğinin artışında önemli veriler elde etmeyi sağlayacaktır. Eğitim sistemi içindeki rolünü başarılı bir şekilde gerçekleştirecek nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesi ve sistem içerisinde istihdam edilmesi eğitim sistemini başarıya taşıma adına ciddi bir sorumluluktur (SETAV, 2010). Ancak öğretmen yetiştirme süreci bir çok değişkeni içerisinde barındıran, dinamik yapılardan meydana gelmektedir.

Bu çalışmada Türkiye, Singapur, İrlanda, Çin ve Güney Kore'de öğretmen yetiştirme sistemleri; öğretmen adaylarının seçilmesi ve öğretmen yetiştiren kurumlara yönlendirilmesi, Öğretmenlik İçin Ön Koşullar, Hizmetiçi Eğitim Faaliyetleri, Hizmetteki Öğretmenlerin Sosyal-Ekonomik-Kariyer İlerlemesi Durumları, Öğretmen Yetiştirme Politikaları Ve Sorunları başlıkları altında incelenmiştir. Çalışmada bu ülkelerin seçimi konusunda en belirleyici etmen ülkelerin elde ettikleri PISA (Programme for International Student Assessment) başarılarının yanı sıra demografik, ekonomik ve toplumsal potansiyeli (genç nüfus, şehirleşme, okullaşma vb...) açıdan Türkiye ile benzer yapıda olmalarıdır.

Çalışmanın temel amacı Türkiye, Singapur, İrlanda ve Güney Kore'de ilköğretim ve ortaokul öğretmenliği alanlarında öğretmen yetiştirme programlarını, bu alandaki sorunları incelemek, benzerlik ve farklılıklar göz önüne alınarak Türkiye'deki öğretmen yetiştirme programlarına ve politikalarına katkı sağlamaktır.

Karşılaştırmalı eğitim; farklı kültürler ve farklı ülkelerde, iki veya daha fazla eğitim sisteminin benzerlikleri ve farklılıklarını tanımlamaya yardım eden, benzer görünen olguları açıklayan ve insanları eğitime yolları hakkında yararlı teklifler getiren bir disiplindir (Türkoğlu, 1985). Karşılaştırmalı eğitim, yalın bir alan olmaktan ziyade eğitimi anlamaya yardım eden psikoloji, dil bilimi, ekonomi, sosyoloji, tarih ve antropoloji gibi disiplinlerle yakından ilişkili olan karmaşık bir çalışma sahasıdır (Altbach ve Kelly, 1986). Bu bakımdan, karşılaştırmalı eğitimi tarih, felsefe, fen veya başka bir bilim türü gibi tanımlamak zordur. Çünkü karşılaştırmalı eğitim, bu alanların hepsinden faydalanabilen uygulamalı bir disiplindir (Erdoğan, 2008)

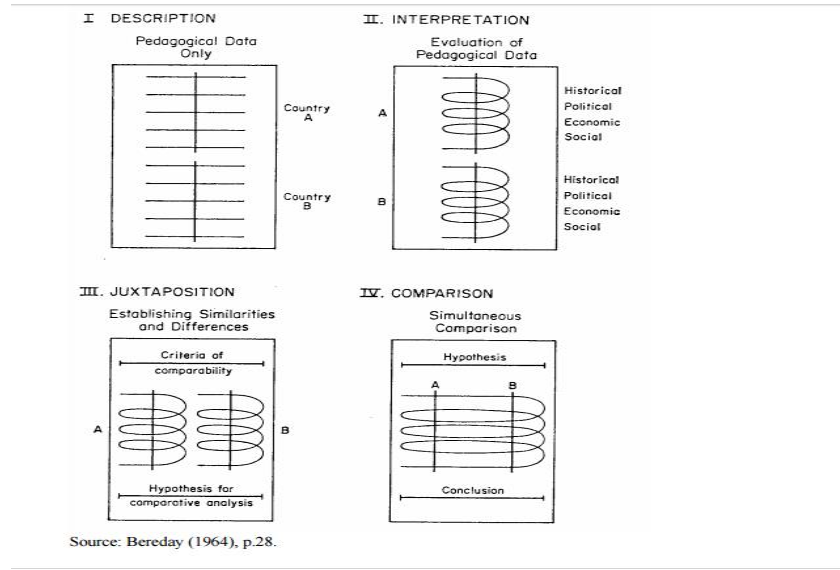
Yöntem

Yapılan bu çalışma nitel araştırma alanında kullanılan tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Tarama modeli geçmişte veya halen var olan bir durumu değiştirmeden olduğu gibi betimlemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır. Yapılan çalışmada karşılaştırmalı eğitim araştırmalarında kullanılan Analitik Yöntem Bereday modeli (1964) kullanılmıştır. Bu modele göre; farklı bir ülkenin eğitiminin niteliğinin sistematik bir biçimde araştırılmasının kendi ülkesinin eğitim sisteminin değerlendirilmesinde bir araç olduğunu belirtmektedir. Modelin dört aşaması vardır. Bunlar; Betimleme, Yorumlama, Yanyana Koyma ve Karşılaştırmadır.

Betimleme (Description): Karşılaştırmanın yapılabilmesi için Bereday öncelikle ülkelerin eğitim sistemlerinin betimlenmesi (pedagogical data) gerektiğini belirtmektedir (Yüksel ve Sağlam,2012)

Yorumlama (Interpretation) : Yorumlama aşamasında amaç karşılaştırmaya konu olan objenin değişik boyutlarda ele alınmasıdır. Objenin tarihi, sosyal, coğrafik, ekonomik, felsefi, siyasi vb... yönlerinin gözönünde tutularak değerlendirilmesi gerekmektedir.

Yanyana Koyma (Juxtaposition): Bu aşamada incelenen ülkelerden toplanan verilerin benzerliklerinin ve farklılıklarının yan yana konarak saptanmasıdır. Bu aşamada öncelikle gruplama ölçütlerinin geliştirilerek ülkelerin benzerlikleri ve farklılıkları bu ölçütlere göre yan yana getirilip analiz için hipotez geliştirilmektedir.



Şekil 1. Bereday Modeli. (Bray &Thomas,1995).

Karşılaştırma (Comparison) : Oluşturulan hipotezin kabul edilmesine yönelik bu aşamada araştırma sonucunun tutarlı ve objektif bir biçimde sonuçlanması hedeflenmektedir. İncelenen alanlar sürekli olarak karşılaştırılır. Bereday bu aşamayı ikiye ayırmış ve bunları dengeleyici ve betimsel olarak isimlendirmiştir. Dengeleyici karşılaştırmada ülkelere ait tüm verilerin eşleştirilmesi ve dengelenmesi söz konusu iken, betimsel karşılaştırmada farklı ülkelere ait eğitim verileri rastlantısal olarak seçilir ve betimlenir (Bereday, 1964).

Verilerin Toplanması

Araştırmada verilerin toplanmasında nitel araştırma yöntemlerinden birisi olan doküman incelenmesi yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemde araştırmada ele alınan olgu veya olaylar hakkındaki yazılı dokümanlar analiz edilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Araştırmada doküman analizi yapılırken güncel veritabanları incelenerek birincil kaynaklara ulaşılmaya çalışılmış ve kaynak olarak ilgili ülkelerin eğitim bakanlıklarının web siteleri, sanal kütüphaneleri, üniversitelerinin internet sayfaları, yayımladıkları raporlar, OECD ve Ulusal Eğitim ve Ekonomi Merkezinin ilgili ülkeler için yayınladığı raporlar (National Center on Education and the Economy -NCEE) ve bilimsel yayın yapan dergilerin veritabanları kullanılmıştır. Çalışmada ilgili ülkelerde öğretmen adaylarının seçilmesi ve öğretmen yetiştiren kurumlara

yönlendirilmesi, öğretmenlik için ön koşullar, hizmetçi eğitim faaliyetleri, hizmetteki öğretmenlerin sosyal-ekonomik-kariyer-emeklilik durumları, öğretmen yetiştirme politikaları ve sorunları hakkında bilgiler toplanarak raporlaştırılmıştır.

Bulgular

Güney Kore

50 milyonluk nüfusu (OECD, 2015) ve gelişmekte olan ekonomisiyle kişi başı milli hasılasını 26500\$ seviyesine çıkarabilmiş, eğitim alanında uygulanan uluslararası sınavlarda da (PISA)'da birinciliğini ilan etmiş gelişmekte olan bir ülkedir. Öğretmen eğitiminde sürekli kalite anlayışını benimseyen Güney Kore'de; bu sebepten dolayı öğretmen eğitiminde çok sayıda reform yapılmıştır. Güney-Kuzey Kore Savaşı sonrasında denk gelen 1960'lardan itibaren öğrenci sayısındaki hızlı artış sonucu öğretmen ihtiyacı meydana gelmiştir. 1980'lerden itibaren ise eğitimde başarıyı hedefleyen eğitim politikaları ve eğitimde standartlaşma çalışmaları ile niteliksel yükseliş gözlenmiştir (MOEHRD, 2012). Güney Kore'de Eğitim Bakanlığı 1948'den beri ülkedeki bütün eğitim kademeleriyle ilgilenmektedir. Bakanlığın görevleri arasında tüm kademeler için eğitim politikası oluşturmak, eğitim programlarını geliştirmek ve eğitim sisteminin sürekliliği için gerekli desteği sağlamaktır. Ayrıca söz konusu gelişmelerin uygulanmasına karar verici bir otoriteye sahiptir. Eğitim sistemi merkezidir. Güney Kore'de ilkökul altı, ortaokul üç, lise üç ve yükseköğretim dört yıllık kolej ya da üniversite eğitimi olmak üzere 6+3+3+4 lük sisteme sahiptir (Coolahan et al, 2004). Okul öncesi eğitimi zorunlu olmamakla birlikte ilkökul ve ortaokulu oluşturan ilk dokuz senesi zorunludur. Ortaöğretimden yükseköğretime geçişte uygulanan ulusal bir sınav (CSAT) mevcuttur. Öğretmenlik eğitimi için adaylar farklı öğretmen yetiştirme programlarına başvurabilirler. Bu programlar üniversitelerin, yüksekokulların (2 yıllık), eğitim okulları gibi farklı sürede eğitim veren kurumlardır. Ancak son yıllarda Kore hükümeti bu kurumlar arasında yaşanan nitelik problemlerini aşmak için öğretmen yüksekokulları ve üniversiteleri birleştirmeye çalışmış ve öğretmen yetiştiren kurumlarda akreditasyon sistemi kurmuşlardır (Ingersoll, 2007; NCEE, 2015). Güney Kore'de öğretmenlik eğitimi ile öğretmenlik mesleğinin yanı sıra profesyonel danışman, bakıcı öğretmen ve kütüphane memuru gibi farklı mesleklerde icra edilebilir (MOEHRD, 2012).

Güney Kore'de öğretmen adayları ilkökul seviyesinde öğretmen olarak kurumlarda görev yapabilmek için; dört yıllık yükseköğretim (lisans) düzeyinde eğitim görmek ya da bir başka lisans bölümünü tamamladıktan sonra sertifikasyon eğitimi almaları, bu eğitimlerden sonra da öğretmen yerleştirme sınavlarına girmek zorundadır. Devlet kurumlarında çalışmak isteyen öğretmen adayları merkezi yapılan yerleştirme sınavına girmeleri gerekmekte iken özel kurumlarda öğretmenlik yapmak isteyenler için bir sınav şartı yoktur. Öğretmen Yetiştirme Programları Kore Eğitim ve İnsan Kaynakları Geliştirme Bakanlığı tarafından düzenlenmektedir. Güney Kore'de sınıf öğretmenliği bölümünden mezun olabilmek için adayın ortalama 130-150 kredi alması gerekmektedir (Kwon, 2004; Kim, 2007).

İlkokul öğretmeni yetiştiren kurumların programları alan bilgisi ve pedagojiden oluşmaktadır. Genel dersler eğitim programının %30'unu oluşturmaktadır. Bu %30'un %65'lik kısmını sosyal bilimler, beşeri bilimler ve beden eğitimi alanlarındaki zorunlu dersler oluşturmaktadır (Orakçı, 2015). Öğrenciler dil ve edebiyat, sosyal bilimler, beşeri bilimler ve sanat alanlarından ders seçebilmektedirler. Temel dersler eğitim programının %70'ni oluşturmaktadır. Ayrıca Güney Kore'de her öğretmenin diplomasında listelenmiş olan bir dersten uzmanlık elde etmiş olması gerekmektedir. Temel dersler toplam 11 dersten oluşan genel pedagoji ve alan derslerinden oluşmaktadır. Bunlar; eğitim psikolojisi, eğitim sosyolojisi, eğitim felsefesi, okul ve sınıf yönetimi, özel öğretim yöntemleri, sanat ve beden eğitimi dersleri, öğretmenlik uygulamaları dersleri ve ileri derecede eğitim gerektiren bir alan dersinden oluşmaktadır. Eğitim programında yer alan okul deneyimi uygulamaları dokuz hafta sürmekte ve bu uygulamalar dört dersten oluşmaktadır. Bunlar ise; Gözlem uygulamaları, Katılım uygulamaları, Öğretmenlik Uygulamaları

ve Yönetim Uygulamaları dersleridir. Öğretmen adayları dört yıllık bir program bitirdiklerinde öğretmenlik sertifikası alabilmektedirler. Öğretmen adaylarının alacakları bu sertifika ikinci derece bir sertifikadır ve öğretmen adayları üç yıllık bir öğretmenlik deneyiminden ve 15 kredilik hizmet içi eğitimden sonra birinci derece sertifika almaya hak kazanırlar (Ingersoll, 2007; NCEE, 2015). İlkokul öğretmenliği eğitimi programında olduğu gibi, ortaokul öğretmeni olmak için gerekli programlarda eğitilen adaylar %30'luk kredilerini genel derslerden, %70'lik kredilerini ise temel dersler ve eğitim bilimleri ile ilgili derslerden tamamlamak zorundadırlar. Bu aşamadan sonra bir bitirme tezi yazmaları gerekmektedir. Genel yüksekokullarda ve alan fakültelerinden mezun öğrenciler ise ortaokul öğretmeni olabilmek için alanın gerektirdiği derslerin yanında öğretmen eğitimi ile ilgili 20 kredilik dersleri başarmak zorundadırlar (NCEE, 2015).

Sendikalaşma konusunda Kore Öğretmenler Derneği Federasyonu isminde bir çatı sendika mevcut olup, Kore'deki 250000 öğretmenin üyesi olduğu ve 1947'de kurulmuş olan bir teşkilattir. Ana görevleri arasında öğretmenlerin çalışma şartlarının iyileştirilmesi, üyelerinin çıkarlarını korumak, eğitsel yayınlar yapmak, öğretmenlerin profesyonel gelişimini sağlamak öğretmenler ve eğitim üzerine araştırmalar yapmak gibi misyonları mevcuttur. Ayrıca sendika 1991'de kabul edilen bir yasa ile, yılda iki kez hükümet yetkilileri ile bir araya gelerek öğretmenlerin durumlarının iyileştirilmesi ile ilgili görüşmeler yapmaktadır. Sendika tarafından yayınlanan Haftalık Kore Eğitim Gazetesi ve Yıllık Yeni Eğitim isimli rapor mevcuttur.

Güney Kore'de öğretmenlerin zorunlu emekli olma yaşı 62 olup, bu sürede devlet garantisinde çalışırlar. Ayrıca öğretmenler bu yaşı beklemeden de gönüllü emekli olabilirler ancak bu durumda elde edecekleri maddi kazançta ciddi bir kayıp yaşarlar.

Ülkedeki tüm öğretmenlerin özel okullarda görev yapanlar da dahil ücretleri hükümet tarafından belirlenir. Ücretlerin düzenlenmesi diğer kamu personelinin maaşlarındaki düzenlemeye bağlıdır. Bu yüzden öğretmenlere özel bir maaş düzenlemesi yapmak zor görünmektedir.

Tablo 1.

İncelenen Ülkelerin Öğretmenlerinin Eğitsel ve Mesleki Özellikleri (Ingersoll, 2007)

Eğitsel Nitelikler			Mesleki Nitelikler				
Lise	Ön lisans	Lisans	Lise Sonrası alınan Minimum Eğitim (yıl)	Konu Alanı ve Pedagoji	Sertifikasyon ya da Lisans	Test ya da Sınav	HİE ya da HİÖ Eğitim
Güney Kore							
İlkokul		X	4	X	X	X	X
Ortaokul		X	4	X	X		İkisi de
Singapur							
İlkokul	X		4	X			İkisi de
Ortaokul		X	4+1	X			İkisi de

ABD						
İlkokul	X	4+1, 5	X	X	X	İkisi de
Ortaokul	X	4+1, 5	X	X	X	İkisi de
Türkiye						
İlkokul	X	4	X	X	X	X
Ortaokul	X	4+1	X	X	X	X
İrlanda						
İlkokul	X	4	X			X
Ortaokul	X	4	X			X

Singapur

5.399.200 kişilik nüfusunun büyük çoğunluğunu %74,2 oranıyla Çin asıllılar oluşturmakta olup geri kalan kısmını %13,3 ile Malaylar, %9,1 ile Hintliler ve %3,3 ile diğer azınlıklar meydana getirmektedir (DSS, 2013). Singapur'da Çince, İngilizce, Malayca ve Tamilce olmak üzere dört resmi dil konuşulmaktadır (OECD, 2012). Eğitim dili olarak da okullarda bu diller ana dil olarak okutulmaktadır.

OECD (2010)'nin h

azırlanmış olduğu bir rapora göre Singapur'un eğitim alanındaki başarısı iddialı hedeflerin oluşturulması, okul seviyesinde vizyon ve stratejiyi gerçekleştirebilmek için öğretmen ve lider kapasitesinin geliştirilmesi, eğitim uygulamalarında hedeflenen çıtanın "dünyanın en iyisi olacak şekilde" konulması ve sürekli gelişim kültürünün yerleştirilmesi gibi özelliklerin bu başarıda olumlu etkilerinden söz edilmiştir (Şirin ve Vatanartıran, 2014).

Okullarda yansıtıcı uygulama ve eylem araştırmasını teşvik eden bir başka yenilik ise "Az öğret, çok öğren (Teach Less, Learn More)" girişimidir. Bu sayede öğretmenler öğretme ve öğrenmede daha yenilikçi olup, öğrenciler için süreci daha anlamlı ve ilgi çekici hale getirmişlerdir. Ayrıca bu girişim ile okullara öğrencilerini daha iyi eğitebilme fırsatı tanıyan esneklik ve sorumluluk verilmiştir (Liu, 2012). "Az öğret, çok öğren" girişimi sadece sınav odaklı öğretimin ötesine geçip, öğrencileri hayata hazırlamaya çalışmaktadır. Bu girişim, okul tabanlı esneklik sağlayarak derslerdeki içerikleri makul bir şekilde azaltmıştır. Bununla birlikte öğretim programında %10-20 oranında serbest zaman oluşturulmuş öğretmenlerin bu süreyi öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda kullanmaları için esneklik tanınmıştır (SME, 2010). Böylelikle Singapur, bu dönemde yapılan reformlar ile eğitimi nicelik merkezli bir anlayıştan nitelik merkezli bir anlayışa dönüştürmüştür (Akt: Levent ve Yazıcı, 2014).

Singapur'un genel eğitim sistemine bakıldığında; okul öncesi eğitim ile başlayan eğitim hayatı ilk 6 yıl ve sonrasında dört yıl olan, toplamda da on yıldan oluşan bir ilkökul süreciyle devam eder. İlkokuldaki öğretmen eğitimi alanındaki eğitim programlarına bakıldığında dör yıllık süre içerisinde 4 temel alan olan İngilizce, Matematik, Fen Bilimleri ve Sosyal bilimler başlıkları altında toplam 48 ders almakta olup, bu derslerin arasında öğretmenlik meslek bilgisi dersleri de mevcuttur. Öğretmenlik alanındaki derslere bakıldığında Öğretmen yardımcılığı, okul uygulamaları, iletişim ve pratik, temel pedagoji dersleri, program geliştirme, eğitimde değerlendirme isimli dersleri almaktadırlar. Singapur farklı topluluklardan bir araya geldiğinden farklılıkları anlama ve uyum için Çok Kültürlü Çalışmalar isimli bir ders de mevcuttur. Singapur'da İngilizce öğretiminin önemli bir yer tutması nedeniyle okulun sunmuş olduğu programda İngilizce eğitimi önemli bir yer kaplamaktadır. Ayrıca Ulusal Eğitim Enstitüsünde (NIE) GEM Programı sayesinde eğitim fakültesi öğrencileri eğitimlerinin bir semestrlik dönemini deniz aşırı ülkelerde sürdürebilmektedirler.

Singapur'un eğitim alanında 1990'larda başlayan çıkışının en önemli unsurlarından birini öğretmen kalitesi oluşturmaktadır (Ingersoll, 2007). NIE, Singapur'un yükseköğretim kurumları arasında en prestijli üniversitelerinden biri olan ve Dünya'nın ilk 100 üniversitesi içinde yer alan Nanyang Teknoloji Üniversitesi'nin bünyesinde yer almaktadır (NCEE, 2015). Singapur'da Nanyang Teknoloji Üniversitesinin bünyesinde hizmet veren NIE'de ilköğretim öğretmenleri olmak isteyenler için üç, ortaokul öğretmenleri olmak isteyenlere yönelik ise bir program vardır. Bu kurumda; on iki akademik grup, üç BT kümesi (IT clusters) ve seçilmiş araştırma merkezleri ile program odaklı matris bir sisteminin temelinde organize edilmiştir. Ayrıca buradan mezun olan öğretmenlere part-time olarak yüksek lisans ve doktora yapma imkânı sunulmaktadır (UNESCO, 2012).

Singapur'da öğretmen olabilmek süreci oldukça zahmetli olup, adaylar birçok defa seçme sürecinden geçmektedir. Eğitim fakültelerine başvurabilmek için lise mezuniyeti puanının yüksek olması şartların başında gelmektedir. Singapur'da hükümet her yıl kaç öğretmen istihdam edeceğini hesapladıktan sonra eğitim fakültelerine açık kontenjan dahilinde öğrenci kabul etmektedir. Eğitim okullarına ortalama her sekiz kişiden birinin başvurusu kabul edilmektedir. Çünkü adaylar bu süreçte birkaç sınavdan geçmek zorundadırlar. Bunların başında ülke genelinde yapılan ve zorluk seviyesi yüksek olan A seviyesi sınavlarından (GCE) adayların ortalamanın üstünde bir not almaları gerekmektedir. Ayrıca adaylar mülakat ve görüşmelere alınarak, iyi bir öğretmen olmanın gerektirdiği kişisel yetenekleri, akademik kayıtları, önceki okullarındaki girişkenlikleri ve katkıları gibi bir takım başlıklar üzerinde inceleme yapılır. Öğretmenlik Singapur'da saygınlığı olan meslek gruplarının başında gelmektedir, Konfüçyüs öğretilerinden de kaynaklanan kültüre göre yaşamakta olan Singapurlular için öğretmen değerli kılan bir diğer önemli neden ise yetiştirdikleri öğrencilerin dünya genelinde de başarılı olduklarını görmeleridir. Öğretmen maaşları da diğer yüksek gelirli meslek gruplarına kıyasla daha düşüktür. Ancak temel maaşların yanısıra ülkede ödül (bonus) sisteminin olması ve öğretmenlerin performanslarına (kurs sayısı, okul ve topluma katkıları vs...) bakılarak ek getirileri olmaktadır. Ortalama 25-29 yaşlarında bir öğretmenin maaşı bonus ile beraber yıllık \$43.600 civarındadır (2009). Ortaokul öğretmenliğinde OECD ortalaması \$41.700 iken, Singapur'da ortaokul öğretmenlerinin oldukça yüksek bir gelire sahiptir ve bu miktar \$51.317'dir (NCEE, 2012).

Singapur'da öğretmenlik kariyer süreci üç aşamada gelişmektedir. Bunlardan birisi Öğretme Yolu; bu aşamada okullarında uzman öğretmen olabilmektedirler. Diğer aşama Liderlik Yolu olup bu aşamada artık mevcut okullarının ötesinde Bakanlık seviyesinde desteklenirler. Üçüncü aşama ise Uzmanlık Yoludur. Bu aşamada öğretmenler araştırma ve eğitim politikalarına yoğunlaşıp, baş uzmanlık derecesine doğru ilerler. Her aşamada 13 seviye mevcut olup, ilk üç yıl genel, sonraki iki yıl yıl kıdemli ve diğer sekiz yıl süper kıdemli şeklinde bir süreç vardır. Öğretmenler kariyerleri boyunca Eğitim Performansı Yönetim sistemi tarafından sürekli takip edilerek, buldukları aşamaları ve hak ettikleri aşamalarına gelmeleri için gerekli desteklemeler yapılmaktadır.

İrlanda

İrlanda'nın genel yapısına bakıldığında; 1921 yılında bağımsızlığına kavuşmuş, yönetim şekli Cumhuriyet ve Parlamenter demokrasiden oluşan devletin ait olduğu herhangi bir dini bulunmamakla beraber nüfusun çoğunluğu katoliktir. İrlanda'da dil olarak Keltçe ve İngilizce konuşulmaktadır.

İrlanda da öğretmen yetiştirme alanında iki ana kategori bulunmaktadır. Bunlardan ilki 6-12 yaş aralığındaki öğrencilerin %96'sını kapsayan ilköğretim öğretmenliği ve sonraki kategori yaş aralığı 12-18 arasında kapsayan ortaokul-lise sürecini alan branş öğretmenliğidir. İlkokul sonrası okul türleri ortaokul, mesleki, toplum okulu ya da sanat okulu gibi başlıklarda olsa da genelinde ortak bir program mevcut olup aynı sınavlara girmektedirler.

İrlanda'da öğretmen eğitimi diğer bir çok Avrupa ülkesine oranla daha köklü ve bu alanda ilk üniversiteleşmiş bir yapıda olup, 1831'de Ulusal Eğitim Komisyonu kurulmuş ve merkezi öğretmen eğitim kurumlarını hayata geçirmiştir (Galton ve Moon, 1994). 1974'te üniversitelere bağlanan bu kurumlar üç yıllık bir eğitimden sonra sınıf öğretmeni yetiştirirken, 2012 yılından itibaren bu süre dört yıla çıkarılmıştır. Ancak İrlanda'nın eğitim sisteminde görülen kilise baskısı bu alanda da kendini göstermiştir. Bununla birlikte geçmişte kilise ve eğitim kurumları arasında sıkı bir bağ olmasına rağmen, bu bağ günümüzde daha zayıf bir hale gelmiştir (Harford, 2010).

20. yy'ın başlarında ortaya çıkan ortaokul öğretmenliği ise Dublin üniversitesinde bir bölüm olarak 1905'de başlamış ve 1908 yılında düzenlene bir kanun ile Belfast Queen üniversitesi ve Ulusal Üniversitede yeni bölümleri açılmıştır. Halen sınıf öğretmenliği eğitimini lisans düzeyinde veren ülke genelinde beş adet Yüksek Eğitim Kurumuna bağlı devlet okulu mevcuttur. Sınıf öğretmenliği alanında Yüksek Lisans seviyesinde ülke genelinde dört okul hizmet vermekte olup Yüksek Eğitim ve Yetiştirme Konseyince akreditasyonu olan bir özel üniversitede sanal ortamda master eğitimi sunulmaktadır.

Günümüzde ülkede öğretmenlik mesleğini kontrolü ve gelişimi için merkezi bir yapı olan ulusal eğitim için en yetkilendirilmiş kurum Eğitim ve Beceriler Departmanı olmasına rağmen, ülkedeki eğitim işlemlerini ve standartlarını düzenleyen, öğretmen alımlarına kadar önemli karar verebilen bir başka kurum da 2006'da kurulmuş olan Öğretme Konseyi'dir. Bu konseyin görev alanına bakıldığında; kurslar, yeterlilik belirleme, programlara kabul standartlarını belirleme, hizmet içi eğitimler, öğretmen eğitim programlarının akreditasyonu gibi önemli ve geniş bir yetkiye sahip olduğu görülmektedir. Bu konseyin 37 üyesi bulunmakta olup bu üyelerin 22'si öğretmendir (11 ilkököl, 11'de ortaokul/lise öğretmeni).

İrlanda'da öğretmen adaylarının seçiminde şartları Eğitim ve Beceriler Departmanı belirler. Ayrıca alınacak öğrenci kontenjanı belirlenmesinde de merkezi uygulama ofisi ve mezuniyet sonrası uygulama merkezleri görüş bildirerek öğrenci alımı belirlenir. Adaylar liseden soran girilen (Leaving certificate Exam) sertifika sınavında ilkököl öğretmenliği için Matematik D3, İngilizce C3, İrlandaca (Keltce) C3 ve üstü seviyesinde bir not almak gerekmektedir (Department of Education and Skills, 2016).

Öğretmenlik eğitimi veren üniversitelerdeki eğitimler alanlarında oldukça deneyimli olup, çağdaş gelişmeleri takip eden aktif bireylerdir. Öğretme Konseyince devamlı kontrol edilen eğitimler, aynı zamanda birer araştırmacı olup sürekli yayınlar yapmaktadırlar. Eğitimler, öğretmen eğitimi alanında uygulamaları, kuramların pratiğe dönüştürülmesini ve entegrasyonu sağlamalıdır (Eurydice, 2013).

Sınıf öğretmenliği eğitimi alanında baskın olan model 180 kredilik ve ü yılda ya da az bir kurumda da dört yılda tamamlanan bir yapıdadır. Ortaokul öğretmenliği için ilkokulu tamamlayanlar 60 kredilik eğitim ve öğretim ağırlıklı dersleri kapsayan mezuniyet sonrası programa katılır. Bu programın yanı sıra beden eğitimi, müzik, din eğitimi, fen bilimleri, ev ekonomisi, sanat gibi branşlar için de dört yılda tamamlanan 240 kredilik bir model vardır. Bir başka görüşe göre de ilkököl sonrası öğretmenlik eğitimi için verilen her iki modelin sayısız fayda ve erdemleri olduğu belirtilmiştir (Advisory Group on Post-Primary Teacher Education, 2002). Sınıf öğretmenliğinde okutulan ve mecburi olarak adayların alması gereken dersler şunlardır: Erken Çocuk Eğitimi, Özel Eğitim, Keltce, Profesyonel Portfolio Geliştirme, Öğrenme Toplumu Olarak Okul, Araştırmacı, Uygulamacı ve Profesyonel Olarak Öğretmen, Eğitimde Veli ile İşbirliği, Sınıf Planlaması, Davranış Yönetimi, Eğitim Öğretimde Bilgi İletişim Teknolojilerini Kullanma (Teaching Council Act, 2011). Bu derslerin yanı sıra adaylara kazandırılmaya çalışılan becerilerin başında; eleştirel düşünebilen, öğrenmeyi seven, hayat boyu öğrenen, araştıran ve öğretim programlarını değerlendirebilen öğretmenler olarak yetiştirmek gelmektedir.

İrlanda'da üniversite eğitiminden sonra öğretmenler için ilkokullarda üç yıl, ortaokullarda iki yıl sürecek olan ve ülkede 2012 yılından beri başlatılan aday (stajyer) öğretmenlik süreci vardır (Circular 29, 2012). Bu süreçte stajyer öğretmene sürekli olarak teftişler yapılmakta, gerekli sözel ve yazılı geri bildirimler sunulmaktadır. Üç yılın sonunda teftiş ekibinin konseye sunduğu rapor sonucunda konsey tarafından öğretmen adaylarının stajyerliği sonlanmakta ve tam kayıtlı sisteme geçirilmektedir. Stajyerlik sürecindeki iki önemli etmen öğretmen adayının okul ortamındaki mesleki becerisi ve mesleki tatminidir. Teftişlerde sürekli olarak incelenen ve değerlendirilen konu başlıkları da bunlardır.

Hizmet sürecindeki öğretmenlerin gelişimi 1990'lardan itibaren önem kazanmış, Eğitim Bakanlığı Hizmetiçi eğitimlerle öğretmenlerin öğrenme ve kalitelerini arttırmaya yönelik örneği görülmemiş bir çaba sarf etmiştir. Eğitim merkezleri ulusal bir ağ şeklinde kurumları, uygun grupları Öğretmenlerin kendi ihtiyaçlarını karşılayacak uygun kursları belirleyip uygulamaları için sürekli olarak destekler ve geliştirir. Öğretmenler için bu gelişim kurslarına katılmak zorunlu olmamasına rağmen, kurslara katılımlar yüksek seviyededir. Ayrıca Bakanlık 2014 yılından itibaren Cosan ismini verdiği öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik yeni bir model uygulamaya başlamış bu model ile konsültasyon, değerlendirme ve yaklaşımlarda farklılıklara gitmiştir (Owen, 2014).

ABD

Amerika Birleşik Devletleri gerek coğrafyası bakımından gerekse de siyasi yapısından dolayı olsun farklılıklar ve zenginliklerle dolu bir ülke konumundadır. Zenginlikten kasıt esasında öğretmen yetiştirme kurumlarındaki bolluktan kaynaklanmaktadır. Yaklaşık olarak ülkede 1200 civarında öğretmen yetiştirme kurumu mevcuttur. Ayrıca ABD’de öğretmen yetiştirme ve yeterliliklerindeki göze çarpan farklılıklar eyaletler arasındaki farklılığın yanısıra aynı eyaletin farklı bölge ve okullarında da farklı uygulamaların olduğu görülebilmektedir. ABD elli eyaletten oluşan, 280 milyonluk bir nüfustan oluşan federal bir devlet yapısındadır. Her eyaletin kendi seçtiği valisi, eyalet meclisi, mahkemesi ve vergi yapısı mevcuttur. Federal hükümet ulusal bazda kanun çıkarabilmesinin yanısıra eyaletlerde kendi bölgeleri için kanunlar çıkarabilmektedir. ABD’de Güney Kore, Singapur, İrlanda ve Türkiye’deki gibi ulusal bir eğitim sistemi yoktur (Memmedova ve Telci, 2011). Ornstein ve Levine (2006) ülkede 50 farklı eyalet eğitim sistemi olduğunu ve bir eyaletteki yerel okul sistemleri arasında birçok farklılık bulunduğunu belirtmişlerdir. Eğitim sisteminde hiyerarşik yapıya bakıldığında; Merkezi sistemden yerel sisteme doğru konumlanan kurumlar Birleşik Devletler Eğitim Departmanı, Eyalet Eğitim Departmanı, Okul Bölgeleri ve Okul Yönetimleri’dir (<http://www.ed.gov>). Federal düzeydeki çeşitli kurumların eğitim programları veya etkinlikleri içine almasına rağmen, bu düzeydeki başlıca kurum Birleşik Devletler Eğitim Departmanı’dır. Birleşik Devletler Eğitim Departmanı 1867 yılında Eğitim Bürosu (Office of Education) olarak kurulmuş ve ülke genelinde uygulanan eğitim programlarının genel çerçevesinden sorumlu olmuştur (<http://www.ed.gov>).

ABD’de öğretmen eğitimi veren kurumlara adayların kabulünde lise mezunu öğrencilerin üniversitelere hangi koşullarla kabul edileceği üniversiteler arasında farklılık göstermekle birlikte, üniversiteler öğretmen eğitimi programlarına genellikle en az 2.75/4 lise not ortalaması, SAT I ya da ACT üniversite giriş sınavı sonucu, iki adet tavsiye mektubu ile fakültelerde yapılan mülakat sonuçlarına bakarak değerlendirme yapmaktadırlar. Ayrıca adaylardan lise öğrenimleri boyunca dört yıl İngilizce, en az üç yıl sosyal bilimler, üç yıl matematik, üç yıl fen bilimleri ve iki yıl yabancı dil dersleri almış olmalarını da istemektedirler. SAT I ve ACT sınavları Türkiye’deki üniversite giriş sınavlarına benzeyen matematik, fizik, kimya, İngilizce, coğrafya vb. alanların çoktan seçmeli sorularla ölçüldüğü bir yeterlik sınavı niteliğindedir (Collegeboard, 2012) .

ABD’de öğretmenlik alanı değişik sürelerde verilmekte olup; bu sınıf öğretmenliği için üç yıl ile dört yıl olup, ortaokul branş öğretmenliği için dört yıl, lise öğretmenliği içinde beş yıllık lisans öğrenimine bağlıdır. Amerika’da öğretmenlik sertifikasyon süreci ile de farklı disiplinlerden mezun olan ancak gerekli becerileri gösterebilenler de öğretmenlik mesleğini yapabilmek için sertifikasyon eğitimi ile öğretmen olabilmektedir. Akredite edilmiş üniversiteler tarafından verilen lisans ve yüksek lisans derecelerinin yanında bağımsız değerlendirme kurumlarının ya da Ulusal Sertifika Kurumu’nun verdiği öğretmenlik sertifikaları da bulunmaktadır. Alternatif sertifikasyon olarak da adlandırılan farklı bir alandan lisans mezunu olan öğretmen adayları yaz okullarında akredite edilmiş bağımsız kuruluşlar tarafından eğitilmekte, altı haftalık eğitim sonunda göreve başlamakta ve öğretmenlik sertifikası gerekliliklerini mesleğin birinci ve ikinci yıllarında üniversitelerle işbirliği yapan bu bağımsız kuruluşlarda tamamlamaktadırlar. New York eyaleti ölçeğinde öğretmen yetiştirme programlarına incelendiğinde; alternatif sertifikasyon programları ile yüksek lisans programları hemen hemen aynı aynı krediye sahip bulunmaktadır 2000 yılında New York eyaleti öğretmenlerden beş yıl yüksek lisans derecesi almaları istediğinden son yıllarda alternatif sisteminde büyük bir artış olmuştur (NYSED, 2012). Birkaç eyalette çıkarılan bir yasayla öğretmenler için yüksek lisans eğitimi almaları şartı getirilmiş, aksi halde sertifikalarının yenilenmeyeceği ve meslekten ihraç ile karşılaşabilecekleri belirtilmiştir. Bu nedenle yüksek lisans derecesi sağlayan akredite edilmiş bağımsız öğretim kuruluşları üniversiteler kadar popüler hale gelmiştir. Görevlerine devam etmekte olan öğretmenler bağımsız kuruluşların yaptıkları işbirliği

sonrası yüksek lisans derecesi sağlayan derslerini gerek bağılı oldukları kurumlarında gerekse kurumların işbirliği yaptığı üniversitelerde yaz okullarında ya da akşam kurslarıyla alma imkânına kavuşmuşlardır. Öğretmenlik lisans mezunu diğer adaylar ise üniversitelerde yüksek lisans derslerini tamamlayarak derece almaya hak kazanmışlardır. Üniversitelerde bağımsız kuruluşlarda sağlanan yüksek lisans dersleri aynı olup farklılık sunulduğu saatlerde ve devrelerde olmaktadır (Boyd et al, 2008).

A.B.D. mezun öğretmen adaylarının girmesi gereken tek tip sınav uygulamayan, bunun yerine öğretmen adaylarının okuldaki başarıları, becerileri ve standartları, tamamladıkları toplam kredileri ve referansları göz önünde bulunduran bir kaç ülkeden biridir (Roth & Swail, 2000). Öğretmenlerden beklenen beceriler; Öğrenci Bilgisi ve Öğrenmesi, İçerik ve Öğretimin Planlanması , Öğretim Uygulaması, Öğrenme Ortamı, Öğrenmenin Değerlendirilmesi, Mesleki Sorumluluklar ve İş birliği, Mesleki Gelişim olarak belirlenen öğretmenlik mesleği standartlarına ulaşmalarıdır. Bu kabulden önce öğretmen niteliklerini oluşturacak beceriler, anlayışlar ve tutumların varlığını saptamak için komisyonlar görev alırlar. Amerika’da yaygın bir şekilde kullanılan Standartlar Birliği bu alanla da ilgili bir takım standartlar belirlemiş, öğretmenlerin sahip olması gereken beceri ve tutumları şu şekilde belirlemiştir (Ataünal, 1994): “Kurumlar öğretmen yetiştiren kurumlara öğrenci kabulünde hem objektif hem de subjektif ölçütler uygular”. Bu ölçütler ise şunlardır: lise not ortalaması, referans mektupları, konuşma testi, mülakat, yazılı dil testi, fiziksel sağlık raporu, G.R.E. ve M.A.T. gibi standart testler, davranış ile ilgili testler, kişilik testleri ve psikolojik sınavlardır (Ataünal, 1994). ABD’de öğretmenlik için gerekli koşullar eyaletlere göre değişiklik göstermesine rağmen hepsinde ortak olan kriter ise öğretmenlerin en az lisans mezunu olmalarıdır.

Öğretmen eğitimi, farklı grupların ve organizasyonların çalışmalarından etkilenmektedir. Boyd ve diğerleri (2008), New York Eyaleti için öğretmen eğitimi alanında yaptıkları kapsamlı bir çalışma sonucunda öğretmen eğitimi için sunulan birçok sertifika /derece programı olduğunu ancak bunların temelde iki boyutta toplandığını belirtmişlerdir. İlk olarak öğretmenlik mesleğine başlamadan önce öğrenciler üniversitelerde lisans ve yüksek lisans derecesi alarak ve gerekli sınavlarda başarılı olarak eyaletin öğretmenlerden istediği koşulları yerine getirmektedirler. Lisans ve yüksek lisans dereceleri dünyanın diğer bölgelerinde olduğu gibi New York’ta da en geçerli sistem durumundadır. Üniversite eğitimlerini tamamlayan öğretmen adayları bağılı buldukları fakülte tarafından New York Eyaleti Eğitim Bölümü’ne tavsiye edilmektedirler (Akt. Aksoy, 2013).

Öğretmenlerin üniversite sonrası mesleğe geçişlerinde bir yıllık stajyer öğretmenlik uygulaması mevcuttur. Mezun olanlara ilgili eyaletin eğitim bakanlığına başvurarak, ikametlerine yakın bir yerdeki okullara yönlendirilirler. Bu süreçte öğretmen adayına uygulama rehber öğretmeni atanarak, rehber öğretmeni eşliğinde öğretim becerilerini geliştirmeye yönelik uygulamalar yaptırılmaktadır (NYSED, 2012)

Ülke genelinde öğretmen maaşları sınıf öğretmenleri için ilköğretim okullarında göreve yeni başlayan bir öğretmenin maaşı yıllık \$36.500 civarındadır. Bu ücret lise seviyesindeki bir öğretmen için \$40000-50000 civarındadır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

İncelenen ülkelerin her bir eğitim sisteminde öğretmenlerin mesleki hazırlıkları için sıralı ve organize edilmiş farklı uygulamalar vardır. Bu hazırlıklardan birisi, öncelikle mesleki gelişimin sağlanması ve lisans düzeyindeki bir okuldan mezun olunmasıdır. Böylece eğitim ve mesleki hazırlık ardı sıra birleştirilir. Diğer bir uygulama ise incelenen ülkelerden ABD, Güney Kore ve Türkiye’de sıklıkla kullanılan dört yıllık bir lisanstan mezun olunduktan sonra beşinci yıl olarak bir yıl süre ile öğretmenlik sertifikası programı ile mesleğe hazırlanmadır.

Öğretmen yetiştirme sistemleri karşılaştırıldığında, beş ülkede öğretmen eğitimine başlangıç aşamalarında farklılık görülmektedir. ABD’de ve Singapur’da eğitim fakültesine giriş koşulları Türkiye ve İrlanda’ya göre çok daha fazla şartlar gerektirmektedir. ABD’de öğretmenlik eğitimine girişte, lise not ortalaması ve standart sınavlardan alınan puanlar ile birlikte, mülakatlar, referans mektupları, kişilik ve davranış testleri vb. ölçütler söz konusudur. İrlanda’da merkezi bir sistem olmamakla beraber üniversiteler kişisel başvurular alabilmekte ve mülakat yolu ile adaylar belirlenmektedir. Singapur’da öğretmenlik eğitimi veren tek bir üniversite vardır ve bu ülkede öğretmen adayları çok sıkı bir programdan geçerek öğretmenlik mesleğine seçilmektedir. Ayrıca İrlanda’da öğretmenlik mesleği ile ilgili çok ciddi bir yaptırımı olan (Teaching Council) Öğretim Konseyi ismi verilen bir yapılanma bulunup, öğretmenlerin özlük hakları, öğretmen kabulleri, idari işlemleri ve çalışma durumları ile ilgili bir çok kararlabilenmektedir. Her ülkede öğretmenlik eğitimi süresi dört yıl olmakla beraber, bazı ülkelerdeki bölümlerde bu süre (İrlanda’da okulöncesi) üç yıl ya da (ortaöğretim seviyesindeki ana branşlar) beş yıldır. İrlanda ve Singapur’da öğretmenlik meslek bilgisi uygulaması görülmezken, ABD’de ve Güney Kore’de öğretmenlik sertifika programları bulunmaktadır. İrlanda, Singapur ve Güney Kore’de merkezi yönetim tarafından belirlenen kontenjanlara göre eğitim fakülteleri öğrenci almakta ve iki eğitim-öğretim yılı ile sınırlı olmak üzere öğretmenlik meslek dersleri ve uygulamaları yapılmaktadır. ABD’de ise öğretmenlik sertifikası alınması için daha fazla ölçüt kullanılmaktadır. ABD, Güney Kore ve Türkiye’ye göre ek olarak sözlü sınavlar, yüksek lisans yapma şartı vb. ölçütler öğretmenlik sertifikası almak için uygulanan ölçütlerdir. ABD, İrlanda ve Türkiye’de stajyer öğretmenlik uygulaması mevcuttur. Bu uygulamada ülkelere göre farklılıklar olmasına rağmen genelde stajyerlik süresi bir yıl olmakla beraber aday öğretmenlerin öğretim becerilerinin denetlendiği, mesleki uyumun sağlandığı bir süreç olarak görülmektedir. ABD, İrlanda ve Güney Kore hariç, öğretmenlerin göreve başlamaları, ulusal anlamda yapılan sınavlardan başarılı olmayı gerektirmektedir.

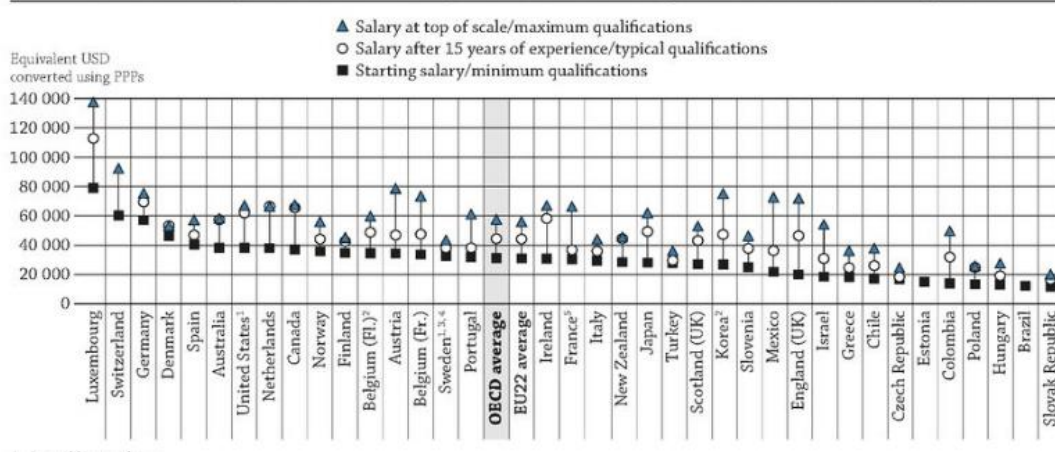
ABD eğitimde mükemmellik arayışları kapsamında öğretmen eğitiminde Nisan-2013 itibarıyla yeni projeler geliştirilerek öğretmen kalitesini ve dolayısıyla eğitim sisteminin niteliklerini arttırmaya çalışmaktadır. Sonuç olarak ülkelerin hizmetiçi ve hizmet öncesi eğitim yapılarında oldukça farklı uygulamalar bulunmakla beraber, eğitim fakültelerine kabul ve sınav sürecinde benzerliklerde bulunmaktadır.

ABD’de ilkökul ve ortaokul öğretmenliğinin hazırlık programları incelendiğinde bu branşların eğitimine yeterli hassasiyetin gösterilmediği görülmektedir (Henke, Chen&Geis, 2000). Bu okullara giriş puanlarının düşük ve kolejlerden bu alanlara girmek isteyenlerin ortalama puanların altında olması, olumsuz etmenlerin başında gelmektedir. Bu okullara girişleri kolaylaştırmak için okul kurs ücretlerini düşük seviyede tutulmuş, dağınık, rekabetçi olmayan öğretmen eğitimi veren kurumların sayısı çoğaltılmıştır.

Daha geleneksel prestijli mesleklerle karşılaştırıldığında öğretmenlik Güney Kore ve Singapur hariç diğer ülkelerde daha az ilgi çeken, çalışma alanı olarak da daha az cazibesi olan bir meslektir. Özellikle de erkekler için bu anlayış oldukça hakimdir. Tarihsel süreçte de incelendiğinde, öğretmenlik mesleği daha çok kadınlar tarafından ilgi görmüş, daha az prestijli, daha düşük geliri olan ve daha az yaptırımı olan bir meslek olarak görülmüştür (Hodson & Sullivan, 1995). Öğretmenlik mesleğinin sıralamasına bakıldığında, anketlerde orta sıralarda olduğu görülmektedir. Geleneksel üst düzey meslek gruplarından olan doktorluk, bilim adamlığı, diş hekimliği, valilik gibi meslek gruplarının altında mavi yakalı grup olan polis, berberlik, fırıncılık gibi mesleklerin üstünde yer almaktadır (Ingersoll, 2001). Prestij durumu öğretmenlik mesleğinin içinde de süregelmektedir. Okul öncesi öğretmenliği en alt sıralarda iken sonrasında ilkökul ve ortaokul bu alandaki öğretmenlikten sonra da lise öğretmenliği gelmektedir. ABD’de özel okullarda görevli öğretmenlerin çoğunluğu, bir zorunluluk olmamasına rağmen bir öğretim sertifikasına sahiptir. Öğretmen eğitimi politikaları açısından incelendiğinde, ülkelerin genel politikalarının birbirine yakın olmasına rağmen uygulamalarının farklı olduğu görülmüştür.

Ülkelerdeki öğretmenlerin deneyimlerine göre elde ettikleri kazançlar karşılaştırıldığında, arada farklılıklar olduğu görülmüştür. Şekil 2’deki verilere göre Türkiye deneyimli ve tecrübeli öğretmenlerin

mesleğe başladıklarındaki maaşlarına oranını en düşük olduğu ülke durumundadır. Güney Kore bu oranın en yüksek olduğu ülke olup maaş geliri açısından da en fazla gelire sahip olan ülkeler Güney Kore ve İrlanda'dır (50-\$50-55K).



Şekil 2. Deneyime göre Maaş Farkları. Kaynak : OECD, 2014.

ABD'de neredeyse yüz yıl boyunca, yüksek öğrenim kurumları öğretmen adaylarını yetiştirmek ve "yeni basılmış" öğretmenliği öğretmek gibi nitelikli bir işlevi yerine getirmek, devlet yetkililerince tasdiklemek gibi benzersiz yetkiler ile donatılmıştır. Buna benzer yapının Türkiye'de ve Singapur'da olduğu görülmektedir. Türkiye'de Yüksek Öğretim Kurumunun (YÖK) öğretmen yetiştirme alanında en yetkili kurum olduğu ve bir çok kararın alınabildiği bir yapı mevcuttur. Bu yapının son yıllarda ABD ve Türkiye'de alternatif sertifika programlarının öğretmen eğitime zarar verdiği ve öğretmen eğitimi teknisyenlik boyutuna indirildiği ifade edilmiştir (Feistritzer & Chester, 2000; Stoddart & Floden, 1995). Öğretmen eğitiminin merkezi olarak yönlendirildiği ve alternative bi yaklaşıma müsaade edilmeyen Singapur ve Türkiye'de; bu nedenle eğitim fakültelerinin kendi programlarını geliştiremedikleri ya da farklı program modellerini uygulayamadıkları ifade edilmiştir.

İncelenen ülkelerde göze çarpan bir diğer öğretmenlik alanı ile ilgili olan sorun ise; bazı ülkelerdeki uygulanan alan dışı öğretmenliğin yaygın olmasıdır. Bu uygulamanın temelinde yatan sebeplerden birisi ülkelerde görülen yaygın sertifikaladırma sistemi olduğu görülmüş, bunlarında en çok görüldüğü ülkelerin ABD, Türkiye ve Güney Kore olduğu belirtilmiştir. Tablo 2'ye göre Türkiye ve Singapur'la ilgili verilerde rastlanılmamasına rağmen, Türkiye'de yıllardır uygulanan politikalar sonucu alan dışı öğretmenlik uygulaması yaygın durumdadır. Güney Kore'deki oranların yüksek olma sebebi ise; öğretmen adayları yetiştirilirken birden fazla ders alanında uzmanlık kazanmaktadırlar. Örneğin; Fizik eğitimi okuyan bir öğrenciye yandal olarak Matematik eğitimi verilmekte, bu iki dersi de uzman bir şekilde anlatması için detaylı eğitime tutulmaktadırlar.

Tablo 2.

Dört ana derslerde görevli alan dışı öğretmenlerin yüzdesi. (Ingersoll, 2007).

	Ana Dil	Matematik	Fen Bilimleri	Sosyal Bilimler
İrlanda	%1	%7	%22	%5
Singapur	-	-	-	-
Kore	%2	%10	%23	%2
Türkiye	-	-	-	-
Amerika	%29	%32	%29	%30

Öğretmenlik alanında görülen bir diğer önemli sorunların başında gelen öğretmen istihdamı konusunda ülkelerin değişik modelleri mevcuttur. Bunların başında Singapur ülkedeki tek öğretmen yetiştirme kurumu olan NIE ile yakın etkileşim içinde olup, Eğitim Bakanlığı'nın istihdam edeceği personel kadar öğrenci almaktadır ve bunların hizmet öncesi eğitimlerinde de güncellemeler yaparak dinamik bir model geliştirmiştir. Güney Kore'de ise kamuda görev yapacak öğretmenlerin geçmeleri gereken bir sınav mevcuttur. Eğitim Bakanlığı kontenjan sayılarını belirler ve puan sırasına göre adaylar alınırlar. Türkiye'de de benzer bir yapı olmasına rağmen son dönemde yazılı sınavın yanında illerde kurulan komisyonların sözel değerlendirmesinde öğretmen atamalarında rol oynamaktadır. A.B.D. mezun öğretmen adaylarının girmesi gereken tek tip sınav olmamasına rağmen öğretmen adaylarının okuldaki başarıları, becerileri ve standartları, tamamladıkları toplam kredileri ve referansları göz önünde bulunduran bir kaç ülkeden biridir (Roth & Swail, 2000). İrlanda'da ise öğretmenlerin istihdamı konusunda Eğitim ve Beceri Bakanlığı ile Ulusal Eğitim Konseyi organize bir şekilde çalışmaktadır. Bakanlık aday öğretmenleri belirlenen okullara yerleştirdikten sonra, öğretmenlerin öğretim becerilerini ve performanslarını Eğitim Konseyi belirleyerek onların kariyerlerine karar vermektedir.

Öğretmenlik kariyer gelişiminde de karşılaştırılan ülkeler arasında farklar göze çarpmaktadır. Bu farkların başında kariyer değerlendirme sistemleri vardır. Singapur'da öğretmenlik kariyer süreci üç aşamada gelişmekte, bunlardan birincisi Öğretme Yoludur ve bu aşamada okullarında uzman öğretmen olabilmekteler. Diğer aşama Liderlik yolu olup; bu aşamada artık mevcut okullarının ötesinde bakanlık seviyesinde desteklenirler. Üçüncü aşama ise Uzmanlık Yoludur. Araştırma ve eğitim politikalarına yoğunlaşıp, baş uzmanlık derecesine doğru ilerler. Her aşamada 13 seviye mevcuttur ve ilk üç yıl genel, sonraki iki yıl kıdemli ve diğer sekiz yıl süper kıdemli şeklinde bir süreç vardır. Öğretmenler kariyerleri boyunca Eğitim Performansı Yönetim sistemi tarafından sürekli takip edilerek, buldukları aşamaları ve hak ettikleri aşamaları gelmeleri için gerekli desteklemeler yapılmaktadır. Güney Kore'de ise hükümet öğretmenlerin mesleki gelişimleri için sürekli olarak hizmet içi eğitimler, seminerler ve toplantılar düzenlemektedir. Bu toplantılar sonucu elde edilen sertifika ve belgelere göre öğretmenlerin terfi ve maaşlarında farklar oluşmaktadır. Türkiye'de de 2005 yılında uygulanan ancak sonraki yıllarda devamı gelmeyen Uzman Öğretmen, Baş Öğretmen unvanlarında kariyer planlaması yapılmasına rağmen bu uygulama sadece o yıl için yapılmış ve devamı gelmemiştir. İlk defa yapılan bu uygulama ile 106.536 öğretmen uzman ve baş öğretmen olarak terfi almışlardır.

Çalışma sonucunda Türkiye ile ilgili varılan sonuçlar ve öneriler şöyle özetlenebilir;

- Bütçeden öğretmen eğitimi için ayırdığı pay ile öğretmenlere ödenen net maaşların diğer ülkeler ile karşılaştırıldığında son derece yetersiz olduğu, OECD ülkelerinin ortalamasının çok altında olduğu tespit edilmiştir.

- Kıdemli öğretmen ile göreve yeni başlayan öğretmenlerin gelirleri arasında çok az bir fark olduğu, bu farkın da yine OECD ülkeleri arasındaki ülkeler arasında en düşük olduğu görülmüş, öğretmen kariyer planlamasında yeni yöntemlerin uygulanması gerektiği ihtiyacı görülmüştür.
- Alan dışı öğretmenlik ve pedagojik formasyon uygulamasının öğretmen istihdamı konusundaki problemi daha da derinleştireceğini göstermektedir.
- Öğretmen adaylarının seçiminde üniversite sınavının yanı sıra fakülteye girişte farklı değerlendirme süreçlerinin olması gerekli görülmektedir.

KAYNAKÇA

- Advisory Group on Post-primary Teacher Education (2002). *Report of the advisory group on post-primary teacher education*. Dublin: Stationery Office.
- Aksoy, E. (2013). *A.B.D (New York), Finlandiya, Singapur Ve Türkiye’de Öğretmen Eğitimindeki Dönüşümler (2000-2010)*. Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları Anabilim Dalı Eğitimde Program Geliştirme.
- Altbach, Philip G. & Kelly, Gail P. (1986). *New Approach to Comparative Education*. Chicago: University of Chicago Press.
- Bereday, G.Z. (1964). *Comparative Method in Education*. NewYork:Holt, Rinehart and Winston Inc.
- Boyd, D., Grossman, P.L., Hammerness, K., Lankford, R., Loeb, S., McDonald, M., Reiningger, M., Ronfeldt & M., Wyckoff, J. (2008). *Surveying the Landscape of Teacher Education in New York City: Constrained Variation and the Challenge of Innovation*. Educational Evaluation and Policy Analysis, 30(4), s. 319-343.
- Coolahan, J., Santiago, P., Phair, R. & Ninomiya A. (2004). *Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers Country Note: Korea*. OECD, Education and Training Policy Division.
- DSS (Department of Statistics Singapore). (2013). *Yearbook of Statistics Singapore*. http://www.singstat.gov.sg/publications/publications_and_papers/reference/yearbook_2013/yos2013.pdf adresinden 01.09.2016 tarihinde erişilmiştir.
- Erdoğan, İ. (2003). *Karşılaştırmalı Eğitim: Türk Eğitim Bilimleri Çalışmaları İçinde Önemsenesi Gereken Bir Alan*. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi. Gazi Üniversitesi Yayınları, Sayı: 3, Eylül, 2003
- Government of Ireland. (2001). *Teaching council act*. Dublin: Stationery Office.
- Harford, J. (2010). *Teacher education policy in Ireland and the challenges of the twenty-first century*. European Journal of Teacher Education Vol. 33, No. 4, November 2010, 349–360
- Henke, R., Chen, X. & Geis, S. (2000). *Progress through the pipeline: 1992-93 college graduates and elementary/secondary school teaching as of 1997*. Washington, DC: National Center for Education Statistics.
- Ignersoll, M.,R. (2007). *A Comparative Study of Teacher Preparation and Qualifications in Six Nations*. Policy Briefs.

- Kim., E. (2007). *The quality and qualifications of the teaching force in the republic of korea*. In R. M.Ingersoll (Ed.), *A Comparative Study of Teacher Preparation and Qualifications in Six Nations*. <http://www.cpre.org/comparative-study-teacher-preparation-and-qualifications-six-nations-1> sitesinden alıntılanmıştır. Korea Institute of Curriculum and Evaluation (KICE). <http://www.kice.re.kr/en/introduction/about.jsp> sitesinden alınmıştır.
- Kwon, J. (2004). *Expressing refusals in Korean and in American English*. *Multilingua*.
- Levent, F. & Yazıcı, E. (2014). *Singapur eğitim sisteminin başarısına etki eden faktörlerin incelenmesi*. *Eğitim Bilimleri Dergisi*. Ocak 2014 Sayı 39.
- Liu, W. C. (2012). *World's educational issues, policies and research in the 21st century: The Singapore's perspective*. *Journal of all India Association for Educational Research*, 24(1), 15-18.
- Memmedova-Telci, A. (2011). *Amerika birleşik devletleri eğitim sistemi ile Türk eğitim sisteminde denetim alt sistemlerinin karşılaştırılması*. Doktora tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- NCEE (National Centre for Entrepreneurship in Education) (2015). *South Korea: instructional Systems*. <http://www.ncee.org/programs-affiliates/center-on-international-education-nchmarking/top-performing-countries/south-korea-overview/> sitesinden 30 Eylül 2016 tarihinde alınmıştır
- NYSED. (2012). *Types of Certificates and Licences*. <http://www.highered.nysed.gov/tcert/certificate/typesofcerts.html> adresinden 15 Haziran 2016 tarihinde alınmıştır.
- OECD (Organization for Economic Co-operation and Development). (2012). *Lessons from PISA for Japan, strong performers and successful reformers in education*. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264118539-en> adresinden 08.09.2013 tarihinde erişilmiştir.
- Orakcı, Ş. (2015). *Şangay, Hong Kong, Singapur ve Güney Kore'nin Öğretmen Yetiştirme sistemlerinin incelenmesi*. *Asya Öğretim Dergisi*, 46-3.
- Ornstein, C. & A., Levine, D.,U. (2006). *Foundation of Education*. Eight Edition. ISBN-13: 978-0618192342
- Owen, L. (2014). *Framework for Teachers' Learning*. *Teaching Council*. London: RSA Action and Research Center.
- Özoğlu, M. (2010). *Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme Sistemi ve Sorunları*. Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı
- Roth, D. & Swail, W.,S. (2000). *Certification and Teacher Preparation in the United States*. Pacific Resources for Education and Learning. Educational Policy Institute Washington, DC
- Stoddart, T., & Floden, R. (1995). *Traditional and alternate routes to teacher certification: Issues, assumptions, and misconceptions*. Washington, DC: The National Center for Research on Teacher Learning.
- SME (Singapore Ministry of Education). (2010). *Building a national education system for the 21st century: Singapore experience*. http://www.edu.gov.on.ca/bb4e/Singapore_CaseStudy2010.pdf adresinden 20.01.2016 tarihinde erişilmiştir.
- Şirin, S. R. & Vatanartıran, S. (2014). *PISA 2012 değerlendirmesi: Türkiye için veriye dayalı eğitim reform önerileri*. TÜSİAD Yayınları, İstanbul.

- Türkoğlu, A. (1985). Fransa, İsveç ve Romanya Eğitim Sistemleri Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Basımevi. UNE
- University of Hong Kong. (2006). JUPAS admission grades. Son Erişim Tarihi.16/10/2016, <http://www.hku.hk/admission/jupas-grades.htm>
- UNESCO. (2010). *World data on education. VII Ed. 2010/11*: Singapore: UNESCO-IBE available from http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Singapore.pdf adresinden 12.09.2016 tarihinde erişilmiştir.
- Yildirim, A. & Şimşek, H. (2011). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. (8. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- YÖK. (2007). *Öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri (1982-2007)*. Ankara: Yükseköğretim Kurulu <http://education.stateuniversity.com/pages/1406/South-Korea-TEACHING-PROFESSION.html>
- Yüksel, İ. & Sağlam, M. (2012). Karşılaştırmalı Eğitim Yansımaları. Pegem Akademi, Ankara. <http://www.ncee.org/programs-affiliates/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/south-korea-overview/south-korea-teacher-and-principal-quality/> adresinden 22.09.2016 tarihinde erişilmiştir.
- Circular, 2012. <http://www.education.ie/en/Circulars-and-Forms/Archived/Circulars/Probationary-Requirements-for-Registration-Purposes-for-Primary-Teachers.pdf> adresinden 12.09.2016 tarihinde erişilmiştir.

Extended Summary

Teacher Training in Different Countries: USA, South Korean, Ireland, Singapore and Türkiye

Introduction

The teaching profession and teacher training programs are the most important unit of three pillars of a quality education system. The development of the country, the training of qualified manpower, in ensuring peace and social peace in society, individuals socialize and prepare for social life, communities are playing a key role teachers in the transfer through training to future generations of cultural and value. Teacher training and teacher qualifications are updated concept of an ideal continuous and researched in many countries are subject to increase these qualities and is one of the issues discussed. The increase in the quality of the teaching profession who play a role in the education of our children with the highest guarantee of tomorrow of doubt will affect positively in their teaching environments. Investigation of teacher education issue's scope of international will provide important data that increase the quality of the training program. In this article, models of teacher training programs used in USA, South Korean, Ireland, Singapore and Türkiye were compared in the context of Teacher Training Programs. For the purpose of investigating programs of these countries, we evaluated some arguments such as the politics of teacher training programs, course of teacher training, field experience, teaching associateship and conditions of assignment to teaching. It was used survey model as descriptive analysis. In order to collect data, there were used databases and web pages of Universities in these countries together with international associations such as OECD, EU, Bank of World. End of this study, there was concluded that training in service contribute to the quality of teaching just as faculty education. Based on the comparison of the teacher training programs scope of the countries mentioned above name, there were struggles that how to ensure the necessary conditions to train qualified teachers, which process of selection student, teaching programs and certification programs, courses, general cultures, the teaching profession and school applications.

Purpose of the Study

In this research, innovation occurred in teacher education programs in recent years have been examined. The most important reason for selecting Ireland is to take place the innovations in teacher education and manages to increase quickly the vanguard of a new approach in recent years. The other selected country is USA which is the foremost country where has popular teacher training in higher education. The other country is Singapore which achieved top of world in PISA (Programming for International Student Assessment). Also, it was aimed to contribute to studies about teacher education in Turkey via using innovative methods used in these countries.

Method

This study is a descriptive survey model used in qualitative research. Also, the research was designed and carried out as a qualitative approach using document analysis. Survey model is a research approach that aimed to describe the condition without changing in the past or currently. In addition to, used model is analytic model which is developed by Bereday (1964) in comparative education research in order to compare these countries' teacher training programs.

Results

Though Ireland, South Korea, Singapore and Türkiye have a centralized approach to teacher training program, USA has a program that there is no center teacher training program which appears to be different applications both differ from state to state and in the same state. Students who want to become teachers in these countries must have graduated from a university bachelor degree. Those who have completed a university must exam to enter a central work in the state. In Singapore, when we look at the faculty of Nan-Jang university, it has only been institute that has faculty of Education in the state. The contents of teacher education programs are myriad each other. Also, compared per teacher in these countries regarding of income is close to the OECD average except Turkey and Ireland. Whereas Ireland has the most income in teacher salary, Türkiye, has at least income. This is important in influencing the efficiency of the Teachers. Mathematics and Technology Education courses are gathered together for field of science teaching at the secondary school at universities in Ireland. In-service training of teachers stands out a close cooperation with universities in South Korean, Ireland and Singapore. There has been a detailed in-service training for 5-6 years experienced teachers. Although the modular structure of the teaching process has been teacher education in Ireland for 4 years. In Ireland, Teacher education programs usually take place 4 years for and has modular structure. In the US, as well as faculties of education across the country is widely available in the certification system. The certification of Teacher Education structure is divided into two temporary structures. As well as making transitions between different departments in the United States in teacher training can be completed.

Discussion, Conclusion and Suggestions

Compared teacher training systems in the these countries, there has been variation in the initial stages of teacher education programs. Entry requirements for teacher education programs in the US, Singapore and South Korea are much higher than in Türkiye and Ireland. At the entrance to teacher training in the United States and Singapore, along with high school grade point average and scores from standardized tests, interviews, letters, personality and behavior tests, etc. criteria are involved. In South Korea, Türkiye and Singaporean students in faculty of education received national exams and high school grade point averages. In Singapore, the only system with a central university can receive individual applications and interviews with the candidates is determined path. In all these countries, teacher education takes four years, although in some countries in this part time (early childhood in Ireland) or 3 years (secondary level main branch) for 5 years. Ireland and Singapore (pedagogical training) has not the practice for certification programs, whereas Turkey, USA and South Korean has teaching certificate programs (pedagogical formation training) available. Faculties of education accept students, according to the quota set by the central government in Ireland, South Korea and Singapore. US education in the pursuit of excellence in teacher education has developed new projects which scope of the quality of teachers in order to improve the quality of the education system since 2013. Also, Ireland, South Korea and Singapore have carried out advanced teaching programs in service teachers.

Teaching the differences among the countries compared with the career development is outstanding. These differences are at the beginning of his career evaluation systems. Teachers are continuously monitored by the Education Performance Management system throughout their careers, they need support to come on stage and they deserve no stage is done. In-service training for continuous professional development of government in South Korea, teachers, organizes seminars and meetings. Turkey only carried out this career application as the Specialist Teachers, Head Teachers in 2005 but next years not proceed this application.

İlkokullarda Sınıf Tekrarına İlişkin Öğretmen Görüşleri: Bir Durum Çalışması (Kırşehir İli Örneği)

Musa SARGIN, Kaman Bilim ve Sanat Merkezi MEB, Türkiye, musargin42@gmail.com
Ahsen BAYRAM SARGIN, Kaman Demirli İlkokulu MEB, Türkiye, ahsensargin06@gmail.com
Esed YAĞCI, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye, esed@hacettepe.edu.tr

Öz

Nitel araştırma türünde olan bu araştırma ile ilkokullarda sınıf tekrarına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerini ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Araştırma verileri Kırşehir ili örnekleminde elde edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubu 15 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmada yapılandırılmamış görüşme formu kullanılmıştır. Veriler araştırmacı tarafından yüz yüze görüşme ile elde edilmiştir. Veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilerek kategorilere ayrılıp açıklanmıştır. Araştırmada öğretmenler sınıf tekrarının olması gerektiğini savunurken, okul yönetimlerinin ve velilerin sınıf tekrarına karşı olduklarını, sınıf tekrarının amacı ve faydalarının düzgün anlatılması durumunda ise velinin kararının değiştiği belirtilmektedir. Sınıf tekrarına ilişkin son 3 yıldaki yönetmelik değişikliklerini olumlu bulmadıkları, sık sık değişmesinin sistem üzerindeki ciddiyeti azalttığını belirtmektedirler. Öğretmenler sınıf tekrarında karar verme durumunda merkezde kendilerinin olması gerektiğini ve velilerinde karar verme anında söz sahibi olması gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenler sınıf tekrarının öğrenci gelişimini ve psikolojisini olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin sınıf tekrarına alternatif olacak değişik teklifleri de bulunmaktadır. Sınıf tekrarı yerine yetiştirme kursu yaz okulu gibi alternatif yollarda belirtilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Kırşehir, sınıf öğretmeni, sınıf tekrarı.

Abstract

This research, which is in the form of qualitative research, aims to reveal the views of classroom teachers on classroom repetition in elementary schools. The data of the study were obtained from the sample of Kırşehir province. The study group of the study consisted of 15 teachers. An unstructured interview form was used in the study. The data were obtained by face-to-face interviews with the investigator. The data were analyzed by content analysis method and divided into categories and explained. In the survey, it is stated that, while teachers advocate the necessity of class repetition, it is stated that school administrations and parents are against the repetition of the class, and if the purpose and purpose of class repetition is explained properly, the parents' decision is changed. They do not find positive changes to the regulation of the last 3 years on the repetition of the class, but they often indicate that the change in severity reduces the seriousness on the system. Teachers stated that if they decide to repeat the class, they should be at the center and that they should have a word at the time of their decision in their parents. Teachers have stated that repetition of class negatively affects student development and psychology. Teachers also have different offers that will be an alternative to class repetition. Instead of a class rehearsal, the training course is indicated in alternative ways such as a summer school

Keywords: class repetition, Kırşehir, primary school teacher

Giriş

Okul ve ailenin gayesi çocuğu her yönlü bir eğitime tabi tutmaktır. Ruhi kabiliyetler ön planda tutulmak şartıyla çocuğun bütün istidatlarını geliştirmek ister (Sargin, 1969). Eğitim, yetişkinlerle çocuklar ve gençler arasında, bilenle bilmeyen arasında insanın var olduğu günden beri devam edip gelmektedir. Bu olgu, eğitim bilimciler ve komşu bilim dalları tarafından farklı farklı ele alınmaktadır. Çocuğu psikolojik bir organizma olarak ele alan psikolog ve eğitimcilere göre eğitim, bireyin içindeki yetenekleri, arzuları ve ilgileri ulaşabileceği en üst düzeye kadar çıkarmak, kişinin içindeki "potans"ı tam olarak geliştirebilmek için gerekli çevre imkânlarını düzenlemektir. Eğitimi ele alış bakımından farklı şekillerde yorumlamalar ve tanımlamalar çoğaltılabilir. Sadece eğitim olgusunu tanımlaması açısından,

şu şekilde bir tanım da çok kullanılmaktadır: Eğitim, bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve amaçlı olarak istenilen değişiklikleri meydana getirme sürecidir. (Ergün, 2014)

Çağdaş bilimsel anlayışa göre eğitim, bireyin bedensel, duygusal, düşünsel ve sosyal yeteneklerinin kendisi ve toplumu için en uygun düzeyde geliştirilmesi sürecidir (Yeşilyaprak, 2003). Bu gelişim sürecinde bireysel farklılıkların olması gelişimin doğasından kaynaklanmaktadır. Öğrencilerin gelişimindeki bireysel farklılıklar, onların akademik başarılarında da gözlenmektedir. Öğrencilerin okuldaki başarı düzeyleri arasında önemli farklılıklar olmakta, öğrencilerin bazıları derslerinde yüksek başarı düzeyini yakalarken bazı öğrenciler bir üst sınıfa geçmek için gerekli olan yeterliliği yakalayamamaktadırlar (Sezer, 2007). Bu sebepten dolayı yeterliliği sağlayamayan öğrencilerin farklı yollarla bu yeterliliğe erişmeleri gerekmektedir. Bu yollardan biride öğrenciye sınıf tekrarı yaptırılmasıdır. Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde bu konuda uzun vadeli bir mutabakata varamamış olduğu 2012-2015 yılları arasında sınıf tekrarını belirten maddenin 3 defa değiştirilmesinden anlaşılmaktadır. Değiştirilen ve son hali olan 3 madde şu şekildedir:

21 Temmuz 2012 tarihli yönetmelik: MADDE 47-- “c) İlkokullarda öğrencilere sınıf tekrarı yaptırılmaz. (MEB2012)

26 Temmuz 2014 tarihli yönetmelik: MADDE 31 – (1) İlkokullarda öğrencilere sınıf tekrarı yaptırılmaması esastır.

Ancak; istenilen yeterlik düzeyine ulaşamamış ilkokul öğrencilerine, velinin yazılı talebi üzerine, okul müdürü ve ilgili sınıf öğretmeninin kararıyla ilkokul öğrenimi süresinde bir defaya mahsus olmak üzere sınıf tekrarı yaptırılabilir. Okula hiç devam etmeyen öğrenciler ve ilkokul haftalık zorunlu ders saati sayısı kadar değerlendirilmesi yapılamayan/puanı girilmeyen öğrenciler ile bu Yönetmeliğin 27 nci maddesinin beşinci fıkrasında belirtilen mazeretler dışında okula en az bir dönem devam etmeyen öğrencilere sınıf tekrarı yaptırılır. (MEB2014)

25 Haziran 2015 tarihli yönetmelik: MADDE 31-- “(1) İlkokullarda öğrencilere sınıf tekrarı yaptırılmaması esastır. Ancak; istenilen yeterlik düzeyine ulaşamamış ilkokul öğrencilerine, velinin yazılı talebi üzerine, ilkokul öğrenimi süresinde bir defaya mahsus olmak üzere sınıf tekrarı yaptırılabilir. Okula hiç devam etmeyen öğrenciler ve ilkokul haftalık ders çizelgesindeki tüm derslerden puanı girilmeyen öğrenciler ile bu Yönetmeliğin 27nci maddesinin beşinci fıkrasında belirtilen mazeretler dışında okula en az bir dönem devam etmeyen öğrencilere sınıf tekrarı yaptırılır.” (MEB2015)

Amaç

Bu araştırma ile sık sık değişen ilkokullardaki sınıf tekrarı sistemi hakkında öğretmen görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır ve aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır. Araştırma bulguları sık sık değişen ilkokullardaki sınıf tekrarı sistemi hakkında ilgililere önemli katkılar sağlayabilir.

1. Öğretmenler sınıf tekrarı ile alakalı Son 3 yılda yapılan yönetmelik değişiklikleri hakkında neler düşünüyorlar?
2. Öğretmenler sınıf tekrarında inisiyatifin kimde olması gerektiğini düşünüyorlar?
3. Okul yönetimlerinin sınıf tekrarına ilişkin görüşleri nelerdir?
4. Velilerin Sınıf Tekrarına ilişkin görüşleri nelerdir?
5. Öğretmenlerin sınıf Tekrarına ilişkin görüşleri nelerdir?
6. Sınıf tekrarının öğrencinin gelişiminde etkisi nelerdir?
7. Öğretmenlerin sınıf tekrarı uygulamasına ilişkin önerileri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, sınıf öğretmenlerinin ilkokullardaki sınıf tekrarı hakkında görüşlerini belirlemeye yönelik nitel araştırma türünde bir durum çalışmasıdır. Nitel araştırmalarda toplanan veriler çeşitlilik gösterir. Toplanan veriler gözlem notları, görüşme kayıtları, dokümanlar, resimler ve diğer grafik sunular

şeklinde olabilir. Nitel araştırmalarda farklı desenler söz konusudur. Durum çalışması nitel araştırmada çok yaygın olarak kullanılan bir yaklaşımdır. Durum çalışması nicel ya da nitel yaklaşımlarla yapılabilir. Her iki durumda da amaç belirli bir duruma ilişkin sonuçlar ortaya koymaktır. Nitel durum çalışmasının en önemli özelliği bir ya da birkaç durumun derinliğine araştırılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu araştırmada veriler Kırşehir ili örnekleminde sınıf öğretmenleri ile yüz yüze görüşme yolu ile elde edilmiştir.

Çalışma Grubu

Bu araştırma Kırşehir ili merkezi, ilçe merkezleri ve köylerdeki okullarda sürdürülmüştür. Araştırma verileri araştırmacı tarafından toplanmıştır. Araştırma Kırşehir il merkezinden 2, ilçe merkezlerinden 2, kasaba ve köylerinden de 2 okulda toplam 15 öğretmen ile yürütülmüştür.

Tablo 1.

Çalışma Grubunda Bulunan Sınıf Öğretmenlerinin Bağımsız Değişkenlere Göre Dağılımları.

<i>Bağımsız Değişkenler</i>	<i>F</i>	
Cinsiyet	Bayan	6
	Erkek	9
	Toplam	15
Mesleki Çalışma Süresi	1–5 Yıl	1
	6–10 Yıl	3
	11–15 Yıl	4
	16–20 Yıl	2
	21–25 Yıl	3
	26 ve üzeri	2
	Toplam	15
Sınıf Tekrarı Yaptıran Öğretmenler	Evet	6
	Hayır	9
	Toplam	15

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veriler 7 ana soru ve 1 alt soru boyutlarında elde edilen nicel ve nitel verilere dayalı elde edilmiştir. Bu formun ilgili bölümü 9 uzman görüşüne sunulmuş, madde köklerinin uygunluğu ve geliştirilmesi yönündeki görüşleri dikkate alınıp araştırma için kullanılan nihai form oluşturulmuştur. Araştırma verileri oluşturulan yapılandırılmamış görüşme formu ile yüz yüze görüşmeye dayalı olarak elde edilmiştir. Ölçeğin geliştirilmesi sürecinde önce ilgili alan yazın taranarak 12 maddeden oluşan taslak form oluşturulmuştur. Oluşturulan bu taslak form son 3 yılda yapılan yönetmelik değişiklikleri 12 öğretmene verilerek, formu oluşturan maddelerin problem cümlesini ne derecede örneklediği ve geliştirilmesi konusunda görüşleri alınmıştır. Bu öneriler dikkate alınarak geliştirilen yeni ölçek formu soruların niteliği ve kapsamı örnekleyiciliği ile ilgili olarak deneyimli 12 sınıf öğretmeni (uzman) görüşüne yer verilmiştir. Bu süreçte Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen KMO uyum yüzdesine bakılmıştır. “Görüş birliği”, “Görüş ayrılığı” sayıları hesaplanarak görüş birliği sağlanan maddeler tespit edilmiştir. Bu araştırmada 12 maddeden uyum yüzdesi 0,70 üzerinde görüş birliği değeri elde edilen 8 madde ölçeği oluşturulmuştur. Araştırma bulgularının geçerliliğini oluşturmak için, katılımcı görüşleri sözlü olarak alınmıştır. Analiz sürecinde her bir görüş formu kodlanarak bulgular kod bilgileri ile açıklanmıştır. Kodlamada katılımcı no (1, 2, 3); cinsiyet, (E, K); hizmet süresi (1-5 yıl: 1), (6-10 yıl: 6), (11-15 yıl:11), (16-20 yıl: 16), (21-25 yıl: 21), (26 ve üzeri yıl: 26) okulun bulunduğu yerleşim yeri ise (köy/kasaba: KK), (ilçe

merkezi: İM), (şehir merkezi: ŞM) şeklinde kodlanmıştır. Bulgular katılımcıların orijinal ifadeleri ile desteklenmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmanın analizi sonucunda veriler gruplandırılarak konuya ilişkin katılımcı görüşleri frekans ve yüzde açıklanmıştır. Nitel veriler ise içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. İçerik analizinde amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ulaşmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

Bulgular

Sınıf Öğretmenlerinin Son 3 Yıldaki Yönetmelik Değişiklikleri Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Bulgular

Tablo 2.

Sınıf Öğretmenlerinin Son 3 Yıldaki Yönetmelik Değişikliklerine İlişkin Görüşleri.

	Görüşler	F
1	Olumlu	4
2	Kısmen Olumlu	1
3	Olumsuz	10
1	Olumlu değil	6
2	Sürekli değişiyor	2
3	Tutarsız	1
4	Yetersiz	1
5	Aksaklıkların sonucu	1
6	2014 Yönetmeliği daha iyi	1
	Belirtilen görüşler toplamı	12

Tablo 2 bulgularına göre sınıf öğretmenlerinin son 3 yıldaki yönetmelik değişikliklerine ilişkin görüşleri açısından 17 farklı görüş bildirilmiştir. Bu görüşlerden 4'ü olumlu görüş iken, 1'i kısmen olumlu, 14'si ise olumsuz görüştür.

Tablo 2'te görüldüğü gibi öğretmenlerin 4'ü son 3 yıldaki yönetmelik değişikliklerini olumlu gördüklerini belirtmişlerdir. Olumludur diyen 8E26ŞM kodlu öğretmen "*Gerektiğinde sınıf tekrarı yapılabilmesinin olumlu olduğunu düşünüyorum. Yönetmelik değişikliği gerekliydi.*" şeklinde cevap vermiştir.

Öğretmenlerden 1'i son 3 yıldaki yönetmelik değişikliklerin kısmen olumlu olduğunu dile getirmiştir. 9B21ŞM kodlu öğretmen: "*1. Sınıf için doğru buluyorum. Diğer sınıflarda kalmayı doğru bulmuyorum.*" şeklinde cevap vermiştir.

Öğretmenlerden 10'u son 3 yıldaki yönetmelik değişikliklerini olumsuz gördüklerini dile getirmişlerdir. 3E6İM kodlu öğretmen: *"Bir eğitim sistemi bu kadar tutarsız olmamalı sınıf tekrarı yapılmalı yoksa okumuş cahiller üretmeye devam edeceğiz kanısındayım."* şeklinde cevap vermiştir.

5E6İM kodlu öğretmen ise: *"Değişiklikleri olumlu bulmuyorum. Sık sık yapılan değişiklikler uygulanabilirliği azaltmakta ve sistem içerisindeki tüm bireylerde güvensizliğe neden olmaktadır."* şeklinde cevap vermiştir.

Öğretmenlerin Sınıf Tekrarında İnisiyatifin Kimde Olması Gerektiği Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Bulgular

Tablo 3.

Öğretmenlerin Sınıf Tekrarında İnisiyatifin Kimde Olması Gerektiği Hakkındaki Görüşleri.

	Görüşler	f
1	Öğretmen+Veli	7
2	Öğretmen	4
3	Öğretmen+İdare	1
4	Öğretmen+Veli+İdare+Öğrenci	1
5	Öğretmen+Komisyon	1
6	Öğretmen+Rehber Öğretmen	1
	<i>Toplam</i>	15

Tablo 3 bulgularına göre öğretmenlerin sınıf tekrarında inisiyatifin kimde olması gerektiği hakkındaki görüşleri açısından 15 farklı görüş bildirilmiştir. Bu görüşlerin dağılımı tablo 3'te mevcuttur.

14B1K kodlu öğretmen *"Kararın öğretmen ve velide olması gerekir. Çünkü dersi işleyen öğretmen, öğrenciyi en iyi tanıyandır. Gelişimini takip eden odur. Veli onayı da gereklidir. Çünkü çocuğu hayatını aileden daha iyi kimse düşünemez. Çocuğun iyiliği kötülüğü velinin bileceği iştir. Velinin izni olmadan asla yapılmamalıdır."* şeklinde cevap vermiştir.

5E6İM kodlu öğretmen *"İnisiyatif öğretmende olmalı ama veliyi de uzaklaştırmamalıdır. Ne öğretmen uğraşmak istemediği öğrenciyi sırf "yaramaz, haylaz, beni çok yoruyor " gibi nedenlerle ne de velinin "benim çocuğum çok akıllı zeki bir üst sınıfta telafi eder " tarzı düşüncelerinin esiri edilmemeli."* şeklinde cevap vermiştir.

13E11K kodlu öğretmen: *"Öğretmen karar vermeli veli ve okul yönetiminin müdahil olmamalı, çünkü öğrenciyi en iyi tanıyan öğretmendir."* şeklinde cevap vermiştir.

Yine 10E21ŞM kodlu öğretmen ise: *"Sınıf tekrarına sınıf öğretmeni ve okulda oluşturulacak bir komisyon tarafından belirlenmeli."* şeklinde cevap vermiştir.

Sınıf Öğretmenlerinin Okul Yönetimlerinin Sınıf Tekrarına İlişkin Görüşleri Hakkındaki Bulgular

Tablo 4.

Sınıf Öğretmenlerinin Okul Yönetimlerinin Sınıf Tekrarına İlişkin Görüşleri.

	Görüşler	f
1	Bırakılmamalı	6
2	Sınıf Tekrarı Yapmalı	4
3	Yönetmeliğe Uyuyorlar.	2
4	Bilmiyorum	2
5	Öğretmenle Aynı Görüşte	1
	<i>Toplam</i>	15

Tablo 4 bulgularına göre sınıf öğretmenlerinin okul yönetimlerinin sınıf tekrarına ilişkin görüşleri hakkında 15 farklı görüş bildirilmiştir. Bu görüşlerin dağılımı tablo 4'te mevcuttur.

8E26ŞM kodlu öğretmen *"Gerektiğine inandıkları zaman olumlu görüş bildirip tekrar yapılmasını destekliyorlar"* şeklinde cevap vermiştir.

12B11K kodlu öğretmen *"Yönetim kendini düşünüyor çitanın yüksek olmasını istiyor. İdare okulun genel başarısını düşünüyor. Kalma istemiyorlar"* şeklinde cevap vermiştir.

Yine 14B1K kodlu öğretmen ise: *"İlk çalıştığım okulda 4 öğrenci bıraktım. İdare veli iknasında yanımda oldu. İkna edemediklerimle konuşarak aracı oldu. Çocuk gelişimini düşünen bir idare sınıf tekrarının yanlış olduğunu düşünmemelidir.2. ve 3. çalıştığım okul yönetimleri de onaylamaktadırlar. Ancak veli izni göz önünde bulundurdıklarını düşünmüyorum. Öğretmenin rahatı için tekrarı önemsiyorlar kanısındayım."* şeklinde cevap vermiştir.

Sınıf Öğretmenlerinin, Velilerin Sınıf Tekrarına İlişkin Görüşleri Hakkındaki Bulgular

Tablo 5.

Sınıf Öğretmenlerinin, Velilerin Sınıf Tekrarına İlişkin Görüşleri.

	Görüşler	F
1	Tekrar Olmamalı	14
2	Tekrar Olmalı	1
	<i>Toplam</i>	15

Tablo 5 bulgularına göre sınıf öğretmenlerinin, velilerin sınıf tekrarına ilişkin görüşleri açısından 15 farklı görüş bildirilmiştir. Bu görüşlerden 14'i tekrar olmamalı yönünde iken, 1'i ise tekrar olmalı yönünde görüştür.

5E6İM kodlu öğretmen *“Velilerin sınıf tekrarına ilişkin görüşleri olumsuzdur. Çocuklarının içinde mücevher olduğuna ve seneye eksikleri telafi edeceklerine inanmaktadırlar.”* şeklinde cevap vermiştir.

8E26ŞM kodlu öğretmen *“Çocukların yararına olduğunu anladıklarında olumlu bakıyorlar.”* şeklinde cevap vermiştir.

Yine 14B1K kodlu öğretmen ise: *Veli sınıf tekrarını olumsuz görmekte. Sene kaybı, çocuğun dışlanması, masraf, yaşitlarından büyük olması, başarısızlığı kabullenme korkusundan, aşığılanma ve geri zekâlı damgası yemekten çekindikleri için kalmasını istemiyorlar.”* şeklinde cevap vermiştir.

Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Tekrarına İlişkin Görüşleri Hakkındaki Bulgular

Tablo 6.

Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Tekrarına İlişkin Görüşleri.

Görüşler	F
1 Tekrar Olmalı	11
2 1. Sınıfta Olmalı	3
3 Olmamalı	1
<i>Toplam</i>	15

Tablo 6 bulgularına göre sınıf öğretmenlerinin sınıf tekrarı hakkındaki görüşleri açısından 15 farklı görüş bildirilmiştir. Bu görüşlerden 11'i tekrar olmalı görüşü iken, 3'ü sadece 1. sınıfta olmalı, 1 öğretmen ise olmamalı yönünde fikir beyan etmiştir. 3E11İM kodlu öğretmen *“Sınıf tekrarı olmalı çünkü bazı çocukların zihinsel düzeyinin hazır olmamasından kaynaklı problemler ortaya çıkmaktadır. Bir sene sonra çocuk daha başarılı olur.”* şeklinde cevap vermiştir.

6E26ŞM kodlu öğretmen *“Bir öğrencinin sınıf tekrarına ihtiyacı olduğunu düşünen öğretmen öğrencinin tekrar yapacağı sınıfın bir sonraki yıl bütün kazanımlarını öğrenip daha başarılı olacağını düşünmeli ve buna göre hareket etmelidir. Eğer sınıfın başarısını düşürüyor düşüncesiyle hareket edilirse bu yanlış bir uygulama olur.”* şeklinde cevap vermiştir.

10E21ŞM kodlu öğretmen: *“Ben öğretmenlik yaşantım boyunca hiçbir öğrencimi sınıf tekrarına bırakmadım. Bırakmayı da düşünmedim, en zor durumlarda bile öğrencilere bir öğrenme biçimi bulup sınıf tekrarı yaptırmadan devam ettim.”* şeklinde cevap vermiştir.

Yine 11B16K kodlu öğretmen ise: *En doğru kararı öğretmen vereceğini düşünüyorum. Özellikle 1. sınıftaki sınıfta kalma olmalı. Çünkü okuma yazmaya geçememişse 2. sınıfta da başarısız oluyor. Okuma yazmaya geçip diğer becerileri yerine getiremezse geçirilmeli.”* şeklinde cevap vermiştir.

Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Tekrarının Öğrencinin Gelişiminde Etkisi Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Bulgular

Tablo 7

Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Tekrarının Öğrencinin Gelişiminde Etkisi Hakkındaki Görüşleri.

	Görüşler	F
1	Öğrenme Artar.	8
2	Olumsuz	7
3	Olumlu	4
	<i>Toplam</i>	19

Tablo 7 bulgularına göre sınıf öğretmenlerinin sınıf tekrarının öğrencinin gelişiminde etkisi hakkındaki görüşleri açısından 19 farklı görüş bildirilmiştir. Bu görüşlerin dağılımı tablo 7’de mevcuttur.

4E6İM kodlu öğretmen *“Sınıf tekrarı başarısızlık olarak görüldüğü için elbette olumsuz etkisi olacaktır. Bunun sebebi birazda bu başarısızlık algısı çocukları eğitimde eşitlik adı altında diğer çocuklarla kıyaslama ve yarıştırmaya her daim devam edecektir.”* şeklinde cevap vermiştir.

6E26ŞM kodlu öğretmen *“Sınıf tekrarının öğrencinin gelişimine ve devam eden akademik kariyerine büyük faydaları vardır. Başarısız olan öğrenci sınıf geçer ve eksiklerini kapatacak bir eğitim almazsa bir üst sınıfta da sınıfın gerisinde kalır. Öğrenmeye karşı isteksizlik olur. Eğer düzeyine uygun sınıfta eğitimine devam ederse daha başarılı olur.”* şeklinde cevap vermiştir.

12B11K kodlu öğretmen: *“Sınıf tekrarı edeceği zaman yeni öğretmenin de öğrenciye olumsuz yargıları olmamalı, ön yargı olursa olumsuz etkilenebilir. Olumlu olursa gelişme gösterir.”* şeklinde cevap vermiştir. Yine 13E11K kodlu öğretmen ise: *“Tekrar olduğu zaman öğrenme daha iyi olur. Pekmiş olur. Olgunlaşarak öğrenir. Tekrar olumlu yönde etkiler.”* şeklinde cevap vermiştir.

Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Tekrarı Uygulamasına İlişkin Önerileri Hakkındaki Bulgular

Tablo 8.

Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Tekrarı Uygulamasına İlişkin Önerileri.

Görüşler		f
1	Tekrara Yönelik Alternatif	14
1	Mevcut Sistem	5
2	1. ve 2 Sınıfta Kalma Olmalı	3
3	Sene Sonu Geçme Sınavı	2
4	Yaz Kursu	1
5	Düzeyine Uygun Sınıf	1
6	Ortak Karar	1
7	Öğretmen Görüşü	1
Belirtilen görüşler toplamı		14
Görüşler		f
2	Tekrar Olmadan Alternatif	1
1	Özel Eğitim Sınıfı	1
Belirtilen görüşler toplamı		1

Tablo 8 bulgularına göre sınıf öğretmenlerinin sınıf tekrarı uygulamasına ilişkin 15 farklı öneri bildirilmiştir. Bu görüşlerden 14'ü sınıf tekrarına yönelik alternatif iken, 1'isi ise sınıf tekrarının olmaması yönünde görüştür.

Öğretmenlerden 14'ü sınıf tekrarının uygulanmasına yönelik çeşitli alternatifler dile getirmişlerdir.

4E6İM kodlu öğretmen *“Eğitim sisteminde adalet olursa bazı şeyler için ilk adım atılmış olur. Eğitimde bireysel farklılık diyoruz ya bu farklılıklara göre çocukların mutlu olacağı sınıflar ve ortamlar oluşturulmalı. Bunun adı eğitimde eşitlik değil adalettir ki bir filin içtiği su ile bir sivrisineğin içtiği su eşit değil ama adildir. Her çocuk bulunduğu sınıf ve ortamda başarılı olacaktır.”* şeklinde cevap vermiştir.

11B16K kodlu öğretmen: *“Sınıf tekrarı öğretmen ciddi şekilde öğrencilerle ilgilenmesine rağmen başarı olmamışsa tekrar olmalı, kararın öğretilen olmalı öncelikle akabinde veli ve idare ile görüşülerek neticelendirilmeli.”* şeklinde cevap vermiştir.

12B11K kodlu öğretmen ise: “her sınıfın yılsonunda sınıf geçme sınavı uygulanmalı, geçme sınavı olmalı. Hazır gelme, ödev yapma gibi kriterler etkilemeli. Okuma anlama ve yazma test edilmeli, velilerde sınav anında orda olmalı ve çocuğunun performansını görmeli.” şeklinde cevap vermiştir.

Öğretmenlerden 1’i sınıf tekrarının olmaması gerektiğini dile getirip tekrarının yerine farklı bir alternatif dile getirmiştir.

10E21ŞM kodlu öğretmen: “Sınıf tekrarı uygulanmamalı çocukların yaşlarına uygun bir zamanda (en az 72 aylık) okula başlatılmalı ve yinede öğrenme zorluğu çeken öğrencilere yönelik eğitim öğretim faaliyetlerinin belirlenmesi ve onlara uygun özel eğitim sınıflarının oluşturulması daha sağlıklı olacaktır.” şeklinde cevap vermiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Öğretmenler son 3 yıldaki yönetmelik değişikliklerine genel olarak olumlu bakmamaktadırlar. Yönetmeliğin sürekli değiştiğini, tutarsız ve yetersiz olduğunu düşünmektedirler.

Öğretmenler genellikle sınıf tekrarına ilişkin yetkinin kendileriyle birlikte velilerde olması gerektiğini çünkü öğrenciyi en iyi tanıyanların kendileri olduklarını düşünmektedirler, bir kısım öğretmen ise yetkinin sadece kendilerinde olması gerektiğini çünkü öğrenciyi en iyi tanıyanın kendileri olduklarını düşünmektedirler. Ayrıca öğretmenlerin tamamına yakını sınıf tekrarında okul yönetimin söz sahibi olmaması gerektiğini, çünkü öğrenciyi tanımadıklarını düşünmektedirler.

Okul yöneticilerinin genellikle öğrencilerin sınıf tekrarı yapmalarına karşı olduklarını düşünmektedirler. Bununla birlikte öğrenciyi sınıf tekrarı kararı alırken öğretmenine destek olan yöneticilerinde olduğu belirtilmiştir.

Öğretmenlerin ifadelerine göre velilerin tamamına yakını çocuğunun sınıf tekrarına karşıdır. Çocuklarının bir üst sınıfa geçince eksiklerini kapatacaklarına inanmaktadır. Öğretmenler sınıf tekrarının olması yönünde düşünmektedirler. Ayrıca bazı öğretmenler sınıf tekrarının sadece 1. sınıfta olması gerektiğini belirtmektedirler.

Öğretmenlerin sınıf tekrarının öğrencinin gelişimi açısından öğrenmesini artırdığını bununla birlikte, öğrencinin psikolojik baskı altına gireceği, akranları tarafından aşağılanacağı ve tembel olarak isimlendirilebileceği bu yüzden olumsuz etki bırakacağı ifade edilmiştir. Ayrıca öğretmenler olumsuz etkinin sınıf tekrarının olumlu yanlarının öğrenci ve veliye düzgün ifade edilerek aşılabileceğini belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin sınıf tekrarına ilişkin alternatifleri vardır. Öğretmenler mevcut sisteminin devam etmesi gerektiğini belirtmekle birlikte, sınıf tekrarının sadece 1. ve 2. sınıflarda olması gerektiğini, sene sonu geçme sınavı, yaz kursu gibi çeşitli fikirlerde belirtmişlerdir.

Sonuç olarak yapılan literatür araştırmalarında araştırmamızı destekleyecek ve yahut çıkan sonuçları reddedecek bir çalışmaya rastlanılmamıştır.

Kaynakça

Ergün, M. (2014). *Eğitim Felsefesi*. (4. baskı). Ankara: Pegem Akademi.

MEB2012. *İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinin 31. Maddesi, 21 Temmuz 2012*. 20.06.2016 tarihinde <http://www.resmigazete.gov.tr/main.aspx?home=http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2012/07/20120721.htm&main=http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2012/07/20120721.htm> adresinden alınmıştır.

MEB2014, *İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinin 31. Maddesi, 26 Temmuz 2014*. 20.06.2016 tarihinde <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/07/20140726-4.htm> adresinden alınmıştır.

MEB2015, *İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinin 47. Maddesi, 25 Haziran 2015*. 20.06.2016 tarihinde <http://www.resmigazete.gov.tr/main.aspx?home=http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2015/06/20150625.htm&main=http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2015/06/20150625.htm> adresinden alınmıştır.

Sargın, M. (1969). *Beden Eğitimi*. Konya: Öztaş Yayınevi.

Sezer, Ö. (2007). Sınıf Tekrar Eden Öğrencilerin Bazı Demografik Özellikleri İle Bu Öğrenciler Ve Öğretmenlerinin Sınıf Tekrar Etme Hakkındaki Görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (14), 31-48.

Yeşilyaprak, B. (2003). *Eğitimde Rehberlik Hizmetleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Extended Summary

Class Repetition In Primary Schools On Teacher Opinions: A Case Study (The Case Of Kırşehir Province)

Introduction

According to contemporary scientific understanding, education is the period in which the physical, emotional, intellectual and social skills of the individual are developed at the most appropriate level for itself and society (Yeşilyaprak, 2003). The fact that there are individual differences in this development process is due to the nature of development. Individual differences in the development of students are also observed in their academic achievement. There are significant differences in the level of achievement of students in the school, while some students have achieved a high level of success in their courses, while some students are unable to attain the necessary qualifications to pass an upper class (Sezer, 2007). For this reason, students who are unable to attain qualification need to access this adequacy in different ways. One of these ways is to make a student class repetition.

Purpose of the Study

With this research on grade repetition in primary schools in primary schools sample teacher opinions to be revealed in kırşehir, especially about the system of grade repetition by working frequently changing, it was aimed to determine the views of teachers. Grade repetition in primary schools research findings frequently provide important contributions to concerned about changing the system.

Method

This study is a case study in the kind of qualitative research to determine their views on the back of the class in primary school classroom teachers. Data in this research Kırşehir province center, district centers and teachers in schools in the villages was collected through face to face interviews. Data were collected by investigators 1 and 2. The research center Kırşehir 2 of 2 districts was carried out with a total of 15 teachers in two schools in towns and villages. 15 teachers from 6 female teachers in the study group was comprised of male teachers in 9'u. In terms of 1-10 years professional working time between 4 teachers between 11-20 years 6 teachers, 21 teachers and that over 5 years and have seen that in the previous year 6 teachers make the students in their classrooms again.

Research data were obtained based on 7 main questions and qualitative data obtained from size 1 sub-questions. 9 expert presented the draft form consisting of 12 items, the final form taken into consideration and used for research compliance and the view that the development of root material was formed. The data were obtained based on face to face interviews created with unstructured interviews form to create the validity of the research findings, respondents views were taken orally. each form an opinion on the analysis process is described by the code information coded signs.

Results

Of classroom teachers in terms of different opinions 17 opinions on regulatory changes in the last 3 years have been reported. This view of 4% a positive opinion, while partially 1 positive, 14%

negative view. 8 teacher code number {required to repeat the grade the fact that it made a positive I think. The amendment to the Regulation was necessary.} in the form of responded.

The initiative of the classroom teacher in the classroom again, it should be me who has the opinion in terms of 15 different opinions have been reported. 7 The teacher said that teachers and parents should have a say in the class together again, they think just 4 teachers themselves should have a say. 14 teacher code number {Decision must be in teachers and parents. Functioning of course, because the teacher, the student is the best view of. Following the development. The approval of the guardian is also required. Because the life of the child in the family, can't think of nobody better. It is the will of evil for the sake of the child parents. Should not be made without the permission of her Guardian.} in the form of responded.

The repetition of the opinions of classroom teachers about 15 different opinions of the school administration have been reported. 6 the repetition of the teacher against the school administration, the school administration repeat their positive attitude 4 teacher of the class, 2 teachers, that they are acting according to the Regulations of the school administration, 2 teachers, 1 teacher and they don't know the views of the school administration the school administration accept the teacher's opinions stated. 8 teacher code number {believed that when Positive Feedback should be reported, done it again they support} in the form of responded.

Classroom teachers, parents repeat the class in terms of opinions about 15 different opinions have been reported. Teachers and parents gave his opinion that it was not a repetition of with 14. 5 teacher Code Number: {the repetition of negative feedback regarding parents. Children believe they will make up for missing the jewel for next year.} in the form of responded.

Opinions of classroom teachers about the repetition in terms of 15 different opinions have been reported. When declaring the opinion that the teacher should be again 11, 3 Only 1. Grade 1 teacher has an opinion on the direction it should be. 3, code number of the teacher {Class must repeat the mental level of some children because of the lack of ready-related problems arise. A year later, the child will be more successful.} in the form of responded.

The repetition of the classroom teacher in terms of student opinions about the impact on the development of 19 different opinions have been reported. Grade 8 teacher stated that learning would increase with repetition, while the repetition of the negative consequences of that will lead to the class teacher 7, teacher 4 stated that they would yield positive results.4, The teacher code number {it's seen as failure, Class repetition, of course, will have a negative effect. The reason for this is the perception of this failure is a bit of equality in education of children with the other children and always will continue to compete under the name of benchmarking.} in the form of responded.

The repetition of the classroom teacher more than 15 proposals of implementation have been reported. This opinion of 14% for an alternative to repeat the grade, while Class 1'isi the lack of repetition in the direction of view.

Discussion, Conclusion and Suggestions

Teachers look at the last 3 years that regulation change are generally positive. Regulation is constantly changing, they think it is inconsistent and insufficient. Class is against the school administration again and they think that parents should be involved in the management of the school should have a voice for themselves. In contrast, they stated that they were against the re-grade the parents. Teachers have to think in terms of class again. They also noted that some teachers should be only 1 class of grade repetition. The students of grade repetition that teachers improve learning in terms of development, however, the student will be under psychological pressure, which can be called lazy humiliated by their peers and therefore expressed a negative impact leave. In addition, teachers have indicated the positive side of a negative effect again be met by students and parents expressed properly. There are alternatives for classroom teachers again. Teachers said that while the current system should continue, it should be only the 1st and 2nd grade in class again, pass the exam last year, stated that the various ideas, such as a summer course.

Öğretmen Adaylarının Gözünden İstihdam Politikalarına Bakış

Mediha SARI, Çukurova Üniversitesi, Türkiye, msari@cu.edu.tr

Öz

Milli Eğitim bakanlığı son yıllarda öğretmen istihdam politikalarında farklı uygulamalara yer vermektedir. Kadrolu, sözleşmeli ve ücretli öğretmen statülerinde yapılan farklı istihdam biçimleri öğretmenler arasında adaletsizliklere yol açtığı gerekçesiyle birçok kesim tarafından eleştiri almaktadır. Dolayısıyla bu konularda öğretmen adaylarının görüşlerini incelemek, sorunlarını ve önerilerini araştırmak önemli görülmüştür. Bu çalışmanın temel amacı sınıf öğretmeni adaylarının Milli Eğitim Bakanlığı'nın istihdam politikalarına yönelik görüş ve önerilerin incelenmesidir. Çalışmanın katılımcıları Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümünde dördüncü sınıfta bulunan 53 (40 kadın; 13 erkek) sınıf öğretmeni adayından oluşmaktadır. Veriler, katılımcıların ulusal öğretmen atama politikalarına yönelik görüş ve önerilerini belirlemeye yönelik açık uçlu sorulardan oluşan bir yazılı görüş formu kullanılarak toplanmıştır. Toplanan verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Bu analizler sonucunda katılımcıların öğretmen atamalarında kullanılan mülakat sınavından oldukça rahatsız oldukları; çünkü bu sınavın geçerli ve güvenilir bir sınav olduğundan şüphe ettikleri ortaya çıkmıştır. Öğretmen adayları kadrolu öğretmen olarak atanmak istemektedirler. Çünkü sözleşmeli ve ücretli öğretmenliğin iş güvencesi olmadığını düşünmektedirler.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen istihdam politikaları, kadrolu öğretmen, sözleşmeli öğretmen, ücretli öğretmen.

Abstract

Ministry of National Education has been utilizing various practices in teacher employment policies in recent years. Various employment forms such as staffed, contracted, and paid teachers are criticized by many parts of the society with the justification that these practices cause injustice among teachers. Therefore, investigating views of prospective teachers on these issues seems to be a topic worth studying. The main purpose of this study is to investigate prospective classroom teachers' views and suggestions on the employment policies of Ministry of National Education. Participants of the study were 53 (40 females; 13 males) prospective primary teachers enrolled in the fourth year primary teaching department in Çukurova University Education Faculty. The data was collected through a written opinion form that consisted of open-ended questions about the participants' views and suggestions on national employment policies. The data was analyzed using descriptive analysis method. Results of this analysis show that participants are quite uncomfortable with the oral exam used in teacher employment since they have a suspicion that it is not a valid and reliable exam. Pre-service teachers want to be employed as a staffed teacher since they think that the contracted and paid teacher positions have no employment security.

Keywords: Teacher employment policies, staffed teacher, contracted teacher, paid teacher.

Giriş

İşsizlik günümüz dünyasında neredeyse bütün toplumlarda en önemli sorunların başında gelmektedir. Üstelik önceki dönemlerde daha çok eğitim düzeyi düşük kesimlerde yaygınken son yıllarda üniversite mezunları arasında da iyice artmıştır. Yükseköğretim görmüş diplomalı işsizler ordusundaki bu artış, bireylerin okudukları bölümlerle ilgisi olmayan alanlarda çalışmalarına, işsiz kalma korkusuyla "ne iş olsa yaparım" kaygısıyla hareket etmelerine yol açmaktadır. Resmi verilere göre Türkiye'de işsizlik oranı Ocak 2016'da 3 milyon 290 bin kişi ile %11.1 iken, bu oranın %10.1'i üniversite mezunlarından oluşmaktadır (TÜİK, 2016). Bu durum, en büyük öğrenci kitlesine sahip fakülteler arasında yer alan eğitim fakültelerinden mezun olan öğretmenler için de fazlasıyla geçerlidir. Bakanlık, Mart 2016 tarihi itibarıyla Türkiye'de atama bekleyen öğretmen sayısının 349 bin 277; ancak ihtiyaç duyulan öğretmen sayısının 62 bin 814 olduğunu açıklamıştır (MEB, 2016). Bunlara Haziran ayında mezun olanlar eklendiğinde sayının 360 bine yaklaştığı söylenebilir. Bu bağlamda her yıl yaklaşık 10 ila 40 bin arasında

öğretmenin atamasının yapıldığı düşünülürse öğretmenler arasındaki işsizlik oranının ürkütücü düzeyde olduğu görülebilir. Örneğin son olarak 2016 Ekim ayında sözleşmeli olarak ataması yapılan 20 bin öğretmen, toplam mezunların yaklaşık %6'sını oluşturmaktadır. Her yıl bu rakamlara eklenen binlerce mezun düşünüldüğünde öğretmenlikte atanma şansının giderek daha da düşeceği ve eğitim fakültesi mezunları arasında işsizlik oranının giderek daha da artacağı öngörülebilir. Durum böyle iken pedagojik formasyon sertifika programları ile başta ilahiyat ve fen-edebiyat fakülteleri olmak üzere neredeyse bütün fakülte mezunlarının öğretmenliğe yönlendirilmesi de atama bekleyen işsiz öğretmen sayısını iyice artırmaktadır.

Milli Eğitim bakanlığı son yıllarda öğretmen istihdam politikalarında farklı uygulamalara yer vermektedir. Acar'ın (2009, 191) da belirttiği gibi eğitim alanında kadrolu öğretmen istihdamının yaygınlığı, son yıllarda ortaya çıkan esnek öğretmen istihdamı uygulamalarıyla değişik bir görünüm almaya ve öğretmen istihdamında bir tür "çeşitlilik" söz konusu olmaya başlamıştır. Kadrolu, sözleşmeli ve ücretli öğretmen statülerinde yapılan farklı istihdam biçimleri öğretmenler arasında adaletsizliklere yol açtığı gerekçesiyle birçok kesim tarafından eleştiri almaktadır. Keskin-Demirer'e (2012) göre öğretmen istihdamındaki bu farklı kategoriler, öğretmenler arasında rekabete yol açarken; sözleşmeli öğretmenler kadrolu olmak için, ücretli öğretmenler sözleşmeli olmak için, ataması yapılmayan ve işsiz öğretmenler ise her koşulda öğretmenlik yapmak için mücadele etmektedirler.

Bilir'in (2011) belirttiği gibi Türkiye, 162 yıllık öğretmen yetiştirme deneyimine ve geleneğine karşın, öğretmen yetiştirme alanındaki nitelik sorunu bir türlü çözülememiştir. Son yıllarda öğretmen istihdamında başvuru farklı uygulamalar bu nitelik sorunlarını iyice artırmıştır. Özellikle kadrolu öğretmen atamalarının yeterince yapılmaması nedeniyle öğretmen açığını kapatmak için başvuru ücretli öğretmenlik uygulamasında herhangi bir ön lisans veya lisans programından mezun olmanın yeterli görülmesi, öğretmenlik mesleğinin nitelik ve itibarını sarsan uygulamalardan biri olarak görülmektedir. Ayrıca ücretli öğretmenlik uygulamasında okullara yerleştirilen öğretmenlere ayda 120 saat derse girdiklerinde bile ödenen ücret 1.245 TL olarak asgari ücretin altında kalmaktadır. Buna ücretli öğretmenlerin sigortalarının da tam yatırılmaması eklenince bu istihdam biçiminin bir emek sömürüsüne dönüştüğü söylenebilir. Öte yandan sözleşmeli öğretmenlik uygulaması da yıllardan beri devam eden ve edecek gibi görünen bir uygulamadır. Örneğin MEB, Ekim 2016'da örgün ve yaygın eğitim kurumlarının öğretmen ihtiyacının karşılanması amacıyla sözleşmeli statüde 15.000 öğretmen alınacağını duyurmuştur. Bu istihdam tipi, özellikle iş güvencesi ve özlük hakları bakımından eleştirilmekte ve öğretmenlikte tek tip bir istihdamın "kadrolu öğretmenlik" uygulamasının olması gerektiği savunulmaktadır. Bunun gerçekleştirilmesinin, öğretmenlik mesleğinin itibarının artırılmasına ve mesleğin hak ettiği statüye kavuşturulmasına; öğretmenlere daha eşit ve daha adil koşullarda çalışma olanaklarının yaratılmasına; nitelikli bir iş gücü olan eğitim fakültesi mezunlarının başka alanlara yönelmesinin engellenerek kendi mesleklerine çekilmesine ve bunların birer profesyonel olarak öğretmenlik yapmalarının sağlanmasına ve giderek eğitimdeki nitelik sorunlarının çözümüne katkı sağlayacağı söylenebilir.

Öğretmenlerin istihdam tipleriyle ilgili alanyazın incelendiğinde farklı statülerde çalışan öğretmenlerde mesleğe bakış, örgütsel bağlılık ve aidiyetin incelendiği bazı çalışmaların yanı sıra, ücretli öğretmenlik, kadrosuz / geçici öğretmenlik, sözleşmeli öğretmenlik gibi istihdam tiplerinin incelendiği çalışmalara ulaşılmıştır (Bayram, 2009; Doğan, Demir & Turan, 2013; Karadeniz & Demir, 2010; Öğülmüş, Yıldırım & Aslan, 2013; Polat, 2013; Soydan, 2012; Torun, 2010; Turan & Bozkurt, 2010). Ulaşılabilen bu çalışmaların çoğunda konunun çalışmakta olan öğretmenlerin görüşlerine dayalı bir şekilde gerçekleştirildiği görülmüş, eğitim bakanlığının öğretmen istihdam politikalarını öğretmen adaylarının penceresinden el alan çok az çalışmaya ulaşılabilmıştır (Epçaçan, 2016; Oktay, 2012; Şahin, 2011; Toker-Gökçe, 2014). Oysa meslekteki istihdam azlığının yanı sıra uygulanan farklı istihdam biçimlerinin özellikle son sınıfa geldiklerinde öğretmen adaylarının yaşadıkları gelecek kaygısını daha da arttıracığı söylenebilir. Dolayısıyla bu konularda öğretmen adaylarının görüşlerini incelemek, sorunlarını ve önerilerini araştırmak önemli görülmüştür.

Amaç

Bu araştırmanın temel amacı sınıf öğretmeni adaylarının Milli Eğitim Bakanlığı'nın öğretmen istihdam politikalarına yönelik görüşlerinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

Sınıf öğretmeni adaylarının;

1. Mesleğe atanma koşullarına ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Farklı istihdam biçimlerine (kadrolu, sözleşmeli, ücretli öğretmenlik) yönelik görüşleri nelerdir?
3. Bakanlığın istihdam politikalarının iyileştirilmesine yönelik önerileri nelerdir?

Yöntem**Çalışma Grubu**

Nitel bir araştırma olan bu çalışmaya, Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği programında, son sınıfta öğrenim gören 53 öğretmen adayı katılmıştır. Çalışmanın son sınıftaki öğretmen adaylarıyla yürütülmesinin nedeni, yılın sonunda bakanlığın öğretmen istihdam politikaları ile yüz yüze geleceklerinden bu konuyla ilgili olarak alt sınıflardaki öğretmen adaylarından çok daha duyarlı ve bilgili olabileceklerinin düşünülmüş olmasıdır. Çalışmaya katılan ve yaşları 20-25 arasında değişmekte olan öğretmen adaylarının yaş ortalaması 21.77, standart sapması ise 0.91'dir. Katılımcıların 40'ı (%75.5) kadın, 13'ü (%24.5) erkektir.

Veri Toplama Araçları

Verilerin toplanmasında kişisel bilgilerin yanı sıra öğretmen istihdam politikalarına yönelik dört açık uçlu sorunun yer aldığı bir yazılı görüş formu kullanılmıştır. Uzman görüşlerinden sonra son şekli verilen bu formda öğretmen adaylarının bakanlığın öğretmen istihdam politikalarına ve kadrolu, sözleşmeli veya ücretli olarak çalışma biçimlerine ilişkin görüşleri sorulmuş, ardından MEB'in öğretmen istihdam politikalarını iyileştirmeye yönelik önerilerini belirtmeleri istenmiştir.

Verilerin Analizi

Toplanan veriler üzerinde nitel betimsel analiz yapılmıştır. Bunun için toplanan veriler öncelikle bilgisayar ortamına aktarılarak ham veri metinleri elde edilmiştir (25 sayfa, 1.5 satır aralığı, Times New Roman, sayfa kenar boşlukları 2.5). Bu metinler, her bir soruya tüm katılımcıların verdiği yanıtlar alt alta gelecek şekilde düzenlenmiştir. Daha sonra satır satır okuma tekniği ile bu metinler okunarak kodlar belirlenmiş, ardından benzer içeriğe sahip olanlar bir araya getirilerek temalar oluşturulmuştur. Kod ve temalar oluşturulurken anketteki ilgili araştırma sorusunun ana çerçevesi dikkate alınmış ve bu soruya yanıt bulmaya odaklanılmıştır. Çalışmanın geçerlik ve güvenilirliğinin yükseltilmesi için bulgular herhangi bir yoruma yer vermeden ayrıntılı bir şekilde sunulmuş, sık sık doğrudan alıntılara yer verilmiş ve katılımcıları belirtmek için gerçek isimler değil, Ö1, Ö2 gibi kodlar kullanılmıştır.

Bulgular**Öğretmen Adaylarının Mesleğe Atanma Koşullarına İlişkin Görüşleri**

Sınıf öğretmeni adaylarının MEB'in istihdam politikalarına yönelik görüşlerinin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada katılımcılara yöneltilen ilk soruda öğretmen atamalarında kullanılan ölçütlere ilişkin görüşlerini belirtmeleri istenmiştir. Bu soruya verilen yanıtların analizi sonucunda Tablo 1'de sunulan bulgular elde edilmiştir.

Tablo 1.*Öğretmen Adaylarının Mesleğe Atanma Koşullarına İlişkin Görüşleri.*

Tema 1: Mülakat Sınavına Yönelik Olumsuz Görüşler (f:72)	f
Güvenilir bir sınav olmaması (özellikle torpil nedeniyle)	21
Mülakatın kaldırılması gerektiği düşüncesi	18
Geçerli bir sınav olmaması (Amaca hizmet etmemesi, öğretmenin yeterliğini ölçmemesi, soruların eğitimle ilgili olmaması)	12
Adil olmaması (Haksızlıklara yol açması)	8
Objektif olmaması	7
KPSS puanlarıyla tutarlı olmaması	2
Ölçütlerinin belirsiz olması	2
Ayırt edici olmaması (iyi öğretmeni seçmemesi)	1
Ölçme hataları içermesi	1
Tema 2: Farklı Uygulama ve/ya Ölçüt Önerileri (f:36)	
Sadece KPSS puanı kullanılmalıdır.	19
Mülakatlar üniversiteye girişte yapılmalı	3
Adil standart tek bir sınav geliştirilmeli	2
Kontenjanlar artırılmalı (mezun sayısına eşit olmalı)	2
Sınavlar yerine fakülte'deki eğitimin kalitesi artırılmalı	1
MİT araştırmasıyla atama yapılabilir.	1
Adayların psikolojik durumları da ölçülmeli	1
KPSS sadece eğitim bilimleri ve alan sınavından oluşmalı	1
Duyuşsal özellikleri ölçen mülakatlar yapılmalı	1
İhtiyaca göre üniversiteye alım yapılmalı	1
Sadece mülakat yapılmalı	1
Mülakatlar kaydedilmeli	1
KPSS soruları azaltılmalı	1
KPSS sınav süresi uzatılmalı	1
Tema 3: Atama Ölçütlerine Yönelik Genel Olumsuzluklar (f:24)	
Eğitim fakültesinde alınan eğitimin yeterli görülmemesi	9
Ölçme – değerlendirmenin sübjektifliği	4
Ölçütlerin mantıklı bulunmaması	3
Sınav ve ölçütlerin öğretmenin yeterliğini ölçmemesi	3
Sürekli, çok sayıda sınava tabi tutulmanın sıkıntısı	3
Mülakatın tek ölçüt gibi kullanılması	1
Ölçütlerin aşırı sayıda bulunması	1
Tema 4: Mülakat olmalıdır (f:5)	
Mülakat olmalıdır	5

Tablo 1’de görüldüğü gibi öğretmen adaylarının atanma koşullarına ilişkin görüşleri dört tema altında toplanmıştır. Bunlar içerisinde en sık belirtilen yanıtlar “Mülakat Sınavına Yönelik Olumsuz Görüşler” (f:72) temasında toplanmıştır. Katılımcıların 18’i mülakatın kaldırılması gerektiğini düşündüklerini doğrudan belirtirken diğer katılımcılar, genellikle mülakat sınavına yönelik bir takım sorunlardan söz etmişlerdir. Bunlar içerisinde sık belirtilen görüşler ise mülakatın güvenilir (f:21), geçerli (f:12), adil (f:8) ve objektif (f:7) bir sınav olmadığına ilişkindir. Bu öğretmenlerden ikisi görüşlerini şu şekilde belirtmiştir.

Mülakatların güvenli bir sistem olduğunu asla düşünmüyorum. Bir öğretmenlik mesleğinin bu kadar ayaklar altına alınıp üstelik bu kadar zorlaşmasındaki tutarsızlık çok üzüyor. 19E

Öğretmen adaylarının kpss gibi bir sınavdan sonra mülakata alınıp zor durumda bırakılmasına karşıyım. Mülakat hem eşit koşullarda yapılmamakta hem de ölçütlerinin ne olduğu bilinmemektedir. Yapılacaksa bile kriterlerinin eşit, sorularının ortalama aynı düzeyde alanında uzman akademisyenlerin yapması taraftarıyım. 26E

Öğretmen adaylarının istihdam politikalarına yönelik mevcut durumda kullanılanlardan farklı ölçüt ve uygulamalara yönelik önerileri, “Farklı Uygulama ve/ya Ölçüt Önerileri” (f:36) temasında toplanmıştır. Bu temada en sık belirtilen görüşler sadece KPSS puanlarının kullanılması (f:19), mülakatın üniversiteye girişte yapılması (f:3), adil, standart tek bir sınav biçiminin geliştirilmesi (f:2) ve öğretmen kontenjanlarının artırılarak mezun sayılarına eşit tutulması (f:2) şeklindedir.

Biz okul hayatına başladığımız günden beri sınavlara tabi olarak bir üst kademeye geçiyoruz. Üniversiteyi kazanmak için zaten bir elemenden geçip bu bölümü kazandık ve bu bölümü bitirip KPSS’den iyi bir puan alıyorsak mülakat gibi saçma bir koşula daha gerek olduğunu sanmıyorum. Amaç olarak konuşan konuşamayan ya da sınıf hâkimiyeti sağlayabilecek kişiler aradıklarını da sanmıyorum. O yüzden mülakat çok anlamsız geliyor. 3K

Biz zaten zorlu süreçlerden geçip bu mesleğin 4 yıllık fakültesini bitiriyoruz. Üzerine kpss gibi bir engel daha çıkıyor ve maddi manevi psikolojikman çöküntü yaşamamıza neden oluyor. Hadi kpss alıştırdı, kabullendik ama tamamen torpilin söz konusu olduğu bir mülakatı kabul edemiyorum, anlamıyorum, istemiyorum ! 8K

Katılımcı görüşlerinde ortaya çıkan diğer bir tema “Atama Ölçütlerine Yönelik Genel Olumsuzluklar” (f:24) şeklindedir. Bu tema ile ilgili görüş belirten öğretmen adayları, eğitim fakültesinde alınan eğitimin yeterli görülmemesini (f:9); öğretmen atamalarındaki ölçme-değerlendirme biçimlerinin sübjektifliğini (f:4); kullanılan ölçütlerin mantıktan uzak, saçma olduğunu (f:3); kullanılan sınav ve ölçütlerin öğretmenin yeterliğini ölçemediğini (f:3); sürekli ve çok sayıda sınava tabi tutulmanın sıkıntısını (öğretmen adaylarında psikolojik ve fiziksel sorunlara yol açtığını) (f:3) vurgulayarak istihdam politikaları ile ilgili olumsuz görüşlerini ifade etmişlerdir.

Eğitim fakültelerinden mezun olmuş öğretmen adaylarına kpss, mülakat ya da benzeri sınavların zorunlu şekilde yapılmasını doğru bulmuyorum. Eğitim fakültesine gelmiş aday zaten belli bir puanı alıp gelmiştir. Bir de mezun olurken sınava tabi tutulması yanlış. Sınav üstüne sınav, onun üstüne mülakat ve aday öğretmenlik süreci her aday için hem fiziksel hem psikolojik sıkıntı çıkartıyor. 16K

Görüşlerim kesinlikle olumsuz nitelikte. Bunlar öğretmenliğin kalitesini azaltacak niteliktedir. Öğretmenlik sadece sınava dayalı bir meslek olmaktan çıkarılmalıdır. Öğretmenlik, vicdan, emek, sabır isteyen köklü bir meslektir. Bununla ilgili bir mülakat yapılmasını temenni ederdim. Ve olacaksa da dört yıl üniversite okutup insanların emeklerini çöpe atmaya yönelik olmadan yani üniversiteye giriş aşamasında yapılmasını isterdim. Böylece nitelik ve mesleğe saygı bir nebze de olsa artmış olur.20k

Atamalara PMYO usulü getirilmeli. Önce mülakat yapılmalı daha sonra eğitim fakültesi mezunu olunca atama işlemleri yapılmalıdır. 36e

Çalışmada beş öğretmen adayının mülakatın atamalarda kullanılması gerektiğini belirttikleri de görülmüştür.

Öğretmen Adaylarının Farklı İstihdam Biçimlerine İlişkin Görüşleri

Kadrolu öğretmenliğe ilişkin görüşler

Çalışmada katılımcılara üç farklı (kadrolu, sözleşmeli, ücretli) öğretmen istihdam biçimine yönelik görüşleri ayrı ayrı sorulmuştur. Katılımcıların kadrolu öğretmen atamalarına yönelik görüşlerinin analizi sonucunda “en uygun ve istenen atama biçimi olması”, “iş güvencesi ve rahatlığının olması” ve “kadrolu atamanın olumsuz yönleri” şeklinde üç tema altında toplandığı görülmüştür. Bu temalar ve ilgili kodlar Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2.*Öğretmen Adaylarının Kadrolu Öğretmenliğe İlişkin Görüşleri.*

Tema1: En Uygun ve İstenen Atama Biçimi Olması (f:43)	f
En doğru ve istenen atama biçimi olması	30
Tüm öğretmenlerin, her mezunun hak etmiş olması	8
Öğretmen eşitliği için önemli olması	2
Öğretmenin verimliliğini artırması	2
Mesleğe saygı ve etik için gerekli olması	1
Tema2: İş Güvencesi ve Rahatlığının Olması (f:19)	
Öğretmenin güvende hissetmesi (iş güvencesi)	11
Öğretmeni psikolojik olarak rahatlatması	4
Öğretmenin hakkını arayabilmesi	2
Mazeret tayini olanağı olması	1
Maddi ve manevi motive edici olması	1
Tema3: Kadrolu Atamanın Olumsuz Yönleri (f:9)	
Öğretmenler kadrosuna güvenip niteliksiz iş yapabilir.	4
Denetlemenin yetersiz olması sorun yaratabilir.	2
Öğretmeni tembelliğe itebilir.	1
İstenen yerde kadro bulunamayabilir.	1
Doğru görevinin olması sorun yaratabilir	1

Tablo 2’de görüldüğü gibi öğretmen adaylarının kadrolu atama biçimine ilişkin olumlu görüşleri “en uygun görülen ve istenen atama içimi olması” ile “iş güvencesi ve rahatlığının olması” temaları altında toplanmıştır. Bu temalar altında sıklıkla ifade edilen görüşler incelendiğinde, katılımcıların kadrolu atama biçimini en doğru istihdam biçimi olarak gördükleri (f:30); tüm öğretmenlerin ve her mezunun kadrolu atanmayı hak ettiğini düşündükleri (f:8); kadrolu atamanın iş güvencesi nedeniyle öğretmenlerin kendilerini güvende hissetmelerini sağladığını (f:11) belirttikleri görülmektedir. Öğretmen adayları, kadrolu atama biçiminin doğurabileceği bazı olumsuzluklardan da söz etmişlerdir. Bu olumsuzluklar öğretmenler kadrosuna güvenip niteliksiz iş yapabileceğine; denetleme yetersiz olmasının sorun yaratabileceğine, öğretmenleri tembelliğe itebileceğine, istenen yerde kadro bulunamayabileceğinin ve doğru görevinin olmasının sorun yaratabileceğine dair görüşleri içermektedir. Bazı öğretmen adayları görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

Bir öğretmenin kafası rahat bir şekilde sadece eğitim vereceği çocukları düşünsün istiyorsak en doğru atama biçimi kadrolu alım yapmak. Çünkü kadrolu atanan öğretmenlerin bir daha atanma ya da kadroya ne zaman geçeceğim gibi sıkıntıları olmayacağından derslerine odaklanabilecekler. 3K

Yapması gereken işleri yapmayı öğretmen olduğunu ayın onbeşinde hatırlayan asalakları düşünmez isek en doğru öğretmen atama biçimidir. Öğretmeni baskı altına almayan en doğru yöntemdir. 39E

Kadrolu öğretmenlik, öğretmenlerin eşit olması bakımından çok önemli. Aynı odayı kullanan öğretmenlerin aynı yasal haklara sahip olmaları gerekmektedir.40E

Onaylıyorum. O kadar yıl dirsek çürütüp okulumuzu başarı ile bitirebiliyorsak zaten hak ettiğimizin kanıtı. Bu nedenle sözleşmeli ve ücretli atanarak garantimizin olmayışı bana çok saçma geliyor. 46K

Benim için tamamen olumludur. Nedeni ise bir başkasının beni işimden kolayca uzaklaştıramıyor olması. Gideceğim yerden eş durumu ile gelebilecek olmam. 18K

Olması gereken atama biçimidir. Olumsuz yönleri yoktur. Öğretmenlik mesleğinin eğitim fakültesinde tamamlayan öğretmenlerimizin emeklerine saygılı olmak için kadrolu öğretmenliğin atamaları yapılmalıdır. 11K

En uygun öğretmenlik biçimidir. Fakat bu süreç içerisinde çok yaşlı, emekliliği geçmiş öğretmenlerin kadroda kalması mesleğini devam ettirebilmesi atama bekleyen genç öğretmen adaylarını olumsuz etkiliyor. 12K

Sözleşmeli öğretmenliğe ilişkin görüşler

Çalışmada sözleşmeli öğretmenlik uygulamasına yönelik görüşleri de sorulmuştur. Verilen yanıtlar sonucunda ulaşılan bulgular Tablo 3'te görülmektedir.

Tablo 3.

Öğretmen Adaylarının Sözleşmeli Öğretmenliğe İlişkin Görüşleri.

Tema 1: İş Güvencesinin Olmayışı (f:35)	
Gereksiz, mantıksız, uygun değil, ciddi bir sorun	16
Her an işten çıkarılma ihtimali	8
6 yılın sonunda kadro alınıp alınmayacağına belirsizliği	6
Her şeyin okul müdürüne bağlı olması (iyi geçinme zorunluluğu)	4
Tam olarak devlet memuru olamama	1
Tema 2: Psikolojik ve Mesleki Olumsuz Etkiler (f: 33)	
Sürekli işten çıkarılma korkusu	10
Psikolojisini bozarak öğretmenin verimini düşürmesi	5
Öğretmen emeğinin sömürülmesi (kölelik)	4
Öğretmenlerin haklarının çiğnenmesi	3
Kadroya alınmama korkusu	2
Düşüncelerini ifade edememe	2
Mesleki haklarını savunamama	2
Sürekli gerginlik	1
Değersiz hissetme	1
İdarecinin gözüne girmeye çalışma (yalakalık)	1
Öğretmenlikten soğuma	1
Öğretmenliğe geçici işçi gözüyle bakılması	1
Tema 3: Çakılı Kadronun Sıkıntıları (f:21)	
Belli bir yerde uzun süre kalma zorunluluğu (sözleşmeli süresinin uzunluğu)	13
Zoraki (dayatma) bir tercih	4
Evlenme ve aile kurmayı engellemesi	2
Ağır koşullarda çalışma	2
Tema 4: Sözleşmeli Öğretmenliğe Olumlu Bakış (f:9)	
Kadro boşluğu olmayınca mantıklı	2
Göreve biran önce başlanması	2
Öğretmenlik mesleğinden emin olamayanlar tercih edebilir.	1
Ücretli öğretmenlikten iyi	1
Sözleşme süresi bitince kadroya geçilmesi	1
Stajyerlik kalkana kadar güzel bir uygulama	1
Atanamayanlar için çözüm olabilir	1

Öğretmen adaylarının sözleşmeli öğretmenliğe yönelik görüşlerine bakıldığında çoğunlukla olumsuz yönde fikirler belirttikleri görülmektedir. Sözleşmeli öğretmenliğe yönelik bu olumsuz görüşler “İş güvencesinin olmaması” (f:35), öğretmenler üzerinde yarattığı “Psikolojik ve mesleki olumsuz etkiler” (f:33) ve “Çakılı kadronun sıkıntıları” (f:21) şeklinde üç tema altında toplanmıştır. İş güvencesinin olmaması temasında en sık belirtilen görüşler sözleşmeli öğretmenliğe çok net bir şekilde karşı çıkma şeklindeki “gereksiz, mantıksız, uygun değil, ciddi bir sorun” (f:16) ifadeleri ile “her an işten çıkarılma ihtimali” (f:8), “6 yılın sonunda kadro alınıp alınmayacağına belirsizliği” (f:6) ve “her şeyin okul müdürüne bağlı olması” (f:4) şeklindedir. Öğretmen adaylarından ikisi görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

Sözleşmeli öğretmenlik sürecinde kadro garantimiz olmadığı için herşey okul müdürünün ellerinde bulunmakta ve bu olmaması gereken bir durum. Sözleşmeli öğretmenlik yanlış bir uygulamadır.49K

Son yapılan açıklamalar bundan sonra kadrolu alımı yapılmayacağıydı. Öğretmen olarak en ufak bir hatada işimize son verilmesi, işten bile değil. Hele ki karşıt görüş isen, müdür sana takmışsa ilgili kurumlarca öğretmenlik hayatın bitebilir. 7E

Psikolojik ve Mesleki Olumsuz Etkiler (f:33) temasında ise öğretmen adaylarının en sık belirttikleri görüş “sürekli işten çıkarılma korkusu” (f:10) olmuştur. Bunun yanı sıra “psikolojisini bozarak öğretmenin verimini düşürmesi” (f:5), “öğretmenin haklarının çiğnenmesi” (f:5), “öğretmen emeğinin sömürülmesi (öğretmenlerin bir köle gibi çalıştırılması)” (f:4) ve “öğretmenlerin haklarının çiğnenmesi” (f:3) belirtilen diğer görüşler arasında yer almaktadır.

İnsanlar sürekli olarak işten atılma korkusu yaşayacaklarından eğitim ve öğretim işine gerekli önemi veremeyecek. Daha çok idarecilerin gözüne girmeye çalışacaklardır. 42E

Sözleşmeli öğretmenlik öğretmenler açısından çok ciddi bir sorun. Hem yasal haklar bakımından hem de çalışma yönünden sıkıntılı. Tayin isteme haklarının bir süre olmaması oldukça kötü bir durum.40E

Severek işini yapmak isteyenleri bile meslekten soğutabilecek bir esaretliktir. Olumlu tek yönü işe başlamış olmak. 27K

Öğretmen adaylarının sıklıkla görüş belirttiği diğer bir tema atanmanın yapıldığı yerden belli bir süre tayin istenememesi anlamında kullanılan çakılı kadroya ilişkindir. 13 öğretmen adayı belli bir yerde uzun süre kalma zorunluluğunu (sözleşmeli süresinin uzunluğunu), 4 öğretmen adayı sözleşmeli öğretmenliğin zoraki bir tercih (bir dayatma) olduğunu belirtirken, ikişer öğretmen adayı da bu atama biçiminin evlenme ve aile kurmayı engellediğini ve ağır koşullarda çalışmayı gerektirdiğini belirtmişlerdir.

Öğretmene hiçbir söz hakkı tanımayan ve kişisel mesleki haklarını savunmada kısıtlanan öğretmenliği eleştiriyorum. Öğretmenlik KÖLE olmak değildir. Çakılı kadro olma durumu da tamamen AİLE kurma geleceğimizi hiçe saymaktadır. 20K

Sözleşmeli öğretmenlik bir yandan iyi ama sözleşme süresi çok fazla. Herkesin kendine göre özel hayatı var. Bir yerde 6 yıl kalmak zorunda olmak bazı zorluklara sorunlara yol açıyor. Sözleşme süresi biraz daha azaltılabilir.4K

Öte yandan analizlerde bazı öğretmen adaylarının sözleşmeli öğretmenlikle ilgili olumlu görüşler belirttikleri görülmüştür. “Sözleşmeli öğretmenliğe olumlu bakış” teması altında toplanan bu görüşlerden bazıları, kadro boşluğu olmayınca mantıklı bulunması, göreve biran önce başlanmış olması, ücretli öğretmenlikten daha iyi olması ve sözleşme süresi bitince kadroya geçilmesi şeklindedir. Bu öğretmen adaylarının olumlu görüşlerini belirtirken sözleşmeli öğretmenliğin olumsuz yönlerinden de söz ettikleri görülmüştür. Aşağıda bir öğretmen adayının görüşlerinden alıntı yapılmıştır:

Mecburi bir seçim olacaktır büyük ihtimalle. Olumlu tarafı göreve biran önce başlamak. Olumsuz tarafı ise 8 sene bir bölgede çakılı kalmak. Çünkü bu süre zarfında büyük bir insan kitlesi ailesinden birçok planından uzak kalacak.5K

Ücretli öğretmenliğe ilişkin görüşler

Çalışmada görüş sorulan farklı istihdam biçimlerinden üçüncüsü ücretli öğretmenlik uygulamasıdır. Bu soruyu yanıtlarken öğretmen adaylarından 15'i doğrudan ücretli öğretmenlik uygulamalarına son verilmesi gerektiğini belirtmiştir. Açıklamalı yanıtların analizi sonucunda belirtilen görüşler ise beş tema altında toplanmıştır. Bu temalar ve içerdikleri kodlar Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4.*Öğretmen Adaylarının Ücretli Öğretmenliğe İlişkin Görüşleri.*

Tema 1: Geçici Bir İş Olarak Ücretli Öğretmenlik (f:18)	
Atanamayacaklar için işsiz kalmaktansa yapılabilir.	10
Atanana kadar tecrübe kazanılabilir.	2
Okullarda mağduriyet yaşanmaması için bazen gerekebilir.	1
KPSS'ye hazırlanırken para kazanılabilir	1
Öğretmen gelene kadar öğrenciler geri kalmasın diye uygulanabilir.	1
Öğretmenlerin zorunlu izinlerinde kullanılabilir.	1
Geçim sıkıntısı yaşıyorsa mecburen yapılabilir.	1
Karın tokluğuna da olsa çalışılabilir.	1
Tema 2: Düşük Ücretli Amelelik - Kölelik (f:16)	
Emeğin karşılığını alamama (emek sömürüsü)	9
Amele (köle, işçi) gibi çalıştırılma	7
Tema 3: Öğretmenler Arası Ayrım (f:15)	
Öğretmenler sözleşmeli kadrolu vs. diye ayrılmamalı	6
Eşit işe eşit ücret olmalı	5
Diğer öğretmenlerle aynı iş, düşük değer	4
Tema 4: Profesyonelliğe ve Kaliteye Aykırı Uygulamalar (f:13)	
Eğitim fakültesi dışından ücretli öğretmen alınması	6
Eğitimin kalitesinin düşmesi	3
Öğretmenliğin itibarının düşmesi	2
Sürekli öğretmen değiştirmenin öğrencilerin düzenini bozması	2
Tema 5: Haklardan Yoksunluk (f:11)	
Öğretmenlerin birçok haktan yoksun olması	5
Emeklerin (4 yıllık eğitimin) karşılığının alınamaması	3
İş güvencesi olmaması	2
Sürekli yer değiştirme zorluğu	1

Ücretli öğretmenlik uygulamasına yönelik en çok görüş belirtilen tema katılımcıların ücretli öğretmenliği geçici bir iş olarak gördükleri "Geçici bir iş olarak ücretli öğretmenlik" (f:18) temasıdır. Bu temada en sık belirtilen görüş "atanamayacaklar için işsiz kalmaktansa yapılabilir" (f:10) ve "atanana kadar tecrübe kazanılabilir" (f:2) şeklindedir.

"Düşük ücretli amelelik- kölelik" (f:16) temasında emeğin karşılığını alamama (emek sömürüsü) (f:9) ve amele (köle, işçi) gibi çalıştırılma (f:7) görüşleri belirtilmişken; "Öğretmenler arası ayrım" (f:15) temasında öğretmenlerin sözleşmeli kadrolu vs. diye ayrılmaması gerektiği (f:6), eşit işe eşit ücret ödenmesi gerektiği (f:5) ve diğer öğretmenlerle aynı iş yapıldığına göre aynı değer görülmeli gerektiği (f:4) ifade edilmiştir. Ücretli öğretmenlikle ilgili 4. tema "Profesyonelliğe ve kaliteye aykırı uygulamalar" (f:13) şeklinde adlandırılmıştır. Bu tema altında eğitim fakültesi dışından da ücretli öğretmen alınması (f:6), eğitimin kalitesinin düşmesi (f:3), öğretmenliğin itibarının düşmesi (f:2) ve sürekli öğretmen değiştirmenin öğrencilerin düzenini bozması (f:2) görüşleri belirtilmiştir. "Haklardan yoksunluk" (f:11) temasında ise katılımcılar öğretmenlerin birçok haktan yoksun olması (f:5), emeklerin (4 yıllık eğitimin) karşılığının alınamaması (f:3) ve iş güvencesinin olmaması (f:2) şeklindeki görüşlerini belirtmişlerdir.

Aşağıda öğretmen adaylarının görüşlerinden doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

Bu şekilde öğretmenlik yapan öğretmenlerimiz okullarda diğer öğretmenlerle aynı görevi yapıyor. Yeri geliyor daha çok emek sarf ediyor. Herkes yaptığı emeğin karşılığını almak ister ama çoğu okulda ücretli öğretmenler amele gibi çalıştırılıyorlar. Atanamayan öğretmenlerimiz mecburen ücretli öğretmenlik yapıyor maalesef. 4K

Olumlu tek yönü ücretli öğretmenlik yapan bir öğretmenin KPSS'ye hazırlık aşamasında bir miktar para kazanabilmesidir. Onun dışında çok olumsuz bir uygulamadır. Ücretli olarak bir yerden diğer yere atanmak yerine kadrolu atanmak daha olumludur. Bu, öğrencilerin öğretmene alışmasını olumsuz etkilemektedir. 12K

Ücretli amelelik affedersiniz. 4 yıl dirsek çürütüp gidip asgari ücrete yakın bir ücretle çalışmak zorunda bırakılıyor. 26E

Ücretli öğretmenlik hem maddi hem manevi açıdan oldukça üzücü. Aynı okul ortamında aynı işi yapan insan arasında uçurumların olmasının çok net göstergesidir. 40E

Ücretli öğretmenlik yönünde düşüncem olumsuz. Aynı bölümden mezun olup biri kadrolu, biri ücretli iki kişi aynı yerde çalıştığında ücretli öğretmen kendini kötü hissedebilmektedir. 47K

Atanana kadar hem tecrübe için hem de okulda olmayan öğretmen gelene kadar öğrencilerin geri kalmaması için yapılabilir 30K

İnsanların haklarının apaçık yendiği, öğretmene işçi gibi davranıldığı sistemdir. Olumlu diyebileceğimiz yanı ise işsizlerin biraz da olsa karın tokluğuna çalışabilmesidir.19K

Kesinlikle adaletsizlik olarak görüyorum. Bunca yıl emek verdikten sonra ders başına ücret almak hiç adil değil. Öğretmenlere hiçbir hak verilmiyor. 21K

Öğretmen Adaylarının Bakanlığın İstihdam Politikalarına Yönelik Önerileri

Çalışmada öğretmen adaylarına MEB'i öğretmen istihdam politikalarının iyileştirilmesine yönelik önerileri de sorulmuştur. Bu soruya verilen yanıtlar üzerinde yapılan analizin sonuçları Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5.

Öğretmen Adaylarının İstihdam Politikalarına Yönelik Önerileri.

Tema1: Sınavlara Yönelik Öneriler (f:36)	f
Sadece KPSS puanı kullanılmalı, mülakat kalmalı	24
Mülakat yapılacaksa geçerli ve güvenilir olmalı (sorular çalınmamalı, torpil olmamalı, eğitimle ilgili olmalı, vs.)	7
Zorunlu sınavlarla öğretmenler meslekten soğutulmamalı	2
Mülakat objektif kurullarca yapılmalı	2
Mülakat sadece ek puan getirmeli	1
Tema 2: Eğitim Fakültelerine Yönelik Öneriler (f:30)	
Fakülteye ihtiyaç kadar (atanacak) öğrenci alınmalı	11
EF'lerin sayısı azaltılmalı	5
Fakültelerin kontenjanı azaltılmalı	5
Kontenjan önce azaltılmalı mezunlar atanınca tekrar artırılmalı	3
Fakültelerin bazı bölümleri kapatılmalı	2
EF'ler iyileştirilmeli (eğitimin kalitesi artırılmalı)	2
Fakülteye giriş puanları yükseltilmeli	2
Tema 3: Atamalara Yönelik Öneriler (f:28)	
Daha sık –çok atama yapılmalı	6
Sözleşmeli öğretmenlik kaldırılmalı	6
Sadece kadrolu atama yapılmalı	5
Ücretli öğretmenlik kaldırılmalı	3
Hakkaniyetli atama yapılmalı	3
Sınavsız atama yapılmalı	3
Ücretli öğretmenliğe EF mezunları atanmalı	2

Tema 4: MEB'e Yönelik Öneriler (f:26)	
Yaşlı öğretmenler emekli edilmeli	11
MEB bakanı ve diğer yetkililer eğitimci olmalı	3
Yeni okullar – sınıflar açılmalı	3
Nicelik değil nitelik önemsenmeli	2
Sınıf mevcutları azaltılmalı	2
Atama sistemi belli bir düzene oturtulmalı, sürekli değiştirilmemeli	1
Aday öğretmenlik süresi uzatılmalı	1
Öğretmenlere 5 yılda bir sınav yapılmalı	1

Tablo 5'te görüldüğü gibi öğretmen adaylarının bakanlığın istihdam politikalarının iyileştirilmesine yönelik önerileri dört tema altında toplanmıştır. Bunlardan birincisi olan "Sınavlara yönelik öneriler" (f:36) temasında en sık belirtilen öneri "mülakatın kaldırılarak atamalarda sadece KPSS puanlarının dikkate alınması" (f:24) iken, bunun ardından "mülakat yapılacaksa geçerli ve güvenilir olmalı (sorular çalınmamalı, torpil olmamalı, eğitimle ilgili olmalı, vs.)" (f:7) şeklindeki öneri gelmiştir.

İkinci öneri grubu "Eğitim Fakültelerine Yönelik Öneriler" (f:30) temasında toplanmıştır. Burada en sık belirtilen öneriler "Fakülteye ihtiyaç kadar (atanacak) öğrenci alınmalı" (f:11), "Eğitim fakültelerinin sayısı azaltılmalı" (f:5) ve "Fakültelerin kontenjanı azaltılmalı" (f:5) şeklindedir. Öğretmen adaylarının atama biçimlerine yönelik önerilerin toplandığı "Atamalara Yönelik öneriler" temasında en sık belirtilen görüşler "daha sık/çok atama yapılmalı" (f:6), "sözleşmeli öğretmenlik kaldırılmalı" (f:6) ve "sadece kadrolu atama yapılmalı" (f:5) şeklindedir. Katılımcıların MEB'e yönelik önerileri arasında en sık belirtilen öneri "Yaşlı öğretmenler emekli edilmeli" (f:11) iken, "MEB bakanı ve diğer yetkililer eğitimci olmalı" (f:3) ve "Yeni okullar – sınıflar açılmalı" (f:3) önerileri ikinci ve üçüncü sırada yer almıştır.

Öncelikle mülakat kaldırılmalı. Çok fazla adaletsizlik oluyor. Daha objektif bir kurul tarafından yapılabilir. ... Eğitim fakültesinde okuyan, o eğitimi alan herkes öğretmen olmuştur zaten. Sürekli sınava tabi tutulmak insanları psikolojik olarak çok etkiliyor. 4K

Elindeki öğretmen fazlasını eritmek için bir süre eğitim fakülteleri kapatılabilir. Formasyon kaldırılabilir. İnsanlar seçtiği mesleği severek yapmalı. Zorunlu sınavlar ya da zorlamalarla meslekten soğutulmuş değil. 16K

Atayabileceği öğretmen sayısı kadar üniversitelerde yer açmalıdır.... 55 yaş ve üzeri öğretmenleri mümkün olduğu kadar emekli yapmalı ve yeni öğretmen adaylarına alanlar sağlamalıdır.31K

Emeklilik yaşı gelen öğretmenlerin emekli olmaları sağlanmalıdır. Bu hem öğrencilerin aldığı eğitimi etkiler, hem de atanamayan öğretmen sorununu ortadan kaldırır. Ücretli öğretmenlik ve sözleşmeli öğretmenlik kalkmalıdır. Kalkmasa bile 5 yıl zorunlu hizmet azaltılmalıdır. Kadrolu öğretmen atanmalıdır. 44K

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Çalışmada görüşlerine başvuru alan öğretmen adayları, mesleğe atamada uygulanmaya başlanan mülakat sınavından son derece rahatsızdılar. Katılımcılar, mülakata karşı çıkış nedenlerini genellikle bu sınavın geçerli ve güvenilir bir sınav olmamasına bağlamışlardır. Bir ölçme biçimi olarak sözlü sınavlarda ölçümlere hata karışma olasılığının yüksek olduğu ve bu durumun sözlü sınavların geçerlilik ve güvenilirliği düşürebileceği birçok kaynakta vurgulanan bir konudur (Doğan, 2006; Tan, 2008; Tekin, 2000; Yılmaz, 2007). Bu vurguyu güçlendiren araştırma bulguları da mevcuttur. Örneğin Sözlü sınavların güvenilirlikle ilgili eksikliklerinin artık çok iyi bilinmekte olduğunu belirten Alimoğlu, Şenol, Çubukçu ve Aktekin'in (2003) araştırmasında hata karışma riskinin yüksek olduğu geleneksel sözlü sınavlar ile nispeten objektif testler olarak kabul edilen çoktan seçmeli sınavlar arasındaki ilişkinin 0.38 olarak düşük bulunmuştur. Oysa burada eğer yüksek bir ilişki bulunmuş olsaydı, sözlü sınavların geçerlik ve güvenilirliğine bir kanıt olarak ele alınabilirdi. Öte yandan, sözlü sınavları hukuki açıdan inceleyen Sezer ve Bilgin (2009), bu sınavların yapılışında görülebilecek bazı hukuka aykırılık hallerini; (1) Sınav komisyonunun usulüne uygun oluşturulmaması, (2) Adaylara cevaplama için yeterli fırsat tanınmaması, (3) Sınavın ses ve görüntü kaydının alınması veya alınmaması, (4) Sınav soru ve cevaplarının önceden hazırlanarak tutanağa

bağlanması veya bağlanmaması şeklinde sıralamışlardır. Sezer ve Bilgin'e göre sözlü sınavlara ilişkin yapılan eleştirilerden biri sınavlarda adaylara farklı sorular sorularak ayrımcılık yapıldığı ve sınavlarda sorulan sorular ve bunlara verilen cevaplar tutanağa geçmediği için etkin ve verimli yargısal denetimin yapılamamasıdır. Bütün bu açıklamalara dayanılarak öğretmen istihdamında uygulanmaya başlanan sözlü sınavlar hakkında öğretmen adaylarının kaygılarında haklı oldukları söylenebilir.

Çalışmaya katılan öğretmen adayları, en çok tercih ettikleri istihdam biçiminin kadrolu atama olduğunu; sözleşmeli öğretmenliğe sıcak bakmadıklarını belirtmişlerdir. Şahin'in (2011) çalışmasında da benzer bulgular elde edilmiş; öğretmen adaylarının büyük bir bölümü (%81'i) sözleşmeli öğretmenliğe karşı çıkarak tüm öğretmenlerin kadrolu olması gerektiğini düşündüklerini belirtmişlerdir. Öğretmen adayları, sözleşmeli öğretmenliğe karşı çıkış nedenleri olarak iş güvencesinin olmayışını, olumsuz psikolojik etkilerini ve çakılı kadronun sıkıntılarını göstermişlerdir. Oysa öğretmenin özlük hakları konusunda kendini güvende hissetmesinin, iş güvencesi olmasının, verdiği eğitim hizmetinin kalitesini etkileyeceğini belirten Toker-Gökçe (2014), sözleşmeli öğretmenlerin, kadrolu öğretmenlerle aynı görevi yerine getirmelerine rağmen, onların haklarından yararlanmadıklarını, iş garantisi olmadan çalıştıklarını belirtmektedir. Bilindiği gibi sözleşmeli öğretmenler de kadrolu öğretmenlerle aynı okullardan mezun olmakta, aynı sınava girmekte ve atandıkları okullarda aynı işi yapmaktadır. Buna rağmen, sözleşmeli öğretmenlerin yer değiştirme; kıdem ve derece ilerlemesi ve buna bağlı maaş artışı; ek ders ücretlerinde yapılan kesintiler; sosyal güvence tipi; mali hak ve yardımlar; kariyer basamaklarında ilerleme (Şahin, 2011) gibi konularda kadrolu öğretmenlere göre dezavantajlı konumda oldukları söylenebilir. Bunların yanı sıra velilerin de bu öğretmenlere bakışı da kadrolu öğretmene bakıştan farklıdır. Demir (2010), aynı işi yaptıkları halde öğretmenlerin farklı statülerde çalıştırılmasının öğrenci ve velilerin öğretmenlere yaklaşımını farklılaştırdığını vurgulamakta; sadece kadrolu olarak istihdam edilen öğretmenlerin "gerçek öğretmen" olarak görüldüklerini; hatta öğrencisi ve velisinden değer görmeyi isteyen öğretmenlerin, hangi biçimde çalıştırıldıklarını gizlediklerini belirtmektedir.

Ücretli öğretmenliğin ancak atanana kadar geçici bir iş olabileceğini düşündüğünü belirten öğretmen adayları ise aksi durumda ücretli çalışmayı emek sömürsü olarak gördüklerini ifade etmişlerdir. Acar'ın (2009, 191) belirttiği gibi öğretmen istihdamında böylesi bir çeşitlilik, aynı işi gören, aynı mesleğe mensup çalışanlar arasında iş güvencesi, ücret, emeklilik vb. haklar bakımından farklılıklar oluşturmuştur. Keskin-Demir'e (2012) göre öğretmenler içinde oluşturulan bu farklı kategoriler, öğretmenler arasında bir rekabet ortamı oluşturmaktadır. Adaletsizlik duygularıyla harmanlanmış bu rekabet duygularının eğitimin niteliğini olumsuz etkileyebileceği kolaylıkla görülebilir. Nitekim Doğan, Demir ve Turan'ın (2013) çalışmasına katılan eğitim yöneticileri de ücretli öğretmenlerin kendilerini geçici olarak gördükleri için mesleki sorumluluğa sahip olmadıklarını, kuruma aidiyet geliştiremediklerini, bu nedenlerden dolayı kendilerini geliştirmek adına herhangi bir çaba sarf etmediklerini belirtmişlerdir. Arslan, Sabah ve Göksu'nun (2006) çalışmasında da okul yöneticileri ücretli öğretmenlerin kurumsal verimliliklerinin istenen düzeyde olmadığını belirtmişlerdir ve kadrolu öğretmenlerin verimliliği birçok boyutta sözleşmeli öğretmenlerden daha yüksek bulunmuştur. Turan ve Bozkurt'un (20210) araştırmasına katılan öğretmenler de ücretli öğretmen alımının, verimli bir öğretim sürecinin sağlanmasını aksattığını; bu nedenle velilerin de ücretli öğretmenlik uygulamasına olumsuz baktıklarını; öğretmen açığının giderilmesinde ücretli öğretmenlik sistemini doğru bulmadıklarını ve kaldırılması gerektiğini düşündüklerini belirtmişlerdir. Bunlara paralel bulgular, Epçaçan'ın (2016) çalışmasına katılan öğretmen adaylarının farklı istihdam biçimlerine yönelik geliştirdikleri metaforlarda da ortaya çıkmıştır. Katılımcılar kadrolu öğretmenlik yapmaya ilişkin "güzel duygular, imkânsız, huzur, hayal ve güven" kategorileri altında metaforlar üretirken; ücretli öğretmenlikle ilgili metaforların "kâbus- korku, Polyannacılık, esaret ve statü farkı" kategorileri altında toplandığı görülmüştür. Polat (2013), araştırmasında gerek okul yöneticilerinin gerekse çalıştıkları okuldaki kadrolu öğretmenlerin, ücretli öğretmenleri "geçici" olarak gördüklerini ve kendileriyle daha az iletişim kurduklarını ortaya koymuştur. Ayrıca istihdam farklılığından kaynaklanan sorunların, öğretmen olarak kabul edilmemenin yanı sıra adaletsizlik, kölelik, emeğe saygısızlık gibi kavramlarla da ilişkilendirildiği belirlenmiştir. Alanyazından alınan bu örnekler çoğaltılabilir. Çünkü ücretli öğretmenlik üzerine yapılan araştırmalarda genellikle bunlara benzer sonuçlara ulaşıldığı kolaylıkla görülebilir

Çalışmada ulaşılan sonuçlar genel olarak özetlenecek olursa; görüşlerine başvuru alan öğretmen adayları; mülakat sınavının geçerli ve güvenilir bir sınav olmadığını düşünmektedirler. Atama biçimi

olarak en çok kadrolu öğretmenliği benimseyen öğretmen adayları sözleşmeli ve ücretli öğretmen atamalarına sıcak bakmamaktadırlar. Bunun temel nedenleri olarak da iş güvencesinin olmayışını, olumsuz psikolojik etkilerini ve çakılı kadronun sıkıntılarını göstermişlerdir. Öğretmen adaylarının istihdam politikalarına yönelik önerileri ise kullanılan sınavlar, fakültelerin kontenjanları, az atama yapılması ve yaşlı öğretmenlerin emekli edilmesi üzerinde yoğunlaşmıştır.

Bütün bu sonuçlar doğrultusunda öğretmen atamalarında politikalar belirlenirken bu politikaların bizzat muhatabı olan öğretmen adaylarının görüş ve önerilerinin dikkate alınması; beklentilerine, karşılıklı bir empati, saygı, anlayış ve uzlaşma kültürü içerisinde ortak çözümler aranması; sayısı giderek artan işsiz öğretmenler ordusunun toplumun geneli ve özellikle eğitimci ve akademisyenler tarafından ciddiye alınması ve “samimiyetle” ele alınması gerektiği söylenebilir. Bunlar yapılırken, pedagojik formasyon sertifika programlarının da samimiyetle ele alınması ve işsiz öğretmen ordusunun her dönem biraz daha şişmesine ve bununla ters orantılı bir şekilde öğretmen niteliğinin düşmesine yol açan yapısı göz önüne alınarak acilen kapatılmasında yarar görülmektedir. Ayrıca, öğretmenlik mesleğinin saygınlığının yükseltilmesi ve bu saygınlığın korunması için esnek istihdam biçimlerinin meslekten uzak tutulması; öğretmenler arasında adaletsizliklere yol açan farklı öğretmenlik türleri yaratılarak, bizzat öğretmenlerin ve toplumun gözünde mesleğin itibarı sarsılmamalıdır.

Kaynakça

- Acar, A. (2009). *Türkiye’de kamu personel rejiminde 1980 sonrasında yaşanan dönüşüm: Eğitim sektörü örneği*. Yayınlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Arslan, H., Sabah, S. & Göksu, M. Z. (2006). İlköğretim okullarında çalışan ücretli öğretmenlerin verimliliklerinin araştırılması. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 24, 33-43.
- Alimoğlu, M.K., Şenol, Y., Çubukçu, S. & Aktekin, M. (2003). Sözlü sınavlarda güvenilirlik: geleneksel ve yapılandırılmış sözlü sınavların, çoktan seçmeli sınavlardan alınan notlarla gösterdiği korelasyona göre karşılaştırılması. *Tıp Eğitimi Dünyası*, 11, 43-51.
- Bayram, G. (2009). *Öğretmenlerin istihdam biçimi farklılıkları ve yarattığı sorunlar: Ankara’da çalışan sözleşmeli ve ücretli öğretmenlerin görüşlerine dayalı bir araştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bilir, A. (2011). The historical evolution of teacher training and employment policies in Turkey. *Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences*, 44(2), 223-246.
- Demir, N. (2010). *Eğitimde esnekleştirme biçimlerinin öğrenme ortamına yansımalarının çözümlenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Doğan, N. (2006). Sözlü sınavlar. In H. Atılgan (Edt.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (ss.229-245) Ankara: Anı Yayınları .
- Doğan, S., Demir, S. B. & Turan, N. (2013). Ücretli öğretmenlik uygulamasının değerlendirilmesi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(12), 371-390.
- Epçaçan, C. (2016). Öğretmen adaylarının KPSS ve öğretmenlik atamaları hakkındaki görüşleri. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(3), 1065-1090. DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9390>
- Karadeniz, Y. & Demir, S. B. (2010). Sözleşmeli öğretmenlik uygulamasının değerlendirilmesi. *Ondokuzmayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(2), 55-77.
- Keskin-Demirer, D. (2012). Eğitimde piyasalaşma ve öğretmen emeğinde dönüşüm. *Çalışma ve Toplum*, 1, 167-186.
- MEB (2016). *Atama bekleyen öğretmen sayısı ve MEB’in öğretmen ihtiyacı*. 17 Ekim 2016 tarihinde <http://www.mebpersonel.com/ogretmen-atamaları/atama-bekleyen-ogretmen-sayisi-ve-meb-in-ogretmen-ihtiyaci-h204398.html> adresinden alınmıştır.
- Oktay, H. (2012). *Türkiye’de öğretmen istihdamında yaşanan sorunlar*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Öğülmüş, K., Yıldırım, N. & Aslan, G. (2013). Ücretli öğretmenlerin görevlerini yaparken karşılaştıkları sorunlar ve ücretli öğretmenlik uygulamasının okul yöneticilerince değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 12(4), 1086-1099. [Online]: <http://ilkogretim-online.org.tr>

- Polat, S. (2013). Ücretli öğretmenlik istihdamının yarattığı sorunlar üzerine nitel bir araştırma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 67 – 88.
- Sezer, Y. & Bilgin, H. (2009). Sözlü sınavların yargısal denetimi. *Türkiye Barolar Birliği (TBB) Dergisi*, 86, 168-187.
- Soydan, T. (2012). Eğitimin yapısal dönüşümü bağlamında öğretmenlerin istihdamı: İstihdam biçimi farklılıkları üzerine öğretmen ve yönetici görüşlerine dayalı bir araştırma. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 1-13.
- Şahin, İ. (2011). Öğretmen adaylarının öğretmen istihdamı ve mesleki geleceklerine ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(3), 1167-1184.
- Tan, Ş. (2008). *Öğretimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Pegem A Akademi
- Tekin, H. (2000). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Yargı Yayınevi.
- Toker-Gökçe, A. (2014). Atanamama nedeniyle farklı bir mesleğe yönelen işsiz aday öğretmenler üzerine bir çalışma. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(1), 191-208.
- Torun F. (2010). *Farklı statülerde çalışan öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine bakışları (Isparta ili örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Turan, M. ve Bozkurt, E. (2010). Ücretli öğretmenlik sistemine ilişkin öğretmen görüşleri. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 5(4), 1543-1557.
- Türkiye İstatistik Kurumu (2016). *İşgücü istatistikleri, Ocak 2016*. 18 Ekim 2016 tarihinde <http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=21570> adresinden alınmıştır.
- Yılmaz, A. (2007). Ölçme-değerlendirmede testler. In E. Karip (Edt.), *Ölçme ve Değerlendirme (ss.111-191)*. Ankara : Pegem A Yayıncılık.

Extended Summary

Employment Policies from Prospective Teachers' Views

Introduction

Unemployment in today's world is one of the most important problems almost in all societies. Moreover, while this problem was more common for those with low education level, recently it has begun to increase dramatically among university graduates, as well. This increase in unemployed individuals with university diploma cause them to work in the fields that are not related to the departments they were enrolled in, and to act with "I will do anything" notion with the fear of being unemployed. Formal data indicates the unemployment rates in Turkey as 11.3%, and there are 557.000 university graduates in this proportion. This case is quite relevant for people who graduate from education faculties, which have the greatest student population among all faculties. It is estimated that there are 350.000 teachers in Turkey who wait for being appointed. Considering that each year approximately between 10.000 and 40.000 teachers are appointed, it is possible to see that the unemployment is at terrifying rates. For instance, 150.000 teachers applied for first appointment in September 2015 period, but only 35.000 of them were appointed. In other words, although they met the application criteria, nearly 113.000 teachers were not appointed. Considering the ones who did not meet the application criteria yet and thousands of new graduates every year, it can be predicted that the chance for being appointed will decrease every year and the unemployment rates will increase even more among education faculty graduates. Under these conditions, the number of unemployed teachers increases dramatically as a result of directing people in almost all faculties, particularly divinity schools and faculty of arts and sciences, to teaching.

Ministry of National Education has been utilizing various practices in teacher employment policies in recent years. Various employment forms such as staffed, contracted, and paid teachers are criticized by many parts of the society with the justification that these practices cause injustice among teachers. Particularly, accepting any associate degree or undergraduate degree for paid teacher applications with a view to compensating insufficient staffed teacher appointments is seen as one of the practices that undermines the reputation of the teaching profession. Besides, paid teachers receive 1.245 TL monthly even in cases when they teach 120 hours in one month, which is less than the minimum wage. When the fact that these teachers are not given full insurance is added to the current situation, this kind of an

employment seems to be a kind of exploitation of labor. On the other hand, contracted teacher practice has been employed for years and it seems that it will continue in the future, as well. For instance, in October 2016 of Ministry of National Education (MNE) announced that 15.000 contracted teachers would be appointed with a view to meeting teacher needs in formal and non-formal education institutions. This employment type is criticized especially in terms of job security and personal rights; and it is claimed that only one type of employment- staffed teachers- should be implemented in teaching. This practice could help to increase the reputation of teaching profession, attain the status that the profession deserves, give teachers more equal and fair working conditions, move qualified education faculty graduates to their own profession rather than the other professions and give them opportunity to become professional teachers, and contribute to solve quality problems in education.

An analysis of the related literature in relation to teachers' employment types indicates some studies investigating views about the profession, organizational commitment, and belonging as well as employment forms such as paid teachers, temporarily employed teachers and contracted teachers. Majority of these studies accessed demonstrate that the issue has been realized based on the working teachers' views; very few studies were found to investigate teacher employment policies of the ministry of education according to prospective teachers' views. Beside the scarcity of professional employment, various employment forms seem to increase future anxiety of prospective teachers. Therefore, investigating views of prospective teachers on these issues seems to be a topic worth studying.

Purpose of the Study

The main purpose of this study is to investigate prospective classroom teachers' views on the employment policies of Ministry of National Education. In line with this purpose, the study sought answers to the following questions;

1. What are the views of prospective classroom teachers about the appointment requirements of the profession?
2. What are the views of prospective classroom teachers about various employment forms (staffed, contracted, paid teachers)?
3. What are the suggestions of prospective classroom teachers about the employment policies of the ministry?

Method

This study, which is descriptive in nature, was conducted with prospective classroom teachers enrolled in the fourth year primary teaching department in Çukurova University Education Faculty. The participants were 53 prospective teachers, 40 females and 13 males, who were recruited on voluntary basis. The data was collected through a written opinion form that consisted of open-ended questions about the participants' views and suggestions on national employment policies. The data was analyzed using descriptive analysis method.

Results

Results of this analysis show that participants who were asked about their views about employment policies of the national ministry of education are quite uncomfortable with the oral exam used in teacher employment since they have serious suspicion that it is not a valid and reliable exam. According to the findings, pre-service teachers want to be employed as a staffed teacher since they think that the contracted and paid teacher positions have no employment security. Pre-service teachers also think that contracted and paid teacher positions have negative social and psychological effects toward teachers they performe teaching with these positions. Participants also feel uncomfortable with the rule that contracted teachers have no right to ask to be appointed again for five years. It means they have to teach at the same school or same city at least for five years. When they asked about their recommendations about the employment policies, their suggestions focused on the exam used in teacher employment; quota number of the educational faculties; reduction of appointment numbers, and retirement of the elderly teachers.

Discussion, Conclusion and Suggestions

The findings of the study are parallel to the findings obtained through similar studies within literature (Bayram, 2009; Doğan, Demir & Turan, 2013; Epçaçan, 2016; Karadeniz & Demir, 2010; Oktay, 2012; Öğülmüş, Yıldırım & Aslan, 2013; Polat, 2013; Soydan, 2012; Şahin, 2011; Toker-Gökçe, 2014; Torun, 2010; Turan & Bozkurt, 2010). According to the findings of these studies, it is emphasized that the most suitable employment type regarding quality in education is staffed teacher appointment and therefore teachers' being employed as staffed teacher is recommended. Also in this study, it is suggested that there should be staffed teacher employment; contracted and substitute employment should be abandoned, and more objective, valid and reliable methods for teacher employment should be developed.

Öğretmenlerinin Öğretim Programı ve Öğretim Programının Öğelerine İlişkin Algıları: Metafor Analizi

Nuriye SEMERCI, Bartın Üniversitesi, Türkiye, nsemerci@bartin.edu.tr
Gamze YAVUZ KONOKMAN, Bartın Üniversitesi, Türkiye, gkonokman@bartin.edu.tr

Öz

Öğretmenlerin eğitim programına ve eğitim programının temel öğeleri olan hedef, içerik, öğrenme öğretme süreci ve ölçme değerlendirme boyutlarına ilişkin algılarının metaforlar aracılığıyla ortaya konmasının amaçlandığı çalışma betimsel araştırma modelinde tasarlanmıştır. Bu doğrultuda çalışma Bartın İli merkezindeki okullarda görev yapan 99 branş öğretmeninin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri açık uçlu anket formuyla toplanmıştır. Anket soruları "Eğitim programı benzemektedir çünkü....." formunda tasarlanmış olup, bu soru formu öğretim programının her bir temel öğesi (kazanım, içerik, eğitim durumları, ölçme ve değerlendirme) için ayrı ayrı oluşturulmuştur. Çalışma verileri içerik analiziyle çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda eğitim programı kavramına ilişkin gemi, harita, çerçeve, vb.; kazanım kavramına ilişkin yol gösterici, ilaç, pizza, vb.; içerik kavramına ilişkin deniz, aşure, vitamin, vb.; eğitim durumları kavramına ilişkin sirk, deney, civa, vb.; ölçme ve değerlendirme kavramına ilişkin tartı, terazi, hasat, vb. metaforlar üretilmiştir. Eğitim programı ve eğitim programının öğelerine ilişkin üretilen metaforlar öğretmenlerin eğitim programının ve eğitim programının öğelerinin anlamı, özellikleri ve işlevine ilişkin benzer görüşlere sahip olduklarını, aynı zamanda eğitim programının öğelerine yönelik olumlu ve olumsuz yönde değerlendirmede bulduklarını göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim programı, kazanım, içerik, eğitim durumları, ölçme ve değerlendirme, metafor analizi

Abstract

The study, purposed to determine the teachers' perceptions on the curriculum and the elements of curriculum such as objective, content, learning and teaching process, measurement and evaluation with the help of metaphors is designed as descriptive research model. For this reason the study has been carried out with the participation of 99 branch teachers at the centre schools at the province of Bartın. The data of the study has been collected via open-ended questionnaire. The questions have been designed in the form of "curriculum is like.....because..." and this form is generated for each element of the curriculum (objective, content, learning and teaching process, measurement and evaluation). The data has been analyzed through content analysis. After the research such metaphors about curriculum as ship, map, frame; such metaphors about objective as advisor, medicine, pizza; such metaphors about content as sea, vitamin, ashoura; such metaphors about education situation as circus, experiment, quicksilver; such metaphors about measurement and evaluation as weight, scale, harvest are generated. Generated metaphors related to curriculum and the main elements of curriculum indicate that the teachers have similar views on the meaning, properties and function of curriculum and the elements of curriculum as well as evaluate the elements of curriculum both positively and negatively.

Keywords: Curriculum, objective, content, education situation, measurement and evaluation, metaphor analysis

Giriş

Bir eğitim programının başarısı onun uygulayıcısı olan öğretmenlerin programın öğelerine ilişkin farkındalıklarına ve eğitim programını başarılı ve etkili biçimde uygulamaya aktarmasıyla ilişkilidir. Çünkü geliştirilen, ideal bir eğitim programı olabilir, ancak uygulanamayan ya da anlamlandırılmayan bir eğitim programının başarısından söz etmek mümkün olmayacaktır. Eğitim programının uygulanmasından sorumlu temel kişinin öğretmen olması, öğretmen kimliğine çeşitli sorumluluklar yüklemektedir. Bu doğrultuda öğretmenlerden eğitim programının temel öğeleri olan hedef, içerik, öğrenme öğretme süreci ve ölçme değerlendirme boyutlarına ilişkin bilgi sahibi olmaları ve bu boyutlardaki gereklilikler doğrultusunda öğrenme öğretme sürecini tasarlamaları ve uygulamaları beklenmektedir. Bu bağlamda

eğitim programının ve eğitim programının temel öğeleri olan hedef/kazanım, içerik, eğitim durumları ile ölçme ve değerlendirme kavramlarının ne anlama geldiğinin literatür çerçevesinde açıklanması önem taşımaktadır. Eğitim programı; Varış (1994) tarafından “ bir eğitim kurumunun çocuklar, gençler ve yetişkinler için sağladığı, milli eğitim ve kurumun amaçlarının gerçekleştirilmesine dönük tüm faaliyetlerini kapsamı” olarak tanımlanırken; Ertürk (1991) eğitim programını “öğrenme yaşantıları düzeni” olarak nitelendirmiştir. Demirel’e (2006) göre, eğitim programı “öğrenene okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneği” olarak tanımlanmıştır. Eğitim programı öğelerinden hedef; “bir öğrencinin planlanmış yaşantılar sayesinde kazanması kararlaştırılan ve davranış değişikliği ya da davranış olarak ifade edilmeye elverişli olan özellik” tir (Ertürk, 1991). Yanpar Yelken (2013) günümüz öğretim programlarının felsefesine dayanarak hedefi öğrenen tarafından ders sonunda sahip olunan kazanım olarak nitelendirmiştir. Dolayısıyla planlanmış yaşantılar sayesinde öğrenenden sahip olması beklenen bilişsel bilgiler, duyuşsal özellikler ve beceriler öğretim hedefi olarak değerlendirilebilir. İçerik; “eğitim programı felsefesinin ön gördüğü kavramlar, olgular, ilkeler, yaklaşımlar, değerler, ölçütler, genellemeler, vb. bilgi birikimin sistemli birleşimiyle sağlanan bir oluşum” olarak tanımlanmıştır (Kılıç, 2015). Eğitim durumları ya da öğrenme ve öğretme süreci program geliştirme sürecinde “nasıl öğretilim?” sorusuna yanıt aranan ve öğrenme-öğretim etkinliklerini kapsayan eğitim programı ögesidir. Ölçme ve değerlendirme bir başka deyişle sınaama durumları hedef ve kazanımların edinilme durumuna ilişkin bilgi sunmak, öğretim programını değerlendirmek, vb. işlevleri gerçekleştirmek ölçme ve değerlendirme faaliyetlerini (ölçme aracının belirlenmesi, ölçme işlemi, ölçüt belirleme, değerlendirme, vb.) kapsayan eğitim programı ögesidir. Eğitim programının hedef, içerik, eğitim durumları ile ölçme ve değerlendirme öğeleri arasında etkileşimsel bir döngü söz konudur. Hedeflerin özellikleri, içeriğin düzenlenmesine, eğitim durumları ile ölçme ve değerlendirme faaliyetlerine yön vermektedir. Hedeflerde meydana gelen bir değişiklik eğitim programının diğer öğelerinde değişikliği gerektirir. Eğitim programının uygulayıcısı olan öğretmenlerin eğitim programını inceleyerek anlamlandırmaları ve özümsemeleri hatta eğitim programına ilişkin değerlendirmede bulunmaları eğitimde başarı için bir beklentidir.

Öğretmenler etkin program uygulayıcısı olmanın yanı sıra programın öğelerine ilişkin dönüt vererek programın geliştirilmesine katkı sunan paydaşlardır. Tasdemir (2003) öğretmenlerin program geliştirme sürecine uygulama deneyimleri, program bilgisi ve uygulanan programa ilişkin görüşleriyle katkı sunduklarını belirtmiştir. Öğretmenlerin program geliştirme sürecinde etkin rol oynadıkları birçok araştırmacı tarafından odaklanılan bir konu olmuştur (Eliot, 1994; Carswell, 1977; Connelly, 1972; Klein, 1985; Oliver, 1965; Remillard, 1999; Young, 1985). Örneğin, Ben-Peretz (1980) etkili ve nitelikli bir program geliştirme sürecinin öğretmenlerin program geliştirme sürecine aktif katılımlarıyla mümkün olabileceğini vurgulamıştır. McLaughling ve Marsh (1978) da programın uygulanmasındaki başarıyı program hedeflerinin öğretmenler tarafından belirlenmesiyle ilişkilendirmektedir. Demirel’e (2006) göre, öğretmenler; program geliştirme sürecine ilişkin olumlu tutumları ve güncel bilgileriyle, sınıflarında kullanacakları öğretim materyallerini tasarlamalarıyla, hedefleri öğrenen davranışına dönüştürmeleri ve bu davranışları sınavacakları ölçme araçları hazırlayabilmeleriyle, öğrenenlerin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda öğretim tasarlama ve uygulayabilmeleriyle program geliştirme sürecinde yer almalıdırlar. Bu bağlamda da program tasarımcısı ve uygulayıcısı olan öğretmenlerin öğretim programına ve hedef/kazanım, içerik, öğrenme öğretme süreci ve ölçme değerlendirme olmak üzere öğretim programının temel öğelerine ilişkin algılarının belirlenmesi önem taşımaktadır. Ancak alanyazında eğitim programı kavramının öğretmen ya da öğretmen adaylarınca nasıl algılandığına ilişkin çalışmalar sınırlı olmuştur (Aykaç & Çelik, 2011; Taşdemir & Taşdemir, 2011; Özdemir, 2012). Oysa programın uygulayıcısı olan öğretmenlerin eğitim programı ve program öğelerine ilişkin algılarının belirlenmesi programın geliştirilmesi sürecine katkı sunacaktır. Öğretmenlerin eğitim programına ve eğitim programının öğelerine ilişkin algılarının belirlenmesi uygulanan eğitim programlarına ilişkin genel bir değerlendirme niteliği taşıyacaktır. Böylece program geliştirme sürecindeki rolü yadsınamayan öğretmenlerin alanlarının öğretim programına ilişkin farkındalıkları belirlenerek, öğretim programları öğretmenlerin bakış açısıyla analiz edilecektir. Bu çalışmayla öğretmenlerin eğitim programı ile eğitim programının bileşenleri olan hedef/kazanım, içerik, eğitim durumları ve ölçme değerlendirme kavramlarına ilişkin algılarının metaforlar aracılığıyla belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda aşağıdaki araştırma sorularına bu çalışmayla yanıt aranacaktır:

1. Öğretmenlerin eğitim programına ilişkin metaforik algıları nasıldır?
2. Öğretmenlerin eğitim programının kazanım ögesine ilişkin metaforik algıları nasıldır?
3. Öğretmenlerin eğitim programının içerik ögesine ilişkin metaforik algıları nasıldır?
4. Öğretmenlerin eğitim programının eğitim durumları ögesine ilişkin metaforik algıları nasıldır?
5. Öğretmenlerin eğitim programının ölçme ve değerlendirme ögesine ilişkin metaforik algıları nasıldır?

Yöntem

Öğretmenlerin öğretim programına ve öğretim programının temel ögeleri olan hedef, içerik, öğrenme öğretme süreci ve ölçme değerlendirme boyutlarına ilişkin algılarının metaforlar aracılığıyla ortaya konmasının amaçlandığı çalışma betimsel araştırma modelinde tasarlanmıştır. Collins ve Green (1990) metaforların bireylerin duygu, kavrayış ve düşüncelerinin anlaşılmasında kullanılabileceğini vurgulamıştır.

Katılımcılar

Araştırmanın çalışma grubunu, Bartın ili merkezindeki okullarda 2015-2016 öğretim yılında görev yapan branş öğretmenleri oluşturmaktadır. Çalışmada örneklem alma yöntemi kullanılmamış olup, Bartın merkezi okullarında görev yapan öğretmenlerin tümüne ulaşılması amaçlanmıştır. Uygulamanın gerçekleştirildiği zamanda okulda bulunan ve gönüllü olan öğretmenlerle çalışma gerçekleştirilmiştir. Çalışma Bartın İli merkezindeki okullarda görev yapan 112 branş öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Öğretmenler tarafından ilgili kavramlara ilişkin üretilen metaforlar incelendiğinde 13 öğretmen tarafından metafor üretildiği ancak kavrama ilişkin bireyin zihnindeki algıyı ortaya çıkaracak sebebin açıklanmadığı görülmüştür. Bu nedenle 13 öğretmenden elde edilen veriler çalışmaya dahil edilmemiştir. Bu doğrultuda çalışma verileri Bartın İli merkezindeki okullarda görev yapan 99 branş öğretmenin ifadelerinden oluşmaktadır. Çalışmaya katılan öğretmenlerin 51'i (%51,51) kadın, 48'i (%48,49) erkektir. Öğretmenlerin 65'i (%65,66) lise düzeyinde, 14'ü (%14,14) orta okul düzeyinde, 20'si (%20,20) ise ilkökul düzeyinde öğretim görevini gerçekleştirmektedir. Öğretmenlerin 73'ünün (%73,74) öğrenim düzeyi lisans, 15'inin (%15,15) yüksek lisans, 11'inin (% 11,11) ise ön lisanstır.

Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri açık uçlu anket formuyla toplanmıştır. Açık uçlu anket formunda öğretim programı ve öğretim programının temel ögelerine (hedef, içerik, öğrenme öğretme süreci ve ölçme değerlendirme) ilişkin 5 soru yer almaktadır. Anket soruları "Eğitim programı benzemektedir çünkü....." formunda tasarlanmış olup, bu soru formu öğretim programının her bir temel ögesi (kazanım, içerik, eğitim durumları, ölçme ve değerlendirme) için ayrı ayrı oluşturulmuştur. Yıldırım ve Şimşek (2008) metaforun mutlaka "neden" ya da "niçin" soru zarflarıyla desteklenmesi gerektiğini belirterek, aynı metaforların farklı bireyler tarafından farklı anlamlarda kullanılabileceğini vurgulamıştır ve yüklenen bu farklı anlamların "niçin" sorusuyla saptanabileceğini eklemiştir. Veri toplama araçlarının eğitim programları ve öğretim alanında uzman iki öğretim üyesinin görüşleri doğrultusunda hazırlanmış olması ve araştırma bulgularının katılımcıların görüşlerinden alıntı yapılarak sunulmuş olması çalışmada iç geçerliğin sağlandığının kanıtı olarak görülmektedir.

Verilerin Analizi

Çalışma verileri içerik analiziyle çözümlenmiştir. Nitel verilerin öncelikle araştırmacı tarafından anlamlandırılması için veriler araştırmacı tarafından incelenmiştir. Analiz sürecinde katılımcılar tarafından sebebi açıklanan eğitim programı ile eğitim programının ögelerine ilişkin üretilen metaforlar dikkate alınarak katılımcıların zihninde hangi anlamı taşıdığı açıklanmayan, bir başka deyişle metaforla kavram arasındaki ilişkinin açıklanmadığı ifadeler dikkate alınmamıştır. Örneğin, ölçme ve değerlendirme teraziye benzer çünkü şeklindeki ifadelerde metaforun üretildiği görülmesine rağmen metafor ile kavram arasındaki ilişki açıklanmamıştır. Benzer ifadeler çalışmada analiz sürecine dahil edilmemiştir. Nitel analiz sonunda veri seti tema ve kodlara göre tanımlanmıştır. Tema ve kodların sıklıkları tablolar halinde çalışmada sunulmuştur. Ayrıca nitel veri seti ile araştırmacı tarafından oluşturulan tema ve kodlar eğitim programları ve öğretim alanında uzman bir başka araştırmacının görüşlerine sunulmuştur

ve uzmandan görüş birliği ve görüş ayrılığı olduğu kodları belirlemesi istenmiştir. Miles ve Hubermann'ın (1994) önerdiği güvenilirlik formülü [$\text{Güvenirlik} = \frac{\text{Görüş Birliği}}{\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı}}$] kullanılarak yapılan kodlamanın güvenilirliği hesaplanmıştır. Eğitim programı kavramına ilişkin üretilen metaforların analizinde kodlamanın güvenilirliği .88; kazanıma ilişkin üretilen metaforların analizinde kodlamanın güvenilirliği .85; içerik kavramına ilişkin üretilen metaforların analizinde kodlamanın güvenilirliği .94; eğitim durumu kavramına ilişkin üretilen metaforların analizinde kodlamanın güvenilirliği .84; ölçme ve değerlendirme kavramına ilişkin üretilen metaforların analizinde kodlamanın güvenilirliği .88 olarak bulunmuştur. Ayrıca çalışma bulguları katılımcıların görüşlerinden alıntılarla desteklenerek sunulmuştur.

Bulgular

Öğretmenler tarafından eğitim programı kavramına ilişkin üretilen metaforların sınıflandırıldığı kodlar ile kodlara ilişkin frekans değerleri Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1.

Eğitim Programı Kavramına İlişkin Üretilen Metaforlar, Kodlar ve Frekans Değerleri.

Metafor	Frekans (f)	Metafor Örnekleri
Program Özellikleri		
Rehber olma	31	Gemi, yol haritası, harita, navigasyon
Esneklik-Geliştirilebilirlik	9	Çerçeve, toprak, hamur, çiçek,
Bütünlük	8	Kazan, organizasyon,
Gerekliklik ve önemlilik	7	İskelet, ev temeli, yemek, ışık
Çerçeve program	5	Anayasa, şablon,
Yaşama uygunluk	3	Ağaç, fen
Bilimsellik	2	Ağaç fidanı,
Bireye görelilik	1	Şiir
Toplumsal ihtiyaçlara uygunluk	1	Reçete
Program Değerlendirme		
Sürekli değişim	11	Yapboz, dansöz
Karmaşıklık	6	Labirent, kördüğüm
İşlevsellik	4	Fabrika,
Belirsizlik	1	Yolculuk
Yoğunluk	1	Tıka basa dolu dağınık oda
Dikkate alınmama	1	Boşluk,
Uygulama problemleri	1	Kaplumbağa
Toplam	Kod 16	Metafor 66

Tablo 1 incelendiğinde öğretmenler tarafından üretilen metaforların “*program özellikleri*” ile “*program değerlendirme*” temalarında sınıflandırıldığı görülmektedir. Program özellikleri temasında üretilen metaforların eğitim programlarının taşıması gereken özelliklere işaret ettiği görülürken, program değerlendirme temasında üretilen metaforlar öğretmenlerin alanlarına ait eğitim programlarına ilişkin yargıda bulduklarını göstermektedir. Program özellikleri temasında üretilen metaforlar *rehber olma*, *esneklik-geliştirilebilirlik*, *bütünlük*, *gerekliklik-önemlilik*, *çerçeve program*, *yaşama uygunluk*, *bilimsellik*, *bireye görelilik*, *toplumsal ihtiyaçlara uygunluk* kodlarında sınıflandırılmıştır. Program özellikleri temasında üretilen metaforlarla öğretmenlerin eğitim programlarının eğitim sürecinin şekillendirilmesinde kılavuz olma, yol gösterici olma işlevine vurgu yaptıkları görülmektedir. Esneklik kategorisinde üretilen metaforlarla öğretmenlerin eğitim programının öğelerinin görev yapılan okulun bulunduğu çevrenin ekonomik ve sosyal durumuna, bireyin ve çevrenin ihtiyaçlarına göre düzenlenebileceğine vurgu yaptıkları görülmektedir. Bütünlük kategorisinde üretilen metaforlar öğretmenlerin eğitim programının öğelerinin (hedef, içerik, eğitim durumları, ölçme ve değerlendirme) birbirini tamamlayan bileşenler olduğunu vurguladıklarını göstermektedir. Yaşama uygunluk kategorisinde üretilen metaforlar eğitim programlarının hayatın içinden yaşama dayalı olarak tasarlandığını, bireye görelilik ile toplumsal ihtiyaçlara uygunluk kategorisinde üretilen metaforların

öğretim programlarının geliştirilmesi sürecinde bireyin ve toplumun ihtiyaçlarının dikkate alındığına işaret etmektedir. Çerçeve programı kategorisinde üretilen metaforlar incelendiğinde öğretmenlerin öğretim programı öğelerinin genel hatlarıyla belirlenmesine, ayrıntıya girilmemesine vurgu yaptıkları saptanmıştır.

Program değerlendirme temasında üretilen metaforlar *sürekli değişim, karmaşıklık, işlevsellik, belirsizlik, yoğunluk, dikkate alınmama ve uygulama problemleri* kodlarında sınıflandırılmıştır. Sürekli değişim kategorisinde üretilen metaforlar (yapboz, dansöz, vb.) öğretmenlerin öğretim programlarının her yıl değişim gösterdiğini ve bu durumdan memnun olmadıkları yönünde görüş bildirdikleri görülmektedir. Oysaki program geliştirme sürecinin bir araştırma süreci olduğu düşünüldüğünde, öğrenciye kazandırılması gereken hedeflere, içeriğe, öğrenme etkinlikleri ve ölçme değerlendirme faaliyetlerine yer verilen sürekli değişime açık olan eğitim programının bilimsel araştırma süreci kapsamında değişiminin sağlanması bir ihtiyaçtır. İşlevsellik kategorisinde üretilen metaforlarla öğretmenlerin programın birey yetiştirme hedefine vurgu yaptıkları saptanmıştır. Öğretmenler tarafından üretilen metaforlara ilişkin örnekler aşağıda sunulmuştur:

(Ö1) "Gemiye benzer limana götürecek bir araçtır."

(Ö9) "Evin temeline benzer çünkü evin temeli olmadan binayı kuramazsınız."

(Ö19) "Hamura benzer çünkü şekil verilebilir."

(Ö30) "Hava durumuna benzer çünkü her sene değişir, günü gününe uymaz."

(Ö35) "Elektriğe benzer çünkü elektrik olmazsa bilgisayar hiçbir işe yaramaz program olmazsa eğitim sistemli olmaz"

(Ö40) "Kılavuza benzer çünkü yol gösterir"

(Ö42) "Hücre yapısına benzer çünkü birbirini tamamlamalıdır."

(Ö44) "Anayasaya benzer çünkü genel hatları belirler"

(Ö49) "Bukalemuna benzer çünkü şartlara göre değiştirilebilir."

(Ö51) "Navigasyon cihazına benzer çünkü bize yol gösterir"

(Ö53) "Labirente benzer içinden bazen çıkılmamaktadır."

(Ö60) "Everest dağına benzer çünkü herkesin anlayabildiği şekilde değildir."

(Ö62) "Bir bütüne benzer çünkü hedef, içerik, öğrenme öğretmen süreci ve ölçme değerlendirme öğelerinin birleşimidir."

(Ö64) "Fene benzer hayatın içindedir."

Öğretmenler tarafından kazanım kavramına ilişkin üretilen metaforların sınıflandırıldığı kodlar ile kodlara ilişkin frekans değerleri Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2.

Kazanım Kavramına İlişkin Üretilen Metaforlar, Kodlar ve Frekans Değerleri.

Temalar	Frekans (f)	Metafor Örnekleri
Kazanım Özellikleri		
Bütünlük-tamamlayıcı olma	8	Makine parçası, zincir, duyu organları
Rehber olma	8	Yol gösterici, pusula, beyin
Gereklilik	4	Hedefi vuracak ok, bel kemiği
İşlevsellik	4	İlaç, yemek,
Yaşama uygunluk	2	Kumbara
Geliştirilebilirlik	1	Oyun hamuru
Açıklık	1	Ayna
Amaca dayalılık	1	Destek
Kazanılabilirlik	1	Ürün

Belirleyicilik	1	Tahlil
Performans göstergesi	1	Davranış,
Ayrıntılılık	1	Reçete
Çeşitlilik	1	Ağaç dalları
Güdüleyicilik	1	Bonus
Aşamalılık	1	Domino
Uygulamaya bağlılık	2	Yatırım, ağaç fidesi
Program Kazanımlarına İlişkin Olumsuz Değerlendirme		
Karmaşıklık-Anlaşılmazlık	4	Pizza,
Kalıcı olmama	2	Buhar,
Ulaşılabilir olmama	2	Kutup yıldızı, büyük lokma
Yoruma açıklık	1	Müzik parçası,
Zamana bağlılık	1	Aşı,
İşlevsel olmama	1	Çıkmaz sokağa
Esnek olmama	1	Sert kütle
İçeriğe uyumsuzluk	1	Parçası eksik yapboz
Toplam	Kod 26	Metafor 55

Tablo 2'ye göre, öğretmenler tarafından üretilen metaforlar “kazanım özellikleri” ile “program kazanımına ilişkin olumsuz değerlendirme” temalarında açıklanmıştır. Kazanım özellikleri temasında üretilen metaforlarla öğretmenlerin kazanımların özellikle içerik, öğrenme öğretme süreci ve ölçme değerlendirme faaliyetlerine yön verdiğini vurguladıkları düşünülmektedir. Ayrıca öğretim programının kazanımlarının bir bütün olarak birbirini tamamladığı vurgulanmaktadır. Kazanım özellikleri temasında öğretmenler tarafından üretilen metaforlar *bütünlük, rehber olma, gereklilik, işlevsellik, yaşama uygunluk, geliştirilebilirlik, açıklık, amaca dayalılık, kazanılabilirlik, belirleyicilik, performans göstergesi, ayrıntılılık, çeşitlilik, güdüleyicilik, aşamalılık* ve *uygulamaya bağlılık* kodlarında açıklanmıştır. Öğretmenlerin metaforlarla öğretim programlarının geliştirilmesi sürecinde kazanımların belirlenmesinin gerekliliğinden bahsettikleri görülmüştür. Ayrıca kazanımların tüm bireyler tarafından aynı anlama gelecek şekilde açık ve net olduğu, amaca uygun olduğu, yaşama dayalı olduğu metaforlarla vurgulanmıştır. Kazanımların öğrenenlerin öğrenme düzeyine göre belirlenmesi, kazanımların öğrenen davranışını ifade etmesi ve kazanımların aşamalılık ilkesiyle oluşturulması öğretmenlerce kazanım özellikleri temasında vurgulanan görüşlerden bazılarıdır.

Program kazanımlarına ilişkin olumsuz değerlendirme temasında üretilen metafor *anlaşılmazlık, kalıcı olmama, ulaşılabilir olmama, zamana bağlılık, yoruma açıklık, işlevsel olmama, esnek olmama, içeriğe uyumsuzluk* kodlarıyla açıklanmıştır. Anlaşılmazlık kategorisinde üretilen metaforlarla öğretmenlerin kazanımların açık ve net olarak ifade edilmediği yönünde görüş belirttikleri görülmüştür. Kalıcı olmama kategorisi ile ulaşılabilir olmama kategorisinde üretilen metaforlarla öğretmenler kazanımların öğrenenler tarafından edinilmesinin mümkün olmadığını ve öğrenenler tarafından kazanılan bilgi beceri ve tutumların kalıcı olmadığını vurgulamaktadırlar. Kazanımların öğrenenlerin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda hazırlanmamış olması ile kazanımların okulun bulunduğu çevre ile öğrenenlerin ihtiyaçları doğrultusunda güncellenebilir olmaması öğretmenlerin kazanımlara yönelik olumsuz değerlendirmeleri arasında yer almaktadır. Öğretmenler tarafından öğretim programının kazanım ögesine ilişkin üretilen metaforlardan birkaçına aşağıda yer verilmiştir:

(Ö1) “Buhar gibidir çünkü öğrencilerde kalıcı değildir.”

(Ö9) “Zincire benzer çünkü birbirinin tamamlayıcısıdır.”

(Ö25) “Jöle gibidir çünkü jöle saca her türlü şekli nasıl verirse kazanımlarda öğrenciye şekil verir.”

(Ö38) “Beyin gibidir çünkü programı yönlendirir.”

(Ö40) “Everest tepesi gibidir çünkü ulaşılması güçtür”

(Ö44) “Destek gibidir çünkü amaca hizmet eder.”

(Ö54) “Rehber gibidir çünkü neyi ne kadar vermemiz konusunda bize yol gösterir”

(Ö56) “Beyin gibidir birbiriyle bağlantılı bilgiler içerir.”

(Ö61) “Belkemiği gibidir programı ayakta tutan kazanımlardır.”

(Ö76) “Reçete gibidir eğitim öğretim detaylarını gösterir.”

Öğretmenler tarafından içerik kavramına ilişkin üretilen metaforların sınıflandırıldığı kodlar ile kodlara ilişkin frekans değerleri Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3.

İçerik Kavramına İlişkin Üretilen Metaforlar, Kodlar ve Frekans Değerleri.

Temalar	Frekans (f)	Metafor Örnekleri
İçerik Özellikleri		
Bilgi		
Ayrıntılı bilgi	3	Deniz, kazan
Bilgi yoğunluğu	3	Aşure tatlısı
Karmaşık bilgi	2	Dolaşık saç, kara kutu
Bilgi örüntüsü	2	Sinirler, bilgisayar
Dengellik	1	Gıda
Önemlilik	4	Vitamin
İhtiyaca görelilik	4	Hard disk, evrensel haklar
Hedefe görelilik	3	Kitap, vitamin
Amaca görelilik	2	Yirmi dört saat
Yaşama uygunluk	3	Hayat, fragman
Ekonomiklik	2	Market, birkaç beden büyük elbise
Aşamalılık	2	Piramit, merdiven
Sürekli değişim	2	Veresiye defteri, değişken
Güncellik	1	Taze çiçek
Güdüleyicilik	1	Meyve
Yoruma açıklık	1	Şiir
Esneklik	1	Örüntü
	1	Katı cisim
Toplam	Kod 18	Metafor 43

Öğretmenler tarafında içerik kavramına ilişkin üretilen metaforlar *bilgi, önemlilik, ihtiyaca görelilik, hedefe görelilik, amaca görelilik, yaşama uygunluk, ekonomiklik, aşamalılık, sürekli değişim, güncellik, güdüleyicilik* ve *esneklik* kategorilerinde açıklanmıştır. Bilgi kategorisinde üretilen metaforlar bilgilerin birbirleriyle sentezlenmesi sonucu oluşturulan yapı olduğunu göstermektedir. Ayrıca içerik hazırlanırken dengellik ilkesinin göz önünde bulundurulması öğretmenler tarafından ifade edilen bir durumdur. Ayrıca içeriğin yoğun ve ayrıntılı bilgilerden arındırılması gerektiğine yönelik görüşler bulunmaktadır. Öğretmenler tarafından üretilen metaforlarla içeriğin hedefe, amaca ve yaşama uygun olduğu, okulun bulunduğu çevre ile öğrenen ihtiyaçları doğrultusunda geliştirilecek düzeyde esnek olduğu belirtilmiştir. Ayrıca içerik düzenleme sürecinde aşamalılık, hedefe görelilik, ekonomiklik ve güncellik ilkelerinin dikkate alınması gerektiği öğretmenler tarafından üretilen metaforlarla vurgulanmıştır. Öğretmenler tarafından öğretim programının içerik ögesine ilişkin üretilen metaforlardan bazılarına aşağıda yer verilmiştir:

(Ö15) “Denize benzer açıldıkça derinleşir.”

(Ö18) “Birkaç beden büyük elbise gibidir çünkü içerik çok yüklü zaman yeterli değildir.”

(Ö24) “Dolaşık saç gibidir birbirinin içine girmiştir.”

(Ö25) “Piramit gibidir çünkü aşamalı olarak alttan üste gelişir.”

(Ö63) “Beton gibidir çünkü ağırlığı altında çocuklar ezilmektedir.”

(Ö77) “Değişken gibidir çünkü sürekli değişir.”

(Ö80) “Beyin gibidir çünkü çok doludur.”

Öğretmenler tarafından eğitim durumları kavramına ilişkin üretilen metaforların sınıflandırıldığı kodlar ile kodlara ilişkin frekans değerleri Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4.

Eğitim Durumu Kavramına İlişkin Üretilen Metaforlar, Kodlar ve Frekans Değerleri.

Temalar	Frekans (f)	Metafor Örnekleri
<i>Eğitim Durumlarının Özellikleri</i>		
Bireysel farklılıklara görelilik	3	Sirk,
Farklı duylulara hitap etme	2	Çok boyutluluk
Hedefe/kazanıma görelilik	2	Civa
Öğretmen merkezli olma	2	Araba
Öğretim materyallerini kapsama	2	Deney
Geliştirilebilirlik-esneklik	2	Ağaç
Kılavuz olma	2	Yemek kitabı
Öğrenen öğretmen iletişimi	1	Ticaret
Yaşama uygunluk	1	Kan
Önemlilik	1	Ekin ekme
Uygulamaya bağlılık	1	Beslenme
Uyarıcı olma	1	Etki
Bütünlük	1	Çark
İşbirlikli oluşum	1	İmece
Öğrenme ortamı düzeni	1	Restoran mutfağı
Uzun zaman alma	1	Maraton
Toplam	Kod 15	Metafor 31

Öğretmenler tarafında eğitim durumları kavramına ilişkin üretilen metaforlar *bireysel farklılıklara görelilik, farklı duylulara hitap etme, hedefe/kazanıma görelilik, öğretmen merkezli olma, öğretim materyallerini kapsama, esneklik, kılavuz olma öğrenen öğretmen iletişimi, yaşama uygunluk, önemlilik, uygulamaya bağlılık, uyarıcı olma, bütünlük, işbirlikli oluşum, öğrenme ortamı düzeni ve uzun zaman alma* kategorilerinde sınıflandırılmıştır. Öğretmenler ürettikleri metaforlarla özellikle eğitim durumlarının farklı duylulara hitap edecek şekilde bireysel farklılıklar dikkate alınarak kazanımlara uygun olacak biçimde düzenlenmesi gerektiğine odaklanmışlardır. Ayrıca öğretim programlarının eğitim durumları ögesinin öğrenenin ve çevrenin ihtiyaçları doğrultusunda geliştirilebilir olması vurgulanmıştır. Öğrenme yaşantılarının düzenlenmesinde yaşama uygunluk ilkesinin dikkate alınması ve bu ögenin öğrenme üzerindeki olumlu etkisi öğretmenler tarafından ifade edilen görüşler arasında yerini almıştır. Öğretmenler tarafından eğitim durumları kavramına ilişkin üretilen metaforlardan bazılarına aşağıda yer verilmiştir:

(Ö1) “Sirk gibidir her öğrenci için farklı etkinlik yöntem ve teknikler mevcuttur.”

(Ö10) “Kan gibidir çünkü hayati olmalıdır. Yani kazandırılması istenen davranış öğrencinin gerçek yaşamında bir işe yarayacaksa eksik ve amaçtan yoksun bir kazanım olacaktır.”

(Ö17) “Film gibidir çünkü her duyuya hitap eder.”

(Ö27) “Bukelemon gibidir çünkü değişebilir”

(Ö36) “Ticarete benzer çünkü bilgi alışverişi yapılmaktadır”

Tablo 5.

Ölçme Değerlendirme Kavramına İlişkin Üretilen Metaforlar, Kodlar ve Frekans Değerleri.

Temalar	Frekans (f)	Metafor Örnekleri
Ölçme Değerlendirme İşleminin Özellikleri		
Ölçme işlemi	15	Tartı, tepki, toplumun aynası
Yargıda bulunma	10	Terazi, hasat
Başarı göstergesi	6	Duygu, hasat
Dönüt verme	3	İletişim
Eğitimin değerlendirilmesi	2	Terzinin son dokunuşu
Güdüleyicilik	2	Kazanç, ödül
Objektiflik	3	Hukuk sistemi, hakim, mahkeme
Süreye uyum	1	Futbol maçı
Ürüne odaklılık	1	Meyve
Program değerlendirme	1	Monitör
Olumlu beklenti	1	Masal
Hatalı ölçüm	1	Hatalı termometre
Rehber olma	1	Direksiyon,
Değişime açıklık	1	Hava durumu
Problemlili ölçütler takımı	1	Büyük delikli süzgeç
Yetersizlik algısı	1	Kuma yazı yazmak
Toplam	Kod 17	Metafor 53

Öğretmenler tarafından ölçme ve değerlendirme kavramına ilişkin üretilen metaforlar *ölçme işlemi, yargıda bulunma, başarı göstergesi, dönüt verme, eğitimin değerlendirilmesi, güdüleyicilik, objektiflik, süreye uyum, ürüne odaklılık, program değerlendirme, olumlu beklenti, hatalı ölçüm, rehber olma, problemlili ölçütler takımı, değişime açıklık ve yetersizlik algısı* kodlarıyla açıklanmıştır. Ölçme ve değerlendirme kavramına ilişkin üretilen metaforlarla hem ölçme işlemine hem de yargıda bulunma işlemine odaklanıldığı görülmektedir. Ayrıca ölçme ve değerlendirme işlemiyle öğrenenlerin başarısı hakkında yargıda bulunulabileceği ifade edilmiştir. Eğitim ile öğretim programının değerlendirilmesinde ölçme ve değerlendirme işleminin önemi öğretmenlerce vurgulanmıştır. Ölçme ve değerlendirme işlemiyle ürüne odaklanıldığı, ölçütlerin belirlenmesinde problemlerin olduğu ve hatalı ölçümlerin yapıldığı öğretmenler tarafından ifade edilen olumsuz görüşlerdir. Öğretmenler ölçme ve değerlendirmenin dönüt verme işlemi kapsadığını ve objektif olması gerektiğini ürettikleri metaforlarla vurgulamışlardır. Öğretmenler tarafından öğretim programının ölçme ve değerlendirme ögesine ilişkin üretilen metaforlardan bazılarını aşağıda yer verilmiştir:

(Ö6) “Hukuk sistemi gibidir çünkü adil, objektif ve tarafsız olmalıdır.”

(Ö16) “Terazi gibidir çünkü değeri ortaya çıkarır.”

(Ö17) “Büyük delikli süzgece benzer çünkü eleme kriterleri sağlıklı değildir.”

- (Ö19) *“Ödül gibidir çünkü motive eder.”*
- (Ö27) *“İletişim gibidir çünkü geribildirim alırsınız”*
- (Ö35) *“Hatalı termometre gibidir çünkü hatalı ölçümler yapılabiliyor.”*
- (Ö48) *“Hasat gibidir çünkü elde edilen ürünün kalitesi, niteliği burada ortaya çıkar.”*
- (Ö56) *“Skor tabelası gibidir çünkü verdiğimiz eğitim sonucunu görürüz.”*
- (Ö65) *“Terazi gibidir ne kadar hassas bir terazi kullanırsan sonuç o kadar güvenilir olur.”*
- (Ö75) *“Final maçı gibidir çünkü ne kadar iyi olduğumuz ya da olmadığımızı bu sonuç belirler.”*

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Öğretmenlerin eğitim programı ve eğitim programının temel bileşenlerine ilişkin ürettikleri metaforlar incelendiğinde öğretmenlerin eğitim programının ve eğitim programının öğelerinin anlamı ve işlevine ilişkin benzer görüşlere sahip olduklarını, aynı zamanda eğitim programının öğelerine yönelik olumlu ve olumsuz yönde değerlendirmede bulduklarını göstermektedir. Öğretmenlerin eğitim programı kavramına ilişkin ürettikleri metaforlar incelendiğinde öğretmenlerin eğitim programının öğretim sürecinin şekillendirilmesinde kılavuz olma, yol gösterici olma işlevine vurgu yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır. Özdemir (2012) ve Gültekin (2013) tarafından gerçekleştirilen çalışmada eğitim programı kavramına ilişkin üretilen metaforlarla eğitim programının rehber ve yol gösterici olduğuna yönelik vurgu yapılmıştır. Ayrıca öğretmenler tarafından öğretim programı öğelerinin (hedef/kazanım, içerik, eğitim durumları, ölçme ve değerlendirme) görev yapılan okulun bulunduğu çevrenin ekonomik ve sosyal durumuna, bireyin ve çevrenin ihtiyaçlarına göre düzenlenebileceğinin vurgulandığı görülmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin eğitim programının esneklik özelliğine vurgu yapıldığı anlaşılmaktadır. Ayrıca eğitim programı öğelerinin birbirini tamamlayıcı olması, eğitim programlarının hayata dayalı olarak geliştirilmesi ve eğitim programlarının geliştirilmesi sürecinde bireyin ve toplumun ihtiyaçlarının dikkate alınması yönündeki öğretmenler görüşlerine dayanarak öğretmenlerin eğitim programının özellikleri hakkında bilgi sahibi oldukları sonucuna varılabilir. Eğitim programının özelliklerine ilişkin bilgi sahibi olmanın yanı sıra öğretmenlerin eğitim programına ve özellikle eğitim programlarının geliştirilmesine ilişkin olumsuz değerlendirmelerde buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Örneğin, öğretmenlerin eğitim programlarının her yıl değişim gösterdiği ve bu durumdan memnun olmadıkları yönünde görüş bildirdikleri görülmektedir. Oysaki program geliştirme sürecinin bir araştırma süreci olduğu düşünüldüğünde, öğrenciye kazandırılması gereken hedeflere, içeriğe, öğrenme etkinlikleri ve ölçme değerlendirme faaliyetlerine yer verilen sürekli değişime açık olan eğitim programının bilimsel araştırma süreci kapsamında değişiminin sağlanması bir ihtiyaçtır. Ayrıca eğitim programının karmaşık olduğu algısını ortaya koyan metaforların da üretildiği görülmektedir. Gültekin (2013) öğretmen adaylarının eğitim programına ilişkin ürettikleri metaforlara dayanarak öğretmen adaylarının eğitim programının sorunlu ve karmaşık yapısına vurgu yaptıklarını belirtmiştir. Alanyazında gerçekleştirilen benzer çalışmalarda (Özdemir, 2012; Taşdemir & Taşdemir, 2011; Aykaç & Çetin, 2011; Semerci, 2007) eğitim programına ilişkin olumsuz algıyı gösteren metaforların üretildiği görülmüştür.

Öğretmenlerin kazanım kavramına ilişkin ürettikleri metaforlara dayanarak öğretmenlerin kazanımların programın öğeleri olan içerik, eğitim durumları ile ölçme ve değerlendirme faaliyetlerine yön verme işlevini benimsedikleri sonucuna varılmıştır. Öğretmenlerin öğretim programlarının geliştirilmesi sürecinde kazanımların belirlenmesinin gerekliliğinden bahsettikleri görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin kazanımların tüm bireyler tarafından aynı anlama gelecek şekilde açık ve net olduğu, amaca uygun olduğu, yaşama dayalı olduğu görüşüne sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Kazanımların öğrenenlerin öğrenme düzeyine göre belirlenmesi, kazanımların öğrenen davranışını ifade etmesi ve kazanımların aşamalık ilkesiyle oluşturulması yönündeki öğretmen görüşlerine dayanarak öğretmenlerin genellikle kazanım özelliklerine ilişkin bilgi sahibi oldukları düşünülebilir. Kazanım kavramına ilişkin bilgi sahibi olmanın yanı sıra eğitim programının kazanım ögesine ilişkin olumsuz değerlendirmelerde buldukları da görülmektedir. Örneğin, kazanımların açık ve net olarak ifade

edilmemesi, kazanımların öğrenen düzeyine uygun olmaması ve öğrenenlerin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda hazırlanmamış olması ifadeleri, öğretmenlerin kazanımlara ilişkin olumsuz yönde değerlendirmede bulduklarını göstermektedir. Taşgın ve Köse (2015) sınıf öğretmeni adaylarının hedef kavramına ilişkin üretmiş oldukları metaforlardan öğretmenlerin hedef kavramının tanımına ve özelliklerine ilişkin bilgi sahibi oldukları sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca yapılan bu çalışma öğretmenlerin hedefin eğitim programının diğer öğelerini belirlemede önemli olduğu algısına sahip olduklarını göstermektedir. Dolayısıyla Taşgın ve Köse (2015) tarafından gerçekleştirilen çalışma bulguları öğretmenlerin kazanımlara ilişkin algılarıyla örtüşmektedir.

İçerik kavramına ilişkin metaforlara dayanarak öğretmenlerin içeriğin bilgi örüntüsü olduğu algısına sahip oldukları düşünülmektedir. Öğretmenler tarafından ifade edilen görüşlere dayanarak öğretmenlerin içeriğin hedefe, amaca ve yaşama uygun olduğu, okulun bulunduğu çevre ile öğrenen ihtiyaçları doğrultusunda geliştirilecek düzeyde esnek olduğu, güncel olduğu ve aşamalılık ilkesine göre tasarlandığı algısına sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenler tarafından eğitim durumları kavramına ilişkin üretilen metaforlar incelendiğinde öğretmenlerin eğitim durumlarının özelliklerine ilişkin bilgi sahibi oldukları sonucuna varılabilir. Örneğin, eğitim durumlarının farklı duylara hitap edecek şekilde bireysel farklılıklar dikkate alınarak kazanımlara uygun olacak biçimde düzenlenmesi, öğrenme yaşantılarının düzenlenmesinde yaşama uygunluk ilkesinin dikkate alınması, eğitim durumlarının öğrenenin ve çevrenin ihtiyaçları doğrultusunda geliştirilebilir olması yönündeki öğretmen görüşlerine dayanarak bu sonuca ulaşıldığı söylenebilir.

Öğretmenler tarafından ölçme ve değerlendirme kavramına ilişkin üretilen metaforlara dayanarak öğretmenler tarafından hem ölçme işlemi hem de değerlendirme işlemine yönelik bilgi sahip oldukları sonucuna varılmıştır. Ayrıca ölçme ve değerlendirme işlemiyle öğrenen başarısı ve programın başarısı hakkında yargıda bulunulacağına ilişkin algıları öğretmenlerin ölçme değerlendirmenin işlevini benimsediklerini göstermektedir. Ölçme ve değerlendirme işleminin ürün odaklı olması, ölçütlerin belirlenmesinde problemlerin olması ve hatalı ölçümlerin yapılmasına ilişkin öğretmen görüşlerine dayanarak öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeye yönelik olumsuz yönde değerlendirmede buldukları sonucuna varılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmenin objektif olması gerektiğine özellikle vurgu yaptıkları görülmüştür. Taşgın ve Köse (2015) de sınıf öğretmeni adaylarının değerlendirme kavramına ilişkin olumsuz metaforlar üretmelerini yapılan yanlış değerlendirme işlemiyle ilişkilendirmişlerdir. Bu bulgu çalışmada saptanan öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme kavramına ilişkin olumsuz algıları olduğu bulgusunu desteklemektedir.

Öğretmenler tarafından üretilen metaforlar öğretmenlerin eğitim programı ve eğitim programının öğelerinin ne olduğu, işlevi, özellikleri konusunda bilgi sahibi olduklarını göstermektedir. Mevcut programların olumlu ve olumsuz yönlerini metaforlar aracılığıyla değerlendiren öğretmen sayısının sınırlı olduğu görülmektedir. Bu çalışmada asıl ulaşılmak istenen amaç branş öğretmenlerinin alanlarının eğitim programlarını program öğeleri doğrultusunda metaforlar aracılığıyla değerlendirmelerini sağlamaktır. Ancak her branşa ilişkin yeterince öğretmen sayısına ulaşamamış olması ve öğretmenlerin alanlarına ilişkin eğitim programlarını değerlendirmek yerine eğitim programı ve program öğelerinin anlamı, işlevi ve özelliklerine yönelik metafor üretmiş olmaları çalışmanın sınırlılığını oluşturmaktadır. Dolayısıyla branşlara göre öğretmen sayıları artırılarak branş öğretmenlerinin alanlarının programını metaforlar aracılığıyla değerlendirmeleri sağlanarak program değerlendirme çalışmaları yürütülebilir.

Kaynakça

- Aykaç, N. & Çelik, Ö. (2011). *Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının eğitim programına ilişkin metaforik algılarının karşılaştırılması*. Paper Presented at the 1st International Congress on Curriculum and Instruction, Eskişehir, Turkey.
- Ben-Peretz, M. (1980). Teachers' role in curriculum development: An alternative approach. *Canadian Journal of Education*, 5(2), 52-62.
- Carswell, R. J. B. (1977). Teacher development as an outcome of Canadian studies curriculum development. *Canadian Journal of Education*, 2(1), 35-42.

- Collins, E. C. & Green J. L. (1990). Metaphors: The construction of a perspective. *Theory into Practice*, 29(2), 71-77.
- Connelly, F. M. (1972). The functions of curriculum development. *Interchange*, 3(2&3), 161-177.
- Demirel, O. (2006). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Ankara: PegemA Publishing.
- Elliott, J. (1994). The teacher's role in curriculum development: An unresolved issue in English attempts at curriculum reform. *Curriculum Studies*, 2(1), 43-69.
- Ertürk, S. (1991). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Yelken Yayıncılık.
- Gültekin, M. (2013). İlköğretim öğretmen adaylarının eğitim programı kavramına yükledikleri metaforlar. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 126-141.
- Kılıç, F. (2015). İçerik ve düzenlenmesi. In T. Yanpar-Yelken (Ed), *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Klein, M. F. (1985). The master teacher as curriculum leader. *The Elementary School Journal*, 86(1), 34-43.
- Marsh, C. J. (1984). Outside in curriculum development: Promises and problems. *British Journal of Educational Studies*, 32(1), 18-26.
- McLaughlin, M. W. & Marsh, D. D. (1978). Staff development and school change. *Teachers Collage Record*, 80(1), 69-94.
- Oliver, A. I. (1965). *Curriculum improvement: A guide to problems and procedures*. New-York: Dodd Mead and Company.
- Özdemir, S. M. (2012). Eğitim programı kavramına ilişkin öğretmen adaylarının metaforik algıları. *Kuramsal Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(3), 369-393.
- Remillard, J. T. (1999). Curriculum materials in mathematics education reform: A framework for examining teachers' curriculum development. *Curriculum Inquiry*, 29(3), 315-342.
- Semerci, Ç. (2007). Program geliştirme kavramına ilişkin metaforlarla yeni ilköğretim programlarına farklı bir bakış. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31 (2), 125-140.
- Taşdemir, M. (2003). *Eğitimde planlama ve değerlendirme*. Ankara: Ocak Publishing.
- Taşdemir, M. & Taşdemir, A. (2011). Teachers' metaphors on K-8 curriculum in Turkey. Paper presented at 2nd International Conference On New Trends in Education and Their Implications, Antalya, Turkey.
- Taşgın, A., & Köse, E. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının hedef ve değerlendirme kavramlarına ilişkin metaforları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30 (3), 116-130.
- Varış, F. (1994). *Eğitimde program geliştirme: Teori ve teknikler*. Ankara: Alkım Yayıncılık.
- Yanpar Yelken, T. (2013). *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Young, J. H. (1985). Participation in curriculum development: An inquiry into the responses of teachers. *Curriculum Inquiry*, 15(4), 387-414.

Extended Summary

Teachers' Perceptions on Curriculum and Curriculum's Elements: Metaphor Analysis

Introduction

The success of curriculum relates to teachers' awareness towards the curriculum's elements as implementer of curriculum and her implementing curriculum in a effective and successful way. Since developed curriculum may be an ideal one, but it is impossible to state the success of curriculum not being able to be implemented. Accordingly, it is expected for teachers to have knowledge on the main elements of curriculum such as objective, content, learning and teaching process, measurement and evaluation as well as design and implement learning and teaching process as regards the necessities in these dimensions. Teachers are the stakeholders contributing to the curriculum development by giving feedback to the elements of curriculum as well as being an effective implementer of curriculum. Tasmir states that teachers have contributed to the process of curriculum development via their practices in teaching, their curriculum knowledge and their views on implemented curriculum. Teachers play an important role in the process of curriculum development has become an focused subject from many researchers' point of views. For example, It has been emphasized that an effective and qualified curriculum development process will be possible if teachers take part in curriculum development in an active way. Moreover, the success in the implementation of curriculum relates to teachers' determining the objectives of the curriculum. To some researchers, teachers should participate in curriculum development process via their positive attitudes towards curriculum development, their current knowledges on curriculum, their design of the instructional materials, forming the objectives as learners' behaviors and preparing measurement tools measuring learners' behaviors and designing and implementing instruction with regard to learners' interests and needs.

Purpose of the Study

In this sense the determination of teachers' perceptions on curriculum and main elements of curriculum such as objective, content, learning and teaching process, measurement and evaluation has an importance. The determination of teachers' perceptions on the curriculum and the elements of the curriculum has been considered as a general evaluation on the implemented curriculum. Therefore, teachers awareness on curriculum will be determined and the curriculum will be analyzed in terms of their perceptions.

Method

The study, purposed to determine the teachers' perceptions on the curriculum and the elements of curriculum such as objective, content, learning and teaching process, measurement and evaluation with the help of metaphors is designed as descriptive research model. The metaphors can be used to express the individuals' feelings, thoughts and perceptions. The study group is composed of the branch teachers at the centre schools at the province of Bartın during 2015-2016 academic years. Instead of sampling method, it has been aimed to reach all teachers at the centre schools at the province of Bartın. The study has been carried out with the help of volunteer teachers at the school. The data of the study has been collected via open-ended questionnaire. In the questionnaire five questions about curriculum and the main elements of curriculum (objective, content, learning and teaching process, measurement and evaluation) are found. The questions are designed in the form of "curriculum is like.....because...". This form is generated for each element of the curriculum. Researchers stating metaphors should be supported with such question adverbs as "why" emphasize that the same metaphor can be used for different meanings by different individuals. The data has been analyzed through content analysis. The qualitative data has been examined by the researcher to make sense of the data. After the qualitative data analysis, the data has been ... as themes and codes. Moreover, the models have been formed to make the comprehension of findings easier. The frequencies of themes and codes have been presented in the models. Moreover, the codes and the qualitative data set are presented to another expert in curriculum and development and the expert is desired to determine the codes indicating difference and similarity in their views. The reliability of coding is calculated through the formula [(Reliability=Similar views=Similar views/(similar views+different views)]. Furthermore, the findings are presented with the help of quotations of the participants.

Results

Skeleton, gap, factory, jigsaw, experience, frame, route map, soil, variable, traffic rules, etc. are among the metaphors related to “curriculum” generated by the teachers. The metaphors related to “curriculum” generated by the teachers show the perception about the fact that curriculum is the indicator in designing and implementing curriculum. Friend, guide, medicine, food, investment, jell, etc. are found among the metaphors related to “objective/attainment” generated by the teachers. Generated metaphors indicate that teachers have perception on the objectives’ directing the other elements of curriculum such as content, learning situation, measurement and evaluation. Some metaphors produced related to content are food, soup, mixed hair, knowledge mountain, hard disk, ashoura, etc. Multidimensional, cookbook, nourishment, film, time, plant, etc. are found among the metaphors related to learning experiences generated by the teachers. The generated metaphors indicate teachers perception on designing learning experiences as regards individual differences. Weighing device, judicial system, football game, judge, scales, etc. are among the metaphors related to measurement and evaluation generated by the teachers. It is observed that teachers emphasize the function of measurement and evaluation through these metaphors.

Discussion, Conclusion and Suggestions

Based on the metaphors generated related to objective concept, it is concluded that teachers adopt the directive function of the objectives to the curriculum elements such as content, education situation as well as measurement and evaluation. The metaphors produced related to such concepts as content and education situation, indicate that teachers perceive the content as knowledge pattern and have the knowledge on the properties of education situation (learning and teaching process). Moreover, teachers have knowledge on the processes of both measurement and evaluation are inferred from the metaphors. In the other words, generated metaphors produced by teachers indicate that teachers have knowledge on curriculum, the elements of curriculum, the properties and function of curriculum. It is seen that there is a limited number of teachers evaluating positive and negative points of existing curriculum through metaphors. The main goals of this study is to provide the branch teachers for evaluating curriculum of their fields through metaphors. However, the constraint of the study is not reaching enough number of different branch teachers and teachers’ generating metaphors with regard to the meanings of curriculum and the curriculum elements instead of their evaluating the curriculum of their fields. Therefore, curriculum evaluation studies in which large number of branch teachers evaluate their curriculums through metaphors can be carried out.

Öğretmen Adaylarının Üstbilişsel Farkındalıkları ile Yanal Düşünme Eğilimleri Arasındaki İlişkiler

Çetin SEMERCİ, Bartın Üniversitesi, Türkiye, csemerci@bartin.edu.tr

Öz

Araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalıkları ile yanal düşünme eğilimleri arasındaki ilişkilerin belirlenmesidir. Araştırma ilişkisel tarama modeliyle yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunda 786 öğretmen adayı bulunmaktadır. İki ölçekten yararlanılmıştır. Araştırmada kullanılan birinci ölçek, üstbilişsel farkındalık (ÜFAR) ölçeğidir. Faktör analizi sonucunda ölçeğin toplam varyans yüzdesi (cumulative %) 51,845'dir. Ölçekteki faktörlerin ortak varyansı 0.306 ile 0.772 arasında değişmektedir. İkinci ölçek, yanal düşünme eğilimi (YADE) ölçeğidir. Faktör analizi sonuçlarına göre, YADE ölçeğinin KMO değeri 0.794, Bartlett testi değeri 1585.363'dir (Sd= 36, p=0.000). YADE ölçeği tek boyutludur. Araştırma bulgularından bazıları şu şekildedir: Öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalıkları ile yanal düşünme eğilimleri arasında 0.01 manidarlık düzeyinde 0.45'lik bir ilişki bulunmuştur. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise, sorgulama, motivasyon, planlama, düzenleme ve farkındalık değişkenlerinin yanal düşünme eğilimi üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Sorgulamanın beta değeri ($\beta=0.298$) diğerlerine göre, mutlak değerce daha büyük olması model için en önemli yordayıcı konumuna sokmaktadır. Kontrol-gözden geçirme ve değerlendirme değişkeni ise, önemli bir etkiye sahip değildir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen adayları, üstbilişsel farkındalık, yanal düşünme.

Abstract

Research purpose is to indicate the relations between the metacognitive awarenesses and lateral thinking tendencies of teacher candidates. Research was carried out with relational survey method. There are 976 teacher candidates in study group of research two scales were used. The first scale which is used in this study is metacognitive awarenesses (ÜFAR) scale. As a result of factor analyses, total variance percentage of the scale (cumulative %) is 51,845. Communality of the factors in the scale changes between 0.306 and 0.772. The second scale is lateral thinking tendency scale (YADE). As a result of factor analysis, KMO value of YADE scale is 0.794, Bartlett test value is 1585.363 (Sd= 36, p=0.000). YADE scale is unidimensional. Some of research findings are as below: At a significance level of 0.01, a relation between metacognitive awarenesses and lateral thinking tendencies of teacher candidates was found at a level of 0.45. When t-test results are analysed concerning the significance of regression coefficients, it seems that questioning, motivation, planning, arrangement and awareness variables are precursor on lateral thinking tendency. Comparing to the others, being greater with regards to absolute value, makes Beta value of questioning ($\beta=0.298$) the most important precursor for the model. Control-revision and evaluation variable do not have an important effect.

Keywords: Teacher candidates, metacognitive awarenesses, lateral thinking.

Giriş

Üstbiliş, düşünmeyi düşünmektir (Martinez, 2006, 696; Blakey ve Spence, 1990). Üstbiliş bu anlamda, bilmeyi bilmektir bir başka ifadeyle bilinenin farkında olunmasıdır (McCormick, 2003, 93). Daha geniş ifade ile insanların kendi bilişsel süreçlerini yönetmeleridir (Kuhn ve Dean, 2004, 270). Üstbiliş, yeni bilgi ile eski bilgiler arasında bağ kurma, bilişi planlanma, izleme, düzenleme ve değerlendirmedir (Blakey ve Spence, 1990; Genbilim, 2015; Bayraktar-Balkır, 2007, 63, Gordon, 1996, 49, NCREL, 2015).

Öğretmen adaylarının üstbilişlerini geliştirmek için kendi etkinliklerini ortaya koymaları, yansıtmaları ve değerlendirmeleri hususunda cesaretlendirilmesi gerekir (Kuhn ve Dean, 2004, 270). Bu cesarete sahip öğretmen adayları yanal düşünebilir. Yanal düşünme, asimetrik bir ortamda bir yapıdan diğerine geçmektir (De Bono, 1999, 137-138). Bu durum, bir problem etrafında düşünme ve probleme farklı açılardan bakma anlamına gelir (De Bono, 1968, 6; Onargan vd., 2004, 2).

Yanal düşünen bir öğretmen adayı şu özelliklere sahiptir:

“Bir problemle karşılaştığımda alternatif çözümler üretirim. İnovasyon (yenilikçilik) konusunda zekiyimdir. Bir kişinin fikirlerini değiştirmek için farklı durumlar anlatırım. Bir konu etrafında düşünürken bir yön takip etmem yeni yönler üretirim. Olaylara çok farklı açılardan bakarım. Bir konunun tüm yönleriyle ilgili beyin fırtınası yapabilirim. Düşünürken kategori, sınıflama ve etiketlerim sabit değildir, değişkenlik gösterir. Düşünürken ihtimal dışı yaklaşımlarla ilgilenebilirim” (Semerci, 2016).

Yanal düşünen öğretmen adaylarının özelliklerinden ve Fisher’in (2005, 26) yayınından, yanal düşünen bireylerin aynı zamanda yaratıcı düşünmüş oldukları söylenebilir. Yanal düşünme yaratıcı düşünmeye yakın bir kavramdır. Üstbilis de yaratıcı düşünmenin önemli bir bileşenidir (Stemberg & Williams, 1996).

Yeni bir fikir üretiliyorsa ve çözülecek bir problem varsa yanal düşünmeyi kullanmak yerinde bir karardır (Collins Cobuild, 1994, 814). Ancak, üstbilise sahip olmayan öğretmen adayları yanal düşünemez. Üstbilise sahip öğretmen adayları konuya ilişkin iyi bir öğrenme ve çok bilgiye sahiptirler. Kendini tanıyan, çalışan, öğrenen, yenilikleri takip eden öğretmen adayları üstbilisel farkındalığa sahip olup yanal düşünebilir ve dolayısıyla yeni fikirler üretir ve problemleri en doğru şekilde çözer. Literatür çalışmalarında (Gordon, 1996; Collins Cobuild, 1994; De Bono, 1999; Onargan vd., 2004) üstbilis ile yanal düşünme arasında teorik bir yapı kurulabilmektedir. Bu çalışmada üstbilisel farkındalık ile yanal düşünme arasındaki ilişkiler istatistik olarak incelenmiştir.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının üstbilisel farkındalıkları ile yanal düşünme eğilimleri arasındaki ilişkilerin belirlenmesidir. Bu amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmen adaylarının cinsiyet ve öğretmenlik tipi değişkenlerine göre, üstbilisel farkındalıkları ve yanal düşünme eğilimlerinde bir farklılık var mıdır?
2. Öğretmen adaylarının üstbilisel farkındalıklarının alt boyutları ile yanal düşünme eğilimleri arasında bir ilişki var mıdır?
3. Öğretmen adaylarının üstbilisel farkındalıklarının yanal düşünme eğilimlerini yordama gücü nedir?

Yöntem

Araştırma ilişkisel tarama modeliyle yürütülmüştür. Araştırma, Pedagojik Formasyon Eğitimi (PFE) Sertifikası veren Bartın üniversitesi (419 öğrenci) ve Bülent Ecevit Üniversitesi’nde (557 öğrenci) toplam 976 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Bu öğrencilerin bölümlere göre dağılımı şu şekildedir: Matematik Bölümü’nden 120 öğrenci, Beden Eğitimi ve Spor Bölümü’nden 90 öğrenci, Felsefe Grubu Bölümü’nden 94 öğrenci, İktisat-İşletme Bölümü’nden 94 öğrenci, Sağlık-hemşirelik Bölümü’nden 20 öğrenci, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Bölümü’nden 110 öğrenci, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü’nden 280 öğrenci, Tarih Bölümü’nden 40 öğrenci, Fen grubu (Fizik, kimya, biyoloji) Bölümü’nden 70 öğrenci ve diğer (Müzik, resim, İngilizce, genetik vb.) bölümlerden 58 öğrenci uygulamaya katılmıştır.

İki ölçekten yararlanılmıştır. Araştırmada kullanılan birinci ölçek, Üstbilisel Farkındalık (ÜFAR) ölçeğidir. Ölçeğin derecelendirilmesi, “Tamamen Katılıyorum” (5), “Katılıyorum” (4), “Kısmen Katılıyorum” (3), “Katılmıyorum” (2) ve “Hiç Katılmıyorum” (1) şeklindedir. Faktör analizi sonucunda ölçeğin toplam varyans yüzdesi (cumulative %) 51,845’dir. Ölçekteki faktörlerin ortak varyansı 0.306 ile 0.772 arasında değişmektedir. Ölçeğin KMO değeri 0,893, Bartlett testi değeri 4539,827’dir. ÜFAR ölçeği, 9’u olumsuz, 22’si olumlu olmak üzere toplam 31 maddeden ve yedi alt boyuttan oluşmaktadır. ÜFAR ölçeğinin ölçüt geçerliğini belirlemek için, ÜFAR ölçeği ve benzer olarak kabul edilebilecek “Yetişkinler İçin Bilis Üstü Beceri Testi” Orta Öğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Türk Dili ve Edebiyatı bölümü 4. sınıfta öğrenim gören 36 öğretmen adayına uygulanmıştır. Öğretmen adaylarının iki ölçeğe vermiş oldukları cevaplar arasındaki korelasyon 0,79 (p<.01) olarak bulunmuştur. Ölçekle ilgili testi yarılama yöntemi kullanılarak iki yarı puan korelasyonu bulunmuştur. 538 kişiye uygulanan ölçekteki 31 madde iki yarıya bölünmüştür. Ölçekte toplam 31 madde olduğu için son soru alınmayarak ilk 15 ve son 15 madde ayrı ayrı puanlanmıştır. Puanlama sonucu iki yarıdan alınan puanlar arasındaki korelasyon 0,78 (p<.01) olarak

bulunmuştur. Ölçeğe ilişkin iç tutarlık katsayısı hesaplanmıştır. 538 öğretmen adayının verdikleri cevaplar doğrultusunda iç tutarlığı ifade eden Cronbach Alpha katsayısı 0,89 olarak bulunmuştur (Duman, 2013).

Araştırmada kullanılan ikinci ölçek, yanal düşünme eğilimi (YADE) ölçeği 908 öğrenciye uygulanarak geliştirilmiştir. Faktör analizi sonuçlarına göre, YADE ölçeğinin KMO değeri 0.794, Bartlett testi değeri 1585.363'dir (Sd= 36, p=0.000). YADE ölçeği tek boyutludur. Ölçek, varyansın % 46.637'sini karşılamaktadır. YADE ölçeği için yapılan analiz sonuçlarında, faktör yüklerinin 0.41-0.70 arasında ve madde toplam korelasyonlarının 0.474-0.668 arasında değiştiği görülmektedir. Ölçeğin test tekrar test korelasyonu 0.771 ve iki yarı puanları arasındaki korelasyon katsayısı 0.685 bulunmuştur. YADE ölçeğinin Cronbach Alpha katsayısı 0.754'dir. Ölçek, 9 maddeden oluşmuştur. Geçerliliği ve güvenilirliği sağlanmış YADE ölçeğinin AMOS programı ile doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır (Kay kare=6.744, Sd=16, GFI=0.998, CFI=1.000, RMSEA=0.000). Deneklerin iki yarıdan aldıkları puanlar arasındaki korelasyon 0.895 (p<0.01) bulunmuştur. Çalışmada, Cronbach Alpha katsayısı 0.896 (Madde sayısı:35) bulunmuştur (Semerci, 2016).

Bulgular

Araştırma bulguları, öğretmen adaylarının cinsiyet ve öğretmenlik tipi değişkenlerine göre, yansıtıcı ve yanal düşünme eğilimleri, öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimlerinin alt boyutları ile yanal düşünme eğilimleri arasında ilişkiler ve öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimlerinin yanal düşünme eğilimlerini yordama gücü olmak üzere üç alt boyutta verilmiştir.

1. Cinsiyet ve Öğretmenlik Tipi Değişkenlerine Göre, Üstbilişsel Farkındalık ve Yanal Düşünme Eğilimlerine İlişkin Bulgular

Yanal düşünme eğilimlerinde cinsiyet değişkenine göre, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur (t=4,204, p<0.05). Kadın grubu "Tamamen katılırken, erkek grubu "Çoğunlukla katılıyorum" seçeneğinde yoğunlaşmışlardır. Üstbilişte cinsiyet değişkenine göre, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur (t=2,286, p<0.05). Ancak, "Çoğunlukla katılıyorum" seçeneği içerisinde kadın öğrenciler lehine üstbilis becerilerinin yüksek olduğu söylenebilir (Tablo 1).

Tablo 1.

Yanal ve Üstbilişsel Farkındalığın Kendi İçlerinde Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları.

Düşünme türü	Cinsiyet	N	Ortalama	Std.Sapma	Sd	t	p
Yanal düşünme	Kadın	645	4.22	0.49	955	4.204*	0.000
	Erkek	312	4.07	0.56			
Üstbilis	Kadın	645	4.05	0.49	955	2.286*	0.005
	Erkek	312	3.95	0.56			

*P<0.05

Çalışmada, kadın öğretmen adaylarının üstbilis nazarın daha çok yanal düşündükleri söylenebilir. Erkek öğrencilerin hem yanal hem de üstbilis olarak "Çoğunlukla katılıyorum" seçeneğinde birleştikleri görülmektedir.

Tablo 2.

Yanal ve Üstbilisin Kendi İçlerinde Öğretmen Tipine Göre Ortalama Ve Standart Sapma Sonuçları.

		N	Ortalama	Std.Sapma	Std. Hata
Yanal düşünme	1.Otokrat-Diktatör	205	4.0716	.55006	.03842
	2.Pasif-Edilgen	54	3.9888	.55078	.07495
	3.Demokrat	719	4.2046	.50531	.01884
Üstbilis	1.Otokrat-Diktatör	205	3.9426	.48769	.03406
	2.Pasif-Edilgen	54	3.7999	.58604	.07975

3.Demokrat	719	4.0453	.50011	.01865
------------	-----	--------	--------	--------

Hem yanal ve hem de üstbilişte öğrencilerin ayrı ayrı %21'inin otokrat. %5'inin pasif ve %74'ünün demokrat öğretmenlik tipini benimsedikleri görülmektedir. Öğrencilerin büyük çoğunluğunun demokrat öğretmen tipini benimsedikleri söylenebilir. Öğrencilerin benimsedikleri öğretmen tipine göre yanal ve üstbilişleri Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3.

Yanal ve Üstbilişin Kendi İçlerinde Öğretmen Tipine Göre ANOVA Sonuçları.

		Kareler			
		Kareler Toplamı	Sd	Ortalaması	F p
Yanal düşünme	Gruplar arası	4.595	2	2.297	8.578* .000 (1-3,2-3)
	Gruplar içi	261.133	975	.268	
	Toplam	265.727	977		
Üstbiliş	Gruplar arası	4.213	2	2.106	8.339* .000(1-3,2-3)
	Gruplar içi	246.298	975	.253	
	Toplam	250.510	977		

*p<0.05

Öğretmen tipi değişkenine göre, hem yanal düşünme eğilimleri (F=8.578, p<0.05) hem de üstbiliş arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmuştur (F=8,339, p<0.05). Her iki durumda da demokrat öğretmenlik tipini benimseyen öğrencilerin otokrat ve pasif öğretmenlik tipini benimseyen öğrenciler arasında Scheffe testine göre bir farklılık vardır.

2. Üstbilişin Alt Boyutları ile Yanal Düşünme Eğilimleri Arasındaki İlişkilere İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarının üstbiliş ile yanal düşünme eğilimleri arasında 0.01 manidarlık düzeyinde 0.45'lik bir ilişki bulunmuştur. Bu anlamda, orta düzeyde bir ilişkiden söz edilebilir.

Tablo 4.

Üstbilişsel Farkındalık ve Alt Boyutlarının Yanal Düşünme Eğilimleri Arasındaki Pearson Korelasyonları.

	01	02	03	04	05	06	07	08	09
01.Üstbiliş (genel)	1	.711**	.623**	.704**	.730**	.737**	.593**	.721**	.452**
02.Planlama		1	.502**	.528**	.545**	.518**	.435**	.277**	.370**
03.Farkındalık			1	.467**	.474**	.512**	.435**	.197**	.358**
04.Kontrol-gözden geçirme				1	.545**	.586**	.470**	.249**	.361**
05.Düzenleme					1	.591**	.438**	.325**	.387**
06.Sorgulama						1	.508**	.273**	.488**
07.Motivasyon							1	.208**	.376**
08. Değerlendirme								1	.167**
09. Yanal Düşünme									1

**p<0.01. N=976

Yanal düşünme eğiliminin üstbilişsel farkındalık değişkeninin alt boyutları olan planlamayla 0.370. farkındalıkla 0.358. kontrol-gözden geçirmeyeyle 0.361. düzenlemeyeyle 0.387. sorgulamayla 0.488. motivasyonla 0.376 ve değerlendirmeyeyle 0.167 düzeyinde ilişki bulunmuştur.

3. Üstbilişin Yanal Düşünme Eğilimlerini Yordama Gücüne İlişkin Bulgular

ÜFAR ölçeğinin alt boyutları olan planlama, farkındalık, kontrol-gözden geçirme, düzenleme, sorgulama, motivasyon ve değerlendirme değişkenlerine göre yanal düşünme eğiliminin yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları Tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5.

Yanal Düşünme Eğiliminin Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları^a.

	B	Std.Hata	Beta	p	İkili r	Kısmi r
(Sabit)	1.588	.135	-	11.764	.000	-
Planlama	.065	.029	.081	2.254	.024	.373
Farkındalık	.063	.029	.074	2.157	.031	.361
Kontrol-gözden geçirme	.012	.032	.014	.376	.707	.364
Düzenleme	.080	.038	.079	2.115	.035	.392
Sorgulama	.292	.038	.298	7.675	.000	.493
Motivasyon	.088	.024	.121	3.616	.000	.379
Değerlendirme	-.005	.021	-.007	-.227	.820	-.007

a. Bağımlı değişken: YANAL

R=0.534, R²=0.285, F_(7, 966)=55.029, p=0.000, Durbin-Watson (D.W.) Statistic=1.918

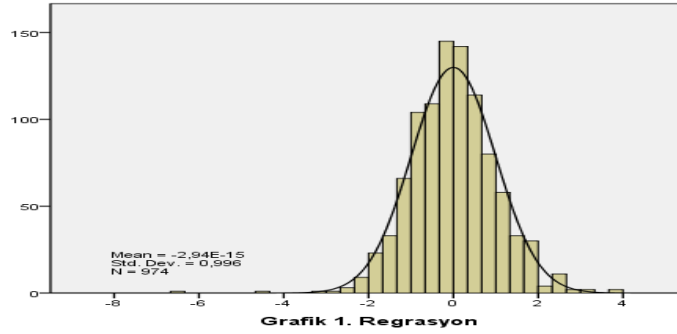
Yordayıcı değişkenlerle (planlama, farkındalık, kontrol-gözden geçirme, düzenleme, sorgulama, motivasyon ve değerlendirme) bağımlı değişken (yanal düşünme) arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde, “planlama” ile yanal düşünme eğilimi arasında pozitif ve ortanın altında bir ilişkinin (r=0.37) olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun r=0.072 olarak hesaplandığı görülmektedir.

Farkındalık ile yanal düşünme eğilimi arasında pozitif ve ortanın altında bir ilişki (r=0.36) vardır. Ancak diğer iki değişken kontrol edildiğinde, bu korelasyonun r=0.069 olarak hesaplandığı görülmektedir. Kontrol-gözden geçirme puanları ile yanal düşünme eğilimi arasında pozitif ve ortanın altında bir ilişki (r=0.36) bulunmuş, ikili korelasyonun ise diğer iki değişken kontrol edildiğinde, pozitif ve düşük düzeyde (r=-0.012) olduğu görülmektedir.

Diğer taraftan, “düzenleme” ile yanal düşünme eğilimi arasında pozitif ve ortanın altında bir ilişkinin (r=0.39) olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun r=0.068 olarak hesaplandığı görülmektedir. Sorgulama puanları ile yanal düşünme eğilimi arasında pozitif ve orta düzeyde bir ilişki (r=0.49) bulunmuş, ikili korelasyonun ise diğer iki değişken kontrol edildiğinde, pozitif ve düşük düzeyde (r=0.24) olduğu görülmektedir. “Motivasyon” puanları ile yanal düşünme eğilimi arasında pozitif ve orta düzeye yakın bir ilişki (r=0.38) bulunmuş, ikili korelasyonun ise diğer iki değişken kontrol edildiğinde, pozitif ve düşük düzeyde (r=0.12) olduğu görülmektedir. Değerlendirme puanları ile yanal düşünme eğilimi arasında pozitif ve düşük düzeyde bir ilişki (r=0.17) bulunmuş, ikili korelasyonun ise diğer iki değişken kontrol edildiğinde, pozitif ve düşük düzeyde (r=-0.007) olduğu görülmektedir.

Yordayıcı değişkenler birlikte, bağımlı değişken durumundaki yanal düşünme eğilimine ait varyansı %28.5 oranında açıkladığı, diğer bir ifadeyle yanal düşünme eğiliminin toplam varyansının %28.5’inin adı geçen değişkenlere bağlı olduğu anlaşılmaktadır (R²=0.285, p<.01). Standardize edilmiş regresyon katsayına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin yanal düşünme eğilimi üzerindeki göreceli önem sırası; sorgulama, motivasyon, düzenleme, planlama, farkındalık, kontrol-gözden geçirme ve değerlendirme şeklindedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise, sorgulama, motivasyon, planlama, düzenleme ve farkındalık değişkenlerinin yanal düşünme eğilimi üzerinde anlamlı

bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Sorgulamanın beta değeri ($\beta=0.298$) diğerlerine göre. mutlak değerce daha büyük olması model için en önemli yordayıcı konumuna sokmaktadır. Kontrol-gözden geçirme ve değerlendirme değişkeni ise. önemli bir etkiye sahip değildir. Ayrıca. Durbin-Watson (DW) istatistiği 1.918 bulunmuştur. Bu sonuç hata terimlerinde otokorelasyon bulunmadığını göstermektedir. Durbin-Watson istatistiğinin yaklaşık 2 olması otokorelasyon olmadığını bir göstergesidir.



Grafik 1’de çoklu regresyona ait histogram grafiği verilmiştir. Bu şekilde. regresyon analizi uygulamasında. yordayıcı değişkenlerle bağımlı değişken arasındaki ilişkinin doğrusal olduğu ve puanların normal dağılım gösterdiği söylenebilir:

YANAL DÜŞÜNME EĞİLİMİ= 1.588 + 0.065 planlama. 0.063 farkındalık +0.012 kontrol ve gözden geçirme. 0.08 düzenleme. 0.29 sorgulama. 0.088 motivasyon – 0.005 değerlendirme.

Tartışma. Sonuç ve Öneriler

Araştırmada. öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalıkları ile yanıl düşünme eğilimleri arasındaki ilişkilerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Cinsiyet ve öğretmen tipi değişkenlerine göre. yanıl düşünme eğilimlerinde ve üstbilişsel farkındalıkta bir farklılık bulunmuştur. Cinsiyet değişkeninde kadın öğretmen adayları lehine ve öğretmen tipi değişkeninde demokrat öğretmen tipi lehinde sonuçlar elde edilmiştir.

Üstbiliş ile yanıl düşünme birbirini etkileyen iki kavramdır. Üstbilişsel farkındalık ile yanıl düşünme eğilimi arasında 0.45’lik çift yönlü orta düzeyde pozitif bir ilişki bulunmuştur. Öğretmen adayları ve öğretmenlerin sınıfta üstbilişsel farkındalığa veya yanıl düşünmeye dönük etkinlikler planlarken ve oluştururken bu iki kavramı birlikte düşünmelerinde fayda bulunmaktadır. Bu şekilde düşünmek. hem etkinlik çeşitliliğini hem de etkinlik sayısını artıracaktır.

Yanıl düşünme eğiliminin üstbilişsel farkındalık değişkeninin alt boyutlarıyla (planlama: 0.37. farkındalık: 0.36. kontrol-gözden geçirme: 0.36. düzenleme: 0.39. sorgulama: 0.49. motivasyon: 0.38 ve değerlendirme: 0.17) 0.17-0.49 arasında değişen düzeylerde ilişki bulunmuştur. Bu korelasyon değerleri incelendiğinde. yanıl düşünmenin üstbilişsel farkındalığın her bir alt boyutuyla pozitif ilişkilerin olması sebebiyle eğitim-öğretimde dikkate alınması ve programlara yansıtılması gerekir. Bu dikkate alma ve programlara yansıtma. standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) bağlı olarak. yordayıcı değişkenlerin yanıl düşünme eğilimi üzerindeki göreceli önem sırasına bakılmalı ve sorgulama. motivasyon. düzenleme. planlama ve farkındalığın öncelikli olması gereklidir.

Öğretmen adaylarının ayırt edici özelliklerinden birisi üstbiliş kapasitesidir. Üstbiliş her öğretmen adayı eşit yeterlikte kullanılmamaktadır. Üstbiliş kapasitesini geliştirmenin yollarından birisi olarak yanıl düşünme etkinlikleri olabilir.

Kaynakça

- Bayraktar-Balkır. N. (2007). *An Investigation into the Effects of Learner Training and Awareness Building Activities on Learners’ Perceptions of Responsibility in Learning English*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Onsekiz Mart Üniversitesi. Çanakkale.
- Blakey. E. & Spence. S. (1990). *Developing metacognition*. 10 Ekim 2015 tarihinde. <http://www.ericdigests.org/pre-9218/developing.htm> adresinden alınmıştır.

- Collins Cobuild. (1994). *English language dictionary*. England: Harper Collins Publishers.
- De Bono. D. (1968). *New think: The use of lateral thinking in the generation of new ideas*. New York: Basics books.
- De Bono. E. (1999). *Altı Şapkalı Düşünme Tekniği* (Çev. E.Tuzcular). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Duman. B. (2013). *Üstbilişe dayalı bir öğretim uygulamasının öğretmen adaylarının akademik başarı, üstbilişsel farkındalık, başarı motivasyonları ve eleştirel düşüncelerine etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Fırat Üniversitesi. Elazığ.
- Fisher. R. (2005). *Teaching Children to think*. 2nd edition. London: Nelson Thornes.
- Genbilim. (2015). *Üstbiliş (Metacognition)*. 10 Ekim 2015 tarihinde. <http://www.genbilim.com/content/view/3480/38/> adresinden alınmıştır.
- Gordon. J. (1996). Tracks for learning: metacognition and learning technologies. *Australian Journal of Education Technology*. 12(1), 46-55.
- Kuhn. D. & Dean. D. (2004). Metacognition: a bridge between cognitive psychology and educational practice. *Theory Into Practice*. 43(4), 268-273.
- Martinez. M. E. (2006). *What is Metacognition*. Phi Delta Kapan: Artville. 696-699.
- McCormick. C. B. (2003). *Metacognition and Learning in Handbook of Psychology* Vol: 7. (Eds. W. M. Reymolds; G. E. Miller; I. B. Weiner). USA: John Willey and Sons. Inc.. p. 79-102.
- NCREL. (2015). *Metacognition*. 16 Ekim 2015 tarihinde. <http://www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/students/learning/lr1metn.htm1> adresinden alınmıştır.
- Onargan. T., Cöcen. İ., Akar. A., Tatar Ç., Köktürk. U., Mordoğan. H. & Batar. T. (2004). Maden mühendisliği eğitiminde probleme dayalı öğretim (PDÖ) için yapılanma modeli. *I. Ulusal Mühendislik Kongresi*. 20-21 Mayıs 2004. Eski Foça. İzmir.
- Semerci. Ç. (2016). Yanal düşünme eğilimi (YADE) ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*. 12(1), 308-357.
- Stenberg. R.J. & Williams. W.M. (1996). *How do develop student creativity*. Alexandria, VA: ASCD.

Extended Summary

Relations Between the Metacognitive Awarenesses and Lateral Thinking Tendencies of Teacher Candidates

Introduction

A theoretical structure can be established between metacognition and lateral thinking. In this study, the relationships between metacognitive awareness and lateral thinking are examined statistically.

Purpose of the Study

Research purpose is to indicate the relations between the metacognitive awarenesses and lateral thinking tendencies of teacher candidates. Within this purpose, answers were searched for those questions:

1. Is there a difference upon metacognitive awarenesses and lateral thinking tendencies of teacher candidates according to the variables of their genders and teaching types?
2. Is there a relationship between metacognitive awarenesses' sub dimensions of teacher candidates and their lateral thinking tendencies?
3. How is the predictive power of metacognitive awarenesses of teacher candidates to their lateral thinking tendencies?

Method

Research was carried out with relational survey method. Two scales were used. The first scale which is used in this study is Metacognitive Awarenesses (ÜFAR) scale. As a result of factor analyses, total variance percentage of the scale (cumulative %) is 51.845. Community of the factors in the scale changes between 0.306 and 0.772. KMO value of the scale is 0.893. Bartlett test value is 4539.827. ÜFAR scale consists of 9 negative and 22 positive, totally 31 items and seven sub dimensions. In order to define the criterion validity of ÜFAR scale, ÜFAR scale and as similar to it 'Metacognition Skill Test For Adults' were applied to 36 teacher candidates who study at 4th class in department of Secondary Education, Social Domains Training, Turkish Language and Literature. The correlation among answers which teacher candidates gave for two scales was found as 0.79 ($p < .01$). About the scale, two halves points correlation was found by using half test method. 31 items in the scale which was applied to 538 people were cut into halves. As there were totally 31 items in the scale, the last question wasn't included and the first 15 and the last 15 items were graded separately. As a result of grading, the correlation between the points which were taken from two halves was found as 0.78 ($p < .01$). Concerning the scale, internal consistency index was calculated. In accordance with the answers given by 538 teacher candidates, Cronbach Alpha index which meant the internal consistency was found as 0.89. The second scale used in the research, lateral thinking tendency scale (YADE) was developed by applying to 908 students. As a result of factor analysis, KMO value of YADE scale is 0.794. Bartlett test value is 1585.363 ($Sd = 36$, $p = 0.000$). YADE scale is unidimensional. Scale meets 46.637 % of the variance. In results of YADE scale analysis, it seems that factor loads are between 0.41 and 0.70 and total item correlation changes between 0.474 and 0.668. It was found that test-retest correlation of the scale was 0.771 and the correlation index between two split halves points was 0.685. Cronbach Alpha index of YADE scale is 0.754. Scale consists of 9 items. Confirmatory factor analysis of YADE scale, of which validity and reliability were supported, was made with programme AMOS (Kay kare=6.744, $Sd = 16$, $GFI = 0.998$, $CFI = 1.000$, $RMSEA = 0.000$). The correlation between the points that experimental subjects got from two halves was found as 0.895 ($p < .01$). In this study, Cronbach Alpha index (Number of Items: 35) was found as 0.896.

Results

Some of research results are as below:

At a significance level of 0.01, a relation between metacognitive awarenesses and lateral thinking tendencies of teacher candidates was found at a level of 0.45. In this sense, it can be mentioned about the relation between metacognitive awarenesses and lateral thinking tendencies of teacher candidates at a medium level. When the binary between predictor variables (planning, awareness, control-revision, arrangement, questioning, motivation and evaluation) and dependent variable (lateral thinking), and partial correlation were analysed, it was seen that there was a positive and below average relation between planning and lateral thinking tendency, however when other variables were controlled, the correlation between two variables was calculated as $r = 0.072$. There is a positive and below average relation ($r = 0.36$) between awareness and lateral thinking tendency. However, when two other variables were controlled, it seemed that this correlation was calculated as $r = 0.069$. It was found that there was a positive and below average relation ($r = 0.36$) between control-revision points and lateral thinking tendency, when other two variables were controlled, it seemed that binary correlation was positive and at a low level ($r = -0.012$). On the other side, there was a positive and below average relation ($r = 0.39$) between "arrangement" and lateral thinking tendency, however when other variables were controlled, it seemed that the correlation between two variables was calculated as $r = 0.068$. It was found that there was a positive and medium level relation ($r = 0.49$) between questioning points and lateral thinking tendency, when the other two variables were controlled, it seemed that binary correlation was positive and at a low level ($r = 0.24$). It was found that there was a positive and medium level relation ($r = 0.38$) between 'Motivation' points and lateral thinking tendency, when the other two variables were controlled, it seemed that binary correlation was positive and at a low level ($r = 0.12$). A positive and low level relation ($r = 0.17$) between evaluation points and lateral thinking tendency was found, when the other two variables were controlled, it seemed that binary correlation was positive and at a low level ($r = -0.007$). It is understood that predictor variables together clarify the correlation which belongs to lateral thinking tendency as being dependent variable with the rate of 28.5 %, in other words, 28.5 % of

total variance of lateral thinking tendency connects to the other variables mentioned ($R^2=0.285$, $p<.01$). According to the standardized regression coefficient (β), predictor variables' comparative order of importance on lateral thinking tendency is like that; questioning, motivation, planning, arrangement, awareness, control-revision and evaluation.

Discussion. Conclusion and Suggestions

When t-test results are analysed concerning the significance of regression coefficients, it seems that questioning, motivation, planning, arrangement and awareness variables are precursor on lateral thinking tendency. Comparing to the others, being greater with regards to absolute value, makes Beta value of questioning ($\beta=0.298$) the most important precursor for the model. Control-revision and evaluation variable do not have an important effect. Lateral thinking activities can be one of the ways to improve metacognition capacity.

11. Sınıf Öğrencilerinin İngilizce Dersine Yönelik Tutumları ve Özyeterlik İnançları Arasındaki İlişkiler*

Aziz SEVİMBAY, Bartın Halk Eğitim Merkezi, Türkiye, asevimbay@hotmail.com
Çetin SEMERCİ, Bartın Üniversitesi, Türkiye, csemerci@bartin.edu.tr

Öz

Uluslararası ilişkilerin arttığı, kitle iletişim araçlarının yaygınlaştığı günümüzde, yabancı dilde iletişim vazgeçilmez bir ihtiyaç haline gelmiştir. Bu bağlamda, küreselleşen dünyanın ortak dili olan İngilizce tüm toplumlarda yabancı dil olarak yaygın bir şekilde öğrenilmeye ve öğretilmeye başlanmıştır. Ancak İngilizce için ülkemizde sarf edilen çabalara rağmen istenen seviyede verimin alınmadığı değerlendirilmektedir. Bu alanda yapılan araştırmalar incelendiğinde, öğretim programı, kullanılan materyal, öğretim yöntem ve metotları kadar öğrenene ait değişkenlerin de başarıda etken oluşturduğu ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin başarılarında doğrudan etkili olduğu düşünülen İngilizce dersine ait tutumları ve İngilizce ile ilgili özyeterlik inançlarının birbiriyle ve diğer demografik özelliklerle ilişkilerini incelemek üzere bu çalışma yapılmıştır. Araştırma ilişkisel tarama modeliyle yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu 2015-2016 eğitim öğretim yılında, Bartın ili Merkez İlçesinde bulunan 12 ortaöğretim kurumunda öğrenim gören 1256 11. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Kırkız (2010) tarafından geliştirilen 'İngilizce Dersine Ait Tutum Ölçeği' ve Yanar & Bümen (2012) tarafından hazırlanan 'İngilizce ile İlgili Özyeterlik İnancı Ölçeği' kullanılmıştır. Araştırmanın bulguları şöyledir: Öğrencilerin cinsiyet değişkenlerine göre İngilizce dersine yönelik tutumlarında ve özyeterlik inançlarında, yapılan t-testi sonucunda anlamlı farklılıklar görülmüştür ($p < .05$). Yine, öğrencilerin bölüm türü ve okul türü değişkenlerine göre, yapılan ANOVA testi sonucunda İngilizce dersine yönelik tutumlarında ve özyeterlik inançlarında anlamlı farklılıklar görülmüştür ($p < .05$). Ayrıca, Pearson Korelasyon analizi sonucunda öğrencilerin İngilizceyle ilgili özyeterlik inançları ile İngilizce dersine yönelik tutumları arasında .01 manidarlık düzeyinde .52'lik bir ilişki bulunmuştur. Regresyon analizi sonuçlarına göre tutumun yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği şöyledir: $Tutum = 1.78 + .30 \text{ okuma} + .09 \text{ yazma} + .12 \text{ dinleme} + .01 \text{ konuşma}$.

Anahtar Kelimeler: Yabancı dil öğretimi, İngilizce dersine yönelik tutum, özyeterlik inancı.

Abstract

As international relations and mass communication have become widespread, communication in foreign language has become an essential need. So English, the common language of globalizing world, has been started to be taught and learnt as foreign language in all populations. However, inspite of the efforts for English in our country, it has been judged that expected return couldn't be reached. When reviewed the researches which were made in this area; it was found that the variables of learners are also forming basis in success as much as curriculums, materials, teaching methods. This research was made to analyze the relations between and among the attitudes and self-efficacy beliefs of learners towards English lesson with other demographic features which have a direct effect on their success. Relational screening model was applied. The sampling was composed of 1256 11th grade students studying at 12 secondary schools in central district of Bartın province during 2015-2016 education terms. 'The scale of attitudes towards English Lesson' by Kırkız, (2010) and 'English self-efficacy scale' by Yanar & Bümen, (2012) were used. As findings: According to the variables of gender, a significant difference was found in students' attitudes towards English lesson ($p < .05$). Similarly, according to the variables of study-fields and school types, significant differences were found in students' attitudes and self-efficacy beliefs towards English lesson ($p < .05$). Besides, a correlation of .52 at a significance level of .01 was found between students' attitudes and self-efficacy beliefs towards English lesson. Regression equation for the prediction of attitude is: $Attitude = 1.78 + .30 \text{ reading} + .09 \text{ writing} + .12 \text{ listening} + .01 \text{ speaking}$.

Keywords: Foreign language teaching, attitude towards english, self-efficacy belief.

* Bu makale, Aziz SEVİMBAY'ın yüksek lisans tezinin bir özeti olup Bartın Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Komisyonu tarafından desteklenmiştir (Proje No: 2016-SOS-CY-012).

Giriş

Günümüzde bilim, teknoloji, edebiyat, sanat gibi pek çok alanda yaşanan hızlı gelişmeler uluslararası iletişimi ve bu durum da yabancı dil öğretimi zorunlu kılmaktadır. Yabancı dil öğretimi, diğer ülkeleri ve dünyadaki gelişmeleri yakından takip etme ihtiyacından dolayı zorunlu hale gelmiştir. Bir başka ifadeyle, dünyaya ayak uydurabilmenin bir yolu kültür ve bilime ilişkin birikime sahip olmaktan, diğer yolu ise yabancı dil kullanarak etkili bir iletişim kurabilmekten geçer (Aktaş & İşigüzel, 2014).

Bür & Aycan'a (2013) göre de, siyasal ve ekonomik alanda yaşanan değişimlerin devamlılığını sağlayabilmek için, önceleri bir lüks olarak görülen yabancı dil bilme ve o dili konuşabilme durumu artık bir zorunluluk haline gelmiştir. Hatta artık bir yabancı dil bile yeterli olmamakta ve ikinci, hatta üçüncü yabancı dili bilmek de önem arz etmektedir. Aynı şekilde Tok & Arıbaş (2008) da ülkelerin eğitim, ekonomi, siyasi, sosyal alanlarda daha ileri seviyeye ulaşabilmeleri için çok dilliliğin önemli olduğunu savunmaktadır. Anadilimiz olan Türkçe ile toplumda bireyler arası iletişim zaten sağlanabilmektedir ancak ülkemizin diğer ülkelerin ekonomik, siyasal, askeri, sosyal, ve eğitim alanlardaki seviyelerine ulaşabilmesi için diğer ülkelerdeki gelişmelerini takip etmek ve ülkelerin ilerleme yolundaki adımlarını yakalayabilmek gerekmektedir. Özellikle de evrenselleşebilme yolunda önemli adımlar atabilmek için diğer ülkelerin eğitim programlarını ve eğitim seviyelerini takip ederek eğitim alanında yaşanan değişimleri takip etmek zorunludur. Bunun için de mutlaka yabancı dil bilmek gerekmektedir.

Bu bağlamda, ülkemizde önemli bir toplumsal ihtiyaç olan yabancı dil eğitimine Osmanlı'nın 19. yy. sonlarında daha çok yabancı ve özel okulların bulunduğu ortaöğretim seviyesinde başlanmış ve günümüzde ilkokuldan yüksek öğretime tüm öğretim kademelerinde halen devam edilmektedir (Aküzal, 2006; Akt., Ekuş & Babayiğit, 2013). Ancak ülkemizde yabancı dil eğitimi için sağlanan desteğe, harcanan kaynak ve çabalara rağmen beklenen düzeyde başarı gözlemlenmediği ifade edilmektedir (Işık, 2008). Yanar & Bümen (2012) de, ülkemizde yabancı dil eğitimine önem verildiğini, öğretim müfredatının sürekli güncellendiğini, ancak sözkonusu öğretim programlarının etkili olabilmesi için hem bilişsel unsurların, hem de motivasyon, tutum ve öz yeterlik inancı gibi duyuşsal faktörlerin göz ardı edilmemesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Olumsuz tutuma sahip, özyeterlik inancı düşük bireylerin öğrenmeleri üzerinde olumsuz etkileri olacağı düşünülmektedir. Eğitim uygulamalarının duyuşsal yanını oluşturan tutum ve değerler kullanılan materyal ve uygulanan stratejiler kadar etkilidir (Şimşek, 2014). Özyürek'e (2016) göre de, çocuğun var olan durumunu açıklamada özgeçmişin önemli olduğunu, daha önceki yaşantıları üzerinde ağırlıklı olarak durulmasının çocuğun yanıltıcı beklentiler geliştirmesine yol açabileceğini ve bu beklentilerin önem kazanmasının çocuğun kendini gerçekleştirmesini engelleyebileceğini ifade etmiştir. Bu değerlendirmeler ışığında, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutum ve özyeterlik inançları arasındaki ilişkileri incelemek araştırmamızın problem durumu olarak belirlenmiştir.

Yöntem

Araştırmada öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumları ve özyeterlik inançları arasındaki ilişkilerin incelenmesi için ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma evrenini 2015-2016 eğitim öğretim yılında Bartın ili Merkez ilçesi belediye sınırları içinde yer alan 12 ortaöğretim kurumunun 11. Sınıf şubelerinde öğrenim gören 1256 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın alt amaçlarını test etmek amacıyla Kırkız (2010) tarafından geliştirilen 'İngilizce Dersine Ait Tutum Ölçeği' ve Yanar & Bümen (2012) tarafından hazırlanan 'İngilizce İle İlgili Özyeterlik İnancı Ölçeği' kullanılmıştır. Verilerin analizi SPSS 24 (IBM Statistics 24.0 Fix Pack) paket programı ile gerçekleştirilmiştir.

Bulgular

Birinci Alt Amaca İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Alt amaç 1. Öğrencilerin demografik açıdan cinsiyet, okul türü ve seçilen bölüm faktörlerine göre İngilizce dersine yönelik tutumlarında ve özyeterlik inançlarında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre İngilizce dersine yönelik tutumlarında ve özyeterlik inançlarında farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan t-testi sonucunda öğrencilerin cinsiyet farklılıklarına göre İngilizce dersine yönelik tutumlarında anlamlı bir fark görülmüş ($p < .05$), ancak özyeterlik inançlarında anlamlı bir fark gözlemlenmemiştir ($p > .05$). Kız öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumları ($X=3.19$) ve özyeterlik inançları ($X=2.54$) erkek öğrencilere göre daha yüksektir. Bu sonuçlar tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1.

Öğrencilerin İngilizce Dersine Yönelik Tutumları ve Özyeterlik İnançlarının Kendi İçlerinde Cinsiyete Göre T-testi Sonuçları.

	Cinsiyet	N	Ortalama	Std.Sapma	Sd	t	p
Tutum	Kadın	684	3.19	.78	1254	3.80*	.00
	Erkek	572	3.03	.70			
Özyeterlik inancı	Kadın	684	2.54	.78	1254	1.21	.59
	Erkek	572	2.49	.80			

* $p < .05$

Öğrencilerin öğrenim gördükleri okul türüne göre İngilizce dersine yönelik tutumları ve özyeterlik inançları Tablo 2’de verilmiştir. Öğrencilerin okul türü değişkenine göre hem İngilizce dersine yönelik tutumları ($F=7.27$, $p < .05$) hem de özyeterlik inançları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($F=35.33$, $p < .05$).

Tablo 2.

Öğrencilerin İngilizce Dersine Yönelik Tutumları ve Özyeterlik İnançlarının Kendi İçlerinde Okul Türüne Göre Anova Sonuçları.

		Kareler Toplamı	Sd	Kareler		
				Ortalaması	F	p
Tutum	Gruplar arası	12.14	3	4.05	7.27*	.00 (2-3,3-4) **
	Gruplar içi	696.72	1252	.56		
	Toplam	708.86	1255			
Özyeterlik	Gruplar arası	61.64	3	20.55	35.33*	.00 (1-2,1-3,1-4, 2-3,2-4)**
	Gruplar içi	728.08	1252	.58		
	Toplam	789.72	1255			

* $p < .05$

** 1. Fen Lisesi, 2. Anadolu Lisesi, 3. Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, 4. Anadolu İmam Hatip Lisesi

Bu durumda, yapılan Scheffe test analizine göre; Fen lisesi öğrencilerinin Anadolu lisesi, Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi ve Anadolu İmam Hatip Lisesi öğrencilerine göre İngilizce dersine yönelik tutumlarında anlamlı bir farklılık gözlemlenmezken ($p > .05$); Anadolu lisesi öğrencileri ile Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencileri arasında, Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencileri ile Anadolu İmam Hatip Lisesi öğrencileri arasında İngilizce dersine yönelik tutumlarında anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır ($p < .05$). Yine, Fen lisesi öğrencilerinin Anadolu lisesi, Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi ve Anadolu İmam Hatip Lisesi öğrencilerine göre, Anadolu lisesi öğrencilerinin Fen Lisesi, Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi

ve Anadolu İmam Hatip Lisesi öğrencilerine göre, Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencilerinin Fen Lisesi ve Anadolu lisesi öğrencilerine göre, Anadolu İmam Hatip Lisesi öğrencilerinin Fen Lisesi ve Anadolu Lisesi öğrencilerine göre İngilizce ile ilgili özyeterlik inançlarında anlamlı farklılıklar ortaya çıkmış ($p<.05$), ancak Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencileri ile Anadolu İmam Hatip Lisesi öğrencileri arasında İngilizce ile ilgili özyeterlik inançları bakımından anlamlı bir fark gözlemlenmemiştir ($p>.05$).

Aynı şekilde, öğrencilerin öğrenim gördükleri bölüm türüne göre İngilizce dersine yönelik tutumları ve özyeterlik inançları Tablo 3'te verilmiştir. Öğrencilerin bölüm türü değişkenine göre hem İngilizce dersine yönelik tutumları ($F=13.76$, $p<.05$) hem de özyeterlik inançları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($F=20.32$, $p<.05$).

Tablo 3.

Öğrencilerin İngilizce Dersine Yönelik Tutumları ve Özyeterlik İnançlarının Kendi İçlerinde Bölüm Türüne Göre Anova Sonuçları.

		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Tutum	Gruplar arası	22.62	3	7.54	13.76*	.00 (1-4,2-3,2-4) **
	Gruplar içi	686.24	1252	.55		
	Toplam	708.86	1255			
Özyeterlik	Gruplar arası	36.66	3	12.22	20.32*	.00 (1-2,1-4,2-4,3-2,3-4) **
	Gruplar içi	753.10	1252	.60		
	Toplam	789.72	1255			

* $p<.05$

** 1. Fen Lisesi, 2. Anadolu Lisesi, 3. Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, 4. Anadolu İmam Hatip Lisesi

Scheffe test analizine göre; sözel bölüm ile yabancı dil bölümü öğrencileri arasında, sayısal bölüm ile eşit ağırlık ve yabancı dil bölümü öğrencileri arasında, eşit ağırlık öğrencileri ile sayısal ve yabancı dil bölümü öğrencileri arasında, eşit ağırlık bölümü öğrencileri ile sayısal ve yabancı dil bölümü öğrencileri arasında, yabancı dil bölümü öğrencileri ile sözel, sayısal ve eşit ağırlık bölümü öğrencileri arasında anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır ($p<.05$), ancak sözel bölüm ile sayısal ve eşit ağırlık bölümü öğrencileri arasında anlamlı farklılıklar görülmemiştir ($p>.05$). Yine, sözel bölüm öğrencileri ile sayısal bölüm ve yabancı dil bölümü öğrencileri arasında, sayısal bölüm öğrencileri ile sözel, eşit ağırlık ve yabancı dil bölümü öğrencileri arasında, eşit ağırlık öğrencileri ile sayısal bölüm ve yabancı dil bölümü öğrencileri arasında, yabancı dil bölümü öğrencileri ile sözel, sayısal ve eşit ağırlık bölümü öğrencileri arasında İngilizce ile ilgili özyeterlik inançlarında anlamlı farklılıklar gözlemlenirken ($p<.05$), sözel bölüm öğrencileri ile eşit ağırlık öğrencileri arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır ($p>.05$).

İkinci Alt Amaca İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Alt amaç 2. Öğrencilerin İngilizce ile ilgili özyeterlik inançları ile İngilizce dersine yönelik tutumları arasında bir ilişki var mıdır?

Bu alt amacı test etmek için Pearson Korelasyon analizi yapılmış ve değerlendirme sonuçları Tablo 4'te gösterilerek yorumlanmıştır. Öğrencilerin İngilizceyle ilgili özyeterlik inançları ile İngilizce dersine yönelik tutumları arasında .01 manidarlık düzeyinde .52'lik bir ilişki bulunmuştur. Bu anlamda öğrencilerin İngilizce ile ilgili özyeterlik inançları ile İngilizce dersine yönelik tutumları arasında orta düzeyde bir ilişkiden söz edilebilir.

Tablo 4.

Öğrencilerin İngilizce İle İlgili Özyeterlik İnançlarının Alt Boyutları ile İngilizce Dersine Yönelik Tutumlarının Alt Boyutları Arasındaki Pearson Korelasyonları.

	01	02	03	04	05	06	07	08	09
01.Özyeterlik / Okuma	1	.78**	.78**	.66**	.47**	.56**	.28**	.89**	.52**
02.Özyeterlik / Yazma		1	.75**	.70**	.44**	.47**	.25**	.91**	.47**
03.Özyeterlik / Dinleme			1	.78**	.45**	.49**	.25**	.93**	.48**
04.Özyeterlik / Konuşma				1	.38**	.44**	.19**	.86**	.41**
05.Tutum /Dersin Genel Özellikleri ve Önemi					1	.70**	.55**	.49**	.94**
06.Tutum / Dersin Konu Örüntüsüne İlgisi						1	.49**	.54**	.85**
07.Tutum / Öğretmenin Ders İşleyiş Tarzı							1	.27**	.73**
08. Özyeterlik / Genel Ortalama								1	.52**
09. Tutum / Genel Ortalama									1

**p<.01, N=1256

Öğrencilerin İngilizce ile ilgili özyeterlik inançları (genel ortalama) ile tutumun alt boyutlarından dersin genel özellikleri ve önemi arasında .49, dersin konu örüntüsüne ilgi ile .54, öğretmenin ders işleyiş tarzı ile .27; öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumları (genel ortalama) ile özyeterliğin alt boyutlarından okuma ile .52, yazma ile .47, dinleme ile .48, konuşma ile .41'lik bir ilişki bulunmuştur. Bu sonuçlara göre, öğrencilerin İngilizce ile ilgili özyeterlik inançları ile İngilizce dersine yönelik tutumları arasında hem genel ortalamalar hem de alt boyutlar arasında orta düzeyde bir ilişkinin olduğu görülmektedir.

Üçüncü Alt Amaca İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Alt amaç 3. Öğrencilerin İngilizce ile ilgili özyeterlik inançlarının İngilizce dersine yönelik tutumlarını yordama gücü var mıdır?

Bu alt amacı test etmek için uygulanan çoklu regresyon analizi sonucunda öğrencilerin İngilizce ile ilgili özyeterlik inançlarının alt boyutları olan okuma, yazma, dinleme ve konuşma değişkenlerinin öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarını nasıl etkilediği veya İngilizce dersine yönelik tutumun İngilizce ile ilgili özyeterlik inancı ile ne derece açıklanabileceğine ilişkin bulgular Tablo 5'te gösterilerek yorumlanmıştır. Bu tablo, regresyon denklemi için kullanılan regresyon katsayılarını ve bunların anlamlılık düzeylerini vermektedir.

Tablo 5.

Öğrencilerin İngilizce Dersine Yönelik Tutumlarının Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları.

	B	Std.Hata	Beta	t	Sig.	İkili r	Kısmi r
(Sabit)	1.78	.10	-	28.02	.00	-	-
Özyeterlik / Okuma	.30	.04	.32	7.46	.00	.52	.21
Özyeterlik / Yazma	.09	.04	.10	2.38	.02	.47	.07
Özyeterlik / Dinleme	.12	.04	.15	3.20	.01	.48	.10
Özyeterlik / Konuşma	.01	.03	.01	.27	.79	.41	.01

b. Bağımlı değişken: Tutum (Genel Ortalama)

R=.54, R²=.29, F_(4, 1251)=126.47, p=.00, Durbin-Watson (D.W.) Statistic=1.67

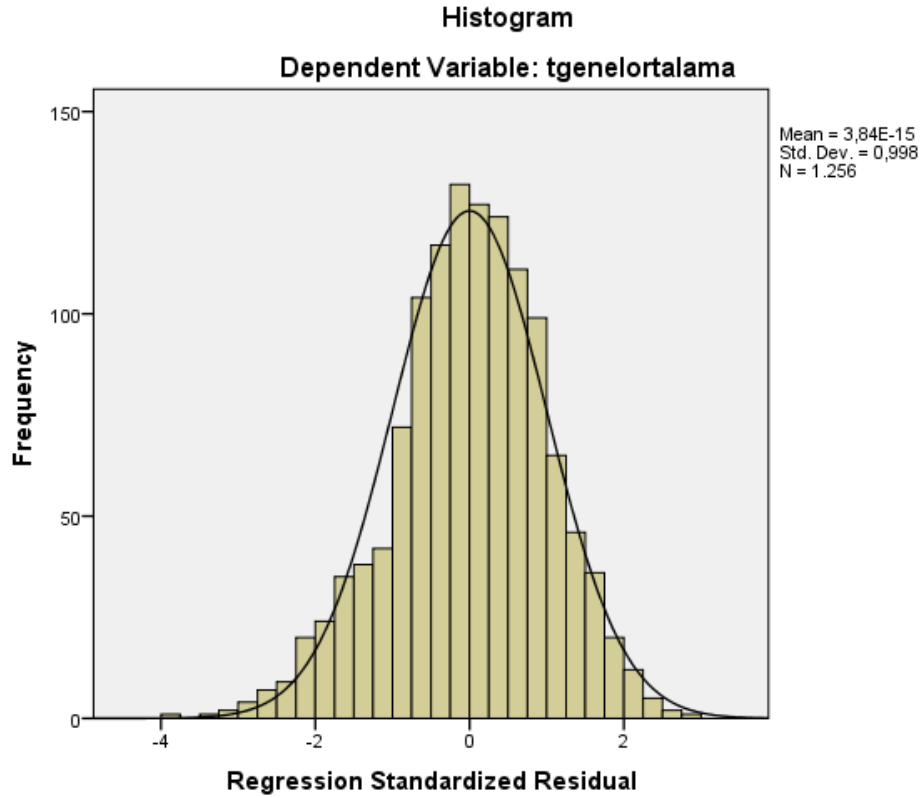
Yordayıcı değişkenlerle (okuma, yazma, dinleme, konuşma) bağımlı değişken (tutum) arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde, okuma ile tutum arasında pozitif ve orta düzeyde bir ilişkinin (r=.52) olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun r=.21 olarak hesaplandığı görülmektedir. Yazma ile tutum arasında pozitif ve orta düzeyde bir ilişki (r=.47) bulunmuş, ikili korelasyonun ise diğer iki değişken kontrol edildiğinde, pozitif ve düşük düzeyde (r=.07)

olduğu görülmektedir. Dinleme ve tutum arasında pozitif ve orta düzeyde ($r=.48$) bir ilişki bulunmuş, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyon $r=.10$ olarak hesaplanmıştır. Konuşma ve tutum arasında pozitif ve ortaya yakın düzeyde ($r=.41$) bir ilişkinin olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun $r=.01$ olarak hesaplandığı görülmektedir. Yordayıcı değişkenler (okuma, yazma, dinleme, konuşma) birlikte bağımlı değişken durumundaki tutuma ait varyansı % 29 oranında açıkladığı, diğer bir ifadeyle tutumun toplam varyansının % 29'unun adı geçen değişkenlere bağlı olduğu anlaşılmaktadır ($R^2=.29$, $p < .01$).

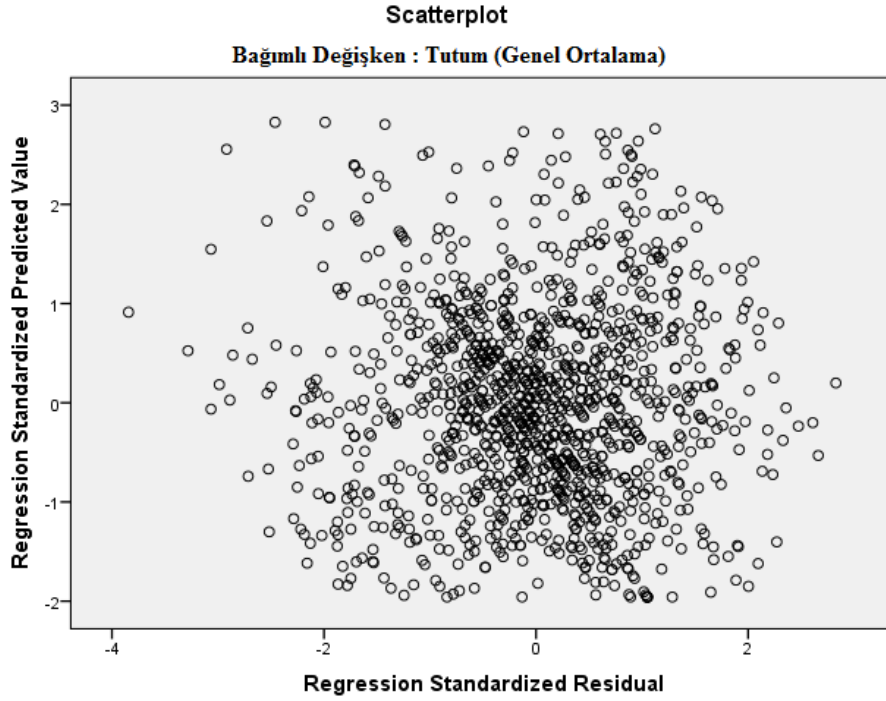
Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin İngilizce dersine yönelik tutum üzerindeki göreceli önem sırası; okuma, dinleme, yazma ve konuşma şeklindedir. İngilizce ile ilgili özyeterlik inancının alt boyutlarından olan okuma'nın beta değerinin ($\beta=.32$) diğerlerine göre mutlak değerce daha büyük olması nedeniyle İngilizce dersine yönelik tutumu etkileyen en önemli yordayıcı olarak ifade edilebilir. Dinleme ve yazma değişkenlerinin tutumu yordamaya yönelik etkisi az iken konuşma alt boyutunun ise önemli bir etkiye sahip olmadığı görülmektedir.

Ayrıca, Durbin-Watson (DW) istatistiği 1.67 olarak bulunmuştur. Bu değer 2 nin altında olması pozitif, 2'nin üstünde olması ise negative bir korelasyonun olduğunu gösterir, fakat bu istatistiğin 1'den az yada 3'ten fazla olması endişe veren bir durum olabilir (Field, 2009).

Grafik 1'de çoklu regresyona ait histogram grafiği ve Grafik 2'de regresyon analizi saçılma grafiği (Scatter plot) verilmiştir. Bu şekillerde bağımsız değişkenlerle bağımlı değişken arasındaki ilişkinin doğrusal ve puanların normal dağılım olduğu görülmektedir.



Grafik 1: Regresyon analizi histogram grafiği.



Grafik 2: Regresyon analizi saçılma grafiği.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Sonuç ve Tartışma

'11. Sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumları ve özyeterlik inançları arasındaki ilişkiler' başlıklı tez çalışması 'her öğrenci farklıdır' düşüncesinin hakim olduğu eğitim programlarına ve özellikle konu alanında görev yapan öğretmenlere katkı sağlayabileceği düşüncesiyle gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada alt amaçların test edilmesi için gerekli olan veriler Kırkız (2010) tarafından geliştirilen 'İngilizce Dersine Ait Tutum Ölçeği' ve Yanar & Bümen (2012) tarafından hazırlanan 'İngilizce ile İlgili Özyeterlik İnancı Ölçeği' kullanılarak toplanmıştır. Öğrencilerin demografik özelliklerine (cinsiyet, okul türü ve seçilen bölüm türü) göre İngilizce dersine yönelik tutumları ve özyeterlik inançları arasındaki ilişkiler ve öğrencilerin İngilizce ile ilgili özyeterlik inançlarının yine İngilizce dersine yönelik tutumlarını yordama gücü ilişkisel tarama yöntemi izlenerek gerçekleştirilmiştir. Bu amaçlar dahilinde yapılan çalışmalar aşağıdaki sonuçları ortaya çıkarmıştır:

Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark görülürken, özyeterlik inançlarında anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır. Öğrencilerin okul türü değişkenlerine göre İngilizce dersine yönelik tutumlarında; Anadolu Lisesi ve Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencileri arasında, Anadolu İmam Hatip Lisesi öğrencileri ile de Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencileri arasında anlamlı farklılıklar ortaya çıkarken, diğer okul türlerinde öğrenim gören öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarında anlamlı farklılık gözlenmemiştir. Yine, öğrencilerin okul türü değişkenlerine göre İngilizce ile ilgili özyeterlik inançlarında; yalnızca Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencileri ile Anadolu İmam Hatip Lisesi öğrencileri arasında anlamlı farklılık gözlenmezken, diğer okul türlerinde öğrenim gören öğrencilerin İngilizce ile ilgili özyeterlik inançlarında anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır.

Öğrencilerin bölüm türü değişkenlerine göre İngilizce dersine yönelik tutumlarında; yalnızca sözel bölüm ile sayısal ve eşit ağırlık bölümü öğrencileri arasında anlamlı farklılık gözlenmezken, diğer bölüm türlerinde öğrenim gören öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarında anlamlı farklılıklar ortaya

çıkıştır. Aynı şekilde öğrencilerin bölüm türü değişkenlerine göre İngilizce ile ilgili özyeterlik inançlarında; yalnızca sözel bölüm ile eşit ağırlık bölümü öğrencileri arasında anlamlı bir farklılık gözlenmezken, diğer bölüm türlerinde öğrenim gören öğrencilerin İngilizce ile ilgili özyeterlik inançlarında anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin İngilizce ile ilgili özyeterlik inançları ile İngilizce dersine yönelik tutumları arasında .01 manidarlık düzeyinde .52'lik bir ilişki bulunmuştur. Bu sonuca göre, öğrencilerin İngilizce ile ilgili özyeterlik inançları ile İngilizce dersine yönelik tutumları arasında orta düzeyde bir ilişkinin olduğu ifade edilebilir. Son olarak, çoklu regresyon analizi ile öğrencilerin İngilizce ile ilgili özyeterlik inançlarının İngilizce dersine yönelik tutumlarını yordama gücüne bakılmış; okuma ile tutum arasında pozitif ve orta düzeyde, dinleme ve tutum arasında pozitif ve orta düzeyde, konuşma ve tutum arasında pozitif ve ortaya yakın düzeyde bir ilişkinin olduğu gözlemlenmiştir. Tutumun toplam varyansının % 29'unun özyeterlik inancının alt boyutlarına (okuma, yazma, dinleme, konuşma) bağlı olduğu ortaya çıkmıştır. Standardize edilmiş regresyon katsayıları (β) incelendiğinde, İngilizce dersine yönelik tutumu etkileyen en önemli yordayıcının okuma, en az etkiye sahip olan yordayıcının konuşma olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca, yapılan analizlerde Durbin-Watson (DW) istatistiği 1.67 olarak hesaplanmıştır. Field (2009) çalışmasında, bu değerle ilgili olarak 2'nin altında ise pozitif, 2'nin üstünde ise negatif bir korelasyonun olduğunu, ancak bu değer 1'den az yada 3'ten fazla olmasının endişe veren bir durum olduğunu ifade etmiştir.

Öneriler

1. Yapılan araştırma 11. Sınıflar üzerinde uygulanmıştır. Aynı çalışma ilkököl ve ortaöğretim diğer kademelerinde de yapılarak sonuçları karşılaştırılabilir.
2. İngilizce dersine yönelik tutum ve özyeterlik inancı kavramlarının ilişkisel boyutları incelenmiştir. Yeni yapılacak çalışmalarda farklı değişkenlerle (akademik başarı gibi) ilişkilerine bakılabilir.
3. Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumları ve özyeterlik inançlarına ait nicel bulguların yanı sıra nitel çalışma ile sonuçlar desteklenebilir.
4. İngilizce dersine yönelik tutum ve özyeterlik inançlarının ilişkisel sonuçları farklı derslerde yapılabilecek çalışmalarda araştırmacılara örnek teşkil edebilir.
5. Elde edilen bulgular ve sonuçlar orta öğretim İngilizce zümre öğretmenleri ile paylaşılarak, öğretmenlerin öğrencilerin demografik özelliklerine göre ders planları ve etkinlikler hazırlamalarına yardımcı olabilir.

Kaynakça

- Aktaş, T. & İşigüzel, B. (2014). Yabancı dil öğretmenlerinin erken yaşta yabancı dil öğretimine ilişkin özyeterlik algı düzeylerinin değerlendirilmesi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 3 (1), 26-39.
- Bür, B. & Aycan, A. (2013). Birinci yabancı dil olarak öğrenilen İngilizcenin ikinci yabancı dil olarak Fransızcanın öğrenim sürecine etkisi. *Turkish Studies*, 8 (10), 193-207.
- Ekuş, B. & Babayiğit, Ö. (2013). İlkokul 2. Sınıftan itibaren yabancı dil eğitimi verilmesine ilişkin sınıf ve İngilizce öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi. In B. Ekuş (Ed.), *IV. Ulusal İlköğretim Bölümleri Öğrenci Kongresi* (pp. 40-49). Nevşehir: Hacı Bektaş Veli Üniversitesi.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using spss*. 27 Ekim 2016 tarihinde, http://fac.ksu.edu.sa/sites/default/files/ktb_lktrwny_shml_fy_lhs.pdf adresinden alınmıştır
- Güven, B. & Uzman, E. (2006). Ortaöğretim coğrafya dersi tutum ölçeği geliştirme çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14 (2), 527-236.

- Işık, A. (2008). Yabancı dil eğitimimizdeki yanlışlar nereden kaynaklanıyor?. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4 (2), 15-26.
- Kırkız, Y. A. (2010). *Öğrencilerin İngilizce dersine ait tutumları ile akademik başarıları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Özyürek, M. (2016). *Bireysel farklılıkları inceleme yaklaşımları*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Şimşek, A. (2014). Öğrenme biçimi In K. Yıldız & D. Deniz (Eds), *Eğitimde bireysel farklılıklar* (ss.97-138). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışmanlık Tic.Ltd.Şti.
- Tok, H. & Arıbaş, S. (2008). Avrupa birliğine uyum sürecinde yabancı dil öğretimi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (15), 205-227.
- Yanar, H. B. & Bümen, T. N. (2012). İngilizce ile ilgili özyeterlik inancı ölçeğinin geliştirilmesi. *Kastamonu Education Journal*, 20 (1), 97-110.

Extended Summary

The Relationships Between Attitudes and Self-Efficacy Beliefs of 11th Grade Students Towards English Lesson

Introduction

At the present time when international relations and cooperation has increased and mass communication has become widespread, communication in foreign language has gained a great importance and it has universally become an essential need. In this regard, English, which is the common language of globalizing world, has been started to be taught and learnt as foreign language widely in all populations. However, inspite of personal and social efforts for English in our country, it has been judged that expected return still couldn't be reached. When reviewed the researches which were made in this area; it was found that individual differences and variables of learners are also forming basis in success as much as curriculums, materials used, teaching technics and methods. This research was made to analyze the relations between and among the attitudes and self-efficacy beliefs of learners towards English lesson with other demographic features which are considered that they have a direct action on their success.

Purpose of the Study

Research objective is to analyze 'The relationships between attitudes and self-efficacy beliefs of students towards English lesson'. In this context, answers were searched for those questions:

1. Is there a significant difference upon attitudes and self-efficacy beliefs of students towards English lesson according to the factors of genders, school types and departments?
2. Is there a relationship between sub-dimensions of self-efficacy beliefs of students for English lesson and their attitudes towards English lesson?
3. How is the predictive power of students' self-efficacy beliefs for English lesson to their attitudes towards English lesson?

Method

Research was carried out with relational screening model and two scales were used. The first scale used in research was 'The scale of attitudes towards English Lesson' by Kırkız (2010). It was composed as 'The scale of attitudes towards English Lesson' after adopting 'The scale of attitudes towards Geopgraphy Lesson' which was developed by Güven & Uzman (2006). During pre-application, 20th item of the scale containing 21 items was elimanated as its total correlation was low and the scale was

lowered to 20 items. In the scale consisting of 10 positive and 10 negative attitude expressions, there are five-point Likert rating items like "Totally agree" (5), "Agree" (4), "Neutral" (3), "Disagree" (2) and "Strongly disagree" (1). While scoring, rating expressions were recoded regarding positive or negative statements of attitude expressions. Factor analysis for construct validity of the scale, Cronbach's Alpha for confidence factor; oneway analysis of variance in analyzing survey data, Scheffe test, t-test in independent samples and correlation Pearson coefficients were used. Construct validity of the scale was found as .93. The scale includes three factors. Factor loads for 20 items change between .34 and .71. The scale explains 50.33 % of total variance. In terms of factor loads, 1st factor explains 25.70 % of total variance, 2nd factor explains 13.90 % and 3rd factor explains 10.73 %. The second scale used in survey was 'English self-efficacy scale'. Reviewing of literature, 64 items were written in the scale which was developed by Yanar & Bümen (2012). Statements of each skill (reading, writing, speaking, listening) was expertised under its own title and a draft form including 47 items was prepared. After pre-application of the scale, 13 items were eliminated after explanatory factor analysis. Regarding 34 items in the scale, factor loads changed between .42 and .69. Cronbach's Alpha reliability co-efficient of measurements was .97. Explanatory factor analysis was done to examine the factor structures which basic components of the scale were seperated and to see the dimensions. Sampling of the research was 1256 high schoolers studying at 12 secondary schools locating in municipal boundaries and central district of Bartın province during the education period of 2015-2016. Relationships between the attitudes and efficacy beliefs of these students towards English lesson were analysed by using 'The scale of attitudes towards English Lesson' and 'English self-efficacy scale'.

Results

Some of research findings are as below: In result of t-test which was performed to identify if there was a significant difference in students' attitudes towards English lesson according to their gender variables, it was certified that there was a significant difference between their attitudes towards English lesson and their genders ($p < .05$). Also, in result of ANOVA test performed to determine if there was a significant difference in students' attitudes towards English lesson according to their department variables, it was found that there were significant differences between verbal department and foreign language department students, between mathematical department and equally-weighted department students and foreign language department students, between equally-weighted department students and mathematical department students and foreign language department students, between foreign language department students and verbal, mathematical and foreign language departments' students ($p < .05$). In result of ANOVA test performed to identify if there was a significant difference in students' attitudes towards English lesson according to their school variables; while there wasn't any significant difference found between Science high school students and Anatolian high school students, Vocational-Technical Anatolian high school students and Religious vocational Anatolian high school students; there were significant differences between Anatolian high school students and Vocational-Technical Anatolian high school students, between Vocational-Technical Anatolian high school students and Anatolian high school students, Religious vocational Anatolian high school students, between Religious vocational Anatolian high school students and Vocational-Technical Antolian high school students ($p < .05$). Identically, in result of t-test performed to identify if there was a significant difference in students' self-efficacy beliefs for English lesson according to their gender variables, it was observed that there was a significant difference between gender variables and students' self-efficacy beliefs for English lesson ($p < .05$). Also, in result of ANOVA test performed to determine if there was a significant difference in students' self-efficacy beliefs for English lesson according to their department, it was observed that there were significant differences between verbal department students and mathematical department and foreign language department students, between mathematical department students and verbal department, equally weighted department and foreign language department students, between equally weighted department students and mathematical department and foreign language department students, between foreign language department students and verbal department, mathematical department and equally weighted department students ($p < .05$). In result of ANOVA test which was performed to identify if there was a significant difference in students' self-efficacy beliefs for English lesson according to their school variables; it came out that there were significant differences between Science high school students and Anatolian high school, Vocational-Technical Anatolian high school and Religious vocational Anatolian high school students, between Anatolian high school students and

Science high school, Vocational-Technical Anatolian high school and Religious vocational Anatolian high school students, between Vocational-Technical Anatolian high school students and Science high school and Anatolian high school students, between Religious vocational Anatolian high school students and Science high school and Anatolian high school students ($p < .05$). A relationship which is .52 at a significance level of .01 has been found between self efficacy beliefs of the students and their attitudes towards English. According to the results of regression analysis, regression equality which is for predicting the attitude has been given as: $\text{Attitude} = 1.78 + .30 \text{ reading} + .09 \text{ writing} + .12 \text{ listening} + .01 \text{ speaking}$.

Discussion, Conclusion and Suggestions

Consequently, typically significant differences were observed in students' attitudes towards English lesson and self-efficacy beliefs for English lesson according to their genders, school types and departments. So, it can be clearly stated that attitudes and self efficacy beliefs of students can be affected by their demographic variables and vary from person to person. Also, a relationship between self efficacy beliefs of the students and their attitudes towards English has been found at a medium-level. Finally, regression equality of the research shows that all predictor variables (reading, writing, listening and speaking) predict the variance of attitude which is a dependent variable at level of 29 %.

1. The research was applied on 11th graders. The same research can be carried out at primary and secondary school levels and the results can be compared.
2. The relational structures of attitude and self efficacy beliefs towards English lesson were analysed. In other researches, the relations among different variables (as academic success) can be studied.
3. Besides the quantitative results of the relationships between attitudes and self-efficacy beliefs of students towards English lesson, the overall results can be strengthened with qualitative research.
4. The relational structures of attitude and self efficacy beliefs towards English lesson can serve a model in other researches that will be studied for different lessons.
5. To share the results observed in this study with English teachers working at secondary schools could be useful while they prepare their lesson plans and activities according to the learners' demographic and individual differences.

Aday Öğretmenlerde Mesleki Tutumun Mesleğe İlişkin Metaforik Algıya Etkisi

Sadık Yüksel SIVACI, Ahi Evran Üniversitesi, Türkiye, sysivaci@ahievran.edu.tr
Okan KUZU, Ahi Evran Üniversitesi, Türkiye, okan.kuzu@ahievran.edu.tr
Yasemin KUZU, Türkiye, yasemin.kuzu@hacettepe.edu.tr

Öz

Bu çalışmanın amacı aday öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının öğretmenlik mesleğine ilişkin sahip oldukları metaforlar üzerindeki etkisini araştırmaktır. Bu bağlamda, öğretmenlik mesleği ile ilgili literatür taranarak ve uzman görüşleri alınarak araştırmacılar tarafından 14 maddeden oluşan 5'li likert tipli "Öğretmenlik Mesleği Tutum Ölçeği" hazırlanmıştır. Ölçek, 2015-2016 eğitim öğretim yılının Şubat ayında ataması yapılan ve Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından hizmet içi eğitime tabi tutulan 142 aday öğretmene uygulanmıştır. Ölçeğin güvenilirliği iç tutarlık yöntemi ile incelenmiş ve Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .894 bulunmuştur. Geçerliliği ve güvenilirliği sağlanan ölçekle birlikte, üzerinde "Öğretmen... gibidir, çünkü ... " yazılı bir kağıt verilmiş ve tek bir metafora odaklanarak doldurmaları istenmiştir. Elde edilen veriler içerik analizi ve betimsel istatistiklerden yararlanarak analiz edilmiştir. İçerik analizi sonucunda öğretmenlik mesleğine yönelik metaforlar, aday öğretmenlerin cevaplarına ve mantıksal açıklamalarına göre kategorileştirilmiştir. Her bir kategori için numaralandırma yapılmış ve SPSS 23 paket programı kullanılarak aday öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin sahip oldukları metaforların, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlara göre anlamlı olarak farklılaşp farklılaşmadığını inceledik.

Anahtar Kelimeler: Aday öğretmen, metafor, öğretmenlik mesleği, tutum

Abstract

The purpose of the present study was to investigate effects of prospective teachers' attitudes on their metaphors about teaching profession. By reviewing the literature on teaching profession and getting expert opinions, a "Teaching Profession Attitude Scale" of 14 items with a five-points likert type was prepared. The scale was administered to 142 prospective teachers appointed in February of 2015-2016 academic year and educated in National Education Directorate. Reliability of the scale was investigated with internal consistency method and related Cronbach Alpha value was found .894. After providing validity and reliability of the scale, it was requested to completed the question "Teacher is like ... , because ... " by focusing on a single metaphor. The data were analyzed using the content analysis and descriptive statistics. As the result of the content analysis, metaphors about teaching profession were grouped according to the answers and explanations. Each group was numbered and it was analyzed using the SPSS 23 programme. Thus we examined whether significant differentation between prospective teachers' metaphors and attitudes towards teaching profession, or not.

Keywords: Prospective teacher, metaphor, teaching profession, attitude

Giriş

Öğrencilerin başarısı üzerinde önemli bir etkiye sahip olan öğretmenler, eğitim sisteminin temel öğelerinden biridir. Bu sistemin sağlıklı bir şekilde ilerlemesi için öğretmenlerin mesleklerine yönelik sahip oldukları tutum ve davranışlar ise son derece önemlidir. Sabır ve özveri ile sürekli çalışma gerektiren öğretmenlik mesleği, toplumun sorunlarını çözebilmek için gerekli olan güce sahiptir. Ancak bu gücün ortaya çıkması için hiç kuşkusuz mesleğin sevilerek ve istenerek yapılması gerekmektedir. Yeni neslin temellerini atan ve onların niteliğine yön veren öğretmenler, günümüzde hak ettiği noktaya ulaşamamıştır. Bu durum ise öğretmenlik mesleğinin tercih edilen meslekler arasında son sıralara doğru gerilemesine neden olmuştur. Öğretmenliğe karşı ilgisi ve sevgisi yeterli düzeyde olmayan bireylerin tercih etmesi nedeniyle önemini yitiren bu mesleğin toplumda tekrar gözde meslekler arasına girebilmesini sağlamak gerekmektedir. Bu bağlamda, öğretmenlik mesleğini tercih eden bireylerin

mesleğe karşı olan ilgi ve tutumları araştırılmalı, olumsuz ilgi ve tutuma sahip olan bireylerin düşüncelerinin olumlu yönde geliştirilmesi sağlanmalıdır. Mesleğe karşı olumlu veya olumsuz ilgiye sahip olan bireylerin, bu meslek ile ilgili düşünceleri de benzer şekilde olumlu veya olumsuz olacaktır. Bu nedenle, mesleğe yönelik düşünceleri somut kavramlar ile ilişkilendirerek mesleğe karşı olan ilgilerin tespiti yapılabilir. Soyut kavramları, bilinen somut kavramlar ile ilişkilendirerek düşüncelerin ifade edilmesinde metaforik yapılar oluşturulur (Saban, 2005). Forcenville (2002) metaforu; “Bir kişinin bir kavramı ya da olguyu algıladığı biçimde, benzetmeler kullanarak ifade etmesi” şeklinde tanımlamıştır. Bilinenden bilinmeyene doğru bilgi akışı olarak ifade edilen metafor ile soyut olan kavramların anlaşılması ve yorumlanması kolaylaşır.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada ataması yapılmış aday öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik sahip oldukları metaforlar ile tutumlar arasındaki ilişkiler incelenmiştir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırmada aday öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile öğretmenlik mesleğine ilişkin sahip oldukları metaforlar arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu bağlamda araştırma nitel ve nicel araştırma olup, elde edilen veriler içerik analizi ve betimsel istatistiklerden yararlanarak analiz edilmiştir. İçerik analizi, elde edilen nitel veriler için tekrarlayan konu, sorun ve kavramların belirlenmesi, sayılması ve yorumlanması olarak ifade edilmektedir (Denzin & Lincoln, 1998; Miles & Huberman, 1994; Silverman, 2000). Ayrıca, içerik analizi hem nicel hem de nitel konuları kapsamı nedeniyle büyük ölçüde fayda sağlamaktadır. Eğitim alanındaki en yaygın nicel araştırma yöntemlerinden biri ise betimsel yöntem tarama çalışmasıdır (Büyüköztürk vd., 2009). Tarama modeli, katılımcıların bir konuya ilişkin görüş, ilgi, beceri, tutum vb. özelliklerini belirlemeye yönelik yaklaşımlardır (Karasar, 2015). Betimleme sürecinde, aday öğretmenlere yönelik öğretmenlik mesleği tutum ölçeği uygulanmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu 2015-2016 eğitim öğretim yılının Şubat ayında ataması yapılmış olup Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından hizmet içi eğitime tabi tutulan 142 aday öğretmendir.

Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı olarak ilgili literatür taranarak ve uzman görüşleri alınarak araştırmacılar tarafından tutumun bilişsel, duyuşsal ve davranışsal öğeleri dikkate alınarak yarı olumlu, yarı olumsuz olacak şekilde 14 maddeden oluşan 5’li likert tipli taslak bir “Öğretmenlik Mesleği Tutum Ölçeği” hazırlanmış ve “hiç katılmıyorum”, “katılmıyorum”, “kararsızım”, “katılıyorum” “tamamen katılıyorum” şeklinde derecelendirilmiştir. Aday öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin sahip oldukları metaforları tespit etmek amacıyla “Öğretmen ... gibidir, çünkü ...” cümlesinin yazılı olduğu bir kâğıt verilmiş ve tek bir metafora odaklanarak bu cümleyi tamamlamaları istenmiştir.

Verilerin Analizi

Veri analizinde öncelikle, araştırmacılar tarafından geliştirilen taslak ölçeğin geçerliliği ve güvenilirliği SPSS 23 (Statistical Package for the Social Sciences 23) programı ile araştırılmıştır. Ölçekteki maddeler belirlenirken madde-toplam korelasyon kullanılmıştır. Ölçeğin güvenilirliği, iç tutarlık yöntemi ile incelenmiş ve Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı hesaplanmıştır. Toplam madde korelasyonu ve açımlayıcı faktör analizi ile ölçeğin yapı geçerliği incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda 12 maddelik 5-li likert tipli nihai ölçek elde edilmiştir. Elde edilen bu ölçek ile “Öğretmen... gibidir, çünkü ...” yazılı bir kâğıt verilmiş ve tek bir metafora odaklanarak doldurmaları istenmiştir. Adayların açıklamaları dikkate alınmaksızın bütün metaforlar listelenmiş ve uzman görüşleri dahilinde herhangi bir mantıksal açıklamanın yapılmadığı metaforlar ayıklanarak analiz kapsamı dışında tutulmuştur. Geriye kalan metaforlar mantıksal açıklamalarına göre kategorilere ayrılmış ve herbir kategori için numaralandırma yapılmıştır. Bu numaralar ile adayların öğretmenlik mesleği tutum ölçeğine verdikleri cevaplar SPSS 23 paket programına aktarılmış ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Böylece öğretmenlik

mesleğine ilişkin sahip Elde edilen veriler içerik analizi ve betimsel istatistiklerden yararlanarak analiz edilmiştir. İçerik analizi sonucunda öğretmenlik mesleğine yönelik metaforlar, aday öğretmenlerin cevaplarına ve mantıksal açıklamalarına göre kategorileştirilmiştir. Her bir kategori için numaralandırma yapılmış ve SPSS 23 paket programı kullanılarak aday öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin sahip oldukları metaforların, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlara göre anlamlı olarak farklılaşmış farklılaşmadığı incelenmiştir.

Bulgular

Araştırmacılar tarafından hazırlanan 14 maddelik taslak ölçekteki maddelerin toplam korelasyonu.30 dan büyük olmasına rağmen 5. ve 6. maddeler Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısını düşürdüğü için ölçekten çıkarılmış ve yarısı olumlu yarısı olumsuz olacak şekilde “Öğretmenlik Mesleği Tutum Ölçeği” oluşturulmuştur. Ölçek 142 aday öğretmene uygulanmış ve Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı .894 olarak bulunmuştur. Buna göre ölçeğin güvenilirliği oldukça yüksektir (Tavşancıl 2014). Örneklem büyüklüğünü test etmek için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı hesaplanmış ve KMO değeri .876 bulunmuştur. Bartlett testi ile anlamlılık değeri ise $p < .01$ olarak bulunmuştur. Kaiser (1970), KMO katsayısının 0 ile 1 arasında olması gerektiğini ve 1'e yaklaştıkça da örneklem büyüklüğünün faktör analizi için daha uygun olduğunu söylemektedir. Ölçek iki faktörde toplanmış olup ölçeğin birinci faktör yük değerleri .714 ile .848 arasında, ikinci faktör yük değerleri .718 ile .845 arasında değişmektedir. Ölçeğin tek faktörlü kabul edilmesinin temel iki koşulu vardır. Bunlardan birincisi, birinci faktörün açıkladığı varyans yüzdesinin toplam varyansının en az %30' u olması, diğeri ise birinci faktörünün öz değerinin ikinci faktörün öz değerinin yaklaşık 3-3.5 katından daha büyük olmasıdır (akt. Üstüner, 2006; Dogan, 2002). Buna göre ölçeğimizin birinci faktörün açıkladığı varyans yüzdesi %48.128 olup %30'un üzerindedir. İkinci faktörün açıklanan varyans yüzdesi ise %8.575 olarak bulunmuştur. Ayrıca birinci faktörün öz değerinin (5.775), ikinci faktörün öz değerinden (1.029) yaklaşık olarak 5.6 kat daha fazla olup bu değer 3-3.5 katın üzerindedir. O halde ölçek tek faktörde toplanabilmektedir. Bu durumda ölçeğin faktör yük değerleri .560 ile .818 arasında değişmektedir. toplam varyans %78.042 olarak bulunmuştur. Dolayısıyla geçerliği ve güvenilirliği oldukça yüksek bir ölçek elde edilmiş ve bu ölçek ile adayların matematiğe yönelik tutumları araştırılmıştır.

Aday öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik sahip oldukları metaforlar incelendiğinde beş kategoride toplandığı görülmüştür. Ayrıca, aynı metaforların farklı açıklamalara sahip olması, birden fazla kategoride bulunmasına neden olmuştur (Tablo 1).

Tablo 1.
Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Geliştirilen Metafor Algılar.

Metafor	f	Metafor	f	Metafor	f	Metafor	f	Metafor	f
Anne	14	Su	3	Ebeveyn	3	Işık	8	Anne	1
Ebeveyn	7	Bahçıvan	3	Rehber	2	Ağaç	7	Baba	1
Çiçek	4	Ağaç	2	Pusula/Tabela	2	Mum	6	C.başkanı	1
Kalp	3	Madenci	2	Pilot/Şoför	2	Güneş	4	Başbakan	1
Arkadaş	1	Ateş	2	Anne	1	Veri/Data	2	Bakan	1
Can	1	Çekiç/Örs	2	Ağaç dalı	1	Fener	2	Yönetmen	1
Hami	1	Karınca/Arı	2	Münevver	1	Deniz feneri	1	Orkst. Şefi	1
Melek	1	Ebeveyn	2	Kutup yıldızı	1	Ampul	1	Şef	1
Pamuk	1	Kalem/Oya	1	Oyuncu	1	Ay	1	Tak. lideri	1
Aile	1	Aşçı	1	Aile	1	DNA	1	Hızır	1
		Yapı ustası	1			Hayat	1	Kraliçe arı	1
		Heykeltraş	1			Anne	1	Beyin	1
		Aile	1						
Anne	34	Mimar	24	Rehber	16	Işık	35	Lider	12

Tablo 1'e göre aday öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik çeşitli metaforlar geliştirdiği görülmektedir. Geliştirdikleri bu metaforlar incelendiğinde genel anlamıyla olumlu metaforlar olduğu ortaya çıkmıştır. Böylece aday öğretmenlerin, öğretmenlik mesleği için olumlu duygu ve düşüncelere sahip olduğu görülmektedir. Geliştirilen metaforların daha çok "Işık" ve "Anne" kategorileri altındaki metaforlara yoğunlaştıkları da ortaya çıkmaktadır. Ayrıca, aynı metaforların farklı kategorilerde olması ile adayların metaforları farklı şekilde anlamlandırdıkları anlaşılmaktadır. Örneğin, "Anne" metaforu için "şefkatli ve fedakardır" şeklinde açıklama yapan aday öğretmen olduğu gibi; "etrafına ışık saçar" şeklinde açıklama yapan aday öğretmen de olmuştur (Tablo2).

Tablo 2.

Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Geliştirilen Bazı Metafor Algılarının Açıklamaları.

Metafor	Çünkü	Metafor	Çünkü
Anne	Şefkatli ve fedakardır Yol göstericidir Etrafına ışık saçar İşler ondan sorulur	Pilot/Şoför	Nereye sürerse yolcular oraya gider
Ateş	Saf demire istediği gibi şekil verir	Bahçıvan	Onlar çiçeklere bizler ise öğrencilere şekil veririz
Ay	Karanlık geceyi aydınlatır	Şef	Sorumluluk ondadır
Kraliçe arı	Sınıfı yönetmek ve çevirmek onun işidir.	Madenci	Cevheri çıkarıp işler
		Takım lideri	Yönlendirir, gösterir, ışık tutar

Aday öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik geliştirdikleri bu metaforlar üzerinde mesleğe yönelik tutumlarının etkisini araştırmak amacıyla, öğretmenlik mesleği tutum ölçeğine verdikleri cevaplar incelenmiş ve hiç katılmıyorum 1 olmak üzere 1'den 5'e doğru puanlama yapılmıştır. Ölçekten alınacak en düşük puan 12 iken en yüksek puan 60 olup, düşük puanlar olumsuz tutuma, yüksek puanlar ise olumlu tutuma karşılık gelmiştir (Tablo 3).

Tablo 4.

Ölçekteki Maddelerden Alınan Toplam Puan Ve Frekansları.

Olumsuz Tutum	Puan	f	%
	36,00	1	7
	39,00	1	.7
	40,00	1	.7
	41,00	1	.7
	42,00	1	.7
	43,00	2	1.4
	45,00	2	1.4
	46,00	2	1.4
	48,00	11	7.8
	49,00	4	2.8
	50,00	4	2.8
	51,00	4	2.8
	52,00	3	2.1
	53,00	6	4.3
	54,00	7	5.0
	55,00	7	5.0

	56,00	3	2.1
	57,00	6	4.3
	58,00	17	12.1
	59,00	13	9.2
	60,00	39	27.7
		7	3.2
Olumlu Tutum	Toplam	142	100.0

Tablo 4'e göre ölçekten alınan en düşük paun 36 olarak bulunmuştur. Buna göre aday öğretmenlerin bir çoğu öğretmenlik mesleğine karşı yüksek oranda olumlu tutuma sahiptir ve meslek seçiminde doğru kararlar verebilmiştir. Bu bağlamda yüksek oranda olumlu tutuma sahip aday öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğine yönelik geliştirdikleri metaforlarda Tablo 1 ve Tablo 2' de görüldüğü gibi benzer şekilde olumlu olmuştur. SPSS 23 programı kullanılarak yapılan ANOVA analizi sonucunda Tablo 4 deki veriler elde edilmiştir.

Tablo 4.

Metaforların Tutumlara Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.

	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	Sig.
Gruplar arasında	1175.027	4	49.342	1.698	.169
Gruplar içinde	1475.473	156	30.554		
Toplam	3253.500	159			

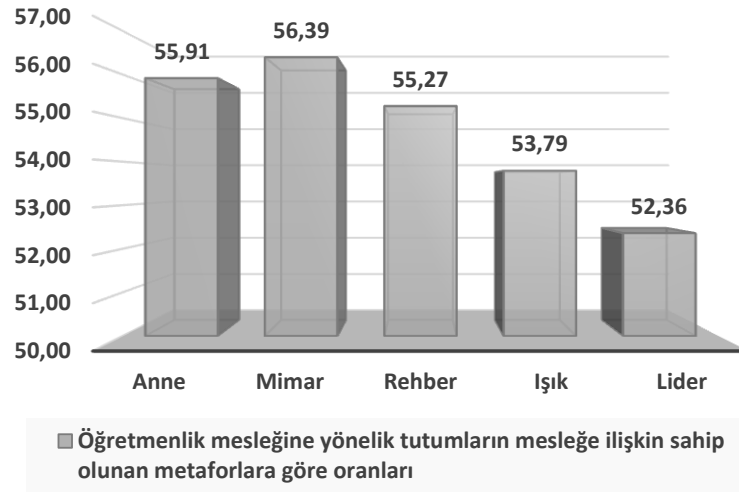
Elde edilen bu sonuçlara göre $p=.169>.05$ olduğundan, öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ile sahip olunan metaforlar arasında anlamlı bir farklılaşma yoktur. Aday öğretmenler öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu metaforlara sahip olduğu gibi ayrıca yüksek oranda olumlu tutumlara da sahiptir (Tablo 5).

Tablo 5.

Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumların, Mesleğe İlişkin Metafor Kategorilerine Göre Dağılımı.

Metaforlar	N	Ortalama
Anne	34	55.91
Mimar	24	56.39
Rehber	16	55.27
Işık	35	53.79
Lider	12	52.36
Toplam	121	54.97

Öğretmenlik mesleğine ilişkin oluşturulan metafor kategorileri incelendiğinde genel anlamıyla her kategori için yüksek oranda olumlu tutum olduğu görülmüştür. Ancak "Lider" ve "Işık" kategorileri için bu oran diğer kategorilere göre nispeten daha düşüktür (Şekil 1).



Şekil 1. Öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlar ile geliştirilen metaforlar arasındaki ilişki.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bireylerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve davranışları çok küçük yaşlardan itibaren şekillenmektedir. İlköğretim yıllarında ise tanıştığı öğretmenler ile bu mesleğe olan ilgisi biraz daha netleşmektedir. Ancak öğretmenlik mesleğine karşı olan hisleri ise tam olarak lise yıllarında son halini almaktadır. Dolayısıyla, öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelmeden önce bir takım süreçten geçtiği görülmektedir. Bu süreci olumlu geçiren, ilgi ve sevgiyle öğretmenlik mesleğine yönelen bir öğrenci, bu meslek için iyi bir ışık kaynağı olacaktır. Ancak, öğretmenlik mesleğini atanamama korkusu ile kendi sınırları içerisinde sıkıştıran, kazancını az gören, toplumdaki prestijini yetersiz bulan bir öğrenci için bu meslek sıradan ve istenmeyen bir meslek haline dönüşecektir. Buna rağmen tercih edilmesi sonucunda ise mesleğin kutsallığından yoksun bir şekilde meslek bilinci ile görevine başlayacaktır. Bunun sonucunda da mesleğe yönelik olumsuz tutum ve davranışlar sergileyecektir. İşte bu noktada öğretmenlik mesleğine karar kılmış ancak içerisinde az da olsa olumsuz tutum ve davranışlar barındıran aday öğretmenler bu çalışmada geliştirilen öğretmenlik mesleği tutum ölçeği ve metaforlar uygulanarak incelenmiştir.

Aday öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını araştırmak amacıyla hazırlanan 14 maddelik 5'li likert tipli taslak ölçekten yapılan analizler sonucunda 12 maddelik .894 güvenilirlikli "Öğretmenlik Mesleği Tutum Ölçeği" elde edilmiştir. Oldukça yüksek güvenilirliğe sahip bu ölçek ile birlikte "Öğretmen ... gibidir, çünkü ..." cümlesinin yazılı olduğu bir kağıt verilmiş ve adayların tek bir metafora odaklanarak yazmaları istenmiştir. Bunun sonucunda adayların öğretmenlik mesleğine yönelik sahip olduğu metafor algılarının "Anne", "Mimar", "Rehber", "Işık" ve "Lider" şeklindeki olumlu kategoriler altında toplandığı görülmüştür. Herbir kategori için numaralandırma yapılmış ve tutum ölçeğinden elde edilen veriler ile birlikte SPSS 23 paket programı yardımıyla analiz edilmiştir. Analizler sonucunda öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlar ile bu mesleğe ilişkin sahip olunan metaforlar arasında anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir. Ancak aday öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun öğretmenlik meseline yönelik olumlu tutuma sahip olduğu dikkatleri çekmiştir. Aday öğretmenlerin, mesleğe sevgi ve ilgi ile yaklaştıkları tespit edilmiş, geliştirilen bu tutum ölçeğinden yüksek puanlar almışlardır. Ayrıca, oldukça yüksek olumlu tutuma sahip bu adayların geliştirdikleri metaforlar da benzer şekilde olumlu olmuştur. Sonuç olarak yapılan bu çalışma ile aday öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğunun kendileri için doğru bir meslek seçimi yaptıkları görülmüş ve öğretmenlik mesleğine ilişkin sahip oldukları metafor algılarının da benzer şekilde olumlu olduğu gözlemlenmiştir. Bu çalışma, literatürde tutumların metaforlar üzerindeki etkisi ile ilgili yeterli sayıda çalışmanın olmaması nedeniyle ileriki çalışmalarımıza ışık tutacaktır.

Kaynakça

- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi, Ankara
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. (2000). Qualitative research. *Thousand Oaks ua*, 413-427.
- Doğan, N. (2002). *Klasik Test Kuramı ve Örtük Özellikler Kuramının Örneklemeler Bağlamında Karşılaştırılması* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Forcenville, C. (2002). The Identification of Target and Source in Pictorial Metaphors. *Journal of Pragmatics*, 34, 1-14.
- Kaiser, F. (1970). A second generation little jiffy. *Psychometrika*, 35(4):401-415.
- Karasar, N. *Bilimsel araştırma yöntemi*, Nobel Yayınları, Ankara: 2015
- Miles, M.B. and Huberman, A.M., (1994). *Qualitative data analysis*. London: SAGE Publication
- Silverman, D. (2000). *Doing qualitative research: A practical handbook*. London: SAGE Publication.
- Saban, A., Koçbeker, B. N. & Saban, A. (2005). "Öğretmen Adaylarının Öğretmen Kavramına İlişkin Sahip Oldukları Metaforlar", *XIV. Eğitim Bilimleri Kongresi*, Pamukkale Üniversitesi, Denizli, 28-30 Eylül.
- Saban, A. (2008). İlköğretim I. Kademe Öğretmen
- Stafliien, C. (2001). Gender Differences in Achievement in Mathematics. November 16. http://www.math.wisc.edu/~weinberg/MathEd/Gender_Term_Paper.doc 2003, Ocak 23.
- Tavşancıl, E. (2014), *Tutumların ölçülmesi ve spss ile veri analizi*, Nobel Yayıncılık, Ankara.
- Üstüner, M., (2006). Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeğinin Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması, *Educationan Administration: Theory and Practice*, 45, 109-127.

Extended Summary**Effect of Prospective Teachers Professional Attitude to Metaphoric Perceptron Related to Profession****Introduction**

Teachers who have an important effect on the success of the students are one of the basic elements of the education system. Teachers' attitudes and behaviors are extremely important for this system to proceed in a healthy. Moreover, the teaching profession, which requires constant work with patience and self-sacrifice, possesses the necessary strength to solve the problems of the society. However, in order for this power to emerge, it is undoubtedly necessary to love your profession and make it as desired. It is necessary to ensure that this profession, which has lost its importance due to the preference of the individuals who are not enough interest and love towards the teacher, can enter into the favorite professions again in the society. In this context, the interests and attitudes of the individuals who prefer the teaching profession towards the profession should be investigated and the opinions of the individuals with negative interest and retention should be developed in a positive way. Individuals who have positive or negative views towards the profession will be similarly positive or negative about their profession. For this reason, it is possible to identify the information against the occupation by associating the perspectives on the occupation with concrete concepts. Metaphorical constructions are created by expressing thoughts by associating abstract concepts with known concrete concepts (Saban, 2005). Forcenville (2002) defined metaphor; "A person expresses a concept or phenomenon as perceived, using analogies". The metaphor expressed from known to unknown information flow, facilitates the understanding and interpretation of abstract concepts.

Purpose of the Study

In this study, the relationship between prospective teachers' metaphors and attitudes towards teaching profession.

Method

Research is qualitative and quantitative research and the data obtained is analyzed by using content analysis and descriptive statistics. Content analysis is expressed as recurring subject, problem and concept identification, counting and interpretation for the qualitative data obtained (Denzin & Lincoln, 1998; Miles & Huberman, 1994, Silverman, 2000). In addition, content analysis is of great benefit because it covers both quantitative and qualitative issues. One of the most common quantitative research methods in the field of education is descriptive method screening (Büyüköztürk et al., 2009). The screening model is based on the participants' opinions, interests, skills, attitudes, etc. (Karasar, 2015). In the descriptive process, teaching profession attitude scale was applied to prospective teachers.

"Teaching Profession Attitude Scale" of 14 items was administered to 142 prospective teachers appointed in February of 2015-2016 academic year and educated in National Education Directorate. Related Cronbach Alpha value was found .894. After providing validity and reliability of the scale, it was requested to completed the question "Teacher is like ... , because ... " by focusing on a single metaphor. The data were analyzed using the content analysis and descriptive statistics. As the result of the content analysis, metaphors about teaching profession were grouped according to the answers and explanations. Each group was numbered and it was analyzed using the SPSS 23 programme.

Results

The "Teacher Profession Attitude Scale" was drawn from the scale as the 5th and 6th items reduced the coefficient of reliability of the Cronbach Alpha, although the total correlation of the items in the 14-item scale prepared by the researchers was greater than 30, and the positive half of the score was negative.

Although Item-total correlation of the preliminary scale of 14 items with a five-points likert type is higher than .30, item 5 and item 6 were excluded because they reduce reliability. As the results of the analysis "Teacher Profession Attitude Scale" was obtained. The scale with .894 reliability has one-factor. Furthermore, when the metaphors of the prospective teachers about the teaching profession were examined, it was seen that they were collected in five categories. Moreover, the same metaphors have different explanations, resulting in multiple categories (Table 1).

According to Table 1, it is seen that the prospective teachers have developed various metaphors about the teaching profession. Examining these metaphors reveals that they are generally positive metaphors. Hence prospective teachers seem to have positive feelings and thoughts for the teaching profession. It is also evident that the developed metaphors are more concentrated on the metaphors under the "Light" and "Mother" categories. It is also understood that prospective teachers have different meanings of metaphors when the same metaphors are in different categories. For example, as "Mother" is a prospective teachers who makes a statement of "compassionate and altruistic" for metaphor; The teacher who made the statement that "it shines around" has become a prospective teachers (Table 2).

In order to investigate the effects of attitudes on metaphors about the teaching profession, the given answers for the scale were examined. Many of the prospective teachers have a high positive attitude about the teaching profession and have been able to make the right decisions in choosing a profession. In this context, prospective teachers with high positive attitudes are similarly positive in the metaphors developed for the teaching profession, as seen in Table 1 and Table 2. As the result of the ANOVA analysis, Table 4 was obtained. There is no significant difference between attitudes towards the teaching profession and metaphors because of $p=.169>.05$. The prospective teachers have positive metaphors about the teaching profession as well as positive attitudes (Table 5).

Discussion, Conclusion and Suggestions

The attitudes and behaviors of the individuals towards the teaching profession are shaped from very early ages. In the primary school years, the interest of this profession with the teachers we have met becomes clearer. However, his feelings towards the teaching profession are becoming final in his

high school years. A student who is positive about the process and who is moving towards teaching profession with interest and affection will be a good source of light for this profession. However, this profession will turn into an ordinary and undesired profession for a student who finds his or her professions inadequate in his or her own boundaries by fearing that the profession of teaching can not be assigned. Hence, they have negative attitudes and behaviors towards the profession. At this point, the teaching profession has been decided but the prospective teachers who have a few negative attitudes and behaviors have been investigated by applying the teaching profession attitude scale and metaphor developed in this study.

As a result of the analyzes made, metaphor perceptions of prospective teachers for the teaching profession were found to be collected under the favorable categories of "Mother", "Architect", "Guide", "Light" and "Leader". As a result of the analyzes, there was no significant difference between the attitudes towards the teaching profession and the metaphors associated with this profession.

However, it has been noted that many prospective teachers have a positive attitude toward the teaching profession. In addition, the metaphors developed by them, which have a very high positive hold, are likewise positive. As a result, it was observed that many prospective teachers made a right career choice for themselves and the perceptions of the metaphor about the teaching profession were similarly positive. This study will shed light on our following studies because there is not enough work on the impact of attitudes on the metaphor in the literature.

Öğretmen Adaylarının Öğrencileri Tanıma Yeterliğini Kazanma Düzeyleri

Cengiz ŞAHİN, Ahi Evran Üniversitesi, Türkiye, csahin@ahievran.edu.tr.com
Davut AYDIN, Ahi Evran Üniversitesi, Türkiye, davut.aydin@ahievran.edu.tr.com
Zekiye MORKOYUNLU, Ahi Evran Üniversitesi, Türkiye, zekiye.morkoyunlu@ahievran.edu.tr.com

Öz

Öğretmen yeterliklerini değerlendiren yurt dışında ve Türkiye’de az sayıda çalışmanın olduğu görülmektedir. Bu gerekçelerle bu çalışmayla, öğretmen adaylarının temel öğretmenlik yeterlik alanlarından biri olan “öğrenciyi tanıma yeterlikleri”ni ne ölçüde kazandıklarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma genel tarama modelinde yapılmış betimsel bir araştırmadır. Araştırmanın çalışma grubu 197 eğitim fakültesinde öğrenim gören dördüncü sınıf öğrencisi ile 199 pedagojik formasyon eğitimi sertifika programı öğrencisi olmak üzere toplam 396 katılımcıdan oluşmaktadır. Veriler, kişisel bilgi formu ve öğretmenlerin öğrencileri tanıma yeterliliği ölçeği ile toplanmıştır. Normallik şartı sağlanmadığı için parametrik olmayan testlerin kullanılmasının gerekli olduğu görülmüş; iki durum arasında anlamlı fark olup olmadığını test etmek için de Mann - Whitney U testi kullanılmıştır. Araştırma hipotezleri ,05 anlamlılık düzeyinde test edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının öğrenciyi tanıma yeterlik puanlarının genel toplamda orta düzeyde ve alt ölçeklerden öğrenmeyi yönetme, gelişim özelliklerini tanıma ve yönlendirme puan ortalamalarının yüksek; bireysel farklılıkları tanıma alt ölçeğinde ise düşük olduğu saptanmıştır. Öğretmen adaylarının öğrenciyi tanıma yeterlik düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaştığı, program değişkenine (eğitim fakültesi-pedagojik formasyon) göre ise farklılaşmadığı bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen adayı, öğrenciyi tanıma yeterliliği, eğitim fakültesi, pedagojik formasyon

Abstract

It is seen that there is a limited number of studies on teaching competencies in Turkey and abroad. Therefore, this study aims to determine to what extent prospective teachers gain “the competence at cognizing students” as one of the key competencies in teaching. This is a descriptive survey model study. There are totally 396 participants composed of 197 the fourth-grade (final year) students and 199 students attending the pedagogical formation certification programme. The data were collected via a Personal Information Form and Scale for Teachers’ Competence at Cognizing Students. As the condition of normality was not satisfied, nonparametric tests were used. Mann-Whitney U test was used to see whether there was a significant difference between the two situations. Hypotheses of the research were tested at the significance level of ,05. This study showed that the prospective teachers averagely scored high in terms of competence at cognizing students and on the subscales of managing to learn, recognizing developmental differences and directing. They averagely scored low at the subscale of recognizing individual differences, however. It was seen that the prospective teachers’ level of competence at cognizing students differ according to the variable gender but do not differ according to department/programme.

Keywords: Prospective teacher, competence at cognizing students, education faculty, pedagogical formation.

Giriş

Ülkelerin gelişmişliği eğitilmiş insan gücü ile doğru orantılıdır. Çok zengin yer altı ve yerüstü doğal kaynaklara sahip olmayan birçok gelişmiş ülke, eğitilmiş ve donanımlı insan gücü kaynağına sahip olmasından dolayı diğer düşük eğitilmiş insan gücüne sahip ülke kaynaklarını kullanarak zengin olabilmektedir. Bu açıdan eğitim, çağdaş ve refah içerisinde yaşamının vazgeçilmez bir koşulu olarak görülmektedir.

Toplum olarak ilerleyebilmek ve gelişmiş ülkelerdeki refah düzeyine erişebilmek için okullarda iyi eğitimin veriliyor olması gerektiği bilinen bir gerçektir. Ancak okullarda iyi bir eğitimin verilebilmesi, yani

öğrencilerin başarılı olabilmeleri için okuldaki öğretimin niteliğinin yükseltilmesi gereklidir (Özyar, 2003; Seferoğlu, 2003). Eğitim sistemlerinde öğretimin niteliği, büyük ölçüde öğretmenin niteliğiyle ilişkilidir (Şişman, 2008). Öğretmenin öğrencilerinde gerekli bilgi, beceri, anlayış, tutum ve değerleri oluşturabilme yeterliliklerine sahip olması, öğrencilerde istendik davranışların oluşması ve uygulamaya konulması açısından yeterli alan bilgisi, genel ve özel öğretmenlik meslek bilgileri son derece önem taşımaktadır (Sönmez, 2008). Bu bakımdan eğitim sisteminin başarıya ulaşması, öğretmenlerin yeterlikleri ve nitelikleriyle doğru orantılıdır.

Yeterlik sözcüğü bu gün eğitim çevresinde yükselen bir biçimde kullanılmaya başlanmıştır. Bir bireyin becerisinin ve performansının ölçümü olarak tanımlanmaktadır (Deakin Crick, 2008). Öğretmen yeterliği ile öğretim yeterliği arasındaki farka da işaret etmek önemlidir (OECD, 2009). Öğretim yeterliliği, öğretmenin sınıftaki rolüne odaklanır, ki bu da öğretmenin profesyonel bilgi ve becerilerini işe koştuğu öğretim sanatıdır (Hagger & McIntyre, 2006). Diğer taraftan öğretmen yeterliliği ise daha geniş, öğretmen profesyonelliğinin bireysel, okul ve yerel seviyelerde etkisi görülen sistematik bir görünümüdür (OECD, 2009).

Öğretim yeterlikleri kazandırmak üzere henüz öğretmen olmamış kişilere verilen eğitime genel olarak “hizmet öncesi eğitim” denilmekte ve bu eğitimle adayların, öğretmenlik mesleğine hazırlanması amaçlanmaktadır (Yeşil, 2009). Türk eğitim sistemi içerisinde öğretmen yetiştirmekten sorumlu olan kurumlar, eğitim fakülteleridir (YÖK, 1998). Bu amaçla eğitim fakültesi programlarına genel kültür, alan bilgisi ve pedagojik formasyon bilgi ve becerilerini içeren dersler yerleştirilmiştir.

Yeterlik sözcüğü (MEB, 2002; MEB, 2008) ya da standart sözcüğü (CSTP, 2009; AITSL, 2011; BOSTES, 2014) bugün eğitim çevrelerinde yaygın bir biçimde kullanılmaya başlanmıştır. Yeterlik en iyi “belirli bir alanda, insan davranışını etkileyen, şekillendiren, bilgi, beceri, anlayış, değer, tutum ve isteklerin karmaşık bir bütünü” olarak tanımlanmaktadır (Deakin Crick, 2008). Yeterlik bir bireyin becerisinin ve performansının ölçümüdür. Daha açık ifadeyle yeterlilik, bir işi veya görevi yapabilme gücü; yeterlik alanı, belli bir alanda birbiri ile ilişkili beceri, tema, kavram ve değerlerin bir bütün olarak görülebileceği yapılar; öğretmen yeterliliğini ise, öğretmenlik mesleğini etkili ve verimli biçimde yerine getirebilmek için sahip olunması gereken bilgi ve tutumlardır (MEB (2008). Öğretmenlerin öğretim yeterliklerine sahiplik düzeyleri, öğretim uygulamalarının verimliliği açısından önemli bir yordayıcı ve ön şart niteliğindedir (Büyükkaragöz ve Çivi, 1997).

Türkiye’de öğretmenliğin meslek olarak tanımlanmasını düzenleyen ilk belge 1839 Tanzimat Fermanı ile başlayan eğitim ve öğretim konularındaki yenileşme hareketleri sonucunda yaygınlaştırılan okullara öğretmen yetiştirmek amacıyla 1851 yılında yayımlanan Darülmualimin Nizamnamesi’yle başlamıştır. 1924 yılında çıkarılan “Tevhid-i Tedrisat Kanunu” ve “439 Sayılı Kanun”la öğretmenlik bir meslek olarak kabul edilmiştir. 1924’ten itibaren Yüksek Muallim Mektebi adı altında çalışmaya devam eden öğretmen yetiştiren kurumlar; Eğitim Enstitüsü, Yüksek Öğretmen Okulu, Eğitim Yüksekokulu ve Eğitim Fakültesi adı altında öğretmen yetiştiren birimler açılmıştır (Akyüz, 2010).

Yukarıda belirtilen öğretmen yetiştirme modelleri dışında uzun süreli olmayan konjonktürel özellikli çeşitli uygulamalara da gidilmiştir. Bu uygulamaların göze çarpanları şu şekilde ele alınabilir: yedek subay öğretmen uygulaması, mektupla yükseköğretim merkezi uygulaması ve hızlandırılmış programla öğretmen yetiştirme programı uygulamaları. 1982 yılında YÖK’ün kurulması ile üniversitelerde eğitim fakülteleri öğretmen yetiştiren birimler olarak kabul edilmiştir. Öğretmen yetiştirme üniversitelerde; fen-edebiyat fakültelerinde öğrencilere pedagojik formasyon dersleri vererek ve eğitim fakültelerinde olmak üzere iki ayrı kaynakla gerçekleşmiştir.

Öğretmen ihtiyacının karşılanması amacı ile eğitim fakültesi mezunu olmayanların öğretmen olmasını sağlamak amacıyla çeşitli sertifika programları açılmıştır. Yeniden yapılandırma içerisinde YÖK öğretmenlik sertifika programlarının uygulamadan uzak, içerik ve süre açısından yetersiz olduğunu ileri sürerek tezsiz yüksek lisans programlarını uygulamaya koymuştur. Daha sonra tezsiz yüksek lisans programları yerine tekrar pedagojik formasyon eğitimi getirilmiştir (Eraslan ve Çakıcı, 2011). Son on yıl içerisinde, kapsamlı olarak eğitim fakülteleri lisans programlarında iki kez değişiklik yapılmıştır. Bunlardan biri 1997-1998 (YÖK, 1998), diğeri ise, 2006-2007 öğretim yılından itibaren uygulamaya geçmiştir (Yeşil, 2009). Geçen 165 yıllık süreç içerisinde Türk eğitim sisteminde öğretmen yetiştirmede değişik uygulamalar ve standartlaşma konusundaki zorlukları da beraberinde getirmiştir (Akyüz, 2003).

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2002), paydaşlarla iş birliği yaparak “öğretmen yeterlikleri”ni belirleme çalışmalarını başlatmış, Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü’nün koordinatörlüğünde çalışmalara devam etmiştir. Bu çalışmalar neticesinde, öğretmenlerde bulunması gereken bilgi, beceri ve tutumları kapsayan 6 yeterlik alanı, 31 alt yeterlik ve 233 performans göstergesinden oluşan “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri” belirlenmiştir (MEB Tebliğler Dergisi, Kasım 2006/2590).

Yeterlik alanları; (1) kişisel ve mesleki değerler- mesleki gelişim, (2) öğrenciyi tanıma, (3) öğretme ve öğrenme süreci, (4) öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme, (5) okul, aile ve toplum ilişkileri ve (6) program ve içerik bilgisi olmak üzere altı yeterlik alanından oluşmaktadır (MEB, 2008). Türk eğitim sistemine yeni bir ufuk açacağına inanılan öğretmen yeterliklerinin uygulamaya konulmasıyla; nitelikli insan gücü yetiştirilmesinde ve Türk insanının rekabet gücünün artırılmasında önemli gelişmeler sağlanacağı düşünülmektedir (Şahin ve Beydoğan, 2016). Öğretmenlerin istedik nitelikte olabilmeleri de bir takım yeterliklerin olmasına bağlıdır (Özyar, 2003; Seferoğlu, 2004). Bu yeterliklere de öğretmenlerin ne düzeyde sahip olduklarının bilinmesine ihtiyaç vardır.

Türkiye’de ve yurt dışında öğretmenlerin yeterlikleri konusunda yapılan bu çalışmalar günümüzde öğretmenlik mesleği anlayışındaki durumu ortaya koymuş ve öğretmenliğin daha profesyonel, daha teknik ve daha nitelikli bir meslek haline gelmesi gerektiğini vurgulamıştır (MacBeath, 2012; Caena, 2011; Geijssels, Sleegers, Stoel, ve Krüger, 2009). Yapılan bu çalışmalar öğretmenlerin temel öğretmenlik yeterliklerinin bilinmesinin çağdaş eğitimde bir gereklilik olduğunu ortaya koymaktadır (Beydoğan ve Şahin, 2016; Diken, 2004; Şahin, 2004; Şeker, Deniz ve Görgeç, 2004). İyi öğrencilere sahip olunabilmesi nitelikli ve öğrenciyi tanıyan öğretmenlere mümkün olabilecektir (Seferoğlu, 2003).

Eğitimin hedef kitlesi öğrencidir. Öğrenciler birbirlerinden farklı özelliklerle dünyaya gelen ve sayılamayacak kadar çok özellikleri yönünden birbirinden ayrılan kendine özgü, tek ve benzersiz bir varlıktır. Bu bakımdan öğrencilere eşit davranmak yerine özel davranmak onların sağlıklı gelişimleri bakımından önemlidir (Yeşilyaprak, 2013). Öğretmenler öğrenciyi bir bütün olarak görmeli, fiziksel, zihinsel, sosyal, kültürel farklılıkların yanında duygularını, düşüncelerini, istek ve gereksinimlerini, güçlü ve zayıf yönlerini, amaç ve değerlerini, yeteneklerini ve becerilerini tanımalı ve bunların farkında olmalıdır (Şahin, 2015). Bireyi tanımak, bireyin davranışlarının nedenlerini bütün olarak görebilmek faaliyetidir (Şahin, 2015; Özgüven, 2014; Yeşilyaprak, 2013). Öğretmenin öğrencilerini tanıması; öğrencilerin gelişim özelliklerini bilmesi, ilgi ve ihtiyaçlarının farkında olması, öğrenciye değer vermesi ve öğrenciye rehberlik etmesi olarak sıralanabilir (MEB Tebliğler Dergisi, Kasım 2006/2590).

Eğitim fakültesi ve pedagojik formasyon sertifika programlarıyla mesleğe hazırlanan öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitim-öğretimlerinin sağlıklı temellere oturtulması ve yüksek verimin elde edilebilmesi, çalışmaların bilimsel bir anlayış çerçevesinde ve bilimsel araştırma sonuçlarına göre yapılmasıyla mümkün olabilmektedir. Bu nedenle, üzerinde araştırmalar yapılarak farklı program türünden yetişen öğretmen adaylarının yeterli olmadığı yönlerin belirlenmesi, hizmet öncesi eğitim programlarının içeriğinin belirlenmesinde önemli olacağı düşünülmektedir.

Bu anlayış çerçevesinde gerçekleştirilen bu çalışma, eğitim fakültesi ve pedagojik formasyon sertifika programlarıyla yetişen öğretmen adaylarının almış oldukları hizmet öncesi eğitim sürecinde, öğrenciyi tanıma yeterlikleri yönüyle öğretmenlik mesleğine ne düzeyde hazırlanabildiklerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmanın Amacı

Bu gerekçelerle bu çalışmayla, öğretmen adaylarının temel öğretmenlik yeterlik alanlarından biri olan öğrenciyi tanıma yeterliklerini ne ölçüde kazandıklarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmen adaylarının öğrenciyi tanıma yeterlik düzeyleri nedir?
2. Öğretmen adaylarının öğrenciyi tanıma yeterlik düzeyleri cinsiyet ve öğrenim türü (eğitim fakültesi ve pedagojik formasyon) değişkenlerine göre değişmekte midir?

Yöntem

Bu araştırma, tarama modelinde yürütülmüş betimsel bir araştırmadır. Tarama modeli var olan bir durumu olduğu gibi ortaya çıkarma amacıyla yürütülen çalışmalardır.

Katılımcılar

Araştırma grubunu, 2015-2016 öğretim yılının ikinci yarısında bir Türk üniversitesinin eğitim fakültesinde öğrenim gören dördüncü sınıf öğrencileri ile pedagojik formasyon eğitimi sertifika programı öğrencilerinden oluşturmuştur. Çalışmaya katılmayı kabul eden öğretmen adaylarına, araştırma hakkında ayrıntılı bilgi verildikten sonra veri toplama araçları uygulandı. Sonuç olarak, istatistiksel değerlendirmeye 396 öğretmen adayının verileri alındı.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veriler, kişisel bilgi formu ve öğretmenlerin öğrencileri tanıma yeterliliği ölçeği (ÖTYÖ) ile toplanmıştır. Çalışmada kullanılan ölçme araçlarının psikometrik özellikleri aşağıda verilmiştir.

Kişisel bilgi formu: Katılımcıların cinsiyet ve öğrenim görülen program gibi demografik bilgilerini toplamak amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir.

Öğretmenlerin öğrencileri tanıma yeterliliği ölçeği (ÖTYÖ): Şahin ve Beydoğan (2016) tarafından geliştirilen ölçek 29 madde ve dört faktörden oluşmaktadır. Maddeler; Kesinlikle katılıyorum (5), Katılıyorum (4), Biraz katılıyorum (3), Katılmıyorum (2), Kesinlikle katılmıyorum (1) şeklinde ölçeklendirilmiştir. Ölçekten elde edilecek maksimum puan 155, en düşük puan ise 29'dur. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda uyum iyiliği değerleri [χ^2/df (2,24), RMSEA= 0,054, SRMR= 0,042, NFI= 0,96, CFI= 0,98, GFI= 0,92, AGFI= 0,90] olarak bulunmuştur. Boyutların Cronbach Alpha değerlerinin 0,65 ile 0,86 arasında değiştiği, ölçeğin genelinde ise bu değer 0,91 olduğu görülmüştür.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılmış ve SPSS 20.0 programından yararlanılarak çözümlenmiştir. Araştırmanın amacına uygun olarak şu betimsel çözümlenmeler gerçekleştirilmiştir. Örneklemin, sınıf ve öğrenim görülen birim değişkenlerine göre dağılımını ortaya koymak amacıyla frekans ve yüzdeler hesaplamalar yapılmıştır. Toplanan verilerin normal dağılıp dağılmadığına One Sample Kolmogorov-Smirnov Testi ile bakılmış ve verilerin normal dağılmadığı belirlenmiştir ($p < 0.05$). Normallik şartı sağlanmadığı için parametrik olmayan testlerin kullanılmasının gerekli olduğu görülmüş; iki durum arasında anlamlı fark olup olmadığını test etmek için de Mann - Whitney U testi kullanılmıştır. Araştırma hipotezleri, 0,05 anlamlılık düzeyinde test edilmiştir.

Bulgular

Çalışma grubundaki 396 öğretmen adayının 263'ü (%66,4) kadın, 133'ü (%33,6) erkek; 197'si (%49,7) eğitim fakültesi, 199'u (%50,3) pedagojik formasyon eğitimi sertifika programında öğrenim gördüğünü belirtmişlerdir.

Öğretmen adaylarının öğrenciyi tanıma düzeylerinin betimlenmesi

Öğretmen adaylarının öğrenciyi tanıma puanlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1.
Betimsel İstatistikler.

Değişkenler	N	Minimum	Maximum	X	SS
Özel Farklılıkları Tanıma	396	10,00	40,00	20,52	7,13
Öğrenmeyi Yönetme	396	17,00	45,00	36,57	5,46
Gelişim Özelliklerini Tanıma	396	14,00	35,00	28,22	4,28
Yönlendirme	396	5,00	15,00	12,35	1,89
Öğrenciyi Tanıma (Toplam)	396	68,00	125,00	97,67	8,69

Tablo 1’de, analiz sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının öğrenciyi tanıma yeterlik puanlarının genel toplamda (35,68±7,13) orta düzeyde ve alt ölçeklerden öğrenmeyi yönetme (36,57±5,46), gelişim özelliklerini tanıma (28,22±4,28) ve yönlendirme (12,35±1,89) puan ortalamalarının yüksek; bireysel farklılıkları tanıma (20,52±7,13) alt ölçeğinde ise düşük olduğu saptanmıştır.

Araştırmada elde edilen verilerin normal dağılıp dağılmadığına ilişkin One Sample Kolmogorov-Smirnov Testi yapılmış ve verilerin normal dağılmadığı belirlenmiştir ($p<.05$). Bu nedenle veriler non-parametrik testler ile analiz edilmiştir.

Cinsiyete göre öğretmen adaylarının öğrenciyi tanıma düzeyleri

Öğretmen adaylarının öğrenciyi tanıma ölçeği ve alt ölçeklerden aldıkları puanların cinsiyet göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2.

Cinsiyete Göre Öğretmen Adaylarının Mann-Whitney U Testi Sonuçları.

Değişkenler	Cinsiyet	N	Sıra	Sıra	U	Z	p
			ortalaması	toplamı			
Bireysel Farklılıkları Tanıma	Kadın	263	171,73	45165,50	10449,50	-6,55	,000*
	Erkek	133	251,43	33440,50			
Öğrenmeyi Yönetme	Kadın	263	209,36	55061,50	14633,50	-2,66	,008*
	Erkek	133	177,03	23544,50			
Gelişim Özelliklerini Tanıma	Kadın	263	221,10	58148,50	11546,50	-5,54	,00*
	Erkek	133	153,82	20457,50			
Yönlendirme	Kadın	263	211,59	55647,00	14048,00	-3,26	,001*
	Erkek	133	172,62	22959,00			

$p<0,01^*$

Tablo 2’deki verilerden erkek öğretmen adaylarının sıra ortalama değerlerinin ölçeğin alt boyutlarından bireysel farklılıkları tanıma (BFT) ve ölçek toplamda (ÖÖTY) kadın öğretmen adaylarından daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Öte yandan öğrenmeyi yönetme (ÖY), gelişim özelliklerini tanıma (GT) ve yönlendirme (Y) alt ölçeklerinde ise kadın öğretmen adaylarının sıra ortalama değerlerinin erkeklerden yüksek olduğu bulunmuştur. Yapılan analizlerde ölçeğin BFT ($U=10449,5$; $p<0,01$) ait sıra ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak erkek öğretmen adayları lehine, ÖY ($U=14633,5$; $p<0,01$), GT ($U=11546,5$; $p<0,01$) ve Y ($U=14048,0$; $p<0,01$) alt boyutlarına ait sıra ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak kadın öğretmen adayları lehine anlamlı bulunmuştur. Ayrıca, öğretmen adaylarının ÖÖTY toplam puan ortalama değerleri arasında cinsiyete göre farkının istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ($U=17076,5$; $p>0,05$) bulunmuştur. Bu bulgular birlikte değerlendirildiğinde öğretmen adaylarının öğrencileri tanıma düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaştığını gösterdiği söylenebilir.

Öğrenim türüne göre öğretmen adaylarının öğrenciyi tanıma düzeyleri

Öğretmen adaylarının öğrenciyi tanıma ölçeği ve alt ölçeklerden aldıkları puanların öğrenim türü göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3.

Cinsiyete Göre Öğretmen Adaylarının Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Değişkenler	Öğretim Durumu	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	Z	p
Bireysel Farklılıkları Tanıma	Eğitim Fakültesi	197	216,24	42599,00	16107,00	-3,07	,002*
	Pedagojik Formasyon	199	180,94	36007,00			
Öğrenmeyi Yönetme	Eğitim Fakültesi	197	188,65	37165,00	17662,00	-1,70	,088
	Pedagojik Formasyon	199	208,25	41441,00			
Gelişim Özelliklerini Tanıma	Eğitim Fakültesi	197	193,04	38028,50	18525,50	-,94	,343
	Pedagojik Formasyon	199	203,91	40577,50			
Yönlendirme	Eğitim Fakültesi	197	195,68	38549,00	19046,00	-,49	,618
	Pedagojik Formasyon	199	201,29	40057,00			

p<0,01*

Tablo 3'deki verilerden eğitim fakültesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının sıra ortalama değerlerinin ölçeğin alt boyutlarından BFT ve ölçek toplamda ÖÖTY pedagojik formasyon öğrencilerden daha yüksek olduğu saptanmıştır. Diğer yandan ÖY, GT ve Y alt ölçeklerinde ise pedagojik formasyon öğretmen adaylarının sıra ortalama değerlerinin eğitim fakültesinde öğrenim gören öğretmen adaylarından yüksek olduğu tespit edilmiştir. Yapılan analizlerde ölçeğin BFT (U=16107,0; p<0,01) ait sıra ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak eğitim fakültesi öğretmen adayları lehine anlamlı bulunmuştur. ÖY (U=17662,0; p>0,01), GT (U=18525,5; p>0,01), Y (U=19046,0; p>0,01) alt boyutları ve ÖÖTY toplam (U=17969,0; p>0,05) puan ortalama değerleri arasında öğrenim türüne göre farkının istatistiksel olarak anlamlı olmadığı bulunmuştur.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Öğretmen adaylarının temel öğretmenlik yeterlik alanlarından biri olan “öğrenciyi tanıma yeterlikleri”ni kazanma düzeylerinin belirlenmesi amacıyla yapılan bu çalışmada, öğretmen adaylarının öğrenciyi tanıma yeterlik puanlarının genel toplamda orta düzeyde ve alt ölçeklerden öğrenmeyi yönetme, gelişim özelliklerini tanıma ve yönlendirme puan ortalamalarının yüksek olduğu saptanmıştır. Araştırma sonucu Taşkın ve Sönmez (2013) sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleği genel yeterlik maddelerini öğretmenlik mesleği için önemli buldukları bulgusu ve Kösterelioğlu ve Akın Kösterelioğlu'nun (2008) stajyer öğretmenlerin mesleki yeterliklerini kazanma düzeylerine ilişkin algılarını incelediği araştırma sonucu ile benzerlik göstermektedir. Diğer yandan öğretmen adaylarının öğrenciyi tanıma yeterlik alanlarından biri olan bireysel farklılıkları tanıma alt ölçeği puan ortalamalarının ise düşük olduğu bulunmuştur. Bu durumun sebebinin ise, öğretmen adaylarının öğrencilerin bireysel farklılıkları fark edebilmeleri konularında deneyimsiz olmalarından dolayı olduğu düşünülmektedir.

Öğretmen adaylarının öğrenciyi tanıma yeterlik düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaştığı bulunmuştur. Erkek öğretmen adaylarının ölçeğin alt boyutlarından bireysel farklılıkları tanıma puan ortalamalarının kadın öğretmen adaylarından anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Bu bulgu erkek öğretmen adaylarının kadın öğretmen adaylarına nazaran kendilerini öğrencilerin bireysel farklılıklarını tanıma açısından daha yeterli olarak değerlendirdiklerini göstermektedir. Öte yandan öğrenmeyi yönetme, gelişim özelliklerini tanıma ve yönlendirme alt ölçeklerinde ise kadın öğretmen adaylarının puan ortalamalarının erkeklerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur. Cinsiyet değişkeni açısından anlamlı düzeyde farklılaştığı bulgusu, Çapri ve Eraslan ve Çakıcı (2011), Çelikkaleli, (2008) ve Şeker, Deniz ve Görgeç (2005)'in araştırma bulgularıyla paralellik göstermektedir. Ancak Çakır, Kan ve Sünbül (2006), Akbaş ve Çelikkaleli (2006), Çakır (2005) ile Erişen ve Çeliköz (2003)'ün bulgularıyla farklılık göstermektedir. Elde edilen bu bulgu, kadın öğretmen adaylarının öğrenciyi tanıma yeterlilikleri konusunda kendilerini erkeklere göre daha yeterli görmekte olduklarıdır.

Program değişkenine (eğitim fakültesi-pedagojik formasyon) göre ise farklılaşmağı bulunmuştur. Bu durum eğitim fakültesinde öğrenim gören öğretmen adayları ile pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının öğretmenlik algıları ve mesleki beklentilerinin örtüştüğü şeklinde değerlendirilebilir. Bu sonuçlardan hareketle, her ki grubun yeterlik algıları bakımından birbirine yakın olduğu söylenebilir.

Elde edilen bulgulardan hareketle öğretmen adaylarının öğrenciyi tanıma yeterliklerine ilişkin öneriler şöyle ifade edilebilir:

Araştırma sonuçlarının öğretmen yeterlik alanlarından öğretmen adaylarının öğrenciyi tanıma yeterlik düzeyinin belirlenmesinin öğretmen yetiştiren kurumların buna göre programlarını belirlemesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu araştırma çalışma grubunun bir devlet üniversitesinde öğrenim gören öğretmen adayları ile sınırlı olmasıdır. Bu nedenle genellemeler yapabilmek için daha büyük çalışma grubuyla yeni araştırmalar yapılmasını gerekli kılmaktadır. Bu sınırlılığa rağmen bu araştırma, alanyazında benzer bir çalışmaya rastlanılmamış olması da çalışmaya özgün bir değer katacağı düşünülmektedir.

Araştırmada elde edilen bulguların öğretmenlerin hizmet içi eğitiminde, eğitim fakültesi program ve uygulamaları ile pedagojik formasyon uygulamalarında yeni bakış açıları için önemli ipuçları sağlayacağı beklenmektedir.

Eğitim fakültesi ve pedagojik formasyon eğitimi sertifika programlarından mezun öğretmenlerle benzer araştırmalar ve karşılaştırmalar yapılabilir.

Bu çalışmada temel alınan öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin bir ana yeterlik alanı dışında kalan diğer ana yeterlik alanlarına ilişkin de kapsamlı araştırmalar yapılabilir.

Kaynakça

- AITSL (2011). *Australian professional standards for teachers*. australian institute for teaching and school leadership. 25 Ağustos 2016 tarihinde, <http://www.aitsl.edu.au/australian-professional-standards-for-teachers> adresinden alınmıştır.
- Akbaş, A., & Çelikkaleli, Ö. (2006). Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimi özyeterlik inançlarının cinsiyet, öğrenim türü ve üniversitelerine göre incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 98–110.
- Akyüz, Y. (2003). Eğitim tarihimizde günümüze kadar öğretmen yetiştirilmesi ve sağlanması ilkeleri, uygulamaları (ss: 48- 66). *Eğitimde Yansımalar: VII Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu*. Ankara: Tekişik Yayıncılık.
- Akyüz, Y. (2010) *Türk eğitim tarihi M.Ö. 1000 – M.S. 2006*. Ankara: Pegama Yayıncılık.
- BOSTES (2014). Evidence Guide for the Lead Teacher Standards. Board of Studies, Teaching and Educational Standards. 23.06.2016 tarihinde [file:///C:/Users/casper/Downloads/Evidence%20Guide%20for%20Lead%20Teacher%20Standards\[1\].pdf](file:///C:/Users/casper/Downloads/Evidence%20Guide%20for%20Lead%20Teacher%20Standards[1].pdf) adresinden alınmıştır.
- Büyükkaragöz, S. & Çivi, Ç. (1997). *Genel öğretim yöntemleri*. Konya: Öz Eğitim Yayınları.
- Caena, F. (2011). Literature review Quality in Teachers' continuing professional development. *Education and Training 2020*. Thematic Working Group 'Professional Development of Teachers'. European Commission Directorate-General for Education and Culture 23.06.2016 tarihinde http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/doc/teacher-development_en.pdf adresinden alınmıştır.
- CSTP (2009). *California Standards for the Teaching Profession*. Commission on Teacher Credentialing. Ensuring Educator Excellence. 23.06.2016 tarihinde <http://www.ctc.ca.gov/educator-prep/standards/CSTP-2009.pdf> adresinden alınmıştır.
- Çakır, Ö. (2005). Anadolu üniversitesi açıköğretim fakültesi ingilizce öğretmenliği lisans programı ve eğitim fakülteleri ingilizce öğretmenliği lisans programı öğrencilerinin mesleğe yönelik tutumları ve mesleki yeterlik algıları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(9), 27-42.
- Çakır, Ö. Kan, A., & Sünbül, Ö. (2006). Öğretmenlik meslek bilgisi ve tezsiz yüksek lisans programlarının tutum ve özyeterlik açısından değerlendirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 36-47.

- Çapri, E. & Çelikkaleli, Ö. (2008). Öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutum ve mesleki yeterlik inançlarının cinsiyet, program ve fakültelerine göre incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 33-53.
- Eraslan, L. & Çakıcı, D. (2011). Pedagojik formasyon programı öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(2), 427-438
- Deakin Crick, R. (2008). Pedagogy for citizenship. In F. Oser & W. Veugelers (Eds.), *Getting involved: Global citizenship development and sources of moral values* (31-55). Rotterdam: Sense Publishers
- Diken, İ. H. (2004). Öğretmen yeterlik ölçeği: Türkçe uyarlaması, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*. 16, 102-112.
- Erişen, Y., & Çeliköz, N. (2003). Öğretmen adaylarının genel öğretmenlik davranışları açısından kendilerine yönelik yeterlilik algıları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(4), 427-439.
- Geijsel, F., Sleegers, P., Stoel, R. & Krüger, M. (2009). The Effect of Teacher Psychological, School Organizational and Leadership Factors on Teachers' Professional Learning in Dutch Schools. *The Elementary School Journal*, 109(4), 406-427.
- Hagger, H. & McIntyre, D. (2006). Learning teaching from teachers. Realizing the potential of school-based teacher education. Maidenhead: Open University Press.
- MacBeath, J. (2012). *Future of Teaching Profession*. University Cambridge Education Education International Research Institute. Leadership for Learning. 23.06.2016 tarihinde <https://download.ei-ie.org/Docs/WebDepot/EI%20Study%20on%20the%20Future%20of%20Teaching%20Profession.pdf>. adresinden alınmıştır.
- MEB, (2002). *Öğretmen yeterlikleri*. Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü. Ankara: Millî Eğitim Basımevi.
- MEB *Tebliğler Dergisi* (2006), Kasım 2006/2590.
- MEB (2008). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü. [Çevrim-içi: <http://otmg.meb.gov.tr/YetGenel.html>].
- NBPTS (2002). National Board for Professional Teaching Standards, What teachers should know and be able to do. 23.06.2016 tarihinde http://www.nbpts.org/sites/default/files/what_teachers_should_know adresinde alınmıştır.
- OECD (2009). Creating Effective Teaching and Learning Environments. First Results from TALIS. Paris: OECD Publications. 16.10.2016 tarihinde <http://www.oecd.org/dataoecd/17/51/43023606.pdf> adresinde alınmıştır.
- Oral, B. (2004). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 15, 88-98.
- Özyar, A. (2003). Milli Eğitim Bakanlığı'nın öğretmen yetiştirme politikaları. 23.06.2016 tarihinde http://oyegm.meb.gov.tr/ortasayfa/gn_md_sunu.htm adresinde alınmıştır.
- Özguven, İ. E. (2014). *Bireyi tanıma teknikleri*. Ankara: Nobel.
- Seferoğlu, S. S. (2003). Öğretmenlerin hizmet-içi eğitimde yeni yaklaşımlar. *Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Ulusal Sempozyumu, Eğitimde Yansımalar: VII*, s.149-167.
- Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen adaylarının öğretmen yeterlilikleri açısından kendilerini değerlendirmeleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, S. 131-140.
- Sönmez, V. (2008). Program geliştirmede öğretmen el kitabı. (14. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şahin, C. (2015). Bireyi tanıma, C. Şahin (Ed.) *Bireyi tanıma teknikleri (ss..3-46)*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Şahin & Beydoğan (2016). Öğretmenlerin öğrencileri tanıma yeterliliği ölçeği: Geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 5(14),177-198.
- Şeker, H., Deniz, S. & Görgeç, İ. (2004). Öğretmen yeterlikleri ölçeği. *Milli Eğitim Dergisi*. 164.
- Şeker, H., Deniz, S., & Görgeç, İ. (2005). Tezsiz yüksek lisans öğretmen adaylarının öğretmenlik yeterlikleri üzerine değerlendirmeleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 42, 237-253.
- Şişman, M. (2008). Eğitim bilimine giriş, (4. baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Yeşil, Y. (2009). Sosyal bilgiler aday öğretmenlerinin sınıf içi öğretim yeterlikleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 327-352.
- Yeşilyaprak, B. (2013). *Eğitimde rehberlik hizmetleri*. Ankara: Nobel Akademi Yayınları.
- YÖK. (1998). *Eğitim fakültesi öğretmen yetiştirme lisans programları*. Ankara: YÖK Başkanlığı.

Extended Summary

Prospective Teachers' Levels of Competence at Cognising Students

Introduction

Nowadays, a large number of parents with school-age children seek information about the teachers who are to educate their children in the given education year. By doing so, parents try to ensure that their children receive education in the care of "the best teacher". In reply, school directors say that all their teachers are "good" and try to explain that it is objectionable to discriminate teachers as "good or bad". This explanation by school directors can sound reasonable if we define the criteria of competence for being a "good teacher". In the current situation, it is impossible to assert that parents and directors understand the same thing when speaking of a "good teacher". Consequently, parents tend to search for teachers rather than schools. It is important, therefore, to determine to what extent teachers and prospective teachers become "competent to cognise students (in other words, to read students like a book)", one of the key teaching competencies in the relevant literature. It is a known fact that social progress and attaining the level of welfare like in developed nations require a good education in schools. The higher the quality of education is and the better the students are distinguished, the better the education in schools is and the more successful the students are. In other words, we need teachers who are "good" and cognisant of their students if we want to have good students. Attaining the desired teaching qualities depends on some standards as well. Teacher competencies are one of the ways to provide these standards.

Purpose of the Research

It is seen that there is a limited number of studies on teaching competencies in Turkey and abroad. Therefore, this study aims to determine to what extent prospective teachers gain "the competence at cognising students" as one of the key competencies in teaching. Within the frame of this general aim, we sought to answer the following questions:

1. What are the prospective teachers' levels of competence at cognising their students?
2. Do the prospective teachers' levels of competence at cognising their students change according to the variables of gender and programme (education faculty and pedagogical formation certification programme)?

Method

This is a descriptive study based on the screening model. That model includes the research aiming to put forth a situation as it is. The participants were composed of the students attending the pedagogical formation certification programme and the fourth-grade (final-year) students in the education faculty of a Turkish university in the second term of the 2015-2016 education year. The prospective teachers who accepted to participate were informed about the research in detail and then the data collection tools were applied. As a consequence, the data of 396 prospective teachers were taken to statistical assessment.

The data of the research were collected via a Personal Information Form and a Scale for Teachers' Competence at Cognising Students (STCCS). Psychometric features of the measurement tools used in this research are as follows: Personal Information Form: It was developed by the researchers with the purpose of collecting demographical information such as gender and major of the participants. The Scale for Teachers' Competence at Cognising Students (STCCS): The scale was developed by Şahin and Beydoğan (2016). It consists of 29 items and four factors. The items are scaled as strongly agree (5), agree (4), somewhat agree (3), disagree (2), strongly disagree (1). The maximum score on the scale is 155 and the minimum is 29. The adaptive values as a result of the confirmatory factor analysis were calculated as [χ^2/df (2,24), RMSEA= 0,054, SRMR= 0,042, NFI= 0,96, CFI= 0,98, GFI= 0,92, AGFI= 0,90]. Cronbach's Alpha values ranged from 0,65 to 0,86 and were found to be 0,91 as for the overall scale.

The research data were computerised and analysed via SPSS 20.0. In accordance with the aim of the research, the following descriptive analyses were put forth: Frequency and percentage calculations were done in order to find out the sample's distribution according to the variables of grade and department. One-sample Kolmogorov-Smirnov test was used to see whether the data

demonstrated a normal distribution and they were found to have not been normally distributed ($p < 0.05$). As the condition of normality was not satisfied, nonparametric tests were used. Mann-Whitney U test was used to see whether there was a significant difference between the two situations. Hypotheses of the research were tested at the significance level of ,05.

Results

Out of 396 prospective teachers within the study group, 263 (66,4%) were female, 133 (33,6%) were male, 197 (49,7%) were students of education faculty, 199 (50,3%) were receiving education in the certification programme for pedagogical formation. Prospective teachers' scores of competence at cognising students (CCS) were $(97,67 \pm 8,69)$ in total. They averagely scored high on the subscales of managing to learn (ML) $(36,57 \pm 5,46)$, recognising developmental features (RDF) $(28,22 \pm 4,28)$ and directing (D) $(12,35 \pm 1,89)$. However, their average scores on the subscale of recognising individual differences were low (RID) $(20,52 \pm 7,13)$. Mean rank values, total CCS and RID scores of the male prospective teachers were higher than those of the female ones. As for ML, RDF and D, the female participants scored higher than the male ones did. A statistically significant difference was observed between the means for the subdimensions of RID ($U=10449,5$; $p < 0,01$), ML ($U=14633,5$; $p < 0,01$), RDF ($U=11546,5$; $p < 0,01$) and D ($U=14048,5$; $p < 0,01$). The difference between the means for total CCS ($U=17076,5$; $p > 0,05$) was not statistically significant. These results indicate that CCS levels differ according to the gender variable. There was not a statistically significant difference between the mean scores of the education faculty students and the pedagogical formation students at ML ($U=17662,0$; $p > 0,05$), RDF ($U=15825,5$; $p > 0,05$), D ($U=19046,0$; $p > 0,05$) and total CCS ($U=17969,0$; $p > 0,05$). However, the difference between their mean scores at RID subscale ($U=16107,0$; $p < 0,01$) was found statistically significant. These results indicate that the prospective teachers' CCS levels do not differ according to the variable of department/programme.

Discussion, Conclusion and Suggestions

Being carried out with the aim of determining to what extent the prospective teachers gain "competence at (re)cognising students" as a key teaching competency, this study showed that the prospective teachers averagely scored high in terms of competence at cognising students, recognising/distinguishing individual differences, managing to learn, recognising developmental differences and directing. They averagely scored low at the subscale of recognising individual differences, however. It was seen that the prospective teachers' level of competence at cognising students differ according to the variable gender but do not differ according to department/programme. It is thought that these research results will contribute to determining the trainee teachers' level of competence at cognising students and to adjusting the syllabi accordingly in teacher training institutions. The results may guide further research in this field as well. It should be taken into consideration that several limitations were in question when interpreting the results of this study. First of all, the participants were limited to the prospective teachers still receiving education in a university. Therefore, it is necessary to carry out further research with a larger group in order to make generalisations. Despite the mentioned limitation, this study can be regarded as important given the fact that it is the first research in the literature to aim at determining the prospective teachers' level competence at cognising students.

Öğretmen Adaylarının Öğretme-Öğrenme Sürecini Planlama, Uygulama ve Değerlendirme Yeterlikleri Algı Düzeyleri

Hüseyin ŞİMŞEK, Ahi Evran Üniversitesi, Türkiye, husimsek@hotmail.com
Menderes ÜNAL, Ahi Evran Üniversitesi, Türkiye, menderesunal@gmail.com
Cengiz ŞAHİN, Ahi Evran Üniversitesi, Türkiye, csahin@ahievran.edu.tr.
Hacı Ömer BEYDOĞAN, Ahi Evran Üniversitesi, Türkiye, hobeydogan@gmail.com
Ahmet Salih ŞİMŞEK, Cumhuriyet Üniversitesi, Türkiye, asalihsimsek@gmail.com

Öz

Bu araştırmanın amacı Türkiye’de öğretmen adaylarının öğretme-öğrenme sürecini planlama, uygulama ve değerlendirme yeterliklerini edinme düzeylerini belirlemektir. Araştırma da elde edilen veriler pedagojik formasyon eğitimi sertifika programı ile eğitim fakültesinin farklı bölümlerine devam eden öğretmen adaylarının karşılaştırmalı olarak bu süreçten ne ölçüde yararlandıklarının değerlendirilmesine katkı sağlayacaktır. Araştırma genel tarama modelinde yapılmış betimsel bir araştırmadır. Çalışma evreninin büyüklüğü ve evrenin tamamına ulaşma zorluğuna bağlı olarak pedagojik formasyon eğitimi sertifika programına katılan 234 öğrenci ve eğitim fakültesi son sınıfa devam eden 371 öğrenciden oluşan toplam 605 öğretmen adayı seçkisiz olarak belirlenmiş ve örneklem grubu oluşturulmuştur. Araştırma için gerekli olan veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen, alfa güvenirlik katsayısı .90 olarak hesaplanmış olan ölçme aracı ile toplanmıştır. Yapılan normallik testi sonuçlarına göre puanların normallikten aşırı sapma göstermediği tespit edilmiş olup, bu nedenle verilerin analizinde ve karşılaştırmalarda ortalamalar arası farkın anlamlılığını test etmek üzere “t” test kullanılmıştır. Kadın ve erkek öğretmen adaylarının genel öğretmen yeterlik, planlama ve uygulama yeterlik algıları açısından benzer olduğu, değerlendirme yeterlik algıları açısından ise, kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarından anlamlı düzeyde daha yüksek yeterlik algısına sahip olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Diğer yandan, eğitim fakültesi ve formasyon sertifika programına kayıtlı öğretmen adaylarının planlama ve uygulama yeterlik algıları açısından benzer olduğu, değerlendirme yeterlik algıları açısından ise formasyon sertifika programına kayıtlı öğretmen adaylarının manidar şekilde eğitim fakültesine kayıtlı öğretmen adaylarından daha yüksek yeterlik algısına sahip olduğu bulgusu elde edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen adayı, öğrenme, öğretme, yeterlik, algı

Abstract

The purpose of this research is to determine proficiency level of prospective teachers in planning, performing and managing teaching-learning process. After analysis the data, the effectiveness of pedagogical formation programme and educational faculties programme would be compared with respect to planning, application and evaluation. This is a descriptive study based on the general screening model. The sample of the study was composed of randomly chosen 605 undergraduate students from different departments (371 from faculty of education, 234 from pedagogical formation programme) at Ahi Evran University. The data gathered by a researchers developed scale, “proficiency level of teachers in planning, application and managing teaching-learning process”. The alpha reliability coefficient of this scale was 0.90 that indicated the data collecting tool was reliable. After calculating the normality distribution, Frequency (f), percentage (%), arithmetic mean (x), standard deviation (SD) from scientific research statistics, “t” test were used to analyze the data. The significance level for all statistical analysis (p) was taken as 0.05. Female prospective teachers and male ones were found almost at the same level in general teacher proficiency, planning and application but in evaluation females’ scores were significantly different from male teachers. The scores of students from faculty of education were seen similar to the scores of pedagogical formation programme students. However, there is a significant difference between both categorical students’ in favor of pedagogical formation programme ones.

Keywords: Prospective teachers, learning, teaching, proficiency, perception

Giriş

Eğitim sistemlerinin niteliği, büyük ölçüde öğretmenin niteliğiyle ilişkilidir (Şişman, 2000). Bir başka deyişle bir eğitim sistemi, o sistemi işletecek personelin niteliğinden daha fazla hizmet üretemez. Bundan dolayı “bir okul, ancak içindeki öğretmenler kadar iyidir” (Kavcar, 1999). Bu yüzden geçmişte olduğu gibi günümüzde de öğretmen, eğitim sisteminin temel ögesi olma özelliğini korumaktadır.

Öğretmenler eğitim sistemi içerisinde büyük sorumluluk yüklenirler. Kendilerine emanet edilen gençlerin her yönden yetiştirilmesi öğretmenlerin temel görevleridir. Yeni nesillerin yaratıcı, verimli, yapıcı birer meslek sahibi, ülkesine karşı sorumluluklarının bilincinde vatandaşlar olarak yetişmeleri sorumluluğu öğretmenlere yüklenmiştir. Bu yüzden öğretmen, okul olarak adlandırılan sosyal sistemin en stratejik parçalarından biridir (Bursalıoğlu, 1994, 41). Öğretmenlerin bir okul sistemi içerisinde üstlendikleri rol ve görevler hayati öneme sahiptir. Milli Eğitim Bakanlığının (MEB) çeşitli dönemlerde çıkardığı yönetmeliklere göre öğretmenlerin bazı temel görevleri şöyledir: (<http://mevzuat.meb.gov.tr>):

1. Öğretim görevleri: Öğretmenler kendilerine verilen dersleri okutmak ve bunlarla ilgili bütün uygulamaları ve deneyleri yapmakla yükümlüdürler. Bu kapsamda her ders yılı başında plân hazırlamak, derslerini yararlı bir şekilde vermek için, derslere hazırlıklı girmek ve okulda bulunan ders araçlarından ve okul kitaplığında bulunan kitaplardan öğrencilerini yararlandırmak görevleridir. Ayrıca öğrencilerini kişisel çalışmalarına yönlendirmek için tedbirler almak, aynı dersi okutan zümre öğretmenleri ve aynı sınıfta ders okutan öğretmenler sık sık toplanarak aralarında işbirliği yapmaları gerekmektedir. Okuttukları derslerle ilgili olarak öğrencilerine ödev vermek ve bunları düzelterek öğrencilerine geri bildirim sağlama görevleri bulunmaktadır.

2. Eğitim görevleri: Öğretmenlerin eğitim işlerindeki ödevleri de bulunmaktadır. Bu kapsamda haftada bir gün okul nöbeti tutmak, okul müdürlüğüne kendilerine verilen öğrenci kurullarını yönetmek ve her türlü eğitim çalışmalarına katılmak, öğretmenler Kurulu kararıyla kendilerine verilen sınıfın eğitim işlerini yürütmek, çocukların, üstünlüklerini, kusurlarını ve yönsemelerini incelemek gibi görevleri yürütmek zorundadırlar.

3. Yönetim görevleri: Öncelikle okulun disiplin ve onur kurulu ile eğitim ve yönetim kurullarında kendisine verilen ödevleri yapmak. Öğretmenler Kurulu toplantısına katılmak, okul müdürünün uygun bulacağı şekilde okulun diğer yönetim işlerine yardımcı olmak.

Yukarıda da görüldüğü üzere öğretmenlik, pek çok rolü birlikte üstlenmiş, görev ve sorumlulukları yüksek, özveri açısından diğer meslekler arasında ön sırayı oluşturan nitelikli bir meslek alanıdır. Öğretmenlik, bireyin yetiştirilmesine odaklanan bir hizmet alanı biçiminde kavramlaştırılmaktadır. Bu yüzden bebeklik çağından hemen sonra öğretmenlere teslim edilen bireyin her yönüyle geliştirilmesi görevi öğretmenlere yüklenmiştir.

Öğretmenin öğrenme sürecindeki işlevi, öğrencileri problemle yüz yüze getirmek, problemin üzerinde düşünmesini sağlamak, problemin çözümüne yönelik bilgileri edinmesine yardımcı olmaktır. Bu süreçte edindiği bilgileri var olan bilgileri ile bütünleştirerek kullanmasını sağlamak öğretmenin görevleri arasındadır.

Öğretmen, yalnızca bireyin gelişim sürecinde ona yardımcı olacak ve öğrenme ihtiyacını karşılayacak bilgi ve beceri kazandırmada değil, aynı zamanda bireyin kişilik kazanmasında da önemli bir yere sahiptir. Öğretmenlerin etkileme gücüne sahip, rol model olabilecek liderlik özelliklerine de sahip olmaları beklenmektedir. Öğreteceği konuda yeterli bilgisi olmayan, nasıl öğreteceğini ve öğretim yöntemlerini bilmeyen, öğretme ve eğitim sürecinin oluşumunu bilmeyen ve öğretemeyen kişilerin öğretmenlik yapması beklenemez (Eskicumalı, 2002: 9). Bütün bu açıklamalar öğretmenliğin çok yönlü nitelik gerektiren bir uzmanlık mesleği olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin mesleki yeterliğe sahip profesyonel bir uzman olarak yetişmeleri üç önemli aşamadan geçmelerine bağlıdır. Bu aşamalar şunlardır:

1. Aday seçimi: Türkiye’de eskiden beri ilköğretmen Okulları, Yüksek Öğretmen Okulları ve Eğitim Enstitüleri gibi öğretmen yetiştiren okullara öğrenci alımında bazı seçme sınavları yapılmaktaydı. Bu seçme işleminde mesleki yetenek testleri, yazılı akademik testler, sözlü sınavlar, mülakat, kişilik

testleri ve psikolojik testler vb. seçme yöntemleri kullanılmaktaydı. Bugün ise aday seçiminde yalnızca akademik başarı (ÖSS gibi) ölçüt alınarak seçim yapılmakta, öğretmenliğin gerektirdiği kişisel özellikler göz ardı edilmektedir.

2. Hizmet öncesi eğitim: Hizmet öncesi yetiştirme sürecinde öğretmenliğin gerektirdiği bilgi ve beceri düzeyinin kazandırılması amaçtır. Öğretmenlerin sahip olması gereken temel bilgi ve formasyon alanları üç ana başlık altında toplanmaktadır. Bunlar; görev yapacağı branş için gerekli alan bilgisi, öğretme - öğrenme sürecine ilişkin yeterliklerin kazandırılmasına yönelik olarak; öğrenciyi tanıma, öğretim ortamını planlama, öğretim yöntemlerini bilme, sınıf yönetimi, ölçme değerlendirme, rehberlik ve benzeri birçok konuda yeterli düzeyde bilgiye sahip olmayı içerir meslek bilgisi, ile birlikte geniş bir dünya görüşüne ve genel kültüre sahip olmasıdır.

3. Atanmaları: Öğretmenlik eğitimini tamamlamış adayların atanmalarında zaman zaman farklı yöntemler izlenmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı 1983 yılında öğretmen olacılara Mecburi Yeterlik ve Yarışma Sınavını geçme şartı getirmiştir. Ancak bu uygulamaya 1992 yılında son verilmiş, 2000 yılından itibaren ise Kamu Personeli Seçme Sınavı'nı (KPSS) kazanma koşulu getirmiştir. Bu koşul halen devam etmektedir.

Öğretmen Yeterlikleri

Eğitimin amaçlarının gerçekleşmesi, öğretim süreçlerinin etkililiğine, öğretim süreçlerinin etkililiği ise, büyük ölçüde öğretmene ve onun öğretim süreçlerine ilişkin yeterliliğine bağlıdır. Bu nedenle, etkili bir öğretim için öğretmenlerin hangi yeterliliklere sahip olmaları gerektiği ve bu yeterlikleri etkili bir biçimde nasıl kullanmaları gerektiği önem kazanmaktadır.

Etkili bir öğretmenin sahip olması gereken nitelikler konusunda alanyazında farklı sınıflandırmalar bulunmaktadır. Etkili öğretmen özellikleri üzerinde yapılan kimi araştırmalarda, öğretme-öğrenme sürecinin ürünleri üzerinde etkili olabilecek öğretmen özellikleri dikkate alınırken, kimilerinde ise öğretim sürecini etkili kılacak öğretmen davranışlarının gruplanması yoluna gidilmiştir.

Ausubel, etkili öğretmen özelliklerini bilişsel yetenekler, kişisel özellikler, öğretme stili ve disiplinli olmak üzere dört grupta toplarken, Perrot, dersi planlama, dersi sunma, soru sorma, sınıf içi iletişim ve sınıf düzeni başlıkları altında beş grupta incelemektedir. Demirel (2006, 192–194) ise öğretmenlik mesleği ile ilgili yeterlikler konusunda yapılan farklı gruplamalardan ortak bir genelleme yaparak, çağdaş bir öğretmenin sahip olması ve göstermesi gereken nitelikleri kişisel ve mesleki nitelikler olarak iki ana grupta toplamıştır. O'na göre öğretmenin kişisel nitelikleri; güdüleyicilik, başarıya odaklanmışlık ve profesyonellik olmak üzere üç ana başlıkta toplanmaktadır. Öğretmenin kişisel niteliklerinin bir kısmının öğretmenin karakterinden kaynaklandığını ve bunların birçoğunun eğitim oluyla değiştirilmesinin oldukça güç olduğunu belirtmektedir. Bu nedenle, öğretmen olacak kişilerin bireysel özelliklerini ve niteliklerini ortaya çıkarmak için mesleğe başlamadan önce tutum ölçekleri uygulanarak, öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu tutum ve inancı yüksek düzeyde olanlar arasından seçim yapılması önerilmektedir. Zira öğretmenin kişisel niteliklerinin, çocuğun okula ve derse karşı tutumu, kişilik gelişimi ve akademik başarısı gibi öğrenci üzerinde çok yönlü ve önemli bir etkisi bulunmaktadır. Bu kapsamda Küçükahmet (2002) ideal bir öğretmenin sahip olması gereken kişisel özellikleri; mesleğini sevmeye, tarafsızlık, çağdaşlık, önyargılı olmama, yardımsever, dürüst, güler yüzlü, eleştiriye açık, esprili, hoşgörülü, adil, dengeli ve sevecen olmak şeklinde sıralamıştır. Demirel (2006) ise öğretmenler için gerekli gördüğü mesleki nitelikleri yedi ana başlıkta toplamıştır:

1. Öğretim etkinliklerini planlama,
2. Öğretim yöntem ve tekniklerinden yararlanma,
3. Etkili iletişim kurma,
4. Sınıfı yönetme,
5. Zamanı etkili kullanma,
6. Öğrenmeleri değerlendirme ve
7. Rehberlik yapma.

Bilen (2002, 71) etkili öğretim hizmetinin niteliklerini sayarken, öğretmenlerin öğrencilerin özelliklerini, öğretim sürecinin niteliklerini, konu alanının yapısını çok iyi bilmelerini ve mesleki çalışmalarını bu konuda edindikleri çağdaş bilimsel bilgiler üzerine kurmaları gerektiğini vurgular.

Öğretmenin öğrencilerin gereksinmelerine karşı duyarlı olması, sınıfta olumlu duygusal bir ortam yaratabilmesi, öğretimi etkili bir biçimde sürdürebilmesi, sınıf yönetimini etkili bir biçimde sağlayabilmesi, öğrenmenin sağlanabilmesi için kritik gerekliliklerdir. Öğretimi etkili kılacak bir öğretmenin, liderlik yeteneğine sahip, bilgi taşıyıcı ve aktarıcı değil, bilgi kaynaklarına giden yolu gösterici, gerekli öğreticilik davranışlarını kazanmış, öğretmen-öğrenci etkileşimini sağlayabilecek yeterlikte olması gerekir. Öğretim sürecinin etkili biçimde yürütülmesi, bu sürecin gözlenmesi (ölçülmesi) ve ortaya çıkan kazanımların belirlenen ölçütlere uygunluğunun denetlenmesini de gerektirmektedir. Bu süreçte öğretmenlerin öğrenciyi izleme ve değerlendirme konusunda gerekli donanıma sahip olması beklenir.

Etkili öğrenmeyi sağlamak üzere geliştirilen etkinliklere ilişkin farklı öneriler olmakla birlikte, bu önerilerde dile getirilen görüşler işlevleri bakımından benzerlik göstermektedir. Bunlar, öğrencinin öğrenme birimine yöneltilerek dikkatin öğrenme birimi üzerine toplanması, öğrencinin öğrenme amaçları hakkında bilgilendirilmesi, bilginin mantıksal bir sıra içerisinde örgütlenerek öğrenciye basamaklı bir yapıda sunulması, önceki ve yeni öğrenmelerin bütünleştirilip anlamlandırılması, öğrencilerin yüksek düzeyde katılımlarının sağlanması, dönüt ve düzeltme verilerek öğrenmenin denetlenmesi ve öğrenmede kalıcılığın sağlanmasıdır (Senemoğlu, 2005, 450–460).

Etkili öğretmenler, öğretme konusunda doğal yeteneği olan kimseler olarak tanımlanırlar (Dorros, 1968, 43). Ancak bununla birlikte öğretmenler, öğretmenliğin bilim olduğu kadar sanat yapan temel özelliklerini de taşıyan kimselerden yapılırlar. Bir öğretmenin akademik başarı ve zekâyâ sahip olması gerektiği açıktır. Öte yandan bir öğretmenin başkalarıyla birlikte çalışma yeteneği kadar etik ve ahlaki olması da temel bir gerekliliktir. Ancak yeni bir öğretmen istihdam edileceğinde hangi özelliklere sahip olması beklenir? Gallen "Arzulanan Öğretmen Nitelikleri"ni 15 madde halinde şöyle sıralar (Hopkins, 2002):

- Esneklik,
- Organizasyon becerisi,
- Sınıfta başarılı olma isteği,
- Açık iletişim yeteneği,
- Memnuniyet veren ortam yaratma,
- Farklılaştırılmış öğretim yeteneği,
- Başarılı bir sınıf yönetimi sağlama,
- Arzulu ve istekli olma,
- Yüksek beklentilere sahip olma,
- İçerik (müfredat) bilgisi,
- Öğrenci, personel ve ailelerle iyi iletişim kurma,
- Aşamalı öğretim yeteneği,
- İşe yarar sorular sorabilme,
- İyi tutuma sahip olma,
- Etkin biçimde öğretebilme

Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri

Yeterlikler, meslekî performans göstergeleri olarak önemsenmekte ve bir iş ya da meslek alanını tam olarak tanımlamak için karşılanması gereken asgari standartlar olarak düşünülmektedir. Bandura'ya göre yeterlik bireyin belli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri organize edip, başarılı olarak yapma kapasitesine ilişkin kendi yargısına denir (Sümbül ve Arslan,2007; Senemoğlu, 1997).

Öğretmenlik açısından bakıldığında ise öğretmenliğin gerektirdiği görev ve sorumlulukları gerçekleştirebilmek için sahip olunması gereken bilgi, anlayış, beceri ve tutumları ifade etmektedir.

Öğretmenlerin yeterlikleri ya da standart sözcüğü (MEB, 2002; MEB, 2008; BOSTES, 2014) eğitim çevrelerinde yaygın bir biçimde kullanılmaya başlanmıştır. Öğretim yeterliliği, öğretmenin profesyonel bilgi ve becerilerini işe koştığı öğretim sanatı olarak tanımlanmaktadır (Hagger&McIntyre, 2006). Yeterlik, bir işi veya görevi yapabilme gücü; yeterlik alanı, belli bir alanda birbiri ile ilişkili beceri, tema, kavram ve değerlerin bir bütün olarak görülebileceği yapılar; öğretmen yeterliliğini ise, öğretmenlik mesleğini etkili ve verimli biçimde yerine getirebilmek için sahip olunması gereken bilgi ve tutumlardır (MEB, 2008). Başka bir ifadeyle öğretmen yeterlikleri; farklı öğretim ortamlarında etkili bir performans için gerekli olan bilgiler, beceriler, tutumlar ve kişilik özelliklerinin bir bütünü olarak tanımlanabilir.

Millî Eğitim Temel Kanununun 45' inci maddesi gereği Millî Eğitim Bakanlığı'nın öğretmen yeterlikleri üzerine yürüttüğü çalışmalar kapsamında önemli birikimler elde edilmiştir. Yasal ve biçimsel olarak öğretmen olabilmenin koşulları belirlenmeye çalışılmıştır. Bu koşullar hizmet öncesinde üç önemli alanda yeterlik kazanmak şeklinde ifade edilebilir. Bunlar güçlü bir *alan bilgisi*, beceriye ve yeterliğe dayalı bir *meslek bilgisi* ve *genel kültür bilgisidir*. Bu kapsamda son yıllarda bazı çalışmalar yapılmıştır.

2000 yılında Avrupa Birliği Komisyonu ile Türkiye Cumhuriyeti arasında imzalanan bir Anlaşma ile öğretmen yeterlikleri konusunda bir çerçeve belirlenmiş; yürütülen bir proje kapsamında 2002 yılında öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri belirlenmiştir (Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri, 2006). Temel Eğitime Destek Projesi (TEDP) adıyla yürütülen bu Proje YÖK-MEB, Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü ve EARGED işbirliği içerisinde öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri belirlenmiştir. Belirlenen yeterlikler yukarıdan aşağıya doğru ana yeterlikler, alt yeterlikler ve yeterliklere ait performans göstergeleri şeklinde düzenlenmiştir. Buna göre Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri şunlardır (Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri, 2006):

- Kişisel ve Meslekî Değerler - Meslekî Gelişim,
- Öğrenciyi Tanıma,
- Öğrenme ve Öğretim Süreci,
- Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme,
- Okul-Aile ve Toplum İlişkileri,
- Program ve İçerik Bilgisi,

Öte yandan bu yeterliklere ilişkin 31 alt yeterlik ve 233 performans göstergesi tespit edilmiştir. Bu yeterlikler öğretmen yetiştirme ve öğretmenlerin niteliklerinin artırılmasına ilişkin çalışmalar konusunda temel ölçütler olarak kabul edilmektedir. Ancak belirlenmiş olan bu yeterlikler sabit ve değişmez değildir. Bu yeterlikler ve performans göstergeleri deneyimlere ilişkin görgül araştırmalar sonucunda geliştirilebilir ve güncellenebilir. Bu araştırmanın amacı Bakanlık tarafından belirlenen ve öğretmen adaylarında olması istenen bu yeterliklerin ne ölçüde bulunduğunu belirlemektir.

Öğretmenlerin nitelikleri öğretim sürecinin temel belirleyicisidir. Öğretmen yeterlikleri ise üç temel konuda yoğunlaşır. Bunlar öğretimi planlama, uygulama ve değerlendirme sürecidir. Bu yeterlikler, öğretmenlerin esas olarak hangi alanlarda kendilerini geliştirmeleri konusuna da açıklık getirmektedir.

Bu çalışmalardan en önemlisi Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü'nün koordinatörlüğünde yürütülen ve "Öğretmen Yeterlikleri" adıyla yayınlanan çalışmadır. Bu alımda öğretmenlerde bulunması gereken bilgi, beceri ve tutumları kapsayan 6 yeterlik alanı belirlenmiştir (MEB Tebliğler Dergisi, Kasım 2006/2590). Bu yeterlik alanları şunlardır (MEB, 2008):

- Kişisel ve mesleki değerler- mesleki gelişim,
- Öğrenciyi tanıma,
- Öğretim ve öğrenme süreci,
- Öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme,
- Okul, aile ve toplum ilişkileri ve
- Program ve içerik bilgisi

Belirlenen bu yeterlikler, öğretmen olmanın temel gereklilikleridir. Ancak hizmet öncesinde öğretmen adaylarının belirlenen bu yeterlikleri ne ölçüde kazandıkları konusu tartışmalıdır. Yapılan bazı çalışmalar ise öğretmenlerin bu yeterliklere tam olarak sahip olmadıklarını göstermektedir (Öztürk 1988,

Semerci 1992, Karaca 2003, Ulutaş 2003, Cheng 2006, Gelbal ile Kelecioğlu 2007, Tabak 2007, Birgin ve Gürbüz 2008, Okur 2008, Kuran ve Kanatlı 2009). Zira gerek ulusal düzeyde gerekse uluslararası düzeyde yapılan merkezi sınavlarda öğrencilerimizin elde ettiği başarı iç açıcıcı değildir. Bu sonuçlar öğretmenlerimizin niteliklerinin ve yeterliklerinin tekrar gözden geçirilmesi gerektiğini göstermektedir.

Bu araştırma, nitelikli bir eğitim için gerekli olan öğretmen yeterliklerinin hizmet öncesinde öğretmen adaylarında ne ölçüde kazanıldığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda, özellikle öğretmen adaylarının *planlama, uygulama ve değerlendirme* konusundaki yeterliklerini belirlemek hedeflenmiştir.

Araştırmada elde edilen bulguların, gerek öğretmen adaylarının hizmet öncesi dönemde muhatap oldukları program ve uygulamalarda, gerekse öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerinde yeni anlayış ve uygulamalara yönelmelerinde önemli ipuçları sağlayacağı beklenmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, hizmet öncesi dönemde yetişmekte olan öğretmen adaylarının öğretme-öğrenme sürecini *planlama, uygulama ve değerlendirme* yeterliklerini edinme düzeylerini belirlemektir. Araştırmada elde edilecek veriler, pedagojik formasyon eğitimi sertifika programı ile eğitim fakültesinin farklı bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının karşılaştırmalı olarak bu süreçten ne ölçüde yararlandıklarının değerlendirilmesine katkı sağlayacaktır. Aynı zamanda araştırma sonuçlarına dayalı olarak öğretmen yetiştirme programı ve öğretmen adaylarının kazanmaları gereken yeterliklere ilişkin önerilerde bulunma fırsatı sağlanmış olacaktır.

Bu gerekçelerle tasarlanan ve gerçekleştirilen bu çalışma, öğretmen adaylarının temel öğretmenlik yeterlik alanlarından biri olan öğretim sürecini planlama, uygulama ve değerlendirme yeterliklerini ne ölçüde kazandıklarının belirlenmesi amaçlanmış, bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmen adaylarının öğretim sürecini planlama, uygulama ve değerlendirme yeterlik düzeyleri nedir?
2. Öğretmen adaylarının öğretim sürecini planlama, uygulama ve değerlendirme yeterlik düzeyleri cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
3. Öğretmen adaylarının öğretim sürecini planlama, uygulama ve değerlendirme yeterlik düzeyleri Fakülte (Eğitim Fakültesi- Diğer Fakülte/Yüksekokullar)değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?

Yöntem

Öğretmen adaylarının temel öğretmenlik yeterliklerinden öğretim sürecini planlama, uygulama, uygun değerlendirme yeterlik düzeylerinin belirlenmesini hedefleyen bu araştırmada, betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekli ile betimlemeyi amaç edinen araştırmalar için uygun bir modeldir (Karasar, 2010).

Süreç ve Katılımcılar

Bu araştırmanın çalışma evrenini 2015-2016 öğretim yılında Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören öğretmen adayları ile Eğitim Fakültesi dışından lisans eğitimini tamamlayarak pedagojik formasyon eğitimi sertifika programına devam eden öğrenciler oluşturmaktadır. Çalışma evreninin büyüklüğü ve evrenin tamamına ulaşma zorluğuna bağlı olarak, örneklem alma yoluna gidilmiştir. Araştırmanın örnekleme, pedagojik formasyon eğitimi sertifika programına katılan öğrenciler (234 öğrenci)ile Eğitim Fakültesinin farklı öğretmenlik programlarına devam eden ve son sınıfta bulunan öğrencilerin yaklaşık yarısına karşılık gelen (371 öğrenci) ve seçkisiz yöntemle belirlenen toplam 605 öğretmen adayından oluşmaktadır. Örneklem grubundaki 605 öğretmen adayının 419'unu (%69,3) kadın, 186'sını (%30,7) erkek öğrenci oluşturmaktadır. Yine örneklem grubunun 371'i (%61,3) Eğitim Fakültesi, 234'ünü (%38,7) ise pedagojik formasyon eğitimi sertifika programına katılan öğretmen adayı oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veriler, kişisel bilgi formu ve araştırmacılar tarafından geliştirilen öğretmenlerin öğretme-öğrenme sürecini planlama, uygulama ve değerlendirme yeterliliği ölçeği ile toplanmıştır. Çalışmada kullanılan ölçme araçlarının psikometrik özellikleri aşağıda verilmiştir.

- *Kişisel bilgi formu*: Katılımcıların cinsiyet ve öğrenim görülen program gibi demografik bilgilerini toplamak amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir.

- *Öğretmenlerin öğretme-öğrenme sürecini planlama, uygulama ve yönetme yeterliliği ölçeği*: Araştırmacılar tarafından geliştirilen ölçek 20 madde ve üç faktörden oluşmaktadır. Maddeler; Kesinlikle katılıyorum (5), Katılıyorum (4), Kararsızım (3), Katılmıyorum (2), Kesinlikle katılmıyorum (1) şeklinde ölçeklendirilmiştir. Ölçekten elde edilecek maksimum puan 100, en düşük puan ise 20'dir. Boyutların Cronbach Alpha değerlerinin 0,67 ile 0,83 arasında değiştiği, ölçeğin genelinde ise bu değer 0,90 olduğu görülmüştür.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler, bilgisayar ortamına aktarılmış ve çözümlenmesi PSS 20.0 programından yararlanılarak yapılmıştır. Araştırmanın amacına uygun olarak öncelikle öğretmen adaylarının planlama, uygulama ve değerlendirme alt bileşenlerinin oluşturduğu öğretmenlik mesleğine ilişkin yeterliklerinin düzeyi belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlik planlama, uygulama ve değerlendirme bileşenlerine ilişkin yeterlik düzeyleri belirlenmiştir. Yine araştırmanın amaçlarına uygun olarak, öğretmen adaylarının cinsiyet ve Fakülte (Eğitim Fakültesi ile Eğitim fakültesi dışında lisans düzeyinde eğitim alan son sınıf öğrencileri/mezunlarından oluşan ve pedagojik formasyon eğitimi sertifika programına devam eden) değişkenlerine göre dağılımını belirlemeye yönelik olarak analizler yapılmıştır.

Analiz sürecinde öncelikle toplanan verilerin normal dağılıp dağılmadığını tespit etmek amacıyla One Sample Kolmogorov-Smirnov testi yapılmış ve verilerin normal dağıldığı belirlenmiştir ($p>0.05$). Normallik şartı sağlandığı için parametrik olan testler kullanılmıştır (Büyüköztürk, vd., 2011). İki seçeneği değişkenlerde fark olup olmadığını belirlemek için t testi, üç ve daha fazla seçeneği olan değişkenlerde farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla Tek faktörlü Varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Araştırma hipotezleri 0,05 anlamlılık düzeyinde test edilmiştir. Diğer taraftan öğretmen adaylarının öğretme-öğrenme sürecini planlama, uygulama ve yönetme yeterlilik düzeylerinin betimlenmesi puanlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1.
Betimsel İstatistikler.

Madde Puanları	Tercihler	Puan Sınırları
1	Hiç Katılmıyorum	1.00-1.80
2	Katılmıyorum	1.81-2.60
3	Kararsızım	2.61-3.40
4	Katılıyorum	3.41-4.20
5	Tamamen Katılıyorum	4.21-5.00

Bulgular

Öğretmen adaylarının temel öğretmenlik yeterlik alanlarından biri olan öğretme-öğrenme sürecini planlama, uygulama ve değerlendirme yeterliliğini ne ölçüde kazandıklarının belirlenmesi amacıyla yapılan bu çalışmada elde edilen bulgular tablolar şeklinde aşağıda verilmiş ve açıklamaları yapılmıştır.

1. Öğretmen adaylarının öğretim sürecini planlama, uygulama ve değerlendirme yeterlik düzeyleri

Tablo 2.

Öğretmen Adaylarının Öğretim Sürecini Planlama, Uygulama ve Değerlendirme Yeterlikler Algı Puanları.

	Planlama	Uygulama	Değerlendirme	Tüm Bileşenler
N	605	605	605	605
Ortalama Puan	3,9099	3,9438	3,5000	3,7846

Tablo 2 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmen adaylarının öğretmen yeterliklerinin katılıyorum seçeneğine karşılık gelen orta üstü düzeyde ($\bar{x}=3,78$) olduğu görülmektedir. Tablodaki verilerden ayrıca öğretmen adaylarının en yüksek uygulama boyutunda ($\bar{x}=3,94$) en düşük değerlendirme boyutunda ($\bar{x}=3,50$) yeterliğe sahip oldukları anlaşılmaktadır.

2. Cinsiyete göre öğretmen adaylarının öğretme-öğrenme sürecini planlama, uygulama ve değerlendirme yeterlik düzeyleri

Cinsiyete göre öğretmen adaylarının öğretme-öğrenme sürecini planlama, uygulama ve değerlendirme ölçek puan ortalamalarına ilişkin istatistikler Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3.

Cinsiyete Göre Öğretmen Adaylarının Öğretme-Öğrenme Sürecini Planlama, Uygulama ve Değerlendirme Ölçek Puan Ortalamalarına İlişkin İstatistikler.

	Cinsiyet	N	\bar{x}	S.S.	t	sd	p
Öğretme	Kadın	419	3,92	0,57	1,71	603	0,08*
	Erkek	186	3,88	0,65			
Öğrenme Ölçeği	Kadın	419	3,92	0,57	0,81	603	0,418
	Erkek	186	3,88	0,65			
Planlama	Kadın	419	3,96	0,56	0,93	603	0,351
	Erkek	186	3,91	0,55			
Uygulama	Kadın	419	3,55	0,89	2,04	603	0,042*
	Erkek	186	3,39	0,89			

Tablo 3 incelendiğinde, öğretmen adaylarının öğretme öğrenme sürecine ilişkin yeterliklerini belirleyen ölçek puanlarının istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir ($t(603)= 1,71$, $p<0,005$). Aritmetik ortalama puanlarına göre kadın öğretmen adaylarının ($\bar{x}=3,96$) kendilerini erkek öğretmen adaylarına ($\bar{x}=3,88$) kıyasla daha fazla yeterli gördükleri anlaşılmaktadır. Bu sonuç, kadın öğretmen adaylarının öğretmen yeterlikleri bakımından kendilerini daha güçlü gördükleri şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 2'ye göre, ayrıca kadın ve erkek öğretmen adaylarının öğretme-öğrenme sürecini planlama ve uygulama puanlarının yüksek, değerlendirme puanlarının ise düşük olduğu görülmektedir. Tablo 2'deki bulguya göre öğretmen adaylarının planlama ve uygulama bileşenlerinde öğretmen yeterlik algıları bakımından anlamlı farklılık bulunmazken, değerlendirme boyutunda anlamlı farklılık bulunmaktadır ($t(603)= 2,04$, $p<0,005$). Buna göre kadın öğretmen adayları ($\bar{x}=3,55$) kendilerini erkek öğretmen adaylarına ($\bar{x}=3,39$) kıyasla değerlendirme boyutunda daha fazla yeterli görmekteyizler. Cinsiyete göre öğretmen adaylarının öğretme öğrenme sürecinin bileşenlerinden planlama konusundaki yeterlik algılarını belirlemeye yönelik olarak yapılan t testi analizi sonucuna göre anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t_{603}=0,81$; $p= ,418$; $p>,05$). Yine benzer şekilde öğretmen adaylarının öğretme öğrenme sürecinin bileşenlerinden uygulama konusundaki yeterlik algılarında da anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($t_{603}=0,93$; $p= ,351$; $p>,05$). Cinsiyete göre öğretmen adaylarının öğretme öğrenme sürecinin bileşenlerinden değerlendirme konusundaki yeterlik algılarını belirlemeye yönelik olarak yapılan t testi analizi sonucuna göre anlamlı fark olduğu bulunmuştur ($t_{603}=2,04$; $p= ,042$; $p>,05$).

3. Fakülte değişkenine (Eğitim Fakültesi-Pedagojik Formasyon Eğitimi Öğrencisi) göre öğretmen adaylarının öğretme-öğrenme sürecini planlama, uygulama ve değerlendirme yeterlik düzeyleri

Fakülte değişkenine (Eğitim Fakültesi-Pedagojik Formasyon Eğitimi Öğrencisi) göre öğretmen adaylarının öğretme-öğrenme sürecini planlama, uygulama ve değerlendirme ölçek puan ortalamalarına ilişkin istatistikler Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4.

Öğrenim Durumuna (Eğitim Fakültesi-Pedagojik Formasyon) Göre Öğretmen Adaylarının Öğretme-Öğrenme Sürecini Planlama, Uygulama ve Değerlendirme Ölçek Puan Ortalamalarına İlişkin İstatistikler.

	Prog.	N	\bar{x}	S.S.	t	sd	P
Öğretme-Öğrenme Ölçeği	Form.	234	3,80	0,52	0,72	603	0,47
	Eğt. Fak.	371	3,77	0,56			
Planlama	Form	234	3,87	0,60	-1,18	603	0,240
	Eğt.Fak.	371	3,93	0,60			
Uygulama	Form	234	3,94	0,56	-0,05	603	0,958
	Eğt.Fak.	371	3,94	0,55			
Değerlendirme	Form	234	3,60	0,80	2,17	603	0,031*
	Eğt.Fak.	371	3,44	0,93			

Tablo 4 incelendiğinde, eğitim fakültesinde öğrenim gören öğretmen adayları ile pedagojik formasyon eğitimi sertifika programına katılan öğretmen adaylarının öğretme-öğrenme sürecini planlama ve uygulama puanlarının yüksek, değerlendirme puanlarının ise düşük olduğu görülmektedir. Ayrıca ölçek toplam puanlarının orta düzeyde olduğu görülmektedir.

Tablo 4'teki verilere bakıldığında, Eğitim Fakültesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının planlama konusundaki puanlarının ($\bar{x}=3,93$), pedagojik formasyon eğitimi programına katılan öğretmen adaylarının ise ($\bar{x}=3,87$) olduğu görülmektedir. Görülen bu farkların anlamlı olup olmadığına yönelik olarak yapılan t testi analizi sonucuna göre, Fakülte değişkenine göre öğretme-öğrenme sürecini planlama yeterliği açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t_{603}=-1,18$; $p=,240$; $p>,05$). Uygulama boyutu açısından bakıldığında Eğitim Fakültesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının puanının ($=3,93$), pedagojik formasyon eğitimi programına katılan öğretmen adaylarının puanları ile aynı ($\bar{x}=3,87$) olduğu görülmektedir. Yine Tablo 4'teki verilere göre Eğitim Fakültesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının değerlendirme konusundaki puanlarının ($\bar{x}=3,44$), pedagojik formasyon eğitimi programına katılan öğretmen adaylarının ise ($\bar{x}=3,60$) olduğu görülmektedir. Görülen bu farkların anlamlı olup olmadığına yönelik olarak yapılan t testi analizi sonucuna göre öğretme-öğrenme sürecini değerlendirme düzeyi açısından öğretmen adayları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur ($t_{603}=2,17$; $p=,031$; $p<,05$). Buna göre Eğitim Fakültesi dışından gelen öğretmen adaylarının kendilerini öğretme öğrenme sürecinin değerlendirme boyutunda daha fazla yeterli gördükleri söylenebilir.

4. Okul türüne göre öğretmen adaylarının öğretme-öğrenme sürecini planlama, uygulama ve değerlendirme yeterlik düzeyleri

Tablo 5.

Okul Türüne Göre Öğretmen Adaylarının Öğretme-Öğrenme Sürecini Planlama, Uygulama Ve Değerlendirme Yeterlik Düzeyleri Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA).

Yeterlik Algısı	Fakülte	N	\bar{x} .	S.S.	F	sd1; sd2	p	Fark
Öğretme-Öğrenme Ölçeği	(1) Eğitim F.	381	3,76	0,56	1,4 0	3; 601	0,24	
	(2) BESYO	161	3,82	0,49				
	(3) Sağlık Y.O.	25	3,94	0,52				
	(4) Fen-Edebiyat F.	38	3,69	0,62				
Planlama	(1) Eğitim F.	381	3,93	0,60	2,9 9	3; 601	0,03 *	2-3
	(2) BESYO	161	3,85	0,58				
	(3) Sağlık Y.O.	25	4,19	0,47				
	(4) Fen-Edebiyat F.	38	3,80	0,69				
Uygulama	(1) Eğitim F.	381	3,94	0,56	1,0 7	3; 601	0,36	
	(2) BESYO	161	3,98	0,53				
	(3) Sağlık Y.O.	25	4,02	0,54				
	(4) Fen-Edebiyat F.	38	3,82	0,64				
Değerlendirme	(1) Eğitim F.	381	3,44	0,93	2,0 9	3; 601	0,10	
	(2) BESYO	161	3,64	0,78				
	(3) Sağlık Y.O.	25	3,62	0,83				
	(4) Fen-Edebiyat F.	38	3,48	0,89				

Tablo 5'te yer alan tek faktörlü Varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre öğretme öğrenme sürecinin tüm bileşenlerinde grupların ortalama puanlarının birbirinden farklı olduğu görülmektedir. Buna göre öğretme-öğrenme sürecini planlama, uygulama ve değerlendirme yeterlik düzeylerinde Sağlık Yüksek Okulu öğrencileri ($\bar{x}=3,94$), BESYO ($\bar{x}=3,82$), Eğitim Fakültesi öğrencileri ($\bar{x}=3,76$) iken Fen-Edebiyat Fakültesi öğrencileri ($\bar{x}=3,69$) düzeyinde kendilerini yeterli görmekteyiz. Gruplar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığına ilişkin olarak bakıldığında ise istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. ($F=1,40$; $p=,240$). Okul türüne göre yapılan tek faktörlü Varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre öğretme öğrenme sürecinin tüm bileşenlerinde grupların ortalama puanlarının birbirinden farklı olduğu görülmektedir. Buna göre öğretme-öğrenme sürecini planlama, uygulama ve değerlendirme yeterlik düzeylerinde Sağlık Yüksek Okulu öğrencileri ($\bar{x}=3,94$), BESYO ($\bar{x}=3,82$), Eğitim Fakültesi öğrencileri ($\bar{x}=3,76$) iken Fen-Edebiyat F. ($\bar{x}=3,69$) düzeyinde kendilerini yeterli görmekteyiz. Ancak alt bileşenler açısından bakıldığında, Fakülte değişkenine göre öğretmen adaylarının kendilerini yeterli görme durumları arasında hem uygulama ($F=1,07$; $p=,360$) hem de değerlendirme ($F=2,09$; $p=,100$) boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olmadığı görülmektedir. Planla boyutunda ise Fakülte değişkenine göre öğretmen adaylarının kendilerini yeterli görme durumlarında manidar farklılıklar bulunmaktadır ($F=2,99$; $p=,030$). Buna göre Sağlık Yüksek Okulu öğrencileri planlama boyutunda ($\bar{x}=4,19$), Eğitim Fakültesi öğrencileri ($\bar{x}=3,93$), BESYO ($\bar{x}=3,85$), iken Fen-Edebiyat Fakültesi öğrencileri ($\bar{x}=3,80$) düzeyinde kendilerini yeterli görmekteyiz.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Öğretim sürecini planlama, uygulama ve değerlendirme yeterliği öğretmen adayının mesleki bilgi ve becerisinin olgunluğa eriştiğine işaret eden yetkinlik durumu olarak kabul edilebilir. Öğretmen adaylarının bu yeterliğe erişmesinde, hizmet öncesi dönemde öğretmenlik formasyonu kazandırmaya yönelik olarak düzenlenmiş olan programlara katılması önemli katkı sağlamaktadır. Pedagojik formasyon eğitimi sertifika programı olarak ta nitelendirilen bu uygulama, Türkiye’de Eğitim Fakültesi dışında öğretmen yetiştirme sürecinin bir parçası olarak sürdürülmektedir. Lisans düzeyindeki bir programı tamamlayanların katıldıkları bu eğitim öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini yürütebilmek için gerekli görülen temel bilgi ve becerilerini kazandıracak şekilde tasarlanmıştır.

Aslında bu uygulama ilk defa 1998-1999 yılında yürürlüğe konulan *tezsiz yüksek lisans* adıyla anılan ve ortaöğretim alan öğretmenleri yetiştirilmesi planlanan uygulamanın devamı niteliğindedir. İlk uygulamaya başladığında oldukça yoğun eleştiriler almış, bu durumun öğretmen yetiştirmek amacıyla kurulan eğitim fakültelerini büyük ölçüde etkileyeceği ve öğretmenlik mesleği açısından olumlu tutum ve özelliklere sahip olmayan kişilerin öğretmen olacağı gibi kaygılar dile getirilmiştir(Şimşek, 2005).

Bu uygulama, bugün isim değiştirerek pedagojik formasyon eğitimi sertifika programı şeklinde yürütülmektedir. Ancak kısa adıyla formasyon eğitimi şeklinde nitelendirilen bu eğitim uygulamasının üniversiteler ve fakültelere bağlı olarak değişkenlik arz ettiği görülmektedir. Buradaki farklılık öğretmenlik yeterliklerini kazandırmaya dönük iyi uygulamalardan çok formasyon kazandırma amacıyla bağdaşmayacak patolojik durumlarla ilgilidir. Zira sadece üç beş eğitim bilimcinin bulunduğu üniversitelerde binlerle ifade edilen öğretmen adayının kabul edildiği uygulamalar yanında, uzaktan eğitim yoluyla kitlesel bir öğretim anlayışıyla yürütülen uygulamalar ortaya çıkmaktadır. Gerek teorik bilgi kazandırmada ve gerekse uygulama becerisi ve öğretmenlik deneyimi kazandırmada başarısı belirsiz bu uygulamaların öğretmenlik yeterliklerini kazandırma konusundaki sonuçları da merak konusudur. Standartlardan uzak ve büyük bir denetimsizlik içinde yürütülen formasyon uygulamalarının eğitim sistemine yansımaları elbette süreç içerisinde görülecektir, ancak halihazırda mevcut uygulamanın ne derecede uygunsuz biçimde yürütüldüğü de gözlerden kaçmamaktadır. Bu uygulamalardaki en büyük olumsuzluk, öğretmenlik yapma konusunda ne kişisel ne de mesleki olarak hiçbir özelliği taşımayan çok sayıda gence parası karşılığında öğretmenlik sertifikası verilmesidir. Kamuoyunda atanamayan öğretmenler olarak ta karşımıza çıkan bu sosyal sorunun en büyük zararı toplum nezdinde öğretmenlik mesleğinin saygınlığını zedeleme ihtimalinin bulunmasıdır. Bütün bu tartışmalar ışığında, Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi tarafından yürütülmekte olan formasyon eğitimi programının, öğretmen adaylarına öğretmenlik mesleği için gerekli olan *planlama, uygulama ve değerlendirme* yeterliklerini ne düzeyde kazandırdığına ilişkin sonucu gözlemlenmek ve öğretmen adaylarının kendi algılarına dayalı olarak yeterlik düzeyi algılarını belirlemek amaçlanmıştır.

Araştırmada elde edilen bulgulara dayalı olarak, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının, genel olarak, öğretmen yeterliklerine *katılıyor* seçeneğine karşılık gelecek şekilde *orta üstü* düzeyde sahip oldukları görülmüştür. Bu sonuç öğretmen adaylarının kendilerine yönelik olarak olumlu algılamada içerisinde oldukları şeklinde yorumlanabileceği gibi yürütülmekte olan pedagojik formasyon eğitimi sertifika programının öğrenciler üzerinde olumlu etki yarattığı ve öğretmen adaylarını yeterliğe dayalı olarak hazırladığı şeklinde de yorumlanabilir. Aynı zamanda Eğitim fakültesinde yürütülen formasyon eğitimi programının içerik ve uygulama açısından Eğitim Fakültesi öğrencilerinde hem de formasyon eğitimi alan Fen Edebiyat fakültesi öğretmen adaylarında aynı düzeyde verildiğinin bir göstergesi olarak yorumlanabilir. Bir başka açıdan bakıldığında bu sonuç, Eğitim Fakültesine devam eden öğretmen adayları ile Formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının öğretmenlik algıları ve mesleki beklentilerinin örtüşüğünü ve her ki grubun mesleki yeterlik bakımından eşdeğer algıya sahip olduklarını göstermektedir.

Öteden beri öğretmenlerle ilgili yapılan araştırmalarda, öğretmenlerin yeterliklerinin ne düzeyde olduğu temel araştırma konularının başında gelmektedir. Öğretmen yeterliklerine ilişkin araştırmalar ise biri hizmet öncesi sürecindeki öğretmen adayları, diğeri ise iş başındaki öğretmenler olmak üzere iki ayrı grup üzerinde yapılmıştır. Bu kapsamda Şimşek (2005) tarafından yapılan bir araştırmada öğretmen adaylarının öğretmenliğin mesleki boyutunda genel olarak olumlu tutuma sahip oldukları, Eğitim fakültesi öğrencilerinin Fen Edebiyat Fakültesi öğrencilerine kıyasla görece daha yüksek tutuma sahip

oldukları bulunmuştur. Kahramanoğlu ve Ay (2013) tarafından sınıf öğretmeni adaylarının özel alan yeterlik algılarının incelendiği bir çalışmada katılımcıların yeterlik algılarının genel olarak *yeterli* düzeyde olduğu; en yüksek yeterlik algısının “dil becerilerini geliştirme” konusunda, en düşük yeterlik algısının ise, “bilimsel ve teknolojik gelişim” konusunda olduğu belirlenmiştir. Başka bir araştırmada da sınıf öğretmeni adaylarının özel alan yeterlikleri bakımından kendilerini genel olarak yeterli gördükleri ortaya çıkmıştır (Kuğuoğlu, 2004; Kahyaoğlu ve Yangın, 2007; Kılıç, 2007). Yine benzer bir araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının kendilerini özel alan yeterliği konusunda orta düzeyde yeterli gördükleri sonucuna ulaşılmıştır (Akpınar ve diğerleri, 2004). Karacaoğlu (2008)'nun ilköğretim öğretmenleri üzerinde yaptığı bir araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenler kendilerini, meslek bilgisi ve kendini geliştirme konularında çok yeterli görürken, alan bilgisi ve ulusal-uluslararası değerler konusunda oldukça yeterli görmektedirler. Karacaoğlu (2009) tarafından yapılan bir diğer araştırmada ise öğretmenlerin sınıf içi öğretim davranışları konusunda kısmen yeterli oldukları belirlenmiştir. Yine bu araştırmada, “kendi alanı ile ilgili bilgi ve ilkeleri iyi bilme” konusunda öğretmenlerin en fazla yeterli oldukları, “disiplinlerarası bilgi ve becerilerini sentezleme” davranışında ise en fazla yetersiz kaldıkları gözlenmiştir. Öğretmenlerin “öğrencide özdenetim sağlama”, “öğrencide içsel motivasyonu geliştirme”, “öğrenme-öğretim strateji, yöntem, teknik ve taktiklerini öğrenme-öğretim ortamında uygun, etkili ve doğru kullanma”, “öz değerlendirme yapma”, “öğrencileri, öğrenme sürecinde etkin kılma”, “verileri analiz ederek yorumlama, öğrenciyi gelişimi ve öğrenmesi hakkında geri bildirim sağlama”, “hatalarını kabul etme, hata yapanlara gerekli fırsatı verme”, “değişik ölçme tekniklerini kullanarak öğrenci öğrenmelerini ölçme” ve “sınıfta istenmeyen davranışlarla başa çıkma” davranışlarında yeterli değildir. Eğitim fakültesi öğretmenler, sınıf içi öğretmen davranışları konusunda daha yeterli olduğu belirlenmiştir.

Gelen ve Özer (2008) tarafından yapılan bir araştırmada ise öğretmen adaylarının kendilerini öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri konusunda görevdeki öğretmenlerden daha yeterli gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Yine ilköğretim öğretmenleri üzerinde yapılan farklı bir araştırmada öğretmenlerin öğretmenlik mesleği genel yeterlik algılarının genelde “iyi” düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Taşar, 2012). Yapılan birçok araştırmada farklı branşlardaki öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği yeterlik algılarının yüksek düzeyde çıktığı görülmektedir (Coşkun, Özer ve Tiryaki, 2010; Coşkun ve diğ., 2009; Yeşil, 2009; Öztürk, 2009; Karacaoğlu, 2008; Dede, 2008; Kahyaoğlu ve Yangın, 2007; Gelbal ve Kelecioğlu, 2007; Taşdemir, 2007; Karaca, 2004; Baloğlu 2002). Araştırmalarda genel olarak öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği genel ve özel yeterlik algı düzeylerinin yüksek çıkması, onların mesleki açıdan kendilerine duydukları öz güveni ortaya koymaktadır. Bu özgüvenin, olumlu yanlarının olmasıyla birlikte olumsuz tarafları da vardır. Örneğin adayların mesleki açıdan eksiklerini görmeleri noktasında bir zafiyet oluşturması beklenebilir.

Ayrıca öğretmen adaylarının öğretim öğrenme sürecine ilişkin yeterlik puanlarında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşma gözlenmiş; kadın öğretmen adayların ortalama yeterlik puanlarının erkek öğretmen adaylarına kıyasla daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Bu sonuç ise kadın öğretmen adaylarının öğretmen yeterlikleri bakımından kendilerini daha güçlü gördükleri şeklinde yorumlanabilir. Ancak Şimşek (2005) tarafından yapılan araştırmada erkek öğretmen adaylarının kadın öğretmen adaylara kıyasla öğretmenlik mesleğine yönelik olarak daha yüksek düzeyde tutuma sahip oldukları rapor edilmiş; bu durum erkek öğretmen adaylarının kadın adaylara kıyasla öğretmenlik mesleğine daha olumlu baktıkları şeklinde yorumlanmıştır.

Araştırma bulguları öğretmen adaylarının öğretim-öğrenme sürecini planlama ve uygulama puanlarının yüksek, değerlendirme puanlarının ise düşük olduğunu göstermektedir. Bu sonuç öğretim-öğrenme sürecinin planlama ve uygulama boyutunun nispeten daha kolay, değerlendirme boyutunun ise daha karmaşık ve zor olarak algılandığı şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmanın bir diğer bulgusuna göre kadın ve erkek öğretmen adayları, öğretim-öğrenme sürecini planlama ve uygulama konusunda kendilerini görece daha yeterli algılamakta, değerlendirme bakımından daha düşük düzeyde yeterli algılamışlardır. Ancak bu bulgulara dayalı olarak öğretmen adaylarının planlama ve uygulama yeterlik algıları bakımından cinsiyete göre anlamlı farklılık bulunmazken, değerlendirme boyutunda kadın öğretmenler lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Yine benzer şekilde öğretmen adaylarının öğretim öğrenme sürecinin değerlendirme yeterlik algılarında kadın adaylar lehine anlamlı farklılık olduğu sonucu elde edilmiştir.

Araştırma bulgularına göre, Eğitim Fakültesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının *planlama* konusunda pedagojik formasyon eğitimi programına katılan öğretmen adaylarına nispetle görece daha iyi oldukları anlaşılmıştır. Uygulama boyutu açısından bakıldığında da durum aynı çıkmıştır. Ancak araştırmada ortaya çıkan ilginç ve şaşırtıcı bir sonuç, değerlendirme konusunda Eğitim Fakültesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının kendilerini diğerlerine kıyasla daha az yeterli görmeleridir.

Araştırmada elde edilen bir diğer sonuç, öğretmen adaylarının öğretme-öğrenme sürecine ilişkin yeterlik düzeyleri konusundaki algılarının, geldikleri Fakülte/Yüksekokul değişkenine göre farklılık göstermesidir. Buna göre Sağlık Yüksek Okulu öğrencileri kendilerini en fazla yeterli görürken, Fen-Edebiyat Fakültesi öğrencileri kendilerini en az yeterli görmüşlerdir. Ayrıca alt bileşenler açısından bakıldığında Fakülte değişkenine göre öğretmen adaylarının kendilerini yeterli görme durumları arasında hem uygulama hem de değerlendirme boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olmadığı, planla boyutunda ise Fakülte değişkenine göre manidar fark olduğu gözlenmiştir. Buna göre Sağlık Yüksek Okulu öğrencileri kendilerini planlama boyutunda en fazla yeterli algılamakta, Fen-Edebiyat Fakültesi öğrencileri en az yeterli algılamaktadırlar. Böyle bir sonucun çıkmasında, uygulanan ölçekte öğretmen adaylarının kendi öz-yeterliklerine dönük ifadelerin yer almasının etkili olduğu ve özellikle motivasyonu yüksek olan grup lehine daha manidar sonuçlar verdiği düşünülebilir.

Öğretmen adaylarının kendi algılarına dayalı olarak öğretilmekte bulunması gereken temel yeterliklere ilişkin görüşlerinden ortaya çıkan sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde öğretmen adaylarının yalnızca hizmet içi eğitim sürecindeki yeterliklerine değil öğretmenliğe yatkınlık konusundaki özelliklerine de bakılması gerektiği söylenebilir. Zira öğretmenlik çoğu akademik bilgilerden oluşan teorik ve uygulama yeterlikleri yanında, öğretmenlik için gerekli olan tutumlar ve olumlu kişisel özelliklerini de barındıran öğretmenliğe yatkınlık konusunun da bir kriter olarak aday seçiminde gözetilmesinin yararlı olacağı söylenebilir. Zira yapılması ve sürdürülmesi zor, tükenmişlik ve yıpranmanın en fazla yaşandığı mesleklerden biri olan öğretmenlik için daha dayanıklı, insani özellikleri güçlü, öğrenme ve öğretmeye istekli, kendisini geliştirmeye eğilimli özelliklere sahip bireylerin seçilmesi öğretmen adayları olduğu kadar öğretmenlik mesleğinin saygınlığı açısından da önemlidir.

Son olarak bu araştırmada elde edilen sonuçlar, yürütülmekte olan pedagojik formasyon eğitimi sertifika programının öğrenciler üzerinde olumlu etki yarattığı ve öğretmen adaylarını yeterliğe dayalı olarak hazırladığı şeklinde yorumlanabilir. Araştırma sonuçları Eğitim Fakültesinden ve Eğitim Fakültesi dışındaki diğer lisans programlarından katılanların birbirlerine yakın düzeyde yeterlik algılarına işaret etmesi, verilen eğitimin benzerliği ve uygunluğu konusundaki hipotezi desteklemektedir.

Eğitim fakültesi programlarında öğretmenlik formasyon dersleri, kaynaşık program anlayışı çerçevesinde dört yılda sekiz döneme yayılarak verilirken, Fen Edebiyat Fakültesi öğrencilerine yoğunlaştırılmış bir şekilde iki dönem içerisinde verilmektedir.

Bu süreç Fen Edebiyat Fakültesi öğrencilerince içselleştirilmemiş biçimde yüzeysel olarak alınmaktadır. Ancak bilgiler belleğe yeni kaydedilmiş olduğu için, hem ilginç hem de geri çağırılması daha kolaydır. Eğitim fakültesi öğrencileri aldıkları öğretmenlik derslerinde aldıkları bilgiyi içselleştirmiş oldukları için daha derinlemesine bilgiye karşı motivasyonları yükselmekte ve ilgi duymaktadırlar.

Öneriler

Öğretmenlik, bilişsel duyuşsal ve psikomotor yeterliklerin uyumlu biçimde sergilendiği çok boyutlu bir meslektir. Aynı zamanda öğretmenden bireysel, toplumsal ve kültürel görevleri ve sorumlulukları yerine getirmesi beklenir. Bütün bu özellikleri içeren ve çok boyutlu bir meslek olan öğretmenlik mesleğinin her adımına ve uygulamasına yönelik araştırmaların yapılması mesleğin güçlenmesine katkıda bulunacaktır.

Gerek araştırmada elde edilen bulgular ve gerekse bu bulgulara dayalı olarak yapılan sonuçlar dikkate alındığında şu öneriler yapılabilir:

1. Öğretmen adaylarının değerlendirme sürecine ilişkin yeterlik algıları düşük bulunmuştur. Öğretmen adaylarının değerlendirme sürecine ilişkin yeterliklerinin tam olarak gerçekleşmemesine yönelik nitel çalışmalar yoluyla daha sağlıklı bilgiler elde edilebilir. Ayrıca değerlendirme becerilerine ilişkin hem teorik bilgi (bilişsel testler) hem de uygulama becerisi gerektiren ölçme ve değerlendirme

yaklaşımlarına ilişkin uygulama becerisi kazandıracak (gözlem formları, rubrikler vb.) uygulamalar kazandırmaya yönelik bir öğretim tasarımı yapılarak, konuya ilişkin yeterlik kazanma düzeyleri iyileştirilebilir.

2. Öğretmen adaylarının öğretmen yeterliklerinin performansa dayalı ölçümlerini sağlayacak yeni araştırmalar tasarlanarak, beceriye dayalı ölçümler yoluyla konu hakkında daha nesnel ve ayrıntılı bulular elde edilebilir.

3. Mevcut öğretmenler üzerinde gerçekleştirilecek katılımlı araştırmalar yoluyla öğretmenlik yeterliliğinin hangi konular üzerinde odaklanmasına ilişkin bulgular elde edilebilir. Bu sayede öğretmen yetiştirme programlarının yeniden tasarlanması ve uygulamada başarılı öğretmen yetiştirme imkânı sağlanmış olur.

4. Öğretmen yetiştirmek amacıyla yürütülmekte olan formasyon uygulamasında, mesleki yeterlik için gerekli olan bilgi, beceri ve yetkinlikler konusunda standartlar oluşturarak, bu standartların ne ölçüde karşılandığını gösteren performansa dayalı ölçekler hazırlanabilir. Bu sayede öğretmen yeterliklerinin belirlenmesinde daha sağlıklı sonuçlar üretebilir.

Kaynakça

- Akpınar, B. , Turan, M. ve Tekataş, H. (2004). Öğretmen adaylarının gözüyle sınıf öğretmenlerinin yeterlilikleri. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, 1-12.
- Baloğlu, N. (2002). Türkiye’de ilköğretim birinci kademede görevli sınıf öğretmenlerinin davranış yönetimi yeterlikleri. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 21-29.
- Bilen, M. (2002). *Plandan uygulamaya öğretim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Birgin, O. ve Gürbüz, R. 2008. Sınıf öğretmeni adaylarının ölçme ve değerlendirme konusundaki bilgi düzeylerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20, 163-179.
- Bursalıoğlu, Z. (1994). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Cheng, H. M. 2006. Junior secondary science teachers' understanding and practice of alternative assessment in Hong Kong: implications for teacher professional development. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*. 6(3), 227-243.
- Coşkun, E., Gelen, İ. ve Öztürk, E. P. (2009). Türkçe öğretmeni adaylarının öğretimi planlama, uygulama ve değerlendirme yeterlik algıları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6 (12), 140-163.
- Coşkun, E., Özer, B. ve Tiryaki, N. E. (2010). Türkçe öğretmeni adaylarının özel alan yeterlik algılarının değerlendirilmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 123-136.
- Dede, Y. (2008). Matematik öğretmenlerinin öğretimlerine yönelik yeterlik algıları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6 (4), 741-757.
- Demirel, Ö. (2006). *Öğretme sanatı*. Ankara: Pegem A Yayınevi.
- Dorros S. (1968). *Teaching as a profession*. Columbus, Ohio: Charles E. Merrill Publishing Company.
- Eskicumalı, A. (2002). Eğitim, öğretim ve öğretmenlik mesleği. Yüksel Özden (Ed.) *Öğretmenlik Mesleğine Giriş* içinde (s.2-31). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Gelbal, S. ve Kelecioğlu, H. 2007. Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki yeterlik algıları ve karşılaştıkları sorunlar, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33., 135-145.
- Gelen, İ. ve Özer, B. (2008). Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerine sahip olma düzeyleri hakkında öğretmen adayları ve öğretmenlerin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt:5(9), 39-55.

- Kahramanoğlu ve Ay (2013), Sınıf öğretmeni adaylarının özel alan yeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından analizi, *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 2(2). 285-301.
- Kahyaoğlu, M. ve Yangın, S. (2007). İlköğretim öğretmen adaylarının mesleki özyeterliklerine ilişkin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (1), 73- 84.
- Karaca, E. (2004). *Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme yeterliklerine ilişkin algıları*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Karacaoğlu, Ö. C. (2008). Öğretmenlerin yeterlik algıları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5 (1), 70-97.
- Karacaoğlu, Ö.C. (2009). Öğretmenlerin sınıf içi yeterliklerine ilişkin bir araştırma (Ankara İli Örneği). *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(30), 62-78.
- Karasar, N. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kavcar, C. (1999). Nitelikli öğretmen sorunu. 21. *Yüzyılın Eşiğinde Türk Eğitim Sistemi Ulusal Sempozyumu*. 25-27 Kasım 1999, Hüseyin Hüsnü Tekişik Eğitim Araştırma Geliştirme Merkezi, Ankara.
- Kılıç, A. (2007). Sınıf öğretmeni yetiştirme programında yer alan derslerin öğrenilme düzeyi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(19), 136-145.
- Kuğuoğlu, İ. H. (2004). Sınıf öğretmenliği mezunu aday öğretmenlerin kendi algılarına göre sınıf yönetimi alanındaki yeterliklerini algılamalarına dair görüşleri ve önerileri. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*. 12.11.2012 tarihinde <http://www.pegem.net/akademi/index.aspx> adresinden alınmıştır.
- Kuran, K., ve Kanatlı, K., (2009). Alternatif ölçme değerlendirme teknikleri konusunda sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 6(12), 209-234.
- Küçükahmet, L. (2002). *Öğretimde planlama ve değerlendirme*. 13. Baskı. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- MEB (2008). Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri. Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü. [Çevrim-içi: <http://otmg.meb.gov.tr/YetGenel.html>].
- MEB Tebliğler Dergisi (2006). Kasım 2006/2590.
- Okur, M. 2008. 4. ve 5. Sınıf öğretmenlerinin fen ve teknoloji dersinde kullanılan alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Yüksek Lisans Tezi*, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Zonguldak.
- Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri* (2006). MEB, Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Öztürk, B. 1988. Lise sosyal bilimler dersleri öğretmenlerinin başarı testi hazırlamadaki yeterliklerine ilişkin bir araştırma. *Yüksek Lisans Tezi*, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Öztürk, M. K. (2009). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin okul, aile ve toplum ilişkileri yeterlik alanına ilişkin görüşleri ve öz değerlendirmeleri. *Bilgi*, S: 49, 113-126.
- Semerci, C. 1992. Fırat Üniversitesi'nde öğrenci başarısının ölçülmesinde kullanılan yöntemler ile ölçme-değerlendirmeye ilişkin görüşler. *Yüksek Lisans Tezi*, Fırat Üniversitesi. Elazığ.
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim öğrenme ve öğretim*. 12. Baskı. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Sünbül, A.M. & Arslan, C. (2007). Öğretmen yeterlik ölçeğinin geliştirilmesi ve bir araştırma örneği. *Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1, 1-13.
- Şimşek, H. (2016). Yapılandırmacı kuram. Şahin, C. (Ed.), *Eğitim psikolojisi* (335-354). Ankara: Nobel.
- Şimşek, H. (2005). Orta öğretim alan öğretmenliği tezsiz yüksek lisans programına devam eden öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları, *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1). <http://efdergi.yyu.edu.tr>

- Şişman, M. (2000). *Öğretmenliğe giriş*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Tabak, R. (2007). İlköğretim 5. Sınıf fen ve teknoloji ders programının öğrenme – öğretme ve ölçme değerlendirme yaklaşımları kapsamında incelenmesi (Muğla İli Örneği). *Yüksek Lisans Tezi*, Muğla Üniversitesi, Muğla.
- Taşar, H. (2012). İlköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin mesleki yeterlik algılarının incelenmesi (Adıyaman Örneği), *Verimlilik Dergisi*, 2012/4, 67-77.
- Taşdemir, M. (2007). Sınıf öğretmenlerinin okul, meslektaşları ve kendi mesleki yeterliklerini algılamaları. *Milli Eğitim Dergisi*. 174, 171- 192.
- Ulutaş, S. 2003. Genel liselerdeki öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme alanındaki yeterlikleri ile ölçme ve değerlendirme ilkelerini uygulama düzeylerinin araştırılması. *Yüksek Lisans Tezi*, Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yeşil, Y. (2009). Sosyal bilgiler aday öğretmenlerinin sınıf içi öğretim yeterlikleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 327-352.

Extended Summary

Proficiency Perception Levels of Prospective Teachers in Planning, Performing and Evaluation in Teaching-Learning Process

Introduction

The quality of educational systems is mostly related to the quality of educators (Şişman, 2000). In another words, educational systems can't produce more function that the qualifications of the shareholders. So, the schools are only good enough in teaching as much as the teachers (Kavcar, 1999). Therefore, teachers are the fundamental parts of the educational systems as it was in the past who take important responsibilities in the system. Educating and growing new generation as creative, constructive, aware of the responsibilities as conscious citizens are the basic missions of teaches (Bursalioğlu, 1994). The role and assignments of teachers have vital importance in education systems. National Ministry of Education has put various regulations pointing out the corner stone duties of teachers. Some of these are as follow:

1. Instructing duty: Teachers in schools have the duty of instructing courses, do the applications and experiments. In this context they prepare lesson plan every year at the beginning of the term, make ready the equipments and tools for the activities and help to use books at the bookshelves in the classrooms.
2. Duties at school work: Teacher have some duties at school such as standing guard, directing students' clubs, do counselling and guidance for their classrooms, keep their eyes on each students to determine special sides of them and be in touch with parents.
3. Managing duty: First of all, teachers have to fulfil the responsibilities which were given by the head in disciple and honour committees. Moreover they are expected to help the routines in school government.

Teaching is a profession, which consists of many roles of responsibilities and missions, is placed on the top of other jobs in terms of devotion to educate children from babyhood to become adult in every respect. Teachers both have been expected to be a good model for children to get their characteristics and contribute students to acquire new knowledge and skills. Otherwise it is not possible to become a teacher if a person doesn't have enough knowledge about content, pedagogy and teaching- learning process (Eskicumalı, 2002). To sum up, teaching is special profession that needs multi-dimensional qualities.

Purpose of the Study

The purpose of this research is to determine proficiency level of prospective teachers in planning, performing and managing teaching-learning process. After analysis the data, the effectiveness of pedagogical formation programme and educational faculties programme would be compared with

respect to planning, application and evaluation. In addition, teacher training programme would have been developed in the light of recommendation.

Method

Focusing on the definition of past or present state as it is (Karasar, 2006), a descriptive survey method was conducted in this research. The sample of the study was composed of randomly chosen 605 undergraduate students from different departments (371 from faculty of education, 234 from pedagogical formation programme) at Ahi Evran University in 2015-2016 education terms. The data gathered by a researchers developed scale, "proficiency level of teachers in planning, application and managing teaching-learning process". The alpha reliability coefficient of this scale was 0.90 that indicated the data collecting tool was reliable. Moreover, 3 experts in the study field checked the form considering appropriateness to the field and the sentences if expressing the idea correctly and factor analysis was employed for structure validity. The gathered data were transferred into computer already loaded a software package program and then necessary analysis were performed. After calculating the normality distribution, Frequency (f), percentage (%), arithmetic mean (x), standard deviation (SD) from scientific research statistics, "t" test to test the significance of difference between averages and one-way analysis of variance (ANOVA) were used to analyse the data. The significance level for all statistical analysis (p) was taken as 0.05.

Results

After the analysis following findings were reached: Female prospective teachers and male ones were found almost at the same level in general teacher proficiency, planning and application but in evaluation, females' scores were significantly different from male teachers. The scores of students from faculty of education were seen similar to the scores of pedagogical formation programme students. However, there is a significant difference between both categorical students' in favour of pedagogical formation programme ones. Although there is difference among students' scores according to the faculties, ANOVA test results showed that the difference was not significant. It was found that the students from different faculties have almost the same proficiency level in teaching process. Furthermore, the students from Health School got significantly higher scores than Physical Education and Sport Collage students.

Discussion, Conclusion and Suggestions

As a conclusion, the gender was found as an important variable that female prospective teachers showed higher perception with respect to male prospectives. In a study by Şimşek (2005) recorded a completely opposing finding which tells female students have lower attitudes toward teaching profession than male prospective teachers who felt themselves close to teaching. Another conclusion which was inferred from the findings that the score of prospective teachers in planning and implication process were slightly higher than the evaluation scores. It means that theoretical and abstract learning were found easier and measuring and evaluation with statistics and calculation were considered as complex. Analysing that perception considering gender, not surprisingly female prospectives' scores were seen higher than male ones in evaluation which needs sitting long time to study and concentration. Prospective teachers at the faculty of education perceived that they are proficient in planning and application of teaching. Interestingly their scores in evaluation were calculated respectively lower. There exists a question for these prospective teachers how to measure and evaluate students with the lack competences in evaluation. Some particular findings were also concluded at the end of the study. The prospective teachers from the Health Collage showed higher self perception and motivation in teaching proficiency. Because of their personal characteristics and readiness levels, they got higher scores than other faculty students, especially Physical Education and Sport Collage ones. According to the findings, it could also be concluded that the process of pedagogical formation program has made a positive and constructive effect on the students from different faculties, want to be a teacher after graduation. In this process these students attend the courses and take part in teacher training atmosphere for only two terms. This is a short period to become and feel like a teacher. But the students in the faculty of education spend four years for training to be a teacher. The higher grades of these students could be related to the fact that the students from pedagogical formation program

haven't constructed their learning but with a great tender they learn roughly and keep their learning in short term memories. New studies investigating the value of teaching and teachers have always been recommended. Moreover, some qualitative researches would reveal out the reasons for the lack of perceptions through teaching proficiency. New methodology such as observation, rubrics, portfolio for investigating the proficiencies can be employed to discover the remaining. Other important criteria for proficiency could be brought into light with the help of Performance evaluations. Finally, standardization for the teaching profession must be developed and put in practice by the educational governors.

Farklı Kademede Görev Yapan Öğretmenlerin Çevresel Tutum Ve Çevre Bilgisi Düzeylerinin İncelenmesi

Fatih TOPRAK, MEB, Türkiye, fatoprak@gmail.com
Fatma SADIK, Çukurova Üniversitesi, Türkiye, fsadik@cu.edu.tr

Öz

Bu araştırmanın amacı farklı kademelerde görev yapan öğretmenlerin çevresel tutum ve çevre bilgisi düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelemektir. Araştırmaya 339'u kadın 303'ü erkek olmak üzere toplam 642 öğretmen katılmıştır. Veriler 2015 – 2016 eğitim öğretim yılı ikinci yarısında okul ziyaretleri yapılarak toplanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Uzun ve Sağlam (2006) tarafından geliştirilen Çevresel Tutum Ölçeği ve Çevre Bilgisi Testi kullanılmıştır. Veriler Kruskal Wallis ve Mann Whitney U testleri ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin çevre bilgilerinin orta ve çevresel düşünceleri yüksek düzeyde olumlu olmakla birlikte çevresel davranışları ara sıra gösterdikleri saptanmıştır. Mezun olunan fakülte, branş, ortalama aylık gelir öğretmenlerin çevresel tutum ve bilgilerinde anlamlı bir fark yaratmamıştır. Elde edilen bulgulara göre kadın öğretmenlerin, anaokulu ve ilköğretim öğretmenlerinin çevresel düşünce ve davranışları daha olumludur. Evli, çocuklu ve ev sahibi olan öğretmenlerin çevre bilgisi daha yüksek; hizmet yılı 16 yıldan fazla ve yaşı 41' in üzerinde olan öğretmenlerin ise çevresel davranışları daha olumludur.

Anahtar kelimeler: Çevre bilgisi, çevresel tutum, öğretmen.

Abstract

The main purpose of this study is to investigate environmental attitudes and environmental knowledge levels of teachers working at different levels in terms of different variables. The data gained from 642 teachers as 339 female and 303 male. Study data were collected through the school visits in second semester of educational year of 2015-2016. Environmental Attitude Scale and Environmental Knowledge Test developed by Uzun ve Sağlam (2006) were used in order to obtain data of the study. The data were analyzed by Mann Whitney U and Kruskal Wallis test technique. According to the result, teachers are found to be very positive in terms of environmental thought, average level in terms of environmental literacy, and occasionally level in terms of their environmental behaviour. It was also determined that there was no significant difference between the environmental knowledge and attitudes of teachers in terms of graduation faculty, monthly income, department parameters. According to the findings obtained, the environmental thoughts and behaviors of female teachers, nursery and primary school teachers are more probable. Teachers who are married, children, and homeowners have higher environmental awareness; Teachers with more than 16 years of service years and over 41 years of age are more likely to have environmental behaviors.

Keywords: Environmental attitude, environmental knowledge, teacher

Giriş

İnsanların çevre ile ilişkisi tarih boyunca bir bütünlük içerisinde, sürekli bir değişim ve dönüşüm içerisinde devam etmektedir. Bu bütünlük içerisinde insanların artan ihtiyaçları doğal kaynakların kullanımının artmasına ve doğal dengenin bozulmasına neden olmuştur. Bir ilişkiler bütünü olan çevrenin soruna dönüşmesi genel olarak insan kaynaklı etkenlerin kendine özgü nitelikleri ile doğanın ilişkiler sisteminde dengelerin zorlanması sonucu ortaya çıkmaktadır (Buhan, 2006). Özellikle Sanayi Devrimi sonrasında dünyadaki hızlı değişim, yaşam standartlarının yükselmesi, ülkelerin ihtiyaçlarının artması sonucunda; sosyal, teknolojik ve ekonomik konularda önemli

gelişmeler yaşanmıştır. Bu gelişmeler sonucunda yaşam standartlarının yükselmesiyle birlikte insanların ihtiyaçları artmış ve bu doğrultuda gelişmiş teknoloji doğal kaynakları yok ederek çevreyi olumsuz etkilemiştir. Teknolojik gelişmeler sonucu dünya üzerinde maden aramalarında ormanların yok edilmesi, sanayi atıklarının çevreyi kirletmesi, atık gazların atmosferi kirletmesi gibi birçok olayla birlikte ülkelerin çevre konusunda daha duyarlı ve koruyucu bir yapıya bürünmeleri gerekliliğini ortaya çıkarmıştır. Bu doğrultuda 1972 yılında Stockholm, 1977 yılında Tiflis, 1992 yılında Rio de Janeiro ve 1997 yılında Selanik'te bir dizi toplantı ve konferanslar düzenlenmiştir (Ünal ve Dımışkı, 1999).

Çevre sorunlarının küresel bir hale gelmesi sonucunda ülkelerin en fazla üzerinde durdukları nokta insanların çevreye karşı davranışları ve tutumları olmuştur. Tiflis bildirgesi içerisinde de çevreyi korumak amacıyla bireylerin gerekli bilgiyi, değer yargılarını, tutum, sorumluluk ve becerileri kazanmaları yolunda imkan sağlamak ana hedeflerden birisi olarak belirtilmiştir (Intergovernmental Conference on Environmental Education, 1978). Bu noktada çevre sorunlarının duyurulması ve sorunlarla başetme noktasında en önemli unsur eğitimidir. Çevre eğitimi programlarının genellikle odak noktasında çevre bilgisinin artırılarak bireylerin çevreye ilişkin olumlu tutum geliştirmesi olmuştur (Pooley ve O'connor, 2000). Bu yüzden birer ebeveyn aynı zamanda öğrenciler için rol model olan öğretmenlerin çevreye yönelik tutumları ve bilgi düzeyleri oldukça önemlidir. Chung Ko ve Kin Le (2003) öğretmenlerin çevre eğitimine yönelik tutumları ne kadar olumlu olursa çevre eğitimine karşı daha eğilimli ve istekli olduklarını belirtmişlerdir. Çevre eğitiminin amaçlarına uygun olarak öğretmenlerin yetiştireceği bireylerin çevre konusunda bilinçli ve olumlu tutuma sahip olmasının temel noktası programın uygulayıcısı olan öğretmenlerinde aynı yeterliliğe sahip olmasıyla mümkündür olacaktır. Aksu ve Erduran Avcı (2009) yaptıkları çalışmada da özellikle öğretmen yetiştiren kurumların ve Milli Eğitim Bakanlığının hizmet içi eğitimler yoluyla çevre konusunda öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin bilinçlendirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Dünyada tüm ülkelerin eğitim sistemlerinde önemli bir yer tutan çevre eğitimi ülkemizde özellikle yenilenen 2005 programıyla birlikte okulöncesi, ilköğretim ve lise kademesinde disiplinlerarası bir şekilde ele alınmaya başlanmıştır. Yapılan düzenlemeler ile yenilenen ilköğretim programında çevre içerikli konuların bu koşullara uygun olarak seçildiği ve yeterli olduğu söylenebilir (Alım, 2006). Ancak çevre eğitimi ile ilgili kazanımlar ilköğretim düzeyinde Hayat Bilgisi, ortaokul kademesinde Fen ve Teknoloji ve Sosyal Bilgiler, lise kademesinde ise Biyoloji ve Coğrafya dersleri ile sınırlı kalmıştır (MEB, 2006). Tanrıverdi (2009) yaptığı çalışmada ise çevre eğitimi ile ilgili olarak programda küçük yaş gruplarına bilgi edinme ve olumlu tutum geliştirme ile ilgili kazanımlara yer verilirken, büyük yaş gruplarında ise beceri kazandırma ve anlayış geliştirme ile ilgili kazanımlara yer verildiğini belirtmiştir. Yapılan eğitimlerin ise uygulamadan uzak sadece teorik olarak ele alındığı görülmektedir. Program içerisinde görülen bu değişimler sonucunda ülkemizde de özellikle son yıllarda çevre eğitimi, çevreye yönelik tutum, algı ve bilgi düzeylerinin incelenmesi ile ilgili birçok bilimsel çalışma yapılmıştır. Yapılan araştırmalar incelendiğinde çoğunlukla ilköğretim ve ortaöğretim kademesine yoğunlaştığı ve öğrencilerin çevreye yönelik tutumlarının incelendiği görülmektedir (Aktepe ve Girgin, 2009; Atasoy ve Ertürk, 2008; Değirmenci, 2013; Demirbaş ve Pektaş, 2009; Erdoğan, Bahar ve Uşak, 2012; Güven ve Hamalosmanoğlu, 2012; İncekara ve Tuna, 2010; Özay Köse, 2010; Özgen ve

Kahyaoğlu, 2011; Özsevgeç ve Artun, 2012; Sadık, Çakan ve Artut, 2011; Sadık, 2014; Seçgin, Yalvaç ve Çetin, 2010; Uzun ve Sağlam, 2006; Uzun ve Sağlam, 2007; Yardımcı ve Kılıç, 2010). Bu çalışmaları sınırlı sayıda öğretmen adaylarının tutumlarını incelemeye yönelik çalışmalar izlerken (Kahyaoğlu, Daban ve Yangın, 2008; Kayalı, 2010; Özdemir ve Yapıcı, 2010; Sadık ve Çakan, 2010; Sadık ve Sarı, 2010; Sadık, 2013), öğretmenlerle ilgili çalışmaların nispeten çok daha az olduğu ve farklı branşları kapsamadığı görülmüştür (Ahi ve Özsoy, 2015; Aksu ve Erduran Avcı, 2009; Aydemir, 2007; Buhan, 2006; Daştan, 2007; Karadayı, 2005). Öğrencileri yetiştiren ve bir anlamda ülkenin geleceğini inşa eden öğretmenlerin çevreye yönelik bilgi ve tutumlarının çevre eğitiminin niteliğinde temel belirleyici olmasında hareketle farklı eğitim kademelerinde görev yapan öğretmenlerin çevre bilgi düzeylerinin ve çevresel tutumlarını farklı değişkenler açısından inceleyen bir çalışma yapmaya gereksinim duyulmuş ve aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlerin çevresel tutumları ve çevre bilgileri ne düzeydedir?
2. Öğretmenlerin çevresel tutum ve çevre bilgisi düzeyleri araştırmada ele alınan değişkenler açısından anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırma, öğretmenlerin çevresel tutum ve bilgi düzeylerini farklı değişkenler açısından incelemek amacıyla gerçekleştirilen tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Araştırmada bağımlı değişkenler olarak çevresel tutum ölçeği ve çevre bilgisi testi, bağımsız değişkenler olarak da öğretmenlere ait kişisel bilgiler kullanılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni Adana ili Ceyhan ilçesinde ilkököl, ortaokul, lise ve anaokulunda görev yapan 1960 öğretmen oluşturmaktadır. Örneklem belirleme yoluna gidilmeden ilçe merkezinde bulunan tüm okullara ulaşılarak çalışmaya katılmak isteyen 642 öğretmene veri toplama araçları uygulanmıştır. Araştırmaya gönüllü olarak katılan öğretmenlerin 95'i okul öncesi öğretmeni, 174'ü sınıf öğretmeni, 197'si ortaokul öğretmeni ve 176'sı lise öğretmeni olmak üzere 339 kadın ve 303 erkek öğretmen katılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %73.2'si eğitim fakültesinden mezun, %80.8'i evli ve bunların %73.4'ünün çocuğu vardır. Öğretmenlerin %66.2'si ilçe merkezinde uzun yıllar yaşamış ve %40.7'si 5000 TL ve üstü aylık gelire sahip olduklarını belirtmişlerdir. Tablo 1 araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özelliklerini göstermektedir.

Tablo 1.*Örneklem Grubunun Demografik Özellikleri.*

Cinsiyet	Mezun Olunan Fakülte		Okul Çevresine Yönelik Algı(SED)				
	f	%	f	%			
Kadın	339	52.8	Eğitim F.	470 73.2	Alt	236	36.8
Erkek	303	47.2	Diğer	172 26.8	Orta - üst	406	63.2
Medeni durum	Çocuk sahibi olma durumu		Oturlan ev				
	f	%	f	%			
Eveli	519	80.8	Var	471 73.4	Kira	180	28.0
Bekar	123	19.2	Yok	171 26.6	Kendine ait	462	72.0
Yaş	Gelir düzeyi		Yaşamın büyük bölümünün geçtiği yerleşim yeri				
	f	%	f	%			
20 – 30	140	21.8	1000 - 3000	158 24.6	Köy – kasaba	46	7.2
31 – 40	291	45.3	3000 - 5000	223 34.7	İlçe	425	66.2
41 ve üstü	211	32.9	5000 ve üstü	261 40.7	İl merkezi	171	26.6
Çalışılan eğitim kademesi	Hizmet yılı		Branş				
	f	%	f	%			
Anaokulu	95	14.8	0 – 5	136 21.2	Okul öncesi	96	15.0
İlkokul	174	27.1	6 – 10	155 24.1	Sınıf	159	24.8
Ortaokul	197	30.7	11 – 15	107 16.7	Fen – matematik	116	18.1
Lise	176	27.4	16 – 20	126 19.6	Sosyal – dil	209	32.6
			21 ve üstü	118 18.4	Beceri – meslek	62	9.7

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak Uzun ve Sağlam (2006) tarafından geliştirilen çevresel tutum ölçeği ve çevre bilgisi testi ile araştırmacılar tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu kullanılmıştır.

Çevresel tutum ölçeği

Çevresel tutum ölçeği, çevresel davranış (13 madde) ve çevresel düşünce (14 madde) olmak üzere toplam 27 madde ve iki alt boyuttan oluşmaktadır. Beşli likert tipinde olan ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayıları çevresel davranış boyutunda .88, çevresel düşünce boyutu

ve ölçek genelinde .80' dir (Uzun ve Sağlam, 2006). Bu araştırma kapsamında elde edilen verilere göre ölçeğin güvenirliği yeniden hesaplanmış ve Cronbach alfa iç tutarlılık katsayıları çevresel davranış boyutunda .83, çevresel düşünce boyutunda .78 ve ölçeğin genelinde .81 olarak hesaplanmıştır.

Çevre bilgisi testi

Çevre bilgisi testi 20 çoktan seçmeli ve 5 eşleştirme maddesi olmak üzere toplam 25 maddeden oluşmaktadır. Çevre bilgisi testinin KR-21 güvenirlik değeri .89 olarak bulunmuştur. Bu araştırmadan elde edilen veriler doğrultusunda yeniden hesaplanan KR-21 güvenirlik değeri .85 olarak bulunmuştur.

Kişisel bilgi formu

Araştırmacılar tarafından oluşturulan kişisel bilgi formu toplam 12 maddeden oluşmaktadır. Kişisel bilgi formu ile araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet, yaş, mezun oldukları fakülte, hizmet yılı, çalıştıkları eğitim kademesi, branşları, hayatlarının büyük bölümünü geçirdikleri yerleşim yeri, medeni durumları, ailelerinin aylık gelir düzeyleri, çocuk sahibi olma durumları, yaşadıkları evin kendilerine ait olup olmadığı ve çalıştıkları okulun sosyo-ekonomik düzeyine ilişkin algıları hakkında bilgi toplanmıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırma verileri 2015 – 2016 eğitim öğretim yılı ikinci yarı yılında toplanmış, araştırmacı tarafından okul ziyaretleri yapılarak tüm öğretmenlere ulaşılmış, katılımı gönüllü olan öğretmenlere veri toplama araçları uygulanmıştır. Ortalama 20 dakika süren uygulamalar sorunsuz geçmiştir.

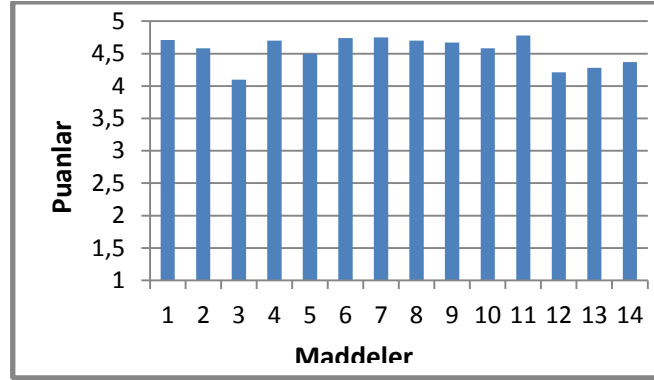
Verilerin Analizi

Öncelikle ölçekteki negatif maddeler ters puanlanarak öğretmenlerin çevresel davranış ve düşünce alt ölçeklerinden elde ettikleri puanlar hesaplanmış ve bu puanlar üzerinde betimsel istatistikler yapılmıştır. Elde edilen aritmetik ortalamalar madde sayısına bölünerek 1 ve 5 arasında değerler elde edilmiş ve 1.00–1.80'e kadar "Hiç Katılmıyorum-Hiçbir zaman", "Çok düşük"; 1.81–2.60'a kadar "Katılmıyorum-çok az", "Düşük"; 2.61–3.40'a kadar "Kararsızım-ara sıra", "Orta"; 3.41–4.20'ye kadar "Katılıyorum-çoğunlukla", "Yüksek" ve 4.21–5.00'ye kadar "Tamamen Katılıyorum-her zaman", "Çok yüksek" değerlendirme aralıklarına göre yorumlanmıştır. Çevre bilgisi testinde ise her soru 4 puan üzerinden değerlendirilerek öğretmenlerin aldıkları puanların 100 üzerinden değerleri hesaplanmıştır. Çevresel davranış ve düşünce alt ölçeklerinden elde edilen veriler ile bilgi testinden elde edilen verilerin araştırmada ele alınan değişkenler açısından anlamlı farklılık olup olmadığını incelemek amacıyla Kolmogorov-Smirnov normallik testi yapılarak her bir değişkenin tüm düzeylerindeki ölçümlerin normallik sayıltısını karşılayıp karşılamadığına bakılmıştır. Dağılımın normal olmamasından dolayı farkların incelenmesinde Mann Whitney U testi ve Kruskal Wallis testi uygulanmıştır.

Bulgular

Öğretmenlerin Çevresel Düşünce, Davranış ve Çevre Bilgisi Düzeyleri

Öğretmenlerin Çevresel Tutum Ölçeği' ne verdikleri cevaplar incelendiğinde çevresel düşünce alt ölçeği ne ait puanların ortalamasının 4.55 olduğu görülmektedir. “Tamamen Katılıyorum” aralığında yer alan bu değere göre öğretmenlerin “çok yüksek” düzeyde olumlu çevresel düşünceye sahip oldukları söylenebilir. Öğretmenlerin çevresel düşünce alt ölçeğinden aldıkları puanlara ait madde ortalamaları Grafik 1’ de verilmiştir.



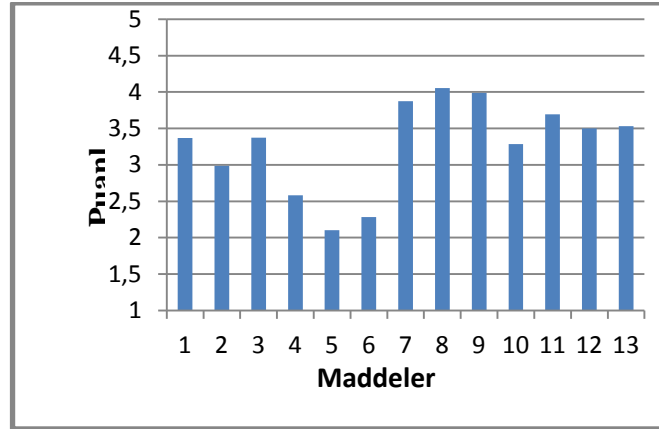
Şekil 1. Çevresel düşünce alt ölçeğine ait maddelerin ortalamaları

Grafik 1 incelendiğinde öğretmenlerin çevresel düşünce alt ölçeğinde verdikleri cevaplara göre en yüksek ortalamaya sahip olan maddeler;

Dünyada, insanların hiçbir zaman kirletmeyeceği kadar çok su vardır.(11. madde)

- Nesli tükenmekte olan canlılar çok abartılıyor, zaten doğada çok sayıda tür var, bir kaç tükense önemli değildir. (1. Madde)
- Ev yapmak için en iyisi sulak alanlar kurutulmalı ve o bölgelerde ev yapılmalıdır. (7. Madde)
- Tarımda kullanılan böcek ilaçları çevre için faydalıdır. (4. Madde)
- Milli parklarda ve ormanlarda turizm amaçlı binaların yapımına devlet izin vermelidir. (6. Madde) olmuştur

Öğretmenlerin çevresel davranış puan ortalaması ise 3.27 olup bu değer “ ara-sıra” aralığında yer almaktadır. Bu sonuç araştırmaya katılan öğretmenlerin çevresel davranış açısından yüksek olmayan ortalama bir tutum sergilediklerini göstermektedir. Öğretmenlerin çevresel davranış alt ölçeğinde maddelere verdikleri cevapların ortalamaları Grafik 2’ de görülmektedir.



Grafik 2. Çevresel davranış alt ölçeğine ait maddelerin ortalamaları

Grafik 2 incelendiğinde en yüksek ortalamaya sahip olan maddelerin;

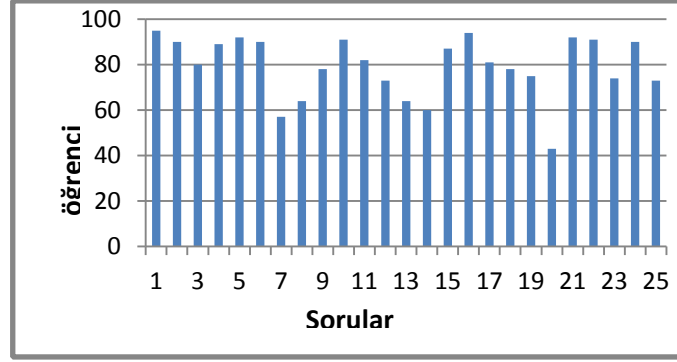
- Okulumuzda çevre temizliği ile ilgili bir faaliyet düzenlenirse gönüllü katılmak isterim (8. Madde)
- Arkadaşlarım beni çevreye duyarlı biri olarak bilir. (9. Madde)
- Çevreye zarar veren birini çekinmeden uyarırım (7. Madde)
- Çevre konusundaki bilgilerimi arkadaşlarımla paylaşıyorum (11. Madde)
- Daha pahalı da olsa çevreye zarar vermeyen ürünleri tercih ederim. (13. Madde)

olduğu görülmektedir. Madde ortalamaları incelendiğinde öğretmenlerin en az ortalamaya sahip oldukları maddelerin ise daha çok okuma davranışı ile ilgili maddeler olduğu görülmektedir;

- Çevreyle ilgili popüler dergileri takip ediyorum.(5. madde)
- Çevreyle ilgili bilimsel makaleleri takip ediyorum. (6. Madde)
- Ders kitapları dışında çevreyle ilgili kitaplar okuyorum. (4. Madde)
- Çevreyle ilgili gelişmeleri günlük gazetelerden takip ediyorum. (2. Madde)
- TV ve radyolarda çıkan çevre ile ilgili programları izliyorum. (1. Madde)

Sonuçlar incelendiğinde öğretmenlerin genel olarak çevre ile ilgili dökümanlar okumadıkları önemli bir nokta olarak dikkat çekmektedir.

Öğretmenlerin çevre bilgisi testinden elde ettikleri puanlar incelendiğinde aldıkları puan ortalamasının 70,49 olduğu görülmüştür. Elde edilen bu değer öğretmenlerin çevresel bilgi düzeylerinin orta düzeyde olduğunu göstermektedir. Grafik 3' de öğretmenlerin bilgi testine verdikleri doğru cevapların yüzdesi görülmektedir.



Grafik 3. Çevre bilgisi testine ait maddelerin ortalamaları

Öğretmenlerin %92'sinin çevre kirliliği (21. Soru), %91'inin asit yağmurları (22. Soru) ve %90'ünün küresel ısınma (24. Soru) kavramlarını doğru tanımladıkları ancak %26'lık bir kısmın ise çevre (23. Soru) ve ekosistem (25. Soru) kavramlarını yanlış tanımladığı görülmüştür. Öğretmenlerin en fazla doğru cevapladıkları sorular çevreyle ilgili gönüllü kuruluşlar (1. Soru), bilinçsizce yapılan turizmin sonuçları (5. Soru), hava kirliliğinin sonuçları (10. Soru), turistik tesislerin yumurtlama alanlarını yok etmesi (16. Soru) iken en az cevapladıkları sorular ise yapımı durdurulan termik santraller (20. Soru), ilk atam bombasının atıldığı yer (7. Soru), ÇED amaçları (14. Soru) ve DDT'nin yasaklanma sebebi (8. Soru) ile ilgili sorulardır.

Çeşitli Değişkenlere Göre Öğretmenlerin Çevresel Düşünce, Davranış ve Çevre Bilgisi Düzeyleri

Aşağıda araştırmaya katılan öğretmenlerin çevresel tutum (düşünce ve davranış) ve bilgi düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesiyle elde edilen bulgular yer almaktadır. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre çevresel tutum ölçeği ve çevre bilgisi testinden aldıkları puanlar arasında anlamlı fark olup olmadığı incelenmek amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 2' de verilmiştir.

Tablo 2.

Cinsiyete Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları.

	Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Çevresel davranış	Kadın	339	335.51	113738.50	46608.50	.043*
	Erkek	303	305.82	92664.50		
Çevresel düşünce	Kadın	339	343.97	116607.50	43739.50	.001*
	Erkek	303	296.35	89795.50		
Çevre bilgisi	Kadın	339	316.26	107210.50	49580.50	.446
	Erkek	303	327.37	99192.50		

Tablo 2 incelendiğinde, öğretmenlerin çevresel davranış ve çevresel düşünce alt ölçeklerinden aldıkları puanlar arasında cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($U=46608.50$ ve 43739.50 , $p<.05$). Sıra ortalamalarına göre her iki alt boyuttada anlamlı farklar kadın öğretmenler lehinedir. Tablo 2' de görüldüğü gibi erkek öğretmenlerin çevre bilgisi kadın öğretmenlerden yüksek olmakla birlikte aradaki fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p>.05$).

Tablo 3, öğretmenlerin çevresel tutum ölçeği ve çevre bilgisi testinden aldıkları puanlarda yaş gruplarına göre anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek amacıyla yapılan Kruskal Wallis testi sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 3.

Yaş Gruplarına Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları.

	Yaş grupları	n	Sıra Ortalaması	X^2	Sd	p	Anlamlılık düzeyi
Çevresel Davranış	20 – 30 (a)	140	286.41				c>a
	31 – 40 (b)	291	302.37	23.282	2	.000*	c>b
	41 ve üstü (c)	211	371.17				
Çevresel Düşünce	20 – 30	140	348.20				
	31 – 40	291	323.26	5.519	2	.063	
	41 ve üstü	211	301.36				
Çevre Bilgisi	20 – 30	140	302.25				
	31 – 40	291	329.06	2.045	2	.360	
	41 ve üstü	211	323.84				

Tablo 3' de görüldüğü gibi öğretmenlerin çevresel düşünce alt ölçeğinden aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır ($X^2=23.282$, $p<.001$). Farkların hangi gruplar lehine anlamlı olduğunu belirlemek amacıyla grupların ikili kombinasyonları üzerinden yapılan Mann Whitney U analizleri sonucunda farkların 41 ve üstü yaş grubunda olan öğretmenler ile 20 – 30 yaş ve 31 – 40 yaş grubunda bulunan öğretmenler arasında 41 yaş üzerindeki öğretmenler lehine olduğu görülmüştür ($U=10883.00$ ve $U=24107.50$, $p<.001$). Araştırmaya katılan öğretmenlerin çevresel düşünce alt ölçeği ve çevre bilgisi düzeylerinde yaş gruplarına göre gözlenen farkla ise istatistiksel olarak anlamlı olmamıştır ($p>.05$).

Öğretmenlerin mezun oldukları fakültelere göre çevresel tutum ölçeği ve çevre bilgisi testinden aldıkları puanların Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 4' de verilmiştir.

Tablo 4.*Mezun Olunan Fakülterele Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları.*

	Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Çevresel davranış	Eğitim Fakültesi	470	322.09	151383.50	40141.50	.893
	Diğer	172	319.88	55019.50		
Çevresel düşünce	Eğitim Fakültesi	470	325.06	152778.50	38746.50	.417
	Diğer	172	311.77	53624.50		
Çevre bilgisi	Eğitim Fakültesi	470	322.59	151617.50	39907.50	.805
	Diğer	172	318.52	54785.50		

Tablo 4 incelendiğinde eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin gerek tutum ölçeği gerekse çevre bilgisi testinden elde ettikleri puanların diğer fakültelerden mezun öğretmenlerden daha yüksek olmakla birlikte farkların istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir ($p > .05$).

Öğretmenlerin hizmet yıllarına göre çevresel tutum ölçeği ve çevre bilgisi testinden aldıkları puanlar arasında bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 5' de verilmiştir. Tablo 5' de görüldüğü gibi öğretmenlerin çevresel düşünce ve çevresel davranış alt ölçeklerinden aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır ($X^2=27.413$, 11.582 , $p < .000$ ve $.021$). Farkların hangi gruplar lehine anlamlı olduğunu belirlemek amacıyla grupların ikili kombinasyonları üzerinden yapılan Mann Whitney U analizleri sonuçlarına göre çevresel düşünce boyutunda anlamlı farklar tüm gruplar arasında hizmet yılı 6 – 10 yıl arasında olan öğretmenler lehine olmuştur ($U=8805.50$, $U=6629.00$, $U=8429.00$ ve $U=7369.50$, $p < .05$). Çevresel davranış alt boyutunda ise farklar hizmet yılı 21 yıl ve üstünde olan öğretmenler ile hizmet yılı 0 – 5 yıl, 6 – 10 yıl ve 11 – 15 yıl arasında olan öğretmenler arasında hizmet yılı 21 yıl ve üstünde olan öğretmenler lehinedir ($U=6422.50$, $U=6636.00$ ve $U=4157.50$, $p < .01$). Benzer şekilde hizmet yılı 16 – 20 yıl arasında olan öğretmenlerin puanlarına ait sora ortalamalarının hizmet yılı 6 – 10 yıl ve 11 – 15 yıl arasında olan öğretmenlerden istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu saptanmıştır ($U=7926.00$ ve $U=5073.00$, $p < .01$). Tablo 5 incelendiğinde öğretmenlerin çevre bilgisi testi puanları arasında hizmet yıllarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($p > .05$).

Tablo 5.*Hizmet Yıllarına Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları.*

	Hizmet Yılı	n	Sıra Ortalaması	X ²	Sd	p	Anlamlılık düzeyi
Çevresel Davranış	0 – 5 (a)	136	316.82	27.413	4	.000*	e>a
	6 – 10 (b)	155	291.39				e>b
	11 – 15 (c)	107	270.66				e>c
	16 – 20 (d)	126	351.91				d>b
	21 ve üstü (e)	118	380.06				d>c
Çevresel Düşünce	0 – 5 (a)	136	311.72	11.582	4	.021*	
	6 – 10 (b)	155	363.50				b>a
	11 – 15 (c)	107	299.91				b>c
	16 – 20 (d)	126	318.73				b>d
	21 ve üstü (e)	118	300.14				b>e
Çevre Bilgisi	0 – 5	136	299.24	5.964	4	.202	
	6 – 10	155	334.17				
	11 – 15	107	300.46				
	16 – 20	126	343.53				
	21 ve üstü	118	326.07				

Öğretmenlerin çevresel tutum ölçeği ve çevre bilgisi testi puanlarının görev yaptıkları eğitim kademelerine göre Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 6' da verilmiştir.

Tablo 6.*Görev Yapılan Eğitim Kademelerine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları.*

	Eğitim Kademesi	N	Sıra Ortalaması	X ²	Sd	p	Anlamlılık düzeyi
Çevresel Davranış	Anaokulu (a)	95	335.16	15.891	3	.001*	a>c
	İlkokul (b)	174	339.14				b>c
	Ortaokul (c)	197	277.97				d>c
	Lise (d)	176	345.40				
Çevresel Düşünce	Anaokulu	95	344.83	6.360	3	.095	
	İlkokul	174	320.47				
	Ortaokul	197	296.97				
	Lise	176	337.38				
Çevre Bilgisi	Anaokulu	95	317.16	1.303	3	.728	
	İlkokul	174	326.10				
	Ortaokul	197	310.86				
	Lise	176	331.21				

Tablo 6 incelendiğinde öğretmenlerin çevresel düşünce alt ölçeğinden ve çevre bilgisi testinden aldıkları puanlar arasında görev yaptıkları eğitim kademelerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($p>.05$). Bununla birlikte öğretmenlerin çevresel davranış alt ölçeğinden aldıkları puanlar arasında farklar görev yaptıkları eğitim kademelerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmıştır ($X^2=15.891$, $p<.01$). Yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre anaokulu, ilkokul ve lise kademelerinde görev yapan öğretmenlerin puanları anlamlı bir şekilde daha yüksektir ($U=7696.00$, $U=13847.00$ ve $U=13715.00$, $p<.05$).

Tablo 7, öğretmenlerin çevresel tutum ölçeği ve çevre bilgisi testinden aldıkları puanlar arasında bir fark olup olmadığının belirlenmesi amacıyla yapılan Kruskal Wallis testi sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 7.*Branşa Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları.*

	Branş	n	Sıra Ortalaması	χ^2	Sd	p
Çevresel Davranış	Okul öncesi	96	332.13	4.890	4	.299
	Sınıf öğrt.	159	341.99			
	Fen – Matematik	116	294.35			
	Sosyal – Dil	209	317.72			
	Beceri – Meslek	62	316.06			
Çevresel Düşünce	Okul öncesi	96	342.09	3.464	4	.483
	Sınıf öğrt.	159	322.62			
	Fen – Matematik	116	301.20			
	Sosyal – Dil	209	327.79			
	Beceri – Meslek	62	303.54			
Çevre Bilgisi	Okul öncesi	96	320.13	5.512	4	.239
	Sınıf öğrt.	159	327.04			
	Fen – Matematik	116	346.40			
	Sosyal – Dil	209	316.32			
	Beceri – Meslek	62	280.30			

Tablo 7’ de görüldüğü gibi çevresel davranış alt ölçeğinde sınıf ve okul öncesi; çevresel düşünce alt ölçeğinde okul öncesi, çevre bilgisi testinde ise fen – matematik öğretmenlerinin puanlarına ait sıra ortalamaları daha yüksek olmakla birlikte, farklar istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p > .05$). Öğretmenlerin çevresel tutum ölçeği ve çevre bilgisi testinden aldıkları puanlar arasında hayatlarının büyük çoğunluğunu geçirdikleri yerleşim yerine göre anlamlı fark olup olmadığını incelemek için yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 8’ de yer almaktadır.

Tablo 8.

Öğretmenlerin Hayatlarının Büyük Bölümünü Geçirdikleri Yerleşim Yerlerine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları.

	Yaşanılan Yer	n	Sıra Ortalaması	X ²	Sd	p
Çevresel Davranış	Köy - Kasaba	46	324.73	1.294	2	.524
	İlçe	425	326.70			
	İl	171	307.72			
Çevresel Düşünce	Köy - Kasaba	46	325.59	.032	2	.984
	İlçe	425	321.60			
	İl	171	320.15			
Çevre Bilgisi	Köy - Kasaba	46	351.85	1.377	2	.502
	İlçe	425	318.23			
	İl	171	321.47			

Tablo 8 incelendiğinde hayatlarının büyük bölümünü köy – kasabada geçiren öğretmenlerin çevresel davranış, düşünce ve çevre bilgisi puanlarının diğer öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmektedir. Bununla birlikte bu farklar istatistiksel olarak anlamlı olmamıştır ($p > .05$).

Tablo 9, öğretmenlerin çevresel tutum ölçeği ve çevre bilgisi testinden aldıkları puanların medeni durumlarına göre Mann Whitney U testi sonuçlarını göstermektedir. Tablo 9’ da görüldüğü gibi evli öğretmenlerin çevresel davranış, düşünce ve çevre bilgisi testinden elde ettikleri puanların sıra ortalamaları bekar öğretmenlerden daha yüksek olup, çevre bilgisi testinde gözlenen fark anlamlıdır ($U=27533.50$, $p < .05$).

Tablo 9.

Öğretmenlerin Medeni Durumlarına Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları.

	Medeni Durum	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Çevresel davranış	Evli	519	324.51	168421.50	30355.50	.398
	Bekar	123	308.79	37981.50		
Çevresel düşünce	Evli	519	325.45	168907.00	29870.00	.264
	Bekar	123	304.85	37469.00		
Çevre bilgisi	Evli	519	329.95	171243.50	27533.50	.017*
	Bekar	123	285.85	35159.50		

Öğretmenlerin aylık ortalama gelir düzeylerine göre çevresel tutum ölçeği ve çevre bilgisi testinden aldıkları puanlar arasında bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 10' da verilmiştir.

Tablo 10.

Ortalama Aylık Gelire Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları.

	Aylık Gelir	n	Sıra Ortalamaları	χ^2	Sd	p
Çevresel Davranış	1000 – 3000	158	324.47	2.403	2	.301
	3000 – 5000	223	306.57			
	5000 ve üstü	261	332.47			
Çevresel Düşünce	1000 – 3000	158	297.41	4.737	2	.094
	3000 – 5000	223	319.76			
	5000 ve üstü	261	337.57			
Çevre Bilgisi	1000 – 3000	158	301.69	3.249	2	.197
	3000 – 5000	223	336.27			
	5000 ve üstü	261	320.88			

Tablo 10 incelendiğinde öğretmenlerin çevresel davranış, çevresel düşünce ve çevre bilgisi testinden elde ettikleri puanlar arasındaki farkların ortalama aylık gelir düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir ($p>.05$). Öğretmenlerin çevresel tutum ölçeği ve çevre bilgisi testi puanlarının çocuk sahibi olma durumlarına göre Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 11 ' de verilmiştir.

Tablo 11.

Öğretmenlerin Çocuk Sahibi Olma Durumlarına Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları.

	Çocuk Sahibi	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Çevresel davranış	Evet	471	325.61	153360.00	38337.00	.352
	Hayır	171	310.19	53043.00		
Çevresel düşünce	Evet	471	319.63	150546.00	39390.00	.669
	Hayır	171	326.65	55857.00		
Çevre bilgisi	Evet	471	333.70	157170.50	34526.50	.005*
	Hayır	171	287.91	49232.50		

Tablo 11' da görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin çevresel davranış, çevresel düşünce puanları arasında çocuk sahibi olma durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir

fark yoktur ($p>.05$). Çevre bilgisinde gözlenen anlamlı fark ise çocuk sahibi olan öğretmenler lehine olmuştur ($U=34526.50$, $p<.01$).

Tablo 12, öğretmenlerin çevresel tutum ölçeği ve çevre bilgisi testinden aldıkları puanlar arasında ev sahibi/ kiracı olma durumlarına göre anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 12.

Ev Sahibi/Kiracı Olma Durumuna Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları.

	Ev Durumu	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Çevresel davranış	Kira	180	301.95	54350.50	38060.50	.095
	Ev sahibi	462	329.12	152052.50		
Çevresel düşünce	Kira	180	336.78	60620.50	38829.50	.188
	Ev sahibi	462	315.55	145782.50		
Çevre bilgisi	Kira	180	294.28	52970.00	36680.00	.020*
	Ev sahibi	462	332.11	153433.00		

Tablo 12 incelendiğinde öğretmenlerin çevresel davranış ve çevresel düşünce puanları arasında ev sahibi/kiracı olma durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı ($p>.05$), ev sahibi olan öğretmenlerin çevre bilgisinin ise anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu görülmektedir ($U=36680.00$, $p<.05$).

Öğretmenlerin çevresel tutum ölçeği ve çevre bilgisi testinden aldıkları puanların görev yaptıkları okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyine (SED) yönelik algılarına göre Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 13’de verilmiştir.

Tablo 13.

Okulun Bulunduğu Çevrenin SED Düzeyine Yönelik Algıya Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları.

	Okul çevresi	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Çevresel davranış	Alt	236	289.13	68234.50	40268.50	.001*
	Orta-üst	406	340.32	138168.50		
Çevresel düşünce	Alt	236	320.97	75749.50	47783.50	.956
	Orta-üst	406	321.81	130653.50		
Çevre bilgisi	Alt	236	330.96	78106.50	45675.50	.322
	Orta-üst	406	316.00	128296.50		

Tablo 13' de görüldüğü gibi alt sosyo-ekonomik düzeydeki çevrelerde görev yapan öğretmenlerin çevresel düşünce ve çevre bilgisi puanları daha yüksektir. Bununla birlikte çevresel davranış puanları arasında gözlenen anlamlı fark orta- üst sosyo ekonomik düzeydeki çevrelerde görev yapan öğretmenler lehinedir($U=40268.50$, $p<.005$).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Farklı kademelerde görev yapan öğretmenlerin çevresel tutum ve çevre bilgi düzeylerini incelemek amacıyla yapılan bu araştırma sonucunda öğretmenlerin ortalama bir çevre bilgisine ve “çok yüksek” düzeyde olumlu çevresel düşünceye sahip oldukları ancak bu düşüncelerini “ara sıra” davranışa dönüştürdükleri belirlenmiştir. Öğretmen ve öğretmen adaylarıyla yapılan birçok çalışmada da çevresel bilgi ve düşünceleri çok yüksek ve olumlu olmasına rağmen, bireylerin bu bilgi ve düşüncelerini davranışa dönüştüremedikleri saptanmıştır (Akıllı ve Yurtcan, 2009; Gürbüz ve Çakmak,2012; Sadık ve Çakan, 2010; Sadık, 2013). Liu, Yeh, Liang, Fang ve Tsai (2015) yaptıkları çalışmada da benzer bir duruma vurgu yaparak öğretmenlerin çevresel bilgilerinin yüksek olmasına rağmen bunu davranışlarına yansıtmadıklarını belirtmişlerdir. Tutumlar zihinsel, duygusal ve davranışsal olmak üzere üç farklı ögenin bir araya gelip örgütlenmesi sonucunda oluşur. Bir diğer ifadeyle bilgi tutumun oluşmasında temel faktör olmakla birlikte davranış için tutumların zihinsel ögesiyle duygusal ögesinin uyumlu bir ilişki içinde olması, çevreyle ilgili bilgi sahibi olan bireylerin çevreyi koruma yönünde davranmayı istemesi gerekmektedir (İnceoğlu, 2010), çevre bilgisine sahip olmak ve olumlu düşünmek kişilerin çevreye karşı sorumlu davranışlar göstermesine yetmemektedir (Bamberg, 2003; Erten, 2005; Sadık ve Çakan, 2010). Dolayısıyla elde edilen bu sonuç, öğretmenlerin bilgi ve duygularının aynı düzeyde olmamasından kaynaklanmış olabilir. Bununla birlikte Kağıtçıbaşı (1983) tutumların ortamla birlikte düşünülmesi gerektiğini, bireylerin herhangi bir ortamda var olan engellerden dolayı davranmak istediği gibi davranamayabileceğini de belirtmektedir. Bu durumda öğretmenlerin olumlu çevresel davranışları “ara sıra” göstermelerinin nedeni sahip oldukları bilgileri uygulama alanı bulamamaları olabileceği gibi ortamda bu yönde davranmalarını engelleyen unsurların bulunması da olabilir. Nitekim öğretmenlerin “en sık” sergiledikleri çevresel davranışların daha çok okul ortamında gerçekleşmesi (okulumuzda çevre temizliği ile ilgili bir faaliyet düzenlenirse gönüllü katılmak isterim, çevreye zarar veren kişileri uyarırım ve çevre bilgilerini başkalarıyla paylaşırım) bu görüşü destekler niteliktedir. Öğretmenlerin çevre ile ilgili dergi, gazete, makale ve kitapları “çok az” okumaları ise son yıllarda özellikle gelişen teknoloji ile birlikte internetin hayatımızın her noktasında olması açısından doğal karşılanabilir. Çünkü teknolojiyle birlikte bireylerin bilgi edinme kaynakları kitap, dergi, gazete gibi basılı materyallerden internet ortamına doğru değişim göstermiştir (Akkoyunlu ve Yılmaz, 2005). Son yıllarda öğretmen adayları ile yapılan çalışmada da (Sadık, 2013) benzer sonuçlara ulaşılması çalışmada elde edilen sonucu destekler niteliktedir.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin çevre bilgi düzeyleri arasında cinsiyete göre anlamlı bir fark olmadığı, kadın öğretmenlerin çevresel düşünce ve davranışlarının ise erkeklerden daha olumlu olduğu görülmüştür. İlgili literatürde bu bulguya paralel sonuç elde eden bir çok araştırma bulunmaktadır (Chan, 1996; Eagles ve Demare, 1999; Erol, 2005; Erol ve Gezer, 2006; Shari, 1999; Şama, 2003). Bunun nedeni hemen hemen tüm toplumlarda kadınlara yüklenen

cinsiyet rolleri (düzenleme, organize etme, temizleme vb.) olabilir (Kağıtçıbaşı, 1990). Benzer görüşte olan Caro, Pelkey ve Grigione (1994) kadınların çevreye yönelik daha duygusal ve hassas yaklaşıklarını dolayısıyla daha olumlu tutum geliştirmelerinin olası olduğunu belirtmektedir. Öğretmenlerin yaş gruplarına göre çevresel bilgi ve düşünce düzeylerinde anlamlı bir fark bulunmazken yaşı 41 ve üzerinde olan öğretmenlerin çevresel davranışlarının daha olumlu olduğu saptanmıştır. Benzer sonuçlar hizmet yılı açısından da elde edilmiş, mesleğinde 16 yıl ve üzerinde hizmet veren öğretmenlerin çevreye yönelik daha olumlu davranış sergiledikleri belirlenmiştir. Bu çalışmada en sık sergilenen çevresel davranışların okul ortamında gerçekleştiği dikkate alındığında bu sonuç kıdemli öğretmenlerin bu konuda kendilerini daha yetkin hissetmelerinden kaynaklanmış olabilir. İlgili literatürde bu konuda farklı sonuçlar araştırılmaktadır. Örneğin Ahi ve Özsoy (2015) ilkokullarda görev yapan öğretmenlerle yaptıkları çalışmada genç öğretmenlerin çevresel tutumlarının daha yüksek olduğunu bulurken, Aksu ve Erduran Avcı (2009) fen ve teknoloji ile sınıf öğretmenleriyle yaptığı çalışmada çevresel tutumların hizmet yılı açısından farklılaşmadığını saptamıştır. Karadayı (2005) tarafından yapılan çalışmada ise kıdem yılı arttıkça çevresel tutum puanlarının yükseldiği ancak istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir. Öğretmenlerin hizmet yıllarına göre çevresel tutumlarının farklı olduğunu gösteren bu bulguların çalışılan grup, araştırmaların yürütülüşü çevre ve kullanılan ölçme araçlarıyla bağlantılı olduğu düşünülmektedir.

Araştırmadan elde edilen bulgular öğretmenlerin görev yaptıkları eğitim kademelerine göre çevre bilgisi ve çevresel düşüncelerinde anlamlı bir fark olmadığını anaokulu, ilkokul ve lise öğretmenlerinin çevresel davranışlarının daha olumlu olduğunu göstermiştir. İlgili literatür incelendiğinde de ilkokul ve anaokulu öğretmenlerinin çevresel tutumlarının çok yüksek ve olumlu olduğunu gösteren bir çok araştırmaya ulaşılmıştır (Ahi ve Özsoy, 2015; Günindi, 2010; Kandır, Yurt ve Cevher Kalburan, 2012; Kurt Gökçeli, Bilmez ve Tarkoçin, 2015). Bunun temel sebebi ilkokul ve anaokulu kademelerinde çalışan öğretmenlerin çalıştıkları yaş gruplarının gelişim özellikleri nedeniyle çevre ile etkileşimlerinin diğer kademelerde çalışan öğretmenlere göre daha fazla olması, derslerde uygulamaya dayalı etkinlikler bulunması olabilir. Araştırmadan elde edilen bir diğer önemli sonuç, farklı sosyo-kültürel ve ekonomik çevrelerde görev yapan öğretmenlerin çevresel düşünce ve çevre bilgisi düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmazken, orta – üst düzey çevrelerde görev yapan öğretmenlerin daha olumlu çevresel davranışlar sergilemeleridir. Yaşanılan çevre ve bu çevrenin sosyo-kültürel ve ekonomik özellikleri çevreyi algılamada ve koruma yönünde tutum geliştirmede önemli değişkenlerden birisidir (Özgen ve Kahyaoğlu, 2011; Şama, 2003). Dolayısıyla temiz ve düzenli bir çevrenin ortamda bulunan bireyleri var olan düzeni ve temizliği korumaya teşvik ettiği söylenebilir. Araştırma bulgularına göre medeni durum, ev ve çocuk sahibi olma durumu öğretmenlerin çevresel tutumlarında anlamlı bir yaratmazken, evli, çocuklu ve ev sahibi olan öğretmenlerin çevre bilgisinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu sonuç, evlilik ve çocuk sahibi olmalarıyla birlikte öğretmenlerin çocuklarına güzel bir dünya bırakma endişesi ve sağlıklı bir ortam hazırlama isteğiyle hareket etmelerinden kaynaklanmış olabilir. Araştırma sonucunda mezun olunan fakülte, branş, yaşamın büyük bölümünün geçtiği yerleşim yer ve ortalama aylık gelir düzeylerine göre öğretmenlerin çevresel bilgi ve tutumlarında anlamlı bir fark olmadığı

görülmüştür. İlgili literatürde de öğretmenlerin çevresel tutumlarında branşlarına göre anlamlı fark olmadığını gösteren araştırma bulgularına rastlanmaktadır (Aksu ve Erduran Avcı, 2009; Karadayı, 2005). Bununla birlikte özellikle lisans dersleri arasında zorunlu ve seçmeli çevreyle ilgili dersler olan bazı bölüm (fen bilgisi, biyoloji, kimya) ve fakülteden (fen-edebiyat fakültesi) mezun olan öğretmenlerin çevre bilgileri arasında anlamlı farklar gözlenmemesi genel olarak bu araştırmaya katılan öğretmenlerin çevre bilgilerini çok yüksek olmasından kaynaklanmış olabilir. Yaşam şartları açısından (aylık gelir, yaşamının büyük bölümünün geçtiği yerleşim birimi) farklılıklar olmamasının nedeni ise çalışmanın tek ilçe üzerinde yürütülmesi olabilir.

Sonuç olarak bu çalışma farklı kademelerde görev yapan öğretmenlerin sahip oldukları çevresel bilgi ve yüksek düzeyde olumlu çevresel düşünceyi davranışa dönüştüremediklerini göstermiştir. Nitel çalışmalar yapılarak öğretmenlerin olumlu çevresel tutumlarını çevresel davranışa dönüştürememe nedenleri irdenelenebilir. Yapılan çalışmada öğretmenlerin çevre bilgileri ve çevresel tutumları çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Ancak aynı ilçede benzer yaşam koşullarında bulunmalarından dolayı öğretmenlerin genel olarak benzer düşünce ve davranışlara sahip oldukları görülmüştür. Farklı bölgelerde ve tüm branş öğretmenlerini kapsayacak çalışmalar yapılarak bu değişkenlerin etkisiyle ilgili daha net bir tablo ortaya çıkarılabilir.

Kaynakça

- Ahi, B. ve Özsoy, S. (2015). İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin çevreye yönelik tutumları: cinsiyet ve mesleki kıdem faktörü. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(1), 31 – 56.
- Akıllı, M. Ve Yurtcan, M.T. (2009). İlköğretim fen bilgisi öğretmeni adaylarının çevreye karşı tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi (Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Örneği). *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 119 – 131.
- Akkoyunlu, B. ve Yılmaz, M. (2005). Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlık düzeyleri ile internet kullanım sıklıkları ve internet kullanım amaçları. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 19, 1 – 14.
- Aksu, Y. ve Erduran Avcı, D. (2009). Fen ve teknoloji ile sınıf öğretmenlerinin çevre sorunlarına yönelik tutum ve görüşlerinin belirlenmesi: Burdur ili örneği. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 59 – 80.
- Aktepe, S. ve Girgin, S. (2009). İlköğretimde eko-okullar ve klasik okulların çevre eğitimi açısından karşılaştırılması. *İlköğretim Online*, 8(2), 401 – 414.
- Alım, M. (2006). Avrupa Birliği üyelik sürecinde Türkiye’de çevre ve ilköğretimde çevre eğitimi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(2), 599 – 616.
- Atasoy, E., Ertürk, H. (2008). İlköğretim öğrencilerinin çevresel tutum ve çevre bilgisi üzerine bir alan araştırması. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 105 – 122.
- Aydemir, M. (2007). *Öğretmenlerin çevre konuları hakkındaki bilgilerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Bamberg, S. (2003). How does environmental concern influence specific environmentally related behaviors? A new answer to an old question. *Journal of Environmental Psychology*, 23, 21–32

- Buhan, B. (2006). *Okul öncesinde görev yapan öğretmenlerin çevre bilinci ve bu okullardaki çevre eğitiminin araştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Caro, T. M., Pelkey, N. ve Grigione, M. (1994). Effects of conservation biology education on attitudes toward nature. *Conservation Biology*, 8, 846 – 852.
- Chan, K.K.W. (1996), Environmental attitudes and behavior of secondary school students in Hong Kong, *The Environmentalist*, 16 (4): 297-306.
- Daştan, T. (2007). *Türkiye'deki çevre sorunlarına karşı biyoloji öğretmenlerinin bakış açılarının değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Ankara.
- Eagles, P.F.J., Demare R. (1999), Factors influencing children's environmental attitudes, *Journal of Environmental Education*, 30 (4): 33-37.
- Erol, G. H. (2005). *Sınıf öğretmenliği ikinci sınıf öğrencilerinin çevre ve çevre sorunlarına yönelik tutumları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Erol, G. H. ve Gezer, K. (2006). Primary teaching student teachers' attitudes towards the environment and environmental issues. *Int. J. Environmental Science Education*, 1(1), 65 – 77.
- Erten, S. (2005). Okul öncesi öğretmen adaylarında çevre dostu davranışların araştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28 (1), 91-100.
- Değirmenci, M. (2013). İlköğretim öğrencilerinin çevreye karşı tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi (Kayseri ili örneği). *Middle eastern And African Journal Of Educational Research*, 3.
- Demirbaş, M. ve Pektaş, H. M. (2009). İlköğretim öğrencilerinin çevre sorunu ile ilişkili temel kavramları gerçekleştirme düzeyleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen Ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 3(2), 195 – 211.
- Erdoğan, M., Bahar, M. ve Uşak, M. (2012). 2007 yılında uygulanmaya başlanan 9-12. sınıf biyoloji dersi öğretim programlarında çevre eğitimi. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(3), 2217 – 2235.
- Günindi, Y. (2010). Okul öncesi öğretmenlerinin çevre dostu davranışlarının araştırılması. *Türk Bilim Araştırma Vakfı Dergisi*, 3(3), 292 – 297.
- Gürbüz, H. ve Çakmak, M. (2012). Biyoloji eğitimi bölümü öğrencilerinin çevreye yönelik tutumlarının incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 162 – 173.
- Güven, E. ve Hamalosmanoğlu, M. (2012). İlköğretim 7. Sınıf çevre eğitiminin disiplinler arası yaklaşım açısından incelenmesi. *Journal Of European Education*, 2(2), 24-30.
- Incekara, S. ve Tuna, F. (2010). Ortaöğretim öğrencilerinin çevresel konularla ilgili bilgi düzeylerinin ölçülmesi: Çankırı ili örneği. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 22, 168 – 182.
- İnceoğlu, M. (2010). *Tutum algı iletişim (5. Baskı)*. İyi İşler Yayıncılık ve Matbaacılık, İstanbul.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1990), *İnsan aile kültür (3. Baskı)*, Remzi Kitapevi, İstanbul.

- Kahyaoğlu, M., Daban, Ş., Yangın, S. (2008). İlköğretim öğretmen adaylarının çevreye yönelik tutumları. *Dokuz Eylül Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 42-52.
- Kandır, A., Yurt, Ö. ve Cevher Kalburan, N (2012). Okul öncesi öğretmenleri ile öğretmen adaylarının çevresel tutumları yönünden karşılaştırılması. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(1), 317 – 327.
- Karadayı, G. (2005). *Ortaöğretim öğretmenlerinin küresel, ulusal ve yerel çevre sorunları hakkındaki görüşleri (Sakarya ili örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Ankara.
- Kayalı, H. (2010). Sosyal bilgiler, Türkçe ve sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik tutumları. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 21, 258 – 268.
- Ko, A.C. ve Lee, J.C. (2003). Teachers' perceptions of teaching environmental issues within the science curriculum: a Hong Kong perspective. *Journal Of Science Education And Technology*, 12, 187 – 204.
- Kurt Gökçeli, F., Bilmez, B. ve Tarkoçin, S. (2015). Okul öncesi öğretmenlerinin çevre sorunlarına yönelik davranışlarının incelenmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(4), 258 – 270.
- Liu, S.Y., Yeh, S.C., Liang, S.W., Fang, W.T. ve Tsai, H.M. (2015). A national investigation of teachers' environmental literacy as a reference for promoting environmental education in Taiwan. *The Journal Of Environmental Education*, 46(2), 114 – 132.
- MEB (2006). T.C. Milli Eğitim Bakanlığı talim ve terbiye kurulu başkanlığı, ilköğretim fen ve teknoloji dersi öğretim programı. Ankara.
- Özay Köse, E. (2010). Lise öğrencilerinin çevreye yönelik tutumlarına etki eden faktörler. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 7(3), 198 – 211.
- Özdemir, A., Yapıcı, E. (2010). Öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik farkındalık ve ilgi düzeylerinin karşılaştırılması. *Anadolu Doğa Bilimleri Dergisi*, 1(1), 48-56.
- Özgen, N. ve Kahyaoğlu, M. (2011). Farklı fonksiyonel özelliğe sahip yerleşim ünitelerinde ikamet eden ilköğretim öğrencilerinin çevre sorunlarını algılama ve çözüm önerileri: fenomenografik bir araştırma. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(38), 136 – 157.
- Özsevgeç, T. ve Artun, H. (2012). *Çevre eğitimi dersi modüler programının geliştirilmesi ve değerlendirilmesi: ekosistem ünitesi örneği*. X. Ulusal Fen Bilimleri Ve Matematik Eğitimi Kongresi, Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi. 27 – 30 Haziran 2012.
- Pooley, J. A. ve O'Connor, M. (2000). Environmental education and attitudes. *Environment & Behavior*, 32(5), 711-724.
- Sadık, F., Çakan, H. (2010). Biyoloji bölümü öğrencilerinin çevre bilgisi ve çevre sorunlarına yönelik tutum düzeyleri. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(1), 351 – 365.

- Sadık, F., Sarı, M. (2010), Student teachers' attitudes towards environmental problems and their level of environmental knowledge. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(39), 129 – 141.
- Sadık, F., Çakan, H., & Artut, K. (2011). Perceptions about environmental problems in elementary school children' drawings. *Interactive Discourse: The International Online Journal of Higher Education Learning and Teaching*, Special Issue, **1-25**.
- Sadık, F. (2013). Öğretmen adaylarının çevresel tutum ve bilgi düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Pegem Eğitim Ve Öğretim Dergisi*, 3(3), 01 – 10.
- Sadık, F. (2014). Çocuk ve çevre sorunları: çocukların algıladıkları çevre sorunlarıyla ilgili görüşlerinin incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(8), 114 – 133.
- Seçgin, F., Yalvaç, G. ve Çetin, T. (2010). *İlköğretim 8 sınıf öğrencilerinin karikatürler aracılığıyla çevre sorunlarına ilişkin algıları*. International Conference On New Trend Sin Education And Their Implications, 11 – 13 Kasım. Antalya.
- Shari, B.L. (1999), Moral voices in environmental education: The relationship to gender and gender orientation, *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, April, ED 432463.
- Şama, E. (2003). Öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik tutumları. *Gazi Üniversitesi Gazi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 99- 110.
- Tanrıverdi, B. (2009). Sürdürülebilir çevre eğitimi açısından ilköğretim programlarının değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 34(151).
- UNESCO (1977). Tbilisi Declaration. Paper presented at the Intergovernmental Conference on Environmental Education Tbilisi, USSR.
- Uzun, N., Sağlam, N. (2006). Orta öğretim öğrencileri için çevresel tutum ölçeği geliştirme ve geçerliliği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 240 – 250.
- Uzun, N., Sağlam, N. (2007). Ortaöğretim öğrencilerinin çevreye yönelik bilgi ve tutumlarına çevre ve insan dersi ile gönüllü çevre kuruluşlarının etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 210 – 218.
- Ünal, S. Ve Dımışkı, E. (1999). UNESCO – UNEP himayesinde çevre eğitiminin gelişimi ve türkiye'de ortaöğretimde çevre eğitimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16-17, 142 – 154.
- Yardımcı, E. ve Kılıç, G. B. (2010). Çocukların gözünden çevre ve çevre sorunları. *İlköğretim Online*, 9(3), 1122 – 1136.

Extended Summary

The Assessment Of Environmental Attitude And Environmental Knowledge Of Teachers Working At Different Levels

Introduction

The interaction of human with the environment has started with the emergence of organisms on the earth. Together with the industrial revolution, the dimensions of human-environment relation have enlarged, and the damage given to the environment by human has also gradually increased in parallel with the increasing population. Nowadays, it is widely emphasized that the humans are primarily responsible for the damage on environment because of their attitudes and behaviors, and it is discussed how to grow individuals having high level of environmental awareness. As a result of the fact that the environmental problems have reached at global scale in recent 30 years and the sustainable development depends on protecting the environment, the position of environmental education within the general education system has been reshaped, and it has become more important to provide effective environmental education at all the levels of education. The main objective of environmental education is to educate individuals having accurate environmental knowledge and positive attitudes towards and being sensitive to the environment. Environmental education starts with family, while the formal training is the most important element for raising the children and youth with environmental awareness. The nursery school and elementary school years are very important for establishing the foundation of ecological knowledge and sensitivity and correcting the negative behaviors, while the high school years are important for improving the environmental awareness. At this point, as the implementers of lecture and the persons that relate the topics with other lectures and environment, teachers play a key role, because teachers are the persons having the ability of determining the functionality of education program and influencing the students by being role model through their attitude and behavior styles.

Purpose of the Study

Given the previous studies, many studies examining the environmental knowledge and attitude levels of students at various grades were accessed, and it was seen that the number of studies carried out on teachers is limited. Effective environmental education is related with the efficiency and experience of teachers. For these reasons, it was aimed to carry out a study comparatively examining the environmental attitude and knowledge levels of teachers working at various educational grades, and the answers of following questions were sought:

1. At which level are the environmental attitude and knowledge levels of student teachers?
2. Is there any statistically significant difference between the environmental attitude and knowledge levels of teachers in terms of gender, age, graduation faculty, period of service, educational grade of provided lecture, department, marital status, place of living for majority of life, average monthly income level of family, parental status, and perception of socioeconomic status of school's region?

Method

This study, where the environmental attitude and knowledge levels of teachers were investigated, is a descriptive survey study. This study was carried out in Ceyhan district of Adana city, and all of the teachers working at nursery schools, elementary schools, secondary schools and high school, which are affiliated to Ministry of Education, in district center were contacted. In this study, 95 nursery school teachers, 174 elementary school teachers, 197 secondary school teachers and 176 high school teachers, a total of 642 volunteer teachers, were involved. As data collection tool, Personal Information Form (12items), Environmental Knowledge Test (25items) and Environmental Attitude Scale consisting of 2 sub-scales of "Environmental Thinking" and "Environmental Attitude" and 27items were used. Study data were collected through the school visits in second semester of educational year of 2015-2016. The implementations took approximately 20minutes, and no problem was reported. SPSS 22 Package Software was used for data analysis, and firstly the negative items in attitude scale were scored and the environmental attitude scores of teachers were calculated. And then, by dividing these scores to the number of items, the values varying between 1- 5 were obtained, and the interpretation was made according to the corresponding increment in 5-point scale. In environmental knowledge test, every item was scored between 1 and 4, and the scores of teachers were calculated over 100 points. In order to evaluate the data from the aspect of study parameters, normality coefficient was tested via Kolmogorov-Smirnov test. Since the results indicated that the data didn't meet the normality assumption, Mann-Whitney U test was used in pairwise comparisons, while Kruskal Wallis tests were used for multiple comparisons.

Results

As a result of analyses, it was determined that mean scores of teachers were 4.55 from environmental thinking subscale, 3.28 from environmental attitude subscale, and 70.49% from environmental knowledge test. While there was no significant difference between teachers' environmental knowledge levels in terms of gender, a significant difference in favor of female teachers was determined in environmental attitude levels. While no difference was observed between the environmental knowledge levels of teachers from the aspect of grade of educational service, it was determined that the environmental behaviors of nursery school and elementary school teachers were more positive. The findings obtained indicated that the teachers, who perceived the socioeconomic status of school's environment to be high, had more positive environmental behaviors, and those living in their own houses had higher environmental knowledge levels. No significant difference was found between teachers' environmental thinking from the aspect of their ages, the scores of 40+ year-old teachers from environmental behavior subscale were higher. It was also determined that there was no significant difference between the environmental knowledge and attitudes of teachers in terms of graduation faculty, age group, monthly income, place of living, department parameters.

Discussion, Conclusion and Suggestions

Although teachers have “good” level of environmental knowledge and “very good” level of environmental attitudes, they cannot translate it into behaviors. Environmental thinking and behaviors of female teachers were better than those of male teachers, while environmental behaviors of nursery school and elementary school teachers were more positive than those of secondary school teachers. Marital status, parental status, and having a house are the important parameters influencing the environmental knowledge levels of teachers. As the age advances and professional experience increases, teachers start exhibiting more positive environmental behaviors. Graduation faculty, department, monthly income level, school’s region, and place of living created no significant difference in environmental attitudes of teachers.

Mesleki Eğitim Sorunsalının Meslek Yüksekokulları Bağlamında Öğretim Elemanı Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi

Murat TUNCER, Fırat Üniversitesi, TÜRKİYE, mtuncer@firat.edu.tr
Ramazan TANAŞ, Afyon Kocatepe Üniversitesi, TÜRKİYE, rtanas@gmail.com

Öz

Bu araştırma nitel araştırma desenlerinden olgu bilime göre yürütülmüştür. Araştırma Refahiye meslek yüksekokulundan on, Bitlis meslek yüksekokulundan 11 ve Afyon meslek yüksekokulundan yirmi dokuz öğretim elemanı olmak üzere elli kişi üzerinde yürütülmüştür. Verilerin yorumlanmasında içerik analizinden yararlanılmış, görüşler paralelinde temalar oluşturulmuştur. Araştırma bulgularına göre öğretim elemanları meslek yüksekokullarını kalifiye eleman metaforu ile tanımlamışlardır. Bu metaforu ihtiyaç, lisenin devamı ve işsizliği önleme metaforları izlemiştir. Meslek yüksekokullarının misyonu nitelikli işgücü olarak belirtilmiştir. Bunun yanında misyonu yok, işsizleri oyalama ve iş imkanı sağlama gibi cevaplar verilmiştir. Meslek yüksekokullarının tercih nedenleri iş bulma, sınavsız geçiş ve okulun bulunduğu coğrafi konum ve aile baskısı olarak gösterilmiştir. Kırk üç öğretim elemanı programların değişmesi gerektiğini belirtmiştir. Bulgulara göre meslek yüksekokulları misyon ve işlevsellik bakımından eleştirilmektedir. Program değişikliğine ihtiyaç olduğu belirtilmiştir. Ayrıca mevcut program adlarının öğrenci tercihini sınırladığı belirlenmiştir. Öğretim elemanları materyal ve ekipman sıkıntısı yaşadığı görüşündedirler. Diğer taraftan bazı öğretim elemanları meslek yüksekokullarının fakültelerin gölgesinde kaldığını vurgulamışlardır.

Anahtar Kelimeler: Mesleki eğitim, meslek yüksekokulları, öğretim elemanı görüşleri, olgu bilim, program geliştirme

Abstract

This study was conducted as a case study, which is one of the qualitative research methods. The study group consists of a total of 50 instructors including 10 people from Refahiye Vocational School of Erzincan University, 11 people from Bitlis Vocational School of Bitlis University and 29 people from Afyon Vocational School of Afyon Kocatepe University. The content analysis was used to interpret the data, and themes were created in parallel with the views. Some of the findings obtained within the study are as follows: Instructors created the metaphor of "qualified staff" for vocational schools. This metaphor is followed by "Need", "Continued High School" and "Unimportant-Poor" metaphors. The mission of vocational schools mostly defined as "Skilled Labor Force". This is followed by some responses such as "No Mission", "Distraction of Unemployed People" and "Providing Jobs". The reasons of preferring these schools were found as hope for finding a job, acceptance without examination, geographic location of the school and family pressure. 43 of the instructors require changes in the program, while the remaining 7 don't require any changes. The findings of the study show that vocational schools are severely criticized in terms of their missions and functions. Some of the instructors stated that the current programs should be changed. In addition, recent name changes of the programs caused a decline in the number of students selecting these schools. Instructors think that the education provided in these schools is not adequate and they experience problems about the educational materials, equipment and workshops. Besides, some instructors implied that vocational schools were overshadowed by faculties.

Keywords: Vocational training, vocational school, views of instructors, case study, program development

Giriş

Ülkemiz açısından bir değerlendirme yapıldığında geçmişten günümüze varlığını sürdüren eğitim sorunlarının başında mesleki eğitim sorunu gelmektedir. Hemen her dönemde varlığı hissedilen bu sorunun çözülememiş olması zaman içinde çözüme ilişkin ümitleri azaltmıştır. Bu durumun en belirgin kanıtı mesleki eğitim konusundaki araştırmacı ve araştırma sayılarında görülen düşüştür.

Eşme (2007) mesleki teknik eğitimin amacını sanayi, ticaret ve hizmet sektörlerinde istihdam için nitelikli iş gücü yetiştirmek, mesleklerinin devamı olan yüksek öğretim kurumlarına geçiş için gerekli temel eğitimi vermek olarak göstermektedir. Benzer bir saptama Doğan, Ulusoy ve Hacıoğlu (1997) tarafından yapılmış yeni sektör ve teknolojilerin ortaya çıkışıyla bu yeni teknolojiyi kullanabilecek daha çok mühendise, teknikere, teknisyene ve becerili işçiye ihtiyaç olduğu belirtilmiştir. Şimşek de (1999) gelişme ve kalkınma için gerekli olan nitelikli eleman ihtiyacının mesleki eğitim sistemi ile karşılanabileceği görüşündedir. Bütün bu görüşlerin ortak noktası olarak gösterilebilecek mesleki eğitimin önemi vurgusu beklenen etkiyi yaratamamış, mesleki eğitimin misyonu pek az bir kesim tarafından dile getirilen bir eğitim hedefi haline gelmiştir. Öyle ki gelişmiş ülkelerde öğrencilerin %65'ten %80'lere varan oranlarda mesleki eğitim tercihine karşın ülkemizde bu durumun aksi yönde gelişmeler yaşanmıştır. Sönmez'in de (2008) belirttiği şekilde Cumhuriyetin ilk yıllarında gelişmiş ülkelere benzeyen oranlarda bir mesleki eğitim tercihi söz konusu iken 2000'li yılların başında mesleki eğitim tercihlerinde hızlı bir düşüş gözlenmiştir.

Mesleki eğitime ilişkin olarak zaman içinde yoğunluğunu kaybeden araştırma alan yazınında bu sorunun karakteristiğini yansıtmaya çalışılan bazı çalışmalar göze çarpmaktadır. Bu araştırmalardan Alkan, Suiçmez, Aydınkal ve Şahin (2014) Türkiye'de neredeyse her yöreye yayılmış Meslek Yüksekokulu varlığına dikkat çekerek yaşanan sorunların nedeni olarak sınavsız geçiş, Meslek Yüksekokullarına mesleki eğitim temeli olmayan öğrencilerin gelmesi, altyapı, mekân ve donanım eksiklikleri ve öğretim elemanı teminini göstermektedir. Arslan (2002) ise mesleki ve teknik eğitim sistemimizin temel sorununu istihdam sektörü ile eğitim kurumları arasındaki koordinasyon eksikliği olarak görmektedir. Tuncer (2011) mesleki eğitim kurumlarının misyonundan yola çıkarak teknolojik gelişmeleri takip edip kendisini yenilemesi beklenen bu kurumların yeni durumları algılama ve eylemde bulunma noktasında yavaş kaldığı görüşündedir.

Mesleki eğitimin güçlendirilmesi ve tercih edilmesi anlamında yapılan yapısal değişiklikler beklenen faydayı bir türlü sağlayamamıştır. Bu anlamda yapılan yapısal değişikliklere ilk örnek olarak 1982 yılında çıkarılan 41 sayılı kanun hükmünde kararname gösterilebilir. Bu kararname ile mesleki ortaöğretime öğretmen yetiştirme görevi Yüksek Teknik Öğretmen Okullarından Teknik Eğitim Fakültelerine devredilmiştir. Bu değişiklik ile aynı zamanda mesleki ve teknik ortaöğretime öğretmen yetiştirme yeniden yapılandırılmış; program, yapı ve yönetim bakımından değişime uğramıştır (Akpınar 2005:260). Mahiroğlu (1996) bu değişimi eleştirmektedir. Ona göre bu değişiklik ile uygulamalı dersler azalmış, teorik olarak mühendislik tabanlı eğitime geçiş şeklinde bir yapı ortaya çıkmış, mezunların nitelikleri dolayısıyla da istihdamı olumsuz etkilenmiştir. Bu önemli kararnamenin yanı sıra 1990-91 yılında YÖK-Dünya Bankası II. Endüstriyel Eğitim Projesi, 2000 yılında Türkiye ile Avrupa Birliği arasında imzalanan "Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi-MEGEP" projesi ve 2009 tarihli teknik eğitim fakültelerinin teknoloji fakültelerine dönüştürülmesi ve Dokuzuncu Beş Yıllık Kalkınma Planı mesleki eğitim sektörü açısından önemli sayılabilecek gelişmeler arasındadır. Dokuzuncu Beş Yıllık Kalkınma Planı'na göre (2007-2013) mesleki eğitim veren yüksekokullar ile ortaöğretim kurumları arasında program bütünlüğü bulunmamakta, mesleki ve teknik eğitim programları işgücü piyasasının taleplerine göre güncellenememekte ve bu nedenle mezunlarının istihdamı artırılamamaktadır (Resmi Gazete, 2006).

Bütün bu bilgi ve bulguların neticesinde açık bir biçimde görülmektedir ki ülkemiz yıllara yayılmış bir mesleki eğitim sorunu ile karşı karşıyadır. Meslek Yüksekokulları ise bu sorunun bir parçası konumundadır. Birçok araştırmada ara eleman, kalifiye eleman gibi söylemlerle meslek yüksekokullarında yetiştirilen bireylerin niteliğine ilişkin çalışmalar yapıla gelmiştir. Ancak meslek yüksekokullarının iş dünyasının beklentilerini karşılaması noktasında dikkate değer bir iyileşme sağlanamamıştır. Geçen süreye rağmen olumlu yönde hiçbir sonuç alınamaması ve hatta sorunların büyüyerek devam etmesi bu kurumların göz ardı edildiğinin açık kanıtıdır. Bu araştırma ülkemizdeki

mesleki eğitim sorunsalına meslek yüksekokulları bağlamında yaklaşmaktadır. Meslek yüksekokulu örgütünün hem yöneticisi hem de yürütücüsü konumunda olan öğretim elemanlarının görüşleri, beklentileri ve önerileri önem arz etmektedir. Bu araştırma bu önemden yola çıkılarak yapılmıştır.

Yöntem

Bu araştırma nitel araştırma desenlerinden olgu bilime göre yürütülmüştür. Araştırmanın veri toplama aracı yarı yapılandırılmış görüşme formudur. Uzman görüşüne göre geçerliği sağlanan görüşme formu,

- Meslek yüksekokulu kavramı
- Meslek yüksekokullarının misyonu
- Meslek yüksekokullarının tercih edilme nedenleri
- Meslek yüksekokullarında program değişikliği ihtiyacı
- Program adlarının değiştirilmesi ihtiyacı
- Yaşanılan sorunlar olmak üzere altı boyuttan oluşmaktadır.

Verilerin yorumlanmasında içerik analizinden yararlanılmış, görüşler paralelinde temalar oluşturulmuştur. Bulgular oluşturulan temaların temel istatistiklerle verilmesinin yanı sıra öğretim elemanı kodlarına (ÖE1, ÖE2...) göre de aktarılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu Erzincan Üniversitesi Refahiye Meslek Yüksekokulu (10 kişi), Bitlis Üniversitesi Bitlis Meslek Yüksekokulu (11 kişi) ve Afyon Kocatepe Üniversitesi Afyon Meslek Yüksekokulu (29 kişi) öğretim elemanlarından oluşmaktadır. Araştırma toplamda 50 öğretim elemanı üzerinde yürütülmüştür. Bu öğretim elemanlarına ait bazı bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1.

Çalışma Grubuna Ait Bazı Bilgiler.

Değişken	Refahiye	Bitlis	Afyon	Toplam	
Kıdem	1-5 Yıl	2	7	5	14 (%28)
	6-10 Yıl	6	4	3	13 (%26)
	11-15 Yıl	1	-	5	6 (%12)
	16 Yıl ve üzeri	1	-	16	17 (%34)
Ünvan	Okutman	1	-		1 (%2)
	Uzman	1	-		1 (%2)
	Öğr. Gör.	8	10	20	38 (%76)
	Öğretim Üyesi	-	1	9	10 (%20)
Toplam	10	11	29	50 (%100)	

Çalışma grubunu oluşturan öğretim elemanlarının 14’ü 1-5 yıl, 13’ü 6-10 yıl, 6’sı 11-15 Yıl ve 17’si 16 yıl ve üzeri kıdeme sahiptir. Öğretim elemanlarının 1’i okutman, 1’i uzman, 38’i öğretim görevlisi ve 10’u öğretim üyesidir. Ayrıca öğretim elemanlarının 14’ü 1-5 yıl, 13’ü 6-10 yıl, 6’sı 11-15 Yıl ve 17’si 16 yıl ve üzeri kıdeme sahiptir. Öğretim elemanlarının 1’i okutman, 1’i uzman, 38’i öğretim görevlisi ve 10’u öğretim üyesidir.

Bulgular

Araştırmada öncelikle çalışma grubunu oluşturan öğretim elemanlarının meslek yüksekokullarına yönelik olarak ürettikleri metaforlar ve metaforun üretildiği meslek yüksekokuluna göre sınıflanmıştır. Bu duruma yönelik bulgular tablo 2’de belirtilmiştir.

Tablo 2.

Meslek Yüksekokuluna Yönelik Olarak Üretilen Metaforlar.

Kod	Metafor	Refahiye	Bitlis	Afyon	Toplam (N, %)
1	Lokomotif	/			1(%2)
2	Uygulama	/		/	3(%6)
3	Kalifiye eleman	/	///	//////////	16(%)
4	İşgücü	/			1(%2)
5	Önemsiz-Gariban	/	/	//	4(%8)
6	İhtiyaç	///		/////	9(%18)
7	Lisenin devamı	/	///	///	7(%14)
8	Kalkınma	/			1(%2)
9	Eksiklik		/		1(%2)
10	Kalite		//		2(%4)
11	Öğretim Kurumu		/		1(%2)
12	Meslek			/	1(%2)
13	Rezalet			/	1(%2)
14	Yetersiz			/	1(%2)
15	Kaynak İsrafı			/	1(%2)
Toplam		10	11	29	50 (%100)
		Olumsuz Metafor Sayısı			14 (%28)
		Olumlu Metafor Sayısı			36 (%72)

Tablo 2’de de görüldüğü gibi öğretim elemanları meslek yüksekokulları için en çok (16 kişi, %) “Kalifiye Eleman” metaforunu üretmişlerdir. Bu metaforu sırasıyla “İhtiyaç” , “Lisenin Devamı” ve “Önemsiz-Gariban” metaforları izlemiştir. Genel olarak bakıldığında 14 olumsuz (%28) ve 36 olumlu (%72) metaforun üretildiği görülmektedir. Üretilen olumsuz metaforların çoğunlukla Afyon Meslek Yüksekokulu öğretim elemanlarınca üretildiği göze çarpmaktadır. Öğretim elemanlarınca ifade edilen görüşlerden bazıları şöyledir; ÖE1. Metafor: Lisenin Devamı “Sınavsız geçiş sisteminin bize getirdiği öğrenci ile üniversite düzeyinde eğitim yapılması mümkün değildir” . ÖE26. Metafor: Gariban “Bütün

önemin tamamı fakültele kaydırılmıştır. Ara eleman yetiştiren kurumlar önemsiz görülmektedir". ÖE3. Metafor: Uygulama "Burada öğrenciler edinecekleri meslek ile ilgili teorik ve pratik yönden bilgi ediniyorlar". ÖE14. Metafor: Kalifiye Eleman "İlk ve asli görevimiz her sektöre nitelikli kalifiye eleman yetiştirmektir".

Araştırma kapsamında öğretim elemanlarından Meslek Yüksekokullarının misyonunu değerlendirmeleri de istenmiştir. Bu duruma yönelik bulgular Tablo 3'te özetlenmiştir.

Tablo 3.

Meslek Yüksekokullarının Misyonuna Yönelik Görüşlerin Dağılımı.

No	Tema	Refahiye	Bitlis	Afyon	Toplam
1	Nitelikli İşgücü	8	7	22	37
2	Mesleki gelişim			1	1
3	Eğitilmiş Nüfus oranının artırılması			2	2
4	Siyasi şov			1	1
5	Misyonu yok		2	1	3
6	İşsizleri oyalama		2	1	3
7	İş imkânı sağlama			3	3
8	Fakültele geçiş			1	1
9	Fikri Yok	2			2
Olumsuz Görüş Sayısı					7
Olumlu Görüş Sayısı					44

Tabloda da görüleceği gibi bazı öğretim elemanları birden fazla yanıt vermiştir. Genel olarak bakıldığında 37 öğretim elemanı meslek yüksekokullarının misyonunu "Nitelikli İşgücü" olarak tanımlamıştır. Bu durumu 3'er kişi ile "Misyonu Yok", "İşsizleri oyalama" ve "İş imkânı sağlama" gibi yanıtlar izlemiştir. İfade edilen 53 görüşten 44'ü (%83) olumlu, 7'si (%17) olumsuzdur. Öğretim elemanlarınca ifade edilen görüşlerden bazıları şöyledir; ÖE5. Misyon: İşsizleri Oyalama "Meslek yüksekokullarının ara eleman yetiştirme misyonu kalmamıştır. Artık işsizleri oyalama yerine dönmüştür". ÖE16. Misyon: Nitelikli İşgücü "Misyonumuz iş dünyasına üstün niteliklere sahip işgücü yetiştirmektir". ÖE11. Misyon: İş imkânı sağlama "Ortaöğretimi tamamlayan öğrencilerin kısa bir eğitimden sonra iş edinmelerini sağlamaktır".

Öğrencilerin meslek yüksekokullarını neden tercih ettikleri araştırılması gereken bir diğer konu olarak düşünülmüştür. Bu konuda öğretim elemanlarının görüşleri Tablo 4'teki gibidir.

Tablo 4.*Öğretim Elemanlarına Göre Meslek Yüksekokullarının Tercih Edilme Nedenleri.*

No	Tema	Refahiye	Bitlis	Afyon	Toplam
1	İş umudu	6	4	14	24 (%25)
2	Kısa yoldan hayata atılma	1	2	1	4 (%4)
3	Başka alternatif görememe	1		1	2 (%2)
4	Sınavsız Geçiş	1	5	11	17 (%18)
5	Kolay mezuniyet	2	2	1	5 (%5)
6	Maddi olanaklar		3	1	4 (%4)
7	Aile (Baskı veya bağı)		1	6	7 (%7)
8	Yanlış Yönlendirmeler		1	4	5 (%5)
9	Kişisel Gelişim		1		1 (%1)
10	Yetenek olarak yatkınlık		1	4	5 (%5)
11	Lise programları ile uyum		1	6	6 (%6)
12	Okulun coğrafi konumu	1	2	6	9 (%9)
13	Dikey geçiş imkânı	1	1	3	5 (%5)
14	Fikri Yok	1			1 (%1)
Toplam		11	17	58	95 (%100)

Öğretim elemanları bu konuda birden fazla yanıt vermişlerdir. Verilen yanıtlar arasında sırasıyla en çok "İş umudu, 24(%25)), "Sınavsız Geçiş, 17(%18)), Okulun coğrafi konumu, 9(%9)) ve "Aile Baskısı veya Bağı, 7(%7)) ifade edilmiştir. Öğretim elemanlarınca ifade edilen görüşlerden bazıları şöyledir; ÖE7. "Okulun bulunduğu coğrafi konum (il, ilçe, Deniz kenarı v.b.) etkili olmaktadır". ÖE21. "Sınavsız olarak geçiş yapabilecekleri bölümleri tercih ediyorlar". ÖE11." Mezun olduktan sonra hemen iş bulabilmeleri tercihlerini etkileyen başlıca nedendir".

Ülkemizde yakın geçmişte pek çok program değişikliği gündeme gelmiştir. Program değişiklikleri mevcut programların ihtiyaca cevap veremediği hallerde başvurulan bir durumdur. Bu nedenle öğretim elemanlarına bir program değişikliğine ihtiyaç olup olmadığı sorulmuş, verilen yanıtlar Tablo 5'deki gibi tablolaştırılmıştır.

Tablo 5.*Meslek Yüksekokullarında Program Değişikliğinin Gerekliliğine Yönelik Görüşler.*

Görüşler	Refahiye	Bitlis	Afyon	Toplam
Evet Yenilenmelidir	9	7	27	43 (%86)
Hayır Yenilenmemelidir	1	4	2	7 (%14)
Yenilenme Gerekçesi				
İçerikler güncel değil	1	3	7	11 (%26)
Teknolojik gelişmelere ayak uydurulmalı	5	2	11	18 (%41)
Benzer programlar aynı çatı altında toplanmalı		1		1 (%2)
Uygulama oranının artırılması gerekir		1		1 (%2)
Sektör temsilcilerinin ihtiyaçlarına cevap vermiyor	1		4	5 (%12)
Öğrencilerin iş bulma imkânları azalmıştır	1		2	3 (%7)
Fakültelere geçiş kolaylaştırılmalı			1	1 (%2)
Uzmanlaşmayı amaçlamıyor			3	3 (%7)

Öğretim elemanlarının 43'ü (%86) bir program değişikliğini gerekli görürken 7'si (%14) gerekli görmemektedir. Program değişikliğine neden gerekli gördükleri konusunda ise 18 kişi "*Teknolojik gelişmelere ayak uydurulmalı*", 11 kişi "*Ders içerikleri güncel değil*", 5 kişi "*sektör ihtiyaçlarına cevap vermiyor*" şeklinde yanıtlar vermişlerdir. Öğretim elemanlarınca ifade edilen görüşlerden bazıları şöyledir; ÖE19. "*Mutlaka yenilenmelidir. Çünkü her seferinde konuşulmasına rağmen bir türlü uygulama dönük değildiler*". ÖE22. "*Çok acil..ivedilikle, hatta adına revizyon, inkılap ne denirse densin mutlaka yenilenmelidir. 10 yıldır kapalı kapılar ardına hazırlanan tasarılar var. Bir türlü hayata geçirilemedi*". ÖE39. "*Programlar zaten yenilenmektedir. Zaten 5-10 senelik aralıklarla programlar yenilenmiştir. Yaşanan aksaklıkların nedeni alan uzmanı kişilerin bilgisi dışında değişiklikler yapılmasıdır*".

Bu araştırmada araştırılan bir diğer konu öğretim elemanlarının program değişikliğinin yanı sıra görev yaptıkları program adlarının değişmesine yönelik görüşleridir. Program adları öğrenci tercihi etkilemekte ve programın denkliği ve akreditasyonu açısından önemli görülmektedir. Program adlarına yönelik öğretim elemanı görüşleri Tablo 6'da belirtilmiştir.

Tablo 6.*Program Adlarının Değiştirilmesi Konusundaki Görüşler.*

	Görüş	Refahiye (A)	Bitlis (B)	Afyon (C)	Toplam
MYO (N)	Evet Değişmeli	1	1	11	13 (%26)
	Hayır Değişmemeli	9	10	18	37(%74)
	Mevcut Adı	Önerilen Ad			
A (1)	Motorlu araçlar ve ulaştırma teknolojisi	Raylı sistemler yol teknikerliği Raylı sistemler Elektrik-Elektronik Teknikerliği			
B (1)	Sosyal Hizmet ve Danışmanlık	Sosyal sekreterlik / Sosyal teknikerlik			
C(1)	Pazarlama ve Reklamcılık	Kurumsal iletişim Marka Yönetimi Tedarik Zinciri Müşteri ilişkileri Satış yönetmenliği Reklamcılık şeklinde ayrılmalı			
C(1)	İnşaat Teknolojisi	İnşaat teknikerliği			
C(3)	Doğal yapı taşları teknolojisi	Mermer kesme ve işleme teknolojisi			
C(1)	Elektronik teknolojisi	Endüstriyel Elektronik			
C(1)	Muhasebe ve vergi uygulamaları	Muhasebe ve Finans			
C(1)	İşletme	Pazarlama ve Girişimcilik			

Tabloda da görüldüğü gibi 37 öğretim elemanı program adı değişikliğine gerek olmadığı yönünde görüş belirtmişlerdir. Ancak, 13 kişi (Refahiye(1),Bitlis(1) ve Afyon(11)) görev yaptıkları program adının değişmesi gerektiği yönünde görüş belirtmişlerdir. Bu 13 kişiden aynı zamanda mevcut programın adına yönelik öneride bulunması istenmiştir. Refahiye MYO'da görev yapan bir öğretim elemanı "*Motorlu araçlar ve ulaştırma teknolojisi*" olan program adının "*Raylı sistemler yol teknikerliği ve Raylı sistemler Elektrik-Elektronik Teknikerliği*" adlarında iki program halinde yürütülmesi gerektiğini belirtmiştir. Benzer şekilde Afyon MYO'da görev yapan bir öğretim elemanı "*Pazarlama ve Reklamcılık*" program adının "*Kurumsal iletişim, Marka Yönetimi, Tedarik Zinciri, Müşteri ilişkileri, Satış yönetmenliği ve Reklamcılık*" şeklinde ayrılması gerektiği görüşündedir. Bunun yanında "*Sosyal Hizmet ve Danışmanlık*" programının "*Sosyal sekreterlik / Sosyal teknikerlik*", "*İnşaat Teknolojisi*" programının "*İnşaat teknikerliği*", "*Doğal yapı taşları teknolojisi*" programının "*Mermer kesme ve işleme teknolojisi*", "*Elektronik teknolojisi*" programının "*Endüstriyel Elektronik*", "*Muhasebe ve vergi uygulamaları*" programının "*Muhasebe ve Finans*" ve "*İşletme*" programının "*Pazarlama ve Girişimcilik*" olarak değiştirilmesi yönünde görüşler ifade edilmiştir. Bu konuda öğretim elemanlarınca ifade edilen görüşlerden bazıları şöyledir; ÖE15. "*Doğal Yapı Taşları Teknolojisi adı içeriğini yansıtmamaktadır*".

ÖE24. "Program adı tercih açısından önemlidir. Programımızın adı Endüstriyel Elektronik iken kontenjanlarımız tamamen dolmaktaydı. Fakat isim değişince özellikle ikinci öğretim kontenjanlarımızda ciddi düşüşler oldu".

Araştırmada son olarak öğretim elemanlarından meslek yüksekokullarında yaşanan sorunları belirtmeleri istenmiştir. Bu başlık altında elde edilen bulgular ise öğretim elemanının görev yaptığı Meslek Yüksekokulu ve Kıdemlerine göre çapraz tablolar şeklinde verilmiştir. Öğretim elemanlarının belirttikleri sorunların görev yaptıkları meslek yüksekokuluna göre dağılımı tablo 7'deki gibidir.

Tablo 7.

Yaşanılan Sorunların Görev Yapılan Meslek Yüksekokuluna Dağılımı.

Sorun	İçinde	Meslek Yüksekokulu			Toplam (N=46)
		Refahiye (N=10)	Bitlis (N=8)	Afyon (N=28)	
Sektör ihtiyaçlarının bilinmemesi (N=3)	% Sorun	33,3%		66,7%	100,0%
	% MYO	10,0%		7,1%	6,5%
	% Toplam	2,2%		4,3%	6,5%
Öğrenci düzeyinin yetersizliği (N=24)	% Sorun	16,7%	25,0%	58,3%	100,0%
	% MYO	40,0%	75,0%	50,0%	52,2%
	% Toplam	8,7%	13,0%	30,4%	52,2%
Yurt ve Sosyal imkânsızlıklar (N=1)	% Sorun	100,0%			100,0%
	% MYO	10,0%			2,2%
	% Toplam	2,2%			2,2%
Öğretim elemanlarının bilgisiz oluşu (N=3)	% Sorun	66,7%		33,3%	100,0%
	% MYO	20,0%		3,6%	6,5%
	% Toplam	4,3%		2,2%	6,5%
Atölye ve laboratuvar yetersizliği (N=11)	% Sorun	18,2%	18,2%	63,6%	100,0%
	% MYO	20,0%	25,0%	25,0%	23,9%
	% Toplam	4,3%	4,3%	15,2%	23,9%
Üniversite yönetiminin tutumu (N=4)	% Sorun			100,0%	100,0%
	% MYO			14,3%	8,7%
	% Toplam			8,7%	8,7%
Toplam (N=46)	% Sorun	21,7%	17,4%	60,9%	100,0%
	% MYO	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% Toplam	21,7%	17,4%	60,9%	100,0%

Tabloda da görüldüğü gibi en çok ifade edilen sorun Öğrenci düzeyinin yetersizliğidir(N=24). Bu sorun en çok Afyon Meslek Yüksekokulunda (%58.3) dile getirilmiş, öğretim elemanı sayısına oranlandığında ise Bitlis Meslek Yüksekokulunun bu sorun açısından ilk sırayı aldığı görülmüştür. Bir diğer önemli sorun alanı olarak atölye ve laboratuvar yetersizliği(N=11) gösterilmiştir. Bu sorunun en çok Afyon meslek yüksekokulunda yaşandığı (%63.6) belirlenmiştir. İfade edilen diğer sorun alanları sırasıyla Üniversite yönetimini tutumu (Afyon Meslek yüksekokulu özelinde yaşanan bir sorundur), Sektör ihtiyaçlarının bilinmemesi, öğretim elemanlarının bilgisiz oluşu ve yurt ve sosyal imkânsızlıklardır. Öğretim elemanlarınca ifade edilen bu sorunların kıdem değişkeni açısından durumu ise Tablo 8'de belirtilmiştir.

Tablo 8.*Yaşanılan Sorunların Öğretim Elemanlarının Kıdemine Göre Dağılımı*

Sorun	İçinde	Kıdem				Total
		1-5 Yıl	6-10 Yıl	11-15 Yıl	16 Yıl ve Üzeri	
Sektör ihtiyaçlarının bilinmemesi(N=3)	% Sorun	33,3%	33,3%		33,3%	100,0%
	% MYO	8,3%	8,3%		5,9%	6,5%
	% Toplam	2,2%	2,2%		2,2%	6,5%
Öğrenci düzeyinin yetersizliği (N=24)	% Sorun	20,8%	37,5%	4,2%	37,5%	100,0%
	% MYO	41,7%	75,0%	20,0%	52,9%	52,2%
	% Toplam	10,9%	19,6%	2,2%	19,6%	52,2%
Yurt ve Sosyal imkânsızlıklar(N=1)	% Sorun				100,0%	100,0%
	% MYO				5,9%	2,2%
	% Toplam				2,2%	2,2%
Öğretim elemanlarının bilgisiz oluşu(N=3)	% Sorun	33,3%		33,3%	33,3%	100,0%
	% MYO	8,3%		20,0%	5,9%	6,5%
	% Toplam	2,2%		2,2%	2,2%	6,5%
Atölye ve laboratuvar yetersizliği(N=11)	% Sorun	36,4%	18,2%	18,2%	27,3%	100,0%
	% MYO	33,3%	16,7%	40,0%	17,6%	23,9%
	% Toplam	8,7%	4,3%	4,3%	6,5%	23,9%
Üniversite yönetiminin tutumu(N=4)	% Sorun	25,0%		25,0%	50,0%	100,0%
	% MYO	8,3%		20,0%	11,8%	8,7%
	% Toplam	2,2%		2,2%	4,3%	8,7%
Toplam (N=46)	% Sorun	26,1%	26,1%	10,9%	37,0%	100,0%
	% MYO	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% Toplam	26,1%	26,1%	10,9%	37,0%	100,0%

Öğretim elemanlarının kıdemi açısından bir değerlendirme yapıldığında Öğrenci düzeyinin yetersizliği sorununu en çok 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretim elemanlarının dile getirdiği görülmüştür. Atölye ve laboratuvar imkânsızlıkları ise en çok 1-5 yıl kıdeme sahip öğretim elemanlarınca ifade edilmiştir. 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretim elemanları daha çok üniversite yönetiminin tutumundan rahatsızdırlar. Yurt ve sosyal imkânsızlıklar sadece 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretim elemanlarında hissedilen bir problem durumundadır. Sektör ihtiyaçlarının bilinmemesi sorununun ise kıdem ayrımı olmaksızın genel bir sorun olarak görüldüğü söylenebilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular meslek yüksekokullarının misyon ve işlevsellik açısından ciddi biçimde eleştirildiği yönündedir. Öğretim elemanlarının bir bölümü mevcut programlarının değişmesi gerektiği yönünde görüş belirtmişlerdir. Ayrıca yakın geçmişte yapılan bazı program adı değişikliklerinin öğrenci tercihlerinde düşüşe neden olduğu belirlenmiştir. Öğretim elemanları verilen eğitimin niteliğini yetersiz bulmakta, araç-gereç, atölye imkânsızlıkları yaşamaktadırlar. Bunun yanında meslek yüksekokullarının fakültelerin gölgesinde kaldığı yönünde görüşler dile getirilmiştir.

Bu araştırmada elde edilen bulgulara göre meslek yüksekokullarında yaşanan sorunlarından biri araç-gereç ve atölye yetersizliğidir. Uçar ve Özerbaş (2013) mesleki ve teknik eğitimde kullanılması gereken test, cihaz ve ölçüm aletlerinin bütçe yetersizliğinden kullanılmadığını, mesleki ve teknik eğitimin görsel olarak desteklenmezse öğrenciler için anlaşılması zor hale geleceğini belirtmektedir. Mesleki eğitim uygulama yönüyle öne çıkan bir eğitim türüdür. Araç-gereç eksikliği ve atölye yetersizlikleri öğrencilerin uygulama yapamamasına ve dolayısıyla sektörün ihtiyaç duyduğu niteliklere

göre yetişememelerine neden olacaktır. Ayrıca bu yetersizlikler meslek yüksekokulu mezunlarının istihdam şansını da azaltacaktır.

Araştırmada öne çıkan bir diğer bulgu “Sınavsız Geçiş” uygulamasının bir taraftan meslek yüksekokullarının tercih nedeni iken diğer taraftan bu programların kalitesinin düşmesinin nedeni olarak gösterilmesidir. Oysaki Akpınar’ın da (2003) aktardığı şekliyle sınavsız geçiş uygulamasından beklenen meslek yüksek okullarının sayı ve kapasitelerinin artırılması, mesleki ve teknik ortaöğretim programları ile meslek yüksek okulları arasında bütünlüğün sağlanması, ekonominin gereksinim duyduğu ara insan gücünün yetiştirilmesini ve iş çevresi ile meslek yüksek okulları arasındaki ilişkinin geliştirilmesiydi. Sınavsız geçiş sistemine yönelik olarak yapılan bazı araştırmalarda da olumsuz bulgular dikkat çekmektedir. Bu araştırmalardan biri Kızgın (2005) tarafından yapılmış, sınavsız geçiş ve sınavla gelen öğrencilerin başarılarını karşılaştırmış ve sınavsız geçişle gelen öğrencilerin başarılarının sınavla gelen öğrencilerden daha düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır. Benzer bulgular Leylek ve Gürle’nin (2015) araştırmalarında da gözlenmiş, sınavla gelen öğrencilerin temel matematik becerilerinin sınavsız gelen öğrencilerden belirgin biçimde yüksek olduğu saptanmıştır. Meslek yüksekokullarına sınavsız yerleşen öğrencilerin sınavla yerleşenlere göre birinci sınıfta daha fazla sayıda dersten başarısız oldukları, öğretim elemanlarının sınavla yerleşen öğrencileri daha başarılı buldukları Kelecioğlu’nun (2006) araştırma bulguları arasındadır. Alkan, Suiçmez, Aydınkal ve Şahin (2014) meslek yüksekokullarında yaşanan sorunların nedenleri arasında sınavsız geçiş sistemine yer vermiştir. Bir başka araştırmada (Kazu ve Özdemir, 2004) öğrencilerin sınavsız geçiş sistemi olmasa da aynı bölümü kazabileceklerine inandıkları rapor edilmiştir. Nartgün ve Yüksel de (2009) meslek yüksekokullarında görev yapan 41 öğretim elemanı üzerinde yaptıkları çalışmada sınavsız geçiş uygulamasını ele almış, araştırmanın bir sonucu olarak sınavsız geçişin kaldırılması gerektiğini rapor etmişlerdir. Bu bulgular sınavsız geçişle daha niteliksiz öğrenci geldiği şeklindeki öğretim elemanı görüşlerini desteklemektedir.

Meslek yüksekokullarının fakültelerin gölgesinde kaldığı, üniversite yöneticilerinin bu kurumlara gerekli ilgiyi göstermediği ifade edilen bir diğer sorun olarak göze çarpmaktadır. Büte (2010) yapmış olduğu araştırmada meslek yüksekokulu yöneticilerinin vizyonlarının açık, geleceğin meslek yüksekokullarını oluşturmak için yeterli olduğu görüşündedir. Bu her iki araştırma bulgusu birlikte değerlendirildiğinde meslek yüksekokullarının kendi yöneticilerinden memnun, üniversite yönetiminden memnuniyetsiz oldukları söylenebilir. Üniversite yönetiminin tutumuna yönelik olarak ifade edilen olumsuz görüşler kıdem arttıkça daha da belirgin hale gelmektedir. Bu araştırmada görüşlerine başvurulan öğretim elemanlarının elde edilen bu bulgu açısından ifade ettikleri karamsar tablo onlarda bir ümitsizlik veya tükenmişlik olgusunun varlığı açısından da değerlendirilebilir. Yazıcı’ya (2009) göre meslek sadece ekonomik gereksinimlerin karşılanması için değil, aynı zamanda psiko-sosyal gelişim ve doyum sağlamak için de sürdürülen bir uğraştır (Yazıcı, 2009). Mesleki doyum sağlayamayan bireylerde tükenmişlik sendromu (Cemaloğlu ve Erdemoğlu, 2007) ve stres tepkileri (Zoraloğlu, 1998) gözleneceği düşünüldüğünde öğrenme-öğretme veriminin düşeceği gibi bir sonuç çıkarılabilir.

Araştırma bulgularına göre öğretim elemanları meslek yüksekokullarının misyonunu en çok “*Nitelikli İşgücü*” ve sırasıyla “*Misyonu Yok*”, “*İşsizleri oyalama*” ve “*İş imkânı sağlama*” şeklinde belirtmişlerdir. Özsoy (2015) Türkiye’de mesleki eğitim ile istihdam arasındaki ilişkinin zayıf olduğu tespitinde bulunarak mesleki eğitim mezunlarının işgücü piyasasının talep ettiği niteliklere sahip olmadığını, buna karşın işletmelerde nitelikli ara eleman açığı bulunduğunu vurgulamıştır. Benzer bir bulgu bu araştırmadan yıllar önce Kavak (1992) tarafından yapılarak meslek yüksekokullarının ticaret ve sanayi kesimiyle bütünleşme gerekliliğinin önemi üzerinde durulmuştur. Bu her iki araştırma gelinen nokta açısından henüz belirgin biçimde gözlenebilen bir iyileşme olmadığının kanıtı olarak sunulabilir.

Öğretim elemanı görüşlerine göre öğrencilerin meslek yüksekokullarını tercih etme nedenleri sırasıyla iş umudu, sınavsız geçiş, okulun bulunduğu coğrafi konum ve aile baskısı v.b. şeklindedir. Kazu ve Özdemir (2004) meslek yüksekokulu öğrencilerinin çoğunlukla bulunduğu yörelerdeki programları tercih ettiğini, bunun ise öğrenci çeşitliliğini ortadan kaldırarak meslek yüksekokullarını ortaöğretim kurumlarının son sınıfları haline getirdiğini belirtmişlerdir. Balcı, Argon ve Kösterelioğlu’na (2013) göre ise öğrenciler meslek yüksekokullarını açıkta kalmama, kısa surede iş bulma, diploma sahibi olmak gibi nedenlerle tercih etmektedirler. Buna karşın aynı araştırmaya göre öğrencilerin çoğu eğitimini aldıkları alanda çalışmak istemekle birlikte aldıkları eğitimi piyasada iş bulma açısından ya kısmen yeterli ya da

yetersiz bulmaktadırlar. Bu bulgulara göre meslek yüksekokullarının mevcut haliyle öğrenci beklentilerini karşılamaktan uzak olduğu söylenebilir.

Öğretim elemanlarının önemli bir bölümü bir program değişikliğini gerekli görmektedir. Bu görüşlerinin gerekçesi olarak sırasıyla teknolojik gelişmelere ayak uydurulması gerektiği, ders içeriklerinin güncel olmadığını ve sektör ihtiyaçlarına cevap verilemediğini göstermişlerdir. Morkoç ve Doğan (2014) meslek yüksekokulu mezunları üzerinde yaptıkları araştırmalarında mesleki eğitimin kalitesi genel olarak yeterli ancak yabancı dil ve uygulamalı eğitim becerisini oldukça yetersiz bulduklarını belirlemişlerdir.

Bütün bu bulgular meslek yüksekokullarının ciddi bir dönüşüme ihtiyaç duyduğu yönündedir. Çeşitli araştırma, kalkınma planları, hükümet programları mesleki eğitim alanında bir yenileşme hareketi beklentisi yaratmışsa da mesleki eğitim sorunu meslek yüksekokulları çerçevesinde varlığını sürdürmektedir. Meslek yüksekokullarında yaşanan sorunların aşılması için bir program değişikliğine ihtiyaç olup olmadığı başka araştırma bulguları ile desteklenmelidir. Bu araştırma göstermiştir ki program değişikliği çalışmalarında program adlarının da gözden geçirilmesi gerekmektedir. Sınavsız geçiş sistemi bir taraftan meslek yüksekokullarına yönelik öğrenci tercihinin tek nedeni durumuna gelmişken, diğer taraftan meslek yüksekokullarındaki niteliği düşük öğrenci profilinin nedeni olarak gösterilmektedir. Bu araştırma ve alan yazın bulguları birlikte değerlendirildiğinde sınavsız geçiş sisteminin uygulanabilir olmadığı görülmektedir. Buna karşın öğrenci tercihlerinin bir nedeni olarak sınavsız geçiş sistemine alternatif teşvik sistemlerinin bulunması gerekmektedir. Meslek yüksekokullarının meslek liselerinden başlanarak özendirilmesi için bazı yasal düzenlemelere, iş önceliği gibi uygulamalara gidilebilir. Kamu kaynaklı istihdam politikalarının sonuç vermediği ortadadır. Özel sektör kuruluşlarının meslek yüksekokulları ile olan bağı güçlendirilmelidir. Mesleki eğitim sorununa kamu kaynaklı bir çözüm yakın gelecekte mümkün görünmemektedir. Bu nedenle özel sektör kuruluşlarının meslek yüksekokulları ile olan istihdam bağı, hisse ortaklığı da dâhil olmak üzere yeniden düzenlenecek biçimde radikal seçeneklerin tartışılmasına ihtiyaç vardır.

Meslek yüksekokullarında verilen eğitimin kalitesinin artırılabilmesi için araç-gereç ve atölye yetersizlikleri biran önce giderilmelidir. Bunun yanında öğretim elemanı profilinin de güçlendirilmesi ihtiyacı ortadadır. Öğretim elemanlarının lisansüstü eğitim imkânlarının kolaylaştırılması onların mesleki anlamda gelişmelerine katkı yapacaktır.

Kaynakça

- Akpınar, B. (2005). Teknik öğretmen yetiştirme sorunu ve teknik eğitim fakültelerinin geleceği. *Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 259-274.
- Akpınar, B. (2003). Meslek yüksekokullarına sınavsız geçiş. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 33, 8-25.
- Alkan, M.R., Suiçmez, M., Aydınkal, M. ve Şahin, M.(2014). Meslek Yüksekokullarındaki mevcut durum: Sorunlar ve bazı çözüm önerileri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 4(3), 133-140.
- Arslan, M. (2002). Meslek standartları sınav ve belgelendirme sistemine ilişkin görüşler. *İşveren Dergisi*, Sayı 7.
- Balcı, E., Argon, T. ve Kösterelioğlu, M. A. (2013). Meslek yüksekokulu öğrencilerinin okul ve iş yaşamına yönelik görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 19(4), 515-541.
- Büte, M. (2010). Meslek yüksekokulu yöneticilerinin kişisel ve örgütsel vizyonları. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 24(4), 175-193.
- Cemaloğlu, N. ve Erdemoğlu, Ş., D. (2007). Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15, 465-484.
- Doğan, H., Ulusoy, A. ve Hacıoğlu, F. (1997). Okul sanayi ilişkileri. Ankara: Nadir Kitap.
- Eşme, İ. (2007). *Mesleki ve teknik eğitimin bugünkü durumu ve sorunlar*. T.C. Yükseköğretim Kurulu Uluslararası Mesleki ve Teknik Eğitim Konferansı, 15-16 Ocak 2007, Ankara.
- Kavak, Y. (1992). Meslek yüksekokulları iş hayatı ilişkileri. *H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 7, 95-115.
- Kazu, İ.,Y. ve Özdemir, O. (2004). "Meslek yüksekokulu öğrencilerinin beklentileri (beklenti profili) Fırat Üniversitesi örneği", XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004 İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.

- Kelecioğlu, H. (2006). Meslek yüksekokullarına sınavsız geçiş sisteminde öğrenci başarısına ilişkin öğrenci ve öğretim elemanlarının görüşleri. *Eurasian Journal of Educational Research*, 24, 123-133.
- Kızgın, Y. (2005). Sınavsız geçiş (meteb) sistemi ile gelen öğrencilerin başarılarının istatistikî analizi: Muğla Üniversitesi Muğla meslek yüksekokulu örneği. *"İş,Güç" Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 7(2), 119-129.
- Leylek, R. ve Gürten, E. (2015). Meslek yüksekokullarına sınavlı-sınavsız geçiş sistemiyle yerleşen öğrencilerin temel matematik becerilerinin karşılaştırılması. *Electronic Journal of Vocational Colleges*, 5(6), 40-46.
- Mahiroğlu, A. (1996). Teknik Eğitim Fakültesi Mezunlarının İzlenme Araştırması. Milli Eğitim Bakanlığı, Mesleki ve Teknik Eğitim Araştırma ve Geliştirme Merkezi Başkanlığı (METAR-GEM), Ankara: Milli Eğitim Basımevi, Yayın No:6.
- Morkoç, D.,K. ve Doğan, M. (2014). Meslek yüksekokulu mezunu çalışanların mesleki eğitime yönelik görüşleri: Çanakkale Onsekiz Mart üniversitesi örneği. *Electronic Journal of Vocational Colleges*, 4(3), 112-121.
- Nartgün, Ş. ve Yüksel, E. (2009). Meslek yüksekokullarına sınavsız geçişte izlenen kriterlerin değerlendirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*, 9(2), 189-205.
- Özsoy, C., E. (2015). Mesleki eğitim - istihdam ilişkisi: Türkiye’de mesleki eğitimin kalite ve kantitesi üzerine düşünceler. *Electronic Journal of Vocational Colleges*, 4. UMYOS özel sayısı, 173-181.
- (Resmi Gazete, 2006). Dokuzuncu Kalkınma Planı. <http://www.resmigazete.gov.tr>
- Sönmez, M. (2008). Türkiye’de mesleki ve teknik örgün öğretimin sorunları ve yeniden yapılandırılma zorunluluğu. *Eğitim ve Bilim dergisi*, 33(147), 71-84.
- Şimşek, A. (1999).Türkiye’de mesleki ve teknik eğitimin yeniden yapılandırılması. İstanbul: TÜSİAD Yayınları.
- Tuncer, M. (2011). Yükseköğretim gençliğinin gelecek beklentileri üzerine bir araştırma. *Turkish Studies*, 6(2), 933-946.
- Yazıcı, H. (2009). Öğretmenlik mesleği, motivasyon kaynakları ve temel tutumlar: Kuramsal Bir Bakış. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(1), 33-46.
- Zoraloğlu, Y., M.(1998). Öğretmenlerin mesleki stres kaynakları ve stresin örgütsel doğurguları. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.

Extended Summary

Evaluating Vocational Education Problems in the Context of Vocational Schools According to the Views of Instructors

Introduction

Our country faces a vocational training problem spread to years. The vocational schools are part of this problem. In many studies, qualifications of individuals trained in vocational schools were discussed with expressions such as intermediate staff or qualified staff. However, no improvement was achieved in meeting qualified staff expectations of business world. Considering the history of vocational education in our country, some policies such as “a millionaire in each neighborhood”, “a university in each city” and “a vocational school in district” were proposed in 1950s. As a result, vocational schools were established in small district even though they don’t have technical high schools after 1974. In 1981, manpower training issue was started to be discusses with higher education reform and the number of vocational schools rapidly increased under the influence of political and social demands. However, this growth did not provide the expected quality and vocational schools lost their popularity and people didn’t prefer these schools. In 2002, students were allowed to go to these schools without any examination in order to eliminate this situation. Various efforts were spent in order to increase the quality of vocational schools. However, having no positive outcomes and even growing problems are the evidence of ignoring these institutions. In this study, vocational education problem in our country was discussed within the context of vocational schools.

Method

This study was conducted as a case study, which is one of the qualitative research methods. The study group consists of a total of 50 instructors including 10 people from Refahiye Vocational School of Erzincan University, 11 people from Bitlis Vocational School of Bitlis University and 29 people from Afyon Vocational School of Afyon Kocatepe University, respectively. 14 of these instructors have an experience between 1-5 years, while 13 of them have 6-10 years of experience, 6 have 11-15 years of experience and the remaining 17 people have 16 years and above experience. 1 of the instructors is a lecturer, 1 of them is an expert, 38 of them are teaching assistants and 10 of them are faculty members. The data collection tool of the study is a semi-structured interview form. This form consists of the following six dimensions:

- The concept of Vocational School,
- Mission of Vocational Schools,
- The Reasons Why Students Prefer Vocational Schools,
- The Necessity of Changing Programs in Vocational Schools,
- The Necessity of Changing Program Names,
- The Problems Faced.

These dimensions were validated by receiving expert opinion. The content analysis was used to interpret the data, and themes were created in parallel with the views. The findings were presented with basis statistics of the themes created as well as codes of the instructors (ÖE1, ÖE2...).

Results

Some of the findings obtained within the study are as follows:

- Instructors created the metaphor of “qualified staff” for vocational schools. This metaphor is followed by “Need”, “Continued High School” and “Unimportant-Poor” metaphors.
- The mission of vocational schools mostly defined as “Skilled Labor Force”. This is followed by some responses such as “No Mission”, “Distraction of Unemployed People” and “Providing Jobs”.
- The reasons of preferring these schools were found as hope for finding a job, acceptance without examination, geographic location of the school and family pressure.
- 43 of the instructors require changes in the program, while the remaining 7 don’t require any changes.
- 37 instructors expressed that there is no need to change the name of the program. One of the opinions expressed within this context was carrying out “Motor Vehicles and Transport Technology” program as two separate programs named “Rail System Technician Training and Ail Systems Electrical and Electronics Technician Training”.
- The most expressed issue was the level of students. Although this problem was raised in Afyon Vocational School at most, Bitlis Vocational School comes first in terms of this problem when the ratio of students and instructors were compared. Another problem was the lack of workshops and laboratories. This problem is mostly seen in Afyon Vocational School. The other problems are the attitude of the university administration (Afyon Vocational School), insufficient knowledge of sectoral needs, ignorant faculty members and social impossibilities.

Discussion, Conclusion and Suggestions

The findings of the study show that vocational schools are severely criticized in terms of their missions and functions. Some of the instructors stated that the current programs should be changed. In addition, recent name changes of the programs caused a decline in the number of students selecting these schools. Instructors think that the education provided in these schools is not adequate and they

experience problems about the educational materials, equipment and workshops. Besides, some instructors implied that vocational schools were overshadowed by faculties.

All these findings show that vocational schools require a significant transformation. Although various studies, development plans, government programs created an expectation of a reform in the field of vocational training, vocational training problems continue to exist within the framework of vocational schools. Faculty members carry many negative feelings towards the institution they work for. The necessity of changing programs to overcome problems faced in vocational schools should be supported by other research findings. The program names should also be revised in these studies. Although entering these schools without any examination seems to be the only reason why students prefer these schools, it is the main cause of having low profile students. Vocational schools should be encouraged starting from the vocational high school. It is clear that publicly funded employment policies don't work very well. The link between private sector and vocational schools should be strengthened. A publicly funded solution for vocational education problem doesn't seem possible in the near future. Therefore, radical options such as creating an employment link or partnerships between private sector and vocational schools should be discussed.

Turizm Eğitimi Merkezi Öğretim Programının Kirkpatrick Modeline Göre Değerlendirilmesi

Sevgin TURGUT-KAHYAOĞLU, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye, sevginturgut@hotmail.com
Kerim GÜNDOĞDU, Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye, gundogduk@gmail.com

Öz

Turizm Eğitimi Merkezleri (TUREM) turizm sektörüne kalifiye eleman yetiştirilmesi amacıyla Turizm ve Tanıtma Bakanlığınca kurulmuş ve sonrasında Millî Eğitim Bakanlığına devredilmiştir. TUREM'in bu süreçte yaşadığı değişimler sonucu programın işleyişinde neler yaşandığı ve işleyişin nasıl olduğu Kirkpatrick'in Değerlendirmesi modeli ile değerlendirilmiştir. Araştırmada bütüncül tek durum desenli durum çalışmasına başvurulmuştur. Bu kapsamda odak grup görüşmeleri aracılığıyla nitel veriler elde edilmiş ve öğrencilere uygulanan anketler aracılığıyla da elde edilen veriler tablolar haline getirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, TUREM Balçova'da öğrenim gören 68 öğrenci, öğretimi yürüten 8 meslek eğitimi öğretmeni ve işveren kurumlar oluşturmaktadır. Çalışma grubu, odak grup görüşmelerine katılan 19 öğrenci ve bireysel görüşmeler yapılan 4 alan öğretmeninden oluşmaktadır. Nicel veriler ise iki farklı anketle elde edilmiştir; genel memnuniyet anketine 18, öğretime ilişkin memnuniyet anketine 34 öğrenci katılmıştır. Kirkpatrick modelinin tepkileri değerlendirme basamağına ilişkin değerlendirme sonuçları incelendiğinde, öğrencilerin % 66,04'ünün okuldan memnun olduğunu belirttiği görülmüştür. Öğrenmeyi değerlendirme basamağına ilişkin elde edilen veriler incelendiğinde, öğrencilerin öğrenmeye ilişkin görüşlerinin olumlu olduğu görülmüştür. Konu anlatımları ile uygulamalar arasında iyi bir denge olduğunu düşünen öğrenciler aldıkları eğitimin işlerini iyi bir şekilde yapmalarına yeteceği görüşündedir. Modelin davranışı değerlendirme basamağında öğrencilerin staja gittikleri kurumlardan alınan dönütlerden faydalanılmış, kurumların öğrencilerden ve performanslarından memnun olduğu görülmüştür. Sonuçları değerlendirme basamağına ilişkin elde edilen veriler göstermektedir ki 16 – 25 yaş arasındaki öğrencileri kabul eden kurum, sadece turizm sektörüne nitelikli eleman yetiştirerek değil aynı zamanda dezavantajlı öğrencilere meslek imkânı tanıyarak büyük bir toplumsal görevi gerçekleştirmektedir.

Anahtar Kelimeler: Program değerlendirme, Kirkpatrick program değerlendirme modeli, turizm eğitim merkezi.

Abstract

Tourism Education Centers (TUREM) are opened under the Ministry of Tourism and Publicity in order to supply the necessary workforce in tourism sector. To see whether there have been problems in the curriculum while TUREMs changed hands and to understand how the school functions, it is important to evaluate the curriculum. In this regard, Kirkpatrick's Four-Level Training Evaluation Model is chosen to evaluate the curriculum of TUREM. In the study, holistic one case design is implemented; qualitative data is obtained from interviews whereas quantitative data is gathered from questionnaires and students' marks. The study group is composed of 34 trainees who answered the questionnaire and 19 trainees who joined focus group discussions and 4 vocational training teachers with whom individual interviews were held. When findings of reaction level are analyzed, it is seen that 66,04 % of the trainees are satisfied with the education given at school. At the learning level; the findings reveal that the students think that there is a balance between theory and practice, hence the education they have will be adequate enough for them to be good at their jobs. At the behavior level; the findings show that the institutions where students work are satisfied with their performances. At the results level; the data indicates that trainees at TUREM are generally from disadvantaged families and TUREMs are serving to the society not only by training staff for the Tourism Industry but also by giving an opportunity to have a job to the disadvantaged trainees.

Keywords: Curriculum evaluation, Kirkpatrick's four-level training evaluation model, tourism education center.

Giriş

Günümüzde modern turizm hem bir bilim dalı hem de bir endüstri koludur ve bazı ülkelerin, kentlerin ya da bölgelerin yaşam kaynağı, sadece turizme dayanmaktadır. Turizmin hizmet sektörü olması makineleşme ve otomasyona, ancak çok kısıtlı alanlarda gidilebilmesine neden olmaktadır bu nedenle de turizm emek-yoğun bir sektördür ve sayısal olarak büyük oranda işgücüne ihtiyaç duyulmaktadır. Üretilen hizmetin, üretildiği yerde tüketiliyor olması, turistlerin yapacağı bütün harcamalar, ülkenin ya da şehrin doğrudan kazancıdır. Turizm sektörü; ulaşım, konaklama, yeme içme ve eğlence gibi sektörleri kapsamanın yanı sıra hemen hemen bütün sanayi ve tarım sektörü ile de dolaylı bir ilişki içindedir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2011). Ülke ekonomisine bu kadar büyük bir ekonomik getirisi olan turizm sektörüne kalifiye eleman yetiştirilmesinin, gelen turistlerin devamlılığını sağlama ve artırmada önem bir yere sahip olduğu söylenebilir. Bu bağlamda, Turizm ve Tanıtma Bakanlığınca turizm endüstrisinin çeşitli alanlarında ihtiyaç duyulan personele, faaliyet verilen dallarda gerekli formasyonu kazandırmak ve geliştirmek ayrıca Turizm ve Tanıtma Bakanlığı personeline de kurs ve seminerler yoluyla hizmet içi eğitim vermek amacıyla, Turizm Eğitimi Merkezleri (TUREM) kurulmuştur (Kültür Bakanlığı, 1981).

08.09.1981 tarihli ve 17452 sayılı Resmi Gazetede yayınlanan yönetmeliğe göre TUREM'lerde açılması belirlenen kurslar;

- a) Konaklama ve yeme-içme işletmeleri personeli yetiştirme temel eğitim kursları,
- b) Hizmet içi eğitim kursları,
- c) Profesyonel turist rehberliği kursları,
- d) Enformasyon memurluğu kursları,
- e) Turizm ve Tanıtma Bakanlığı'nca gerekli görülecek diğer kurslar, seminer ve konferanslar,
- f) Meslek monitörleri seminerleri, mihmandarlık semineridir.

Kurumda eğitim işlerinden sorumlu olan TUREM monitörlerinin başka bir deyişle usta öğreticilerin sahip olması gereken özellikler yönetmelikle belirlenmiştir. Usta öğreticilerde aranan en temel özellik mesleki tecrübeye sahip olmalarıdır. Bu anlamda, otelcilik ve turizm meslek lisesi mezunu olma veya uzmanlık dalında en az 5 yıl çalışmış olma; meslekte çalışan ve monitörlük kursunu bitirmiş en az ortaokul mezunu olma, OTEM ve TUREM'lerde açılan konaklama ve yeme-içme işletmeleri Personeli yetiştirme temel eğitim kursları mezunu olma ve mesleğinde en az 10 yıl başarı gösterdiğini belgeleme ve ilkökul mezunu olma şartları aranmaktadır (<http://teftis.kulturturizm.gov.tr/TR,14965/turizm-egitim-merkezleri-turem-kurulus-yonetmeligi.html>).

Türkiye genelinde toplam 11 kurumla eğitim veren TUREM'lerde kursiyer adaylarında aranan koşullar incelendiğinde

- a) Adayların, Turizm Eğitim Merkezlerinde eğitim-öğretimin başlayacağı tarih itibarıyla yatılılar için 16 yaşını doldurmuş ve 20 yaşından gün almamış olmak, gündüzlüler için ise 16 yaşını doldurmuş ve 25 yaşından gün almamış olmaları, evli bulunmamaları şartları aranır. Ayrıca erkek adaylar için, askerlikle ilişkisi bulunmadığını veya ertelendiğini belgelendirmesi istenir.

b) Adaylardan;

- Konaklama ve Seyahat Hizmetleri Alanında açılacak olan Ön Büro programına kaydolacakların en az lise ve dengi okulu mezunu olması ve en az bir yabancı dili bilmesi,

- Yiyecek İçecek ile Ön Büro programı haricindeki Konaklama ve Seyahat Hizmetleri ve Eğlence Hizmetleri Alanlarında açılacak programlarda ise en az İlköğretim Okulu mezunu olmaları gerekmektedir.

Kültür Bakanlığından Milli Eğitim Bakanlığı'na geçişten sonra TUREM öğrenci kabullerinde değişen tek koşul önceden var olan bekar olma zorunluluğunun kaldırılmasıdır (Kültür Bakanlığı, 1981; Milli Eğitim Bakanlığı, 2007). Turizm Eğitim Merkezleri 03.02.2006 tarih ve 26069 sayılı Resmi gazetede yayımlanarak yürürlüğe giren 5450 sayılı kamu kurum ve kuruluşlarına bağlı okulların Millî Eğitim Bakanlığına devredilmesi ile Milli Eğitim Bakanlığı içinde Ticaret ve Turizm Öğretimi Genel Müdürlüğüne devredilmiştir. TUREM'ler 20 Şubat 2012 tarihinden itibaren ise Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğüne bağlı olarak hizmeti vermeye devam etmektedir.

(<http://teftis.kulturturizm.gov.tr/TR,14965/turizm-egitim-merkezleri-turem-kurulus-yonetmeligi.html>;
<http://balcovaturem.meb.k12.tr/>)

Bakanlıklar arasında ve müdürlükler arasındaki devir sırasında yönetmelikte değişiklikler meydana gelmiş, bu anlamda gerek okulların yatılılık koşulları, gerek bütçeleri, gerekse de çalışan personel ve personelin özlük hakları bağlamında yenilikler yapılmıştır. Bu bağlamda eski ve yönetmelik karşılaştırıldığında;

Kültür Bakanlığı'na bağlı olunan dönemde kursiyerlere verilecek giyim ve kullanım eşyasının ne olacağı, miktarı ve hangi koşullarda verilebileceği TUREM Müdürlüğü'nün teklifi doğrultusunda, bütçe imkanları göz önünde bulundurularak, Bakanlık tarafından saptandığı ancak günümüzde okula ayrılan bütçenin Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı diğer okullarla aynı olduğu,

Kültür Bakanlığı'na bağlı olunan dönemde eğitici olarak seçilen kişilerin öğretmenlik formasyonuna sahip olması gerekmeyeceği ancak günümüzde Milli Eğitim Bakanlığı atama koşullarına uygun şekilde atama yapıldığı ve kurumlarda var olan usta öğreticilerin öğretmenlerin sahip olduğu özlük haklarına sahip olmadığı görülmektedir.

TUREM'in bakanlıklar arası geçişinde meydana gelen değişiklikler sonucu programın işleyişinde karşılaşılan sorunlar olup olmadığı ve işleyişin nasıl olduğunu daha iyi anlayabilmek adına programın değerlendirilmesinin sağlıklı olacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda özellikle yetişkin eğitimi ve hizmet içi eğitimde sıklıkla yararlanılan bir program değerlendirme modeli (Uşun, 2012) olan Kirkpatrick'in Yetiştirme Değerlendirmesi modelinden yararlanılmıştır. Kirkpatrick modelinde dört basamak bulunmaktadır, bunlar tepki, öğrenme, davranış ve sonuçlardır (Kirkpatrick ve Kirkpatrick, 2008).

1. Tepkiyi Değerlendirme:

Bir programda, "müşteri" olarak adlandırılan öğrencilerin programa ilişkin görüş ve tepkilerinin ölçülmesi önemlidir. Öncelikle bu durum bize uygulamakta olduğumuz programı değerlendirecek verileri verir, bunun yanı sıra gelecek programları geliştirmek için yorum ve öneriler de sağlar. Ayrıca öğrenciler, öğretmenlerin işlerini daha iyi yapmalarını öğretmek için onların yanlarında olduklarını ve şimdiye kadar ne derece yeterli olduklarını görmek için dönüte ihtiyaç duyduklarını görürler. Bunlara ek olarak, programla ilgilenen kişilere ya da yöneticilere bilgi vermek için nicel veri sağlar. Son olarak da öğretmenlere gelecek çalışmalarında standartlar geliştirebilmelerine yarayacak olan nicel veriler sağlar.

2. Öğrenmeyi Değerlendirme:

Öğrenmeyi değerlendirme önemlidir. Öğrenme olmadan davranışta değişiklik meydana gelmesi mümkün değildir. Bir eğitim programında öğretmenler tarafından öğretilen üç şey bulunmaktadır; bilgi, beceri ve tutum. Bunun için de öğrenmeyi ölçme "Hangi bilgiler öğrenildi?" "Hangi beceriler geliştirildi?" "Hangi tutumlarda değişim oldu?" sorularının bir veya birkaçının cevaplanması ile olur. Eğer ölçülmek istenen bilgi düzeyindeki artış ya da davranıştaki değişim ise yazılı sınavlardan ve sonuçlarından faydalanılabilir.

3. Davranışı Değerlendirme:

Kursiyerler programı bitip de işlerine döndüklerinde ya da işe başladıklarında edinilen bilgi ve becerilerin ne kadar işe yansımaktadır? Bu sorunun cevabı programın işe yarayıp yaramadığını ortaya koyacaktır. Bu soruyu cevaplamak önceki iki soruyu cevaplamaktan daha zor ve karmaşıktır. Bu konuda nasıl bir yöntem kullanılacağı ve bilgi kaynağı olarak kimlerin seçileceğine karar vermek zor bir süreçtir. Öğretmen davranış değişikliği meydana gelmediğini belirtmek istemeyebilir veya öğrenciler eğitime karşı ya da onun yanında yanlı cevaplar verebilirler. Bu anlamda bu basamakta birden fazla kaynaktan faydalanarak bilgi toplamak en faydalısıdır.

4. Sonucu Değerlendirme:

Programa devam ve katılım sonucunda ne gibi sonuçlar ortaya çıktığına karar verildiği bölümdür. Bu noktada öğretmenler; "Verilen eğitimin kurumun yaptığı kara katkısı nedir?" "Bu programın turizm sektöründeki toplam kaliteye katkısı nedir?" "Turizm sektöründeki hizmet kalitesi bu kurstan sonra ne kadar artmıştır?" "Eğitime yapılan yatırımın dönüşü nasıl oldu?" gibi sorulara cevap ararlar. Ancak bu

soruların cevaplarına ulaşmak her zaman mümkün olmayabilir, çünkü bu basamakta başka değişkenlerin de sonuç üzerinde etkisi olabilir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı, 2012 yılında itibaren Milli Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğüne bağlı olarak hizmet vermeye devam eden TUREM'lerde uygulanan öğretim programının Kirkpatrick dört düzeyli modeline göre değerlendirilmesidir.

Yöntem

Bu araştırma, Türkiye'de bulunan 11 tane Turizm Eğitim Merkezlerinden birisi olan Balçova TUREM'de uygulandığından ve bir olguyu kendi gerçek yaşam çerçevesi içinde, birden fazla veri kaynağına dayalı olarak araştırma amacına dayandığından dolayı 'bütüncül tek durum desenli durum çalışması' olarak tasarlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Çalışma Grubu

Çalışma grubu nitel verilerin elde edildiği bölümde odak grup görüşmelerine katılan 19 öğrenci ve bireysel görüşmeler yapılan 4 alan öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmada elde edilen nicel veriler ise iki farklı anket aracılığıyla elde edilmiştir; uygulanan genel memnuniyet anketine 18, öğretime ilişkin memnuniyet anketine ise 34 öğrenci katılmıştır. Elde edilen veriler durumu betimlemeye yönelik olarak kullanılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Nitel verilerin toplanması için öğrenci ve öğretmenlerin görüşlerinin alınması amacıyla görüşme formları geliştirilmiş ve kullanılmıştır. Nicel verilerin toplanması amacıyla Milli Eğitim Bakanlığının mesleki eğitim uygulanan okullar için geliştirdiği öğrenci memnuniyet anketinden faydalanılmış ve öğretime ilişkin detaylı sorular sorabilmek 'Öğretime İlişkin Görüş Anketi' (ÖİGA) geliştirilmiş ve bu sayede öğrencilerin öğretime ilişkin memnuniyetleri incelenmiştir. Bunların yanı sıra öğrencilerin aldıkları performans puanlarından da faydalanılmıştır.

Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Araştırma bir program değerlendirme araştırması olduğundan, genellikle nitel araştırma desenlerinden kabul edilen durum çalışmasında elde edilen veriler hem nitel, hem de frekans ve yüzde gibi betimsel verilerle desteklenmiştir. Özellikler verilerin sunumunda tabloların kullanılması, var olan durumun betimlenmesinde yararlı görülmektedir. Bunun yanında elde edilen verilerin sayısallaştırılması güvenilirliği artırır (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Araştırmada nicel ve nitel olmak üzere iki tür veri toplanmıştır. Öğrencilerin anketlerde yer alan kapalı uçlu sorulara verdikleri yanıtların yüzde ve frekans değerleri ayrıca hesaplanmıştır. Nitel verilerin analizinde ise betimsel analiz yöntemi kullanılmış ve elde edilen nicel bulgular, nitel bulgularla ilişkilendirilmiştir.

Bulgular

1. Tepkileri Değerlendirme

Tablo 1.

Öğrencilerin Okul/Kurum Hizmetlerine Ulaşmaya İlişkin Görüşleri.

Göstergeler	X	%
A) Okul/Kurum Hizmetlerine Ulaşma	2.04	40.83
Okul kütüphanesinden yararlanabilirim.	2.11	42.22
Okul laboratuvarlarından (bilgisayar, fizik, kimya, vb) yararlanabilirim.	1.83	36.67
Okulun rehberlik servisinden faydalanabilirim.	2.94	58.89
Okulun spor tesislerinden yararlanabilirim.	1.28	25.56

Okul hizmetlerine ulaşma düzeylerine ilişkin bulgular incelendiğinde öğrencilerin %42,22'sinin okul kütüphanesinden yararlanabildiğini ifade ettiği görülmüştür. Öğrencilerin % 36.67'si okul laboratuvarlarından yararlanabilirken, okulun rehberlik servisinden faydalanan öğrenciler genelin %58,89'dur. Okulun spor tesislerinden yararlanabilen öğrenciler ise sadece %25,56'dır. Genel olarak incelendiğinde öğrencilerin % 40,83'ünün okul hizmetlerine ulaşma konusunda memnun oldukları görülmektedir.

Tablo 2.
Öğrencilerin İletişime İlişkin Görüşleri.

Göstergeler	X	%
B) İletişim	4.01	80.28
Duyurular zamanında iletilir.	3.78	75.56
Okul yöneticileri ile iletişim kurabilirim.	4.28	85.56
Okulda öğretmenlerimle iletişim kurabilirim.	4.33	86.67
Okulda diğer çalışanlarla iletişim kurabilirim.	3.67	73.33

İletişime ilişkin bulgular incelendiğinde, öğrencilerin % 75,56'sının duyuruların zamanında iletilendiğini, %85,56'sının okul yöneticileri ile iletişim kurabildiklerini ifade ettiği, yine benzer şekilde öğrencinin % 86,67'si okulda öğretmenleriyle iletişim kurabildiği görüşünde olduğu ve son olarak da %73,33'ünün okulda diğer çalışanlarla iletişim kurabildiğini ifade ettiği görülmüştür. Genel olarak incelendiğinde öğrencilerin % 80,28'inin okuldaki iletişimden memnun olduğu söylenebilir.

Tablo 3.
Öğrencilerin Şikayetlere İlişkin Görüşleri.

Göstergeler	X	%
C) Şikayetler (Dinleme, Dikkate Alınma ve Yanıtlama)	2.42	48.33
Okulumuzda dilek ve şikayet kutusu kullanılır.	1.94	38.89
Okula ilettiğimiz dilek. öneri ve şikayetler dikkate alınır ve cevap verilir.	2.89	57.78

Öğrencilerin şikayetlerinin okulda dinlenme, dikkate alınma ve yanıtlanmasına ilişkin görüşleri incelendiğinde öğrencilerin % 38,89'unun okulda dilek ve şikayet kutusunun kullanıldığını ifade ettiği ve % 57,78'inin okula ilettikleri şikayet, öneri ve dileklerin dikkate alınıp cevaplandırıldığını belirttiği görülmüştür. Genel olarak incelendiğinde öğrencilerin % 43,33'ünün şikayetlerinin dinlendiğini, dikkate alındığını ve yanıtlandığını düşündüğü görülmektedir.

Tablo 4.
Öğrencilerin Güvenilirliğe İlişkin Görüşleri.

Göstergeler	X	%
D) Güvenirlilik	4,17	83,33
Okulumdaki yöneticilere güvenirim.	4.11	82.22
Öğretmenlerime güvenirim.	4.56	91.11
Okuldaki diğer çalışanlara güvenirim.	3.83	76.67

Öğrencilerden güvenilirliğe ilişkin elde edilen bulgular incelendiğinde, %82,22'sinin okuldaki yöneticilere, %91,11'inin öğretmenlerine, %76,67'sinin de okuldaki diğer çalışanlara güvendiğini ifade ettiği görülmektedir. Genel olarak incelendiğinde öğrencilerin % 83,33'ünün okulu ve çalışanları güvenilir bulduğu söylenebilir.

Tablo 5.*Öğrencilerin Rehberlik ve Yönlendirme Hizmetlerine İlişkin Görüşleri.*

Göstergeler	X	%
E) Rehberlik ve Yönlendirme Hizmetleri	3.17	63.33
Okulumuzda sınıf rehber öğretmenleri, öğrencilerin bireysel sorunlarıyla ilgilenir.	3.61	72.22
Okulumuz Rehberlik Servisinden ihtiyaç duyduğumda bireysel danışmanlık alıyorum.	2.94	58.89
Okulumuzda yönlendirme hizmetleri(üst öğretim, alan, bölüm seçimi) yapılmaktadır.	2.94	58.89

Rehberlik ve yönlendirme hizmetlerine ilişkin bulgular incelendiğinde, öğrencilerin % 72,22'sinin okuldaki sınıf rehber öğretmenlerinin, öğrencilerin bireysel sorunlarıyla ilgilendiğini düşündüğü, % 58,89'un rehberlik servisinden ihtiyaç duyduğunda bireysel danışmanlık alabildiğini belirttiği ve yine aynı oranda öğrencinin alan bölüm seçiminde yönlendirme hizmeti yapıldığını düşündüğü görülmektedir. Genel olarak incelendiğinde öğrencilerin % 63,33'ünün Rehberlik ve yönlendirme hizmetlerinden memnun olduğu söylenebilir.

Tablo 6.*Öğrencilerin Güvenliğe İlişkin Görüşleri.*

Göstergeler	X	%
F) Güvenlik	2.54	50.74
Okul yolu (varsa okul servisleri) güvenlidir.	2.00	40.00
Okulda yabancı kişilere karşı güvenlik önlemleri alınmaktadır.	2.11	42.22
Okulda yangın ve doğal afetlere karşı gerekli güvenlik önlemleri alınmaktadır.	3.50	70.00

Öğrencilerden elde edilen bulgular incelendiğinde güvenlik konusunda öğrencilerin % 40'ının okul yolunu güvenli bulduğu, % 42,22'sinin okulda yabancı kişilere karşı güvenlik önlemleri olduğunu ifade ettiği ve % 70'inin okulda yangın ve doğal afetlere karşı gerekli güvenlik önlemleri alındığını düşündüğü görülmektedir. Genel olarak incelendiğinde öğrencilerin % 50,74'ünün okul ve çevresini güvenli bulduğu söylenebilir.

Tablo 7.*Öğrencilerin Kararlara Katılıma İlişkin Görüşleri.*

Göstergeler	X	%
G) Kararlara katılım	3.61	72.22
Öğrenci temsilcileri demokratik seçimle belirlenir.	3.06	61.11
Okulumuzda bizimle ilgili kararlarda görüşlerimiz dikkate alınır.	3.83	76.67
Sınıfta öğrencilerle ilgili alınacak kararlarda öğretmen bizim görüşümüzü de alır.	3.94	78.89

Öğrencilerden elde edilen kararlara katılım hakkındaki bulgular incelendiğinde, öğrencilerin % 61,11'inin öğrenci temsilcilerinin demokratik seçimle belirlendiğini, % 76,67'sinin okulda öğrencilerle ilgili alınan kararlarda görüşlerinin dikkate alındığını düşündüğü ve % 78,89'unun sınıfta öğrencilerle ilgili alınan kararlarda öğretmenlerin öğrencilerin görüşlerini aldığını belirttiği görülmüştür. Genel olarak incelendiğinde öğrencilerin % 72,22'sinin kararlara katılabildiklerini düşündükleri söylenebilir.

Tablo 8.*Öğrencilerin Öğrenci İşlerine İlişkin Görüşleri.*

Göstergeler	X	%
H) Öğrenci İşleri	3.78	75.56
Okuldan istediğim belgeleri (öğrenci belgesi, kimlik gibi) zamanında alabilirim.	3.50	70.00
Okulumuzda sağlık sorunları yaşadığımızda gerekli hassasiyet gösterilir.	4.06	81.11

Öğrenci işlerine ilişkin bulgular incelendiğinde öğrencilerin % 70'inin okuldan istediği belgeleri zamanında alabildiği, %81,11'inin okulda sağlık sorunları yaşadıklarında gerekli hassasiyet gösterildiğini düşündüğü görülmüştür. Genel olarak incelendiğinde öğrencilerin %75,56'sının öğrenci işlerinden memnun olduğu görülmektedir.

Tablo 9.*Öğrencilerin Ders Programlarına İlişkin Görüşleri.*

Göstergeler	X	%
I) Ders Programları	3.86	77.22
Okulumuzda hazırlanan günlük ders programı derslerin işlenişinde verimli olmamıza katkı sağlamaktadır.	3.94	78.89
Okulumuzda hazırlanan sınav programları sınavlara hazırlanmamda bana yeterli zamanı kazandırmaktadır.	3.78	75.56

Ders programlarına ilişkin bulgular incelendiğinde öğrencilerin % 78,89'unun okulda hazırlanan günlük ders programı derslerin işlenişinde verimli olmalarına katkı sağladığını, % 75,56'sı okulda hazırlanan sınav programlarının sınavlara hazırlanmalarında yeterli zamanı kazandırdığını düşünmektedir. Genel olarak incelendiğinde öğrencilerin %72,22'sinin ders programlarından memnun olduğu görülmektedir.

Tablo 10.*Öğrencilerin Öğrenme/Öğretme Yöntemlerine İlişkin Görüşleri.*

Göstergeler	X	%
J) Öğrenme /öğretme yöntemleri	3.69	73.70
Derslerin işlenişinde farklı yöntemler kullanılmaktadır.	2.94	58.89
Bize öğrenme ve başarıma fırsatı tanınmaktadır.	4.33	86.67
Öğrendiğimiz teorik bilgilerin (deney, proje, ödev gibi) uygulaması yapılmaktadır.	3.78	75.56

Öğrenme/öğretme yöntemlerine ilişkin bulgular incelendiğinde öğrencilerin % 58,89'u derslerin işlenişinde farklı yöntemler kullanıldığını düşündüğü, % 86,67'si derslerde onlara öğrenme ve başarıma fırsatı tanındığını, %75,56'sı da teorik bilgileri uygulama imkanı bulduklarını belirtmektedir. Genel olarak incelendiğinde öğrencilerin %73,70'inin öğrenme/öğretme yöntemlerinden memnun olduğu görülmektedir.

Tablo 11.*Öğrencilerin Sınıf Ortamına İlişkin Görüşleri.*

Göstergeler	X	%
K) Sınıf Ortamı	4.11	82.22
Sınıfımız fiziksel olarak (ısı, ışık, havalandırma, oturma düzeni vb.) yeterlidir.	3.72	74.44
Sınıftaki öğrenciler arasında iyi bir iletişim vardır.	4.17	83.33
Sınıf içerisinde kendimi ifade edebilirim.	4.44	88.89

Sınıf ortamına ilişkin bulgular incelendiğinde öğrencilerin % 74,44'ünün sınıfların fiziksel olarak (ısı, ışık, havalandırma, oturma düzeni vb.) yeterli olduğunu, % 83,33'ünün Sınıftaki öğrenciler arasında iyi bir iletişim olduğunu, %88,89'unun sınıf içerisinde kendisini ifade edebileceğini belirttiği görülmektedir. Genel olarak incelendiğinde öğrencilerin %82,22'sinin sınıf ortamından memnun olduğu görülmektedir.

Tablo 12.*Öğrencilerin Ders Araç Ve Gereçlerine İlişkin Görüşleri.*

Göstergeler	X	%
L) Ders Araç ve Gereçleri	3.81	76.30
Derslerin işlenişinde bilgisayar, tepegöz, harita vb. araç-gereçlerden yararlanılır.	3.78	75.56
Ders araç gereçlerini kullanabilirim.	4.00	80.00
Sınıfta veya laboratuvarlarda yeterli araç gereç bulunmaktadır.	3.67	73.33

Sınıf ortamına ilişkin bulgular incelendiğinde öğrencilerin % 75,56'sının derslerin işlenişinde bilgisayar, tepegöz, harita vb. araç-gereçlerden yararlandığını, % 80'inin ders araç gereçlerini kullanabildiğini, %73,33'ünün sınıfta veya laboratuvarlarda yeterli araç gereç bulunduğunu ifade ettiği görülmektedir. Genel olarak incelendiğinde öğrencilerin %76,30'unun ders araç ve gereçlerinden memnun olduğu görülmektedir.

Tablo 13.*Öğrencilerin Ders Aralarına İlişkin Görüşleri.*

Göstergeler	X	%
M) Ders Arası (Dinlenme ve İhtiyaçlarını Karşılama Yeterliliği)	3.81	76.11
Ders aralarında (teneffüslerde) dinlenme ve ihtiyaçlarını giderme fırsatını bulabiliyorum.	3.89	77.78
Teneffüslerde bir sorun olduğunda nöbetçi öğretmenler hemen müdahale eder.	3.72	74.44

Ders arası dinlenme ve ihtiyaçlarını giderme yeterliliğine ilişkin bulgular incelendiğinde öğrencilerin % 77,78'inin Ders aralarında (teneffüslerde) dinlenme ve ihtiyaçlarını giderme fırsatını bulabildiğini, % 74,44'ünün Teneffüslerde bir sorun olduğunda nöbetçi öğretmenler hemen müdahale ettiğini belirttiği görülmektedir. Genel olarak incelendiğinde öğrencilerin %76,11'inin ders arasından dinlenme ve ihtiyaçlarını karşılama bağlamında memnun olduğu görülmektedir.

Tablo 14.*Öğrencilerin Okulun Fiziki Ortamına İlişkin Görüşleri.*

Göstergeler	X	%
N) Okulun Fiziki Ortamı	3.42	68.33
Okulumuz her zaman temiz ve bakımlıdır.	3.50	70.00
Okul binası ve diğer fiziki mekanlar (Spor salonu, okul bahçesi vb.) verimli bir şekilde kullanılır.	3.33	66.67

Okulun fiziki ortamına ilişkin bulgular incelendiğinde öğrencilerin % 70'i okulun her zaman temiz ve bakımlı olduğunu, % 66,67'sinin okul binası ve diğer fiziki mekanların (spor salonu, okul bahçesi vb.) verimli bir şekilde kullanıldığını belirttiği görülmektedir. Genel olarak incelendiğinde öğrencilerin %68,33'ünün okulun fiziki ortamından memnun olduğu görülmektedir.

Tablo 15.*Öğrencilerin Kantin, Yemekhane Ve Yatakhanelere İlişkin Görüşleri.*

Göstergeler	X	%
O)Kantin, Yemekhane, Yatakhaneler (varsa)	3.08	61.67
Okul kantininde satılan malzemeler güvenilir ve sağlıklıdır.	3.56	71.11
Kantinde ihtiyaç duyduğum şeyleri uygun fiyata bulabiliyorum.	2.78	55.56
Kantinde görevli kişiler bizlere sağlıklı koşullarda hizmet vermektedir.	3.11	62.22
Bireysel ihtiyaçlarını karşıladığım mekanlar (varsa kantin, yemekhane, yatakhane vb.) temiz ve sağlıklıdır.	2.89	57.78

Okulun kantin, yemekhane ve yatakhanelerine ilişkin bulgular incelendiğinde öğrencilerin % 71,11'i kantininde satılan malzemeler güvenilir ve sağlıklı olduğunu, % 55,56'sı kantinde ihtiyaç duyduğu şeyleri uygun fiyata bulabildiğini belirtmektedir. Öğrencilerin % 62,22'si kantinde görevli kişilerin sağlıklı koşullarda hizmet verildiğini, % 57,78'i bireysel ihtiyaçlarını karşıladığı mekanların (varsa kantin, yemekhane, yatakhane vb.) temiz ve sağlıklı olduğunu ifade etmektedir. Genel olarak incelendiğinde öğrencilerin %61,67'sinin kantin, yemekhane ve yatakhanelerden memnun olduğu görülmektedir.

Tablo 16.*Öğrencilerin Sosyal, Kültürel, Bilimsel, Sportif vb. Faaliyetlere İlişkin Görüşleri.*

Göstergeler	X	%
P) Sosyal, Kültürel, Bilimsel, Sportif vb. Faaliyetler	2.64	52.78
Okulumuzda sosyal, kültürel, sportif ve bilimsel faaliyetlere önem verilmektedir.	2.61	52.22
Yapılan bu faaliyetlere katılımı herkese fırsat tanınmaktadır.	2.67	53.33

Okulun sosyal, kültürel, bilimsel, sportif ve benzeri faaliyetlere ilişkin bulgular incelendiğinde öğrencilerin % 52,22'si okulda sosyal, kültürel, sportif ve bilimsel faaliyetlere önem verildiğini düşünmektedir. Öğrencilerin % 53,33'ü yapılan bu faaliyetlere katılımı herkese fırsat tanındığını ifade etmektedir. Genel olarak incelendiğinde öğrencilerin %52,78'inin sosyal, kültürel, bilimsel, sportif ve benzeri faaliyetlerden memnun olduğu görülmektedir.

Tablo 17.*Öğrencilerin Belirli Gün ve Hafta Kutlamalarına İlişkin Görüşleri.*

Göstergeler	X	%
R) Belirli Gün ve Hafta Kutlamaları	3.11	62.22
Okulumuzda yapılan belirli gün ve haftaların kutlamalarını beğenerek izliyorum.	3.33	66.67
Okulumuzda yapılan belirli gün ve haftaların kutlama faaliyetlerine katılımı herkese fırsat tanınmaktadır.	2.89	57.78

Belirli gün ve hafta kutlamalarına ilişkin bulgular incelendiğinde öğrencilerin % 66,67'si okulda yapılan belirli gün ve haftaların kutlamalarını beğenerek izlediğini belirtmiştir. Öğrencilerin % 57,78'i yapılan bu faaliyetlere katılımı herkese fırsat tanındığını ifade etmektedir. Genel olarak incelendiğinde öğrencilerin %62,22'sinin yapılan belirli gün ve haftaların kutlamalarından memnun olduğu görülmektedir.

Tablo 18.*Öğrencilerin Değerlendirme, Ödül, Takdir ve Teşekküre İlişkin Görüşleri.*

Göstergeler	X	%
T) Değerlendirme, Ödül, Takdir, Teşekkür	2.94	58.89
Okulda ders içi ve ders dışı başarılar ile örnek davranışlarımız ödüllendirilir.	2.56	51.11
Ödüllendirmede tarafsız davranılır.	2.33	46.67
Öğrenci başarılarının değerlendirilmesi (not verme, karne vb.) yapılırken tarafsız davranılır.	3.94	78.89

Değerlendirme, ödül, takdir ve teşekkürle ilişkin öğrencilerden elde edilen bulgular incelendiğinde öğrencilerin % 51,11'i okulda ders içi ve ders dışı başarılar ile örnek davranışların ödüllendirildiğini belirtmiştir. Öğrencilerin % 46,67'si ödüllendirmede tarafsız davranıldığını ifade etmektedir. Öğrenci başarılarının değerlendirilmesi (not verme, karne vb.) yapılırken tarafsız davranıldığını öğrencilerin % 78,89'u düşünmektedir. Genel olarak incelendiğinde öğrencilerin %58,89'unun okuldaki Değerlendirme, Ödül, Takdir ve Teşekkür işlerinden memnun olduğu görülmektedir.

Tablo 19.*Öğrencilerin Olumlu Davranış Kazanmaya İlişkin Görüşleri.*

Göstergeler	X	%
U) Olumlu Davranış Kazanma	3.47	69.44
Okulumuzda bizlere temel ahlaki, milli ve manevi değerler (doğruluk, dürüstlük, yardımseverlik vb.) kazandırılmaktadır.	3.33	66.67
Okulumuz. bulunduğumuz süre içerisinde bizlere olumlu davranışlar kazandırır.	3.61	72.22
Genel	3.30	66.04

Okulda olumlu davranış kazanmaya ilişkin bulgular incelendiğinde öğrencilerin % 66,67'si temel ahlaki, milli ve manevi değerler (doğruluk, dürüstlük, yardımseverlik vb.) kazandırılmaktadır demiştir, % 77,22'si de okulda buldukları süre içerisinde olumlu davranışlar kazandığını belirtmektedir. Genel olarak incelendiğinde öğrencilerin %69,44'ünün olumlu davranış kazanmalarında okulun etkisi olduğunu düşündüğü görülmektedir.

Tablo 20 incelendiğinde, öğrencilerin öğrenmeye ilişkin görüşlerinin olumlu olduğu görülmektedir. Maddelerin standart sapmaları incelendiğinde 1,69 ile 2,21 aralığında olduğu ve bu bağlamda

öğrencilerin görüşlerinin genel olarak birbirine yakın olduğu söylenebilir. Çalışma bulgularına göre öğrenciler programda işlenen materyali işleriyle ilgili bulmakta, yemek pişirmenin ilgi çekici bir şekilde öğretildiğini düşünmekte ve öğreticinin iletişiminde başarılı olduğu görüşündedir. Eğiticinin derse iyi hazırlandığını düşünen öğrenciler, uygulamalı dersleri etkili bulmakta ve öğrendiklerinin çoğunu meslek hayatlarında kullanabileceğini ifade etmektedir. Konu anlatımları ile uygulamalar arasında iyi bir denge olduğunu düşünen öğrenciler aldıkları eğitimin işlerini iyi bir şekilde yapmalarına yeteceğini düşünmektedir.

2. Öğrenmeyi Değerlendirme:

Tablo 20.

Öğrencilerin Öğrenmeye İlişkin Görüşleri.

Madde	Hiç Katılmıyorum								\bar{X}	SS
	1	2	3	4	5	6	7	8		
Programda işlenen materyal benim işimle ilgilidir.	1	2	0	6	3	2	2	18	6.30	2.16
Yemek pişirme ilgi çekici bir şekilde öğretilmiştir.	2	0	2	2	3	4	5	16	6.41	2.07
Öğreticimiz iletişiminde başarılıdır.	1	1	0	1	0	2	9	19	7.02	1.70
Eğitici iyi hazırlanmıştır.	2	1	2	2	1	4	4	18	6.44	2.29
Uygulamalı dersler etkiliydi.	1	2	0	2	3	3	5	18	6.62	2.00
Öğrendiklerimin çoğunu işimde kullanabileceğim.	1	2	0	3	1	3	7	17	6.62	2.00
Konu anlatımları ile uygulamalar arasında iyi bir denge vardır. / yeterlidir	0	1	3	1	5	8	7	9	6.14	1.70
Bu eğitimin işimi iyi bir şekilde yapmama yeteceğini düşünüyorum.	0	3	0	3	2	5	3	17	6.55	1.96

Görüş aralıkları: 0.00-2.66: Olumsuz; 2.66-5.33: Orta Düzeyde; 5.33-8.00: Olumlu

Öğrencilerin kursa başladıklarından beri bilgilerinde meydana gelen değişikliklere ilişkin nitel veriler incelendiğinde, öğrencilerin büyük bir bölümünün ileride mesleki hayatlarında faydalanacağı bilgileri kazandığını düşündüğü görülmektedir. Yanlış bilgilerinin düzeldiğini belirten öğrenciler arasında bu eğitimin pek çokları için dönüm noktası olduğunu ve açılığın tamamen yetenek ve beceri gerektiren bir iş olduğunu anladıklarını ve şu an çok iyi yemek yapabildiklerini ifade edenler bulunmaktadır. Öğrenciler yemek yelpazelerinin genişlediğini ve merak ve ilgilerinin arttığını belirtmiştir. Öğrencilerin yine büyük bir bölümü de meslekleri ile ilgili bütün detayları uygulamalı ve teorik olarak öğrendiklerini ifade etmiştir.

"Bildiğim ne kadar yanlışım varsa doğrusunu burada öğrendim" Ö7

"Açılığın tamamen yetenek ve beceri gerektiren bir iş olduğunu anladım ve şu an çok iyi yemek yapabiliyorum" Ö18

"Bu kurs pek çok kişi için bir dönüm noktasıdır. Kimileri bu meslekte kalırken kimileri de bu kurstan da yararlanamayacak" Ö13

"Hocalarım ve öğretmenlerim sayesinde becerilerimi pekiştirip daha güzel soslar ve lezzetler öğrendiğimi düşünüyorum" Ö14

"Çok etkili yemekle ilgili bilgilerim arttı" Ö2

"Öğrendiğimiz yeni deneyimler vasıtasıyla öğrenim gördüğümüz süreç içerisinde mesleki tecrübelerimize yeni bilgiler eklendi" Ö5

Öğrenciler bu eğitim sayesinde iyi bir işe sahip olacaklarını, maddi anlamda çok şey kazanacaklarını, kalifiye bir çalışan olacaklarını ve yapmaktan zevk alacakları bir mesleğe sahip olacaklarını düşünmektedirler.

"Meslek hayatımda yeni bir kapı" Ö18

"Hayatımda işim olma imkânını sağlayacak." Ö5

"Benim için çok iyi bir adımdı ileride çok iyi bir şef olacağıma inanıyorum." Ö4

"Buradan alacak olduğum belge sayesinde yurtiçi ve yurtdışı olmak üzere birçok iş imkânı bulma şansım olacak ve bu da hayatımı olumlu etkileyecek." Ö14

"Burada kazandığım bilgilerle daha iyi yerler görebilirim." Ö6

"Zengin olmama neden olacak." Ö1

Programla ilgili eksikliklerin bulunmadığını düşünen öğrencilerin yanı sıra staj otellerinin daha iyi yerler olabileceğini, mutfak derslerinin artırılması gerektiğini, sponsorlarla mutfak malzemeleri alımında maddi destek bulunabileceği, eğitim kadrosunun iyileştirilebileceği, özellikle mutfaklardaki fırınların iyileştirilmesi gerekliliği ve son olarak da programdan çıkarılan alkollü içecek servis eğitiminin programa eklenmesi gerekliliği belirtilmiştir.

"Staj yerleri geliştirilmeli, alkollü içecekler katılmalı." Ö14

"Alkollü içecekler, öğrencilere yatakhane, öğrencilere yemekhane açılabilir." Ö3

"Mutfaklara daha iyi bakılabilir, fırınları kontrol edip iyileştirebilirler." Ö18

"Daha iyi bir kadro kurulabilir." Ö1

Bu verileri destekleyen bir boyut da öğrenci başarı puanlarıdır. Öğrencilerin genel okul ortalaması 77,67'dir; ortalamanın genel anlamda yüksek olduğu söylenebilir. Elde edilen tüm bulgular ışığında verilen eğitimin başarılı olduğu söylenebilir.

3. Davranışı Değerlendirme:

Öğrencilerin staja gittikleri kurumlardan alınan dönütlerden faydalanılarak, eğitim süresince edinilen bilgi ve becerilerin ne kadarının uygulamaya yansıdığı incelenmiştir. Öğrenciler için doldurulan aylık rehberlik formları incelendiğinde 68 öğrenciden 5 ile ilgili olumsuz dönüt alındığı geri kalan 63 stajyerden kurumların memnun olduğu görülmüştür. Alınan olumsuz dönütler incelendiğinde;

Bir öğrencinin staj yapmak istemediğini belirttiği,

Bir öğrencinin haber vermeden göreve gitmediği için atıldığı,

Bir öğrencinin kalp rahatsızlığı nedeniyle ayrılmak durumunda kaldığı,

Bir öğrencinin ameliyat olup stajı bıraktığı,

Bir öğrencinin ustası ile sözlü ve fiziki kavgaya girdiği görülmüştür.

Bu öğrenciler, programın staj bölümüne devam edemedikleri için kalfalık değil, çıraklık düzeyinde sertifika alacaktır.

Genel olarak dönütler incelendiğinde kurumların % 92 oranında öğrencilerden ve performanslarından memnun olduğu görülmektedir, bu anlamda TUREM'de verilen eğitimin davranışların değerlendirilmesi bağlamında başarılı olduğu söylenebilir.

4. Sonucu Değerlendirme:

TUREM öğrenci ve mezunlarının turizm sektörüne ve bu bağlamda ülke ekonomisine yaptıkları katkı en iyi şekilde alan uzmanlarının yapacakları çalışmalarla ortaya koyulabilecektir. 16 – 25 yaş arasındaki öğrencileri kabul eden kurumda öğrenim gören öğrencilerin çoğunluğunun 18 yaş ve üstünde olduğu ve genelinen lise mezunu olamamış ve lise eğitiminde okuldan uzaklaştırılmış öğrencilerden oluştuğu söylenebilir. Daha önce Turizm Bakanlığına bağlıyken, 2006 yılında Milli Eğitim Bakanlığı'na devredilen kurumun bütçesi de bu değişimle birlikte diğer pansiyonlu okullar düzeyine çekilmiştir ve büyük ölçüde azalmıştır. Bu durum özellikle eğitimin uygulamalı aşamalarında niteliğin ve öğrencilerin gelecekteki meslekleriyle tam uyumlu olacak şekilde pratik yapma olanaklarının azalmasına neden olmuştur. Bu da öğrenci motivasyonunu düşüren nedenlerden biridir. Genellikle düşük sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerden gelen öğrenciler okula geliş gidiş konusunda bile maddi açıdan zorlandıklarını belirtmişlerdir.

Toplumda kendilerine bir yer edinebilmek ve nitelikli bir meslek sahibi olabilmek adına bu öğrencilerin son şanslarını TUREM’lerde kullanmakta oldukları söylenebilir.

“Kayıt döneminin diğer okullarla çok uygun olmamasından dolayı kaliteli öğrenci yakalamak zor. Bizim amacımız aslında lise mezunu öğrenci almak. Çünkü özellikle turizm eğitiminde prezantabl insana ihtiyacımız var bizim. Oturması, konuşması iletişiminin düzgün olması açısından örgün eğitimden çıkmış insanın bizim alanda eğitim görmesi bizim için daha doğru bir seçenek diyebiliriz. Örgün eğitimde barınamamış, problem yaşayan birisi burada da problemi aynı şekilde devam ettiriyor. Yaşları ileri kişiliği ile ilgili müdahale de edemiyoruz. Meslek lisesindeki öğrenciler araştırıp çalışıp geliyorlar dersten önce buradakiler vakit geçirmek için, hayal kurmak bir şeyleri yapmak için yetmiyor yeterli motivasyonları yok. Çoğu varoştan geliyor arkadaş ortamları farklı kalkıp mesleği ile ilgili bir araştırma yapacak durumu yok, farklı işlerle meşgul. Ön çalışma yapma durumları hiç yok “ ÖR2

“Malzeme eksikliği uygulamaların tam yapılmasına olanak vermiyor. Bütçe en zorlayan kısım fiilen üretim yaptıkları zaman hem kontrol etmek hem hakim olmak kolaylaşır, hem de bir şeyler öğretmek de daha kolay.” ÖR1

“Serseri çocuklar geliyor. Serseri çocukların gelmesi bir tane çürük elma yüzünden bütün sınıf komple gidiyor.” ÖR3

“Maddiyattan dolayı şöyle bir şey var bütün malzemeleri biz kendimiz alıyoruz. Tüpu cartı curtu ilk başta devletin gönderdiği paradan alınıyor atıyorum devlet 10 milyar gönderiyorsa sınıf başı 2 milyar düşüyor o para zaten iki aya bitiyor ondan sonra hep cebimizden harcıyoruz. O zaman mesela 10 lira 20 lira 30 lira topluyorsun herkesten haftalık ama herkesin ailesinin maddi durumu aynı değil ki bazen Süleyman bazen ben ya da başkası veremiyor bu sefer de sınıfta kavga çıkıyor. Bu sefer para toplanamayınca yapmayalım o zaman diyorlar.Yemek yapınca 10 kişilik yemek çıkartıyoruz ama bu sefer her gün kuru fasulye pilav yapmıyorsun. Et yemeklerine geliyorsun arka arkaya iki hafta boyunca et yemeği var. Pırzola falan yapıyorsunuz 1 kilo alsan 40 – 50 milyon...” Ö2

“Disiplinde problem var, okul rahat, lise gibi değil hocalar siz bireysiniz diyorlar. Çoğu Liseye gitmemiş hayatı erken öğrenmiş, çalışan insanlar var, öğretmenlerin de arkadaşların hepsine güvenleri tam. Bizim de nasıl söyleyeyim ben sana burası artık bizim son çaremiz bitti lise hayatımız yok.” Ö6

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Programın geneline bakıldığında öğrencilerin yarısından fazlasının okuldan memnun olduğu görülmektedir. Öğrenciler genel olarak, ders başarılarının tarafsız bir şekilde değerlendirildiğini, okul içindeki güvenlikten memnun olduklarını, öğrenci işleri ile iletişimde sorun yaşamadıklarını, olumlu davranış kazanmalarında okulun etkisi olduğunu, ders programlarından memnun olduklarını, derslerin işlenişinde çok farklı yöntemlerin kullanılmaması dışında öğrenme öğretme yöntemlerinden memnun bulduklarını, kararlara katılmada fikirlerinin önemsendiğini, sınıf ortamını beğendiklerini, okuldaki personelle iletişim konusunda sorun yaşamadıklarını, okuldaki personele, özellikle de öğretmenlere, büyük oranda güven duyduklarını, ders araç ve gereçlerini yeterli bulduklarını, ders aralarından dinlenme ve ihtiyaçlarını karşılama anlamında memnun olduklarını ve okulu genel olarak temiz bulduklarını ifade etmektedirler.

Öğrencilerin geliştirilmesi gerektiğini düşündüğü alanlar arasında kütüphane spor salonu gibi okul hizmetlerine ulaşım, sosyal, kültürel, sportif ve bilimsel faaliyetlere daha fazla önem verilmesi, rehberlik ve yönlendirme hizmetlerinin verimli olması, ders içi ve ders dışı başarılar ile örnek davranışların çok daha fazla ödüllendirilmesi ve kantinin fiyat ve hijyen açısından düzenlenmesi yer almaktadır.

Eğitici ve programa ilişkin olumlu görüşleri olan öğrenciler TUREM’i gelecekte için büyük bir şans olarak görmektedir. Bu bağlamda TUREM’lerin sadece turizm sektörüne nitelikli eleman yetiştirerek değil aynı zamanda dezavantajlı öğrencilere meslek imkanı tanıyarak da büyük bir toplumsal görev gerçekleştirmekte oldukları da ortadadır. Elde ettikleri bilgilerle meslek hayatlarına iyi hazırlandıklarını düşünen öğrenciler programlardaki teori ve pratik dengesinin iyi bir şekilde planlandığını düşünmektedir. Öğrencilerin staj kurumlarının dönütleri de öğrencilerin bu görüşlerini destekler niteliktedir. Ancak MEB devrinden sonra değişen bütçe hacminin, kurumun eğitimine olumsuz yönde yansdığı da görülmektedir. Bu bağlamda TUREM’lere diğer pansiyonlu kurumlara aynı bütçenin verilmesi yerine programda yer alan yemekleri yapabileme imkanı tanıyacak bir bütçe düzenlemesi yapılabilir.

Kaynakça

- Kirkpatrick, D. L., ve Kirkpatrick, J. D. (2008). *Evaluating training programs: The four levels* (3rd ed.). San Francisco: Berrett-Koehler. ISBN 978-1-57675-796-3
- Kültür Bakanlığı. (1981). *TUREM YÖNETMELİĞİ*. 23 Eylül 2016 tarihinde, <http://teftis.kulturturizm.gov.tr/TR,14965/turizm-egitim-merkezleri-turem-kurulus-yonetmeligi.html> adresinden alınmıştır.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2011). *Konaklama ve seyahat hizmetleri;Turizm hareketleri*. 22 Eylül 2016 tarihinde, http://megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/moduller_pdf/Turizm%20Hareketleri.pdf adresinden alınmıştır.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2007). 23 Eylül 2016 tarihinde, <http://teftis.kulturturizm.gov.tr/TR,14965/turizm-egitim-merkezleri-turem-kurulus-yonetmeligi.html> adresinden alınmıştır.
- Uşun, S. (2012). *Eğitimde program değerlendirme – Süreçler, yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Extended Summary

Evaluation of A Tourism Education Center Curriculum According to Kirkpatrick Model

Introduction

At present, modern tourism is both a discipline and an industrial field. It is a fact that some countries', regions' and cities' economy merely depend on tourism. As tourism is a service industry, it can restrict its potential to mechanization in a wide range. Thus, it can be said that tourism is a labor intensive sector and requires large numbers of labor force. Since the service is supplied and received at the same place, all the expenditure made is the income of the city or the country. Besides involving sectors like transportation, accommodation, food and beverage and entertainment, tourism has indirect relations with all other sectors. As tourism is a vital sector which yields such a huge profit, it is important to raise qualified employees. In order to supply the necessary workforce in tourism sector and give the in-service training needed, Tourism Education Centers are opened under the Ministry of Tourism and Publicity. However, in the course of time all these institutions are gathered under the umbrella of Directorate-General Lifelong Learning in the Ministry of Education.

To see whether there have been problems in the curriculum while Tourism Education Centers changed hands and to understand how the school functions, it is important to evaluate the curriculum. In this regard, Kirkpatrick's Four-Level Training Evaluation Model, which is frequently used in adult education and in-service training, is chosen to evaluate the curriculum of Tourism Education Center. There are four levels in Kirkpatrick's Four-Level Training Evaluation Model; reaction, learning, behavior and results.

Level 1: Reaction: At Reaction level it is important to measure how the trainees react to the training. While it gives us some opinions about the program carried out, it also gives insights about the future programs. In this level opinions and feelings about the trainer, the topic, the materials used, how these are presented, and the venue are evaluated by the "customers". Besides, trainees find the chance to see that trainers need feedback on their teachings. Moreover, it provides quantitative data on the curriculum.

Level 2: Learning: At learning level, what trainees have learned is measured. It is impossible to have a behavioral change without learning. In a curriculum there are three things we try to reach; knowledge, skills, and attitudes. In this level the data gathered from students' scores can be used.

Level 3: Behavior: At this level, the aim is to see how trainees apply the information or the skills they have learned. The result will show whether or not the program works and if it does to what extent. Choosing the right method and study group is a difficult process. The trainee might not prefer to declare that there is no change in behavior or trainees might be biased. Hence, it is important to use multiple data sources.

Level 4: Results: At the Results level, the final results of the training are analyzed. It includes all the outcomes that have been determined at the beginning.

Purpose of the Study

The purpose of this study is to evaluate the curricula in Balçova (İzmir) Tourism Education Center (TEC) with regard to Kirkpatrick's 'Four-Level Training Evaluation Model'.

Method

In this case study, qualitative data is obtained from interviews with trainees and trainers whereas quantitative data is gathered from questionnaires and students' marks. The study group is composed of 34 trainees who answered Student Satisfaction Questionnaire developed by Ministry of Education and 18 trainees who answered Training Survey developed by researchers and 19 trainees who joined focus group discussions and 4 vocational training teachers with whom individual interviews were held. In order to analyze the data descriptive qualitative and quantitative analyzes are used.

Results

When findings of Reaction Level are analyzed, it is seen that 66,04 % of the trainees are satisfied with the education given at school. According to the findings, students think that their scores are fair and accurate, they feel secure at school, school is effective in gaining positive attitude, they can participate the decisions, there is a positive learning environment, the materials are satisfying, the school is well equipped and clean, they don't have communication problems with the staff, they are pleased with the curriculum, and they trust in their trainees. The problems they adverted are generally about the counselling services, prices at the cafeteria and negligence of social, cultural and scientific activities. At the Learning Level; the findings reveal that the students think that there is a balance between theory and practice, hence the education they have will be adequate enough for them to be successful at their jobs. They believe that the materials they use during the lessons are related with their jobs. Besides being good communicators, the trainees are prospering in their jobs and are teaching the ways of cooking in an intriguing way. In general, trainees think that when they graduate, they will have a good job, will earn a lot of money as they will be qualified workers. Moreover, they will be doing a job that they love doing. However, some students think that some of the training institutions they visit during their education could be better places and the amount of practice lessons should be increased. Also some students believe that the school could find sponsors to support the institution via buying the necessary expensive ingredients the school cannot afford. At the Behavior Level; with the help of the findings obtained from the institutions where graduates and trainees work, it can be said that the knowledge acquired at the Tourism Education Center is applied at work as the institutions are 92% satisfied with the students and their performances. At the Results Level; the data indicates that trainees at Tourism Education Center are generally from disadvantaged families that have low income. The group is composed of sixteen to twenty-five year olds who generally don't have a job or a qualification and most of them were expelled from schools.

Discussion, Conclusion and Suggestions

It can be concluded that these schools are their last chance to have a qualified job and a good place in the society. In this context, Tourism Education Centers' role in the society is not only training staff for the Tourism Industry but also giving an opportunity to have a job to the disadvantaged trainees.

Öğretmen Eğitiminde Kullanılan Alternatif Öğretim Yöntemlerinin Akademik Başarıya Etkisi: Bir Meta-Analiz Çalışması

Özgür TUTAL, Dicle Üniversitesi, Türkiye, ozgurtutal@windowslive.com
İlhan KAÇIRE, Dicle Üniversitesi, Türkiye, ilhankacire@gmail.com
Erkan ATABEY, Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye, eatabey@gmail.com

Öz

Bu araştırma ile öğretmen eğitiminde kullanılan alternatif öğretim yöntemlerinin geleneksel yöneme göre öğretmen adaylarının akademik başarıları üzerindeki etkisini inceleyen deneysel çalışmaların ulaştığı sonuçları meta-analiz yöntemiyle analiz etmek ve çalışma karakteristiklerinin araştırmalara etkisini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Çalışma için belirlenen çalışma karakteristikleri; yayın türü, ders, sınıf düzeyi, katılımcı bölümleri, yayım yılı, deney süresi, kullanılan alternatif öğretim yöntemi, yazar bölümleri, üniversite ve enstitüdür. Araştırmada alternatif öğretim yöntemlerinin etkililiğini belirlemek amacıyla meta-analiz yöntemi kullanılmıştır. Alternatif öğretim yöntemleri ile ilgili yurt içinde yapılan lisansüstü tezlere ulaşılmaya çalışılmıştır. Literatür taraması sonucunda dâhil edilme ölçütlerine uyan 98 tez meta-analize dahil edilmiştir. Bu çalışmalardan 142 etki büyüklüğü değeri elde edilmiştir. Çalışmaların tamamında deney grubu 5049, kontrol grubu 5139 olmak üzere toplam 10188 öğretmen adayı üzerinden veri toplanmıştır. Çalışmaların birleştirilmesi sonucunda rastgele etkiler modeli kullanılarak alternatif öğretim yöntemlerinin genel etki büyüklüğü değeri 1,13 ile 1,44 güven aralığında 1,29 olarak bulunmuştur. Elde edilen sonuç alternatif öğretim yöntemlerinin geleneksel öğretim yöntemlerine göre öğretmen adaylarının akademik başarılarında güçlü düzeyde ve pozitif etkisinin olduğunu göstermektedir. Meta - analize dâhil edilen 142 etki büyüklüğü değerinin 8 tanesinin negatif, 134 tanesinin ise pozitif değere sahip olduğu görülmüştür. Pozitif yönlü olan çalışmalardan 5 tanesinin zayıf, 14 tanesinin küçük, 43 tanesinin orta ve 72 tanesinin güçlü etki düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Çalışma karakteristiklerine göre yapılan analiz sonucunda en yüksek etki büyüklüğü değerlerinin doktora tezlerinde, Mersin Üniversitesi' nde, Sosyal Bilimler Enstitüsü' nde, İngiliz Dili eğitimindeki yazarlarda, orta öğretim matematik öğretmenliğindeki öğretmen adaylarında, fen bilgisi dersinde, dördüncü sınıfta, 5 - 8 hafta aralığında, 2010 yılında, işbirlikli öğrenme yönteminde olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Meta-analiz, öğretmen eğitimi, öğretmen adayları, alternatif öğretim yöntemleri.

Abstract

The purpose of the research is to analyse the results of experimental studies which investigate the effect of alternative teaching methods on academic achievements of pre-service teachers by using meta-analysis technique and expose the impact of various study characteristics on these studies. The study characteristics are; type of publication, lessons, grade levels, departments of pre-service teachers, publication year of studies, experiment periods, teaching methods that used in the studies, departments of the authors, university and institutes where the studies were conducted. In this research, meta-analysis method is used to designate of alternative teaching methods' effectiveness. Postgraduate theses held in the country on alternative teaching methods have been tried to obtain. 98 theses which fit the inclusion criteria were subjected to meta-analysis process as the result of the research. 142 effect sizes are obtained from these studies. Data were collected through 5049 of experimental group, 5139 of control group, total of 10188 pre-service teachers. As a result of merging of studies, the effect size of the alternative teaching methods, between 1,13 and 1,44 confidence interval, has been found 1,29 by using random effects model. The obtained result shows that alternative teaching methods have a strong and positive impact on academic achievement of pre-service teachers with regard to traditional teaching methods. Among the studies that are included in this meta-analysis, 134 of 142 studies have positive, 8 of 142 studies have negative effect size value. In these studies which have positive effect value; 5 of them are poor, 14 of them are at modest, 43 of them are at moderate and 72 of them are at strong effect size level. As a result of analysis done by the study characteristics the highest effect sizes

have been found at doctoral theses, Mersin University and social sciences institute, researchers in the English Language teaching department, participants are pre-service teachers of secondary mathematics, experiment carried out in science lesson, fourth grade pre-service teachers, experimental duration in 5-8 weeks, 2010, cooperative learning.

Keywords: Meta-analysis, teacher education, pre-service teachers, alternative teaching methods.

Giriş

Eğitim-öğretim faaliyetleri, düzenli ve planlı bir şekilde ilerleyen bir süreçtir. Bu süreçte birçok değişken bulunmasına rağmen çağdaş eğitim anlayışına göre bu sürecin şekillenmesi ve kontrolü, sınıf içi faaliyetlerin düzenlenmesi dolayısıyla eğitimin kalitesini belirleyen en önemli etkenlerden biri şüphesiz eğitim sisteminin temel dinamiklerinden olan öğretmenlerdir (Bulut, Açık ve Çiftçi, 2016; Önen, Mertoğlu, Saka ve Gürdal, 2009; Özoğlu, 2010).

Türkiye’de eğitimin kalitesinin geliştirilmesi, öğretmenlerin mesleki yeterliklerinin geliştirilmesine bağlıdır. Yarının öğrencisini ve yarınlar için öğrenciyi yetiştiren ve yetiştirecek olan öğretmen son derece önemli bir sorumluluk taşımaktadır. Öğrenci değişen toplum ve dünya şartlarında nasıl değişiyor ve farklılaşıyorsa, eğitimin temel ögesi olan okul ve öğretmen bu değişimi benimsemesi ve bizzat desteklemesi gerekmektedir. Bu yüzden öğretmenler eğitimin her türlü reform süreçlerine dahil edilmeli ve mesleki gelişimleri için olanak sağlanmalıdır (Türk Eğitim Derneği, 2009; Gündoğar, 2014; Day, 2002). Geleceğin öğretmenleri olacak olan öğretmen adaylarının da öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği bilgi, beceri ve deneyimlere yönelik sahip oldukları öz-yeterlik inançları, onların öğretmenlik mesleğini daha nitelikli devam ettirebilmeleri açısından gereklidir. Bu bağlamda öğretmen yeterliklerinin geliştirilmesi, eğitim sistemindeki giderek değişen görev, rol ve sorumluluklarının daha iyi kavranması ve yerine getirilmesi ve dolayısıyla öğretimin kalitesinin geliştirilmesi için hizmet öncesi eğitim çok önemlidir. Öğretmenlerin yeterlikleri ile ilgili sorunlar olması, ülkemizin insan sermayesinin potansiyelinin çok altında gerçekleşmesi anlamına gelmektedir. Bu nedenle, öğretmenliğe aktif bir şekilde başlamadan önce, henüz öğretmen adayı iken, Eğitim Fakültelerinde öğrenim gören öğrencilere verilen eğitim oldukça önemlidir. Bu bakımdan Eğitim Fakültelerinin, öğretmen adaylarını alanları ile ilgili gerekli bilgi bakımından daha donanımlı bir şekilde mezun etmeleri gerekmektedir (Ekici, Çimen, Gökmen, Atik & Altunsoy, 2010; Saban, 2000; Türk Eğitim Derneği, 2009).

Eğitim sistemimizin sorunlarına bakıldığında en önemli sorunlardan birinin öğretmen yetiştirme ve yetiştirilen öğretmenlerin niteliği olduğu görülmektedir. Yetiştirilen öğretmenlerin niteliğinde aday öğretmenlerin mesleğe yönelik tutumları ve mesleğe ilişkin yeterlikleri ne ölçüde taşıdıkları önemli bir yere sahiptir (Çapri ve Çelikkaleli, 2008). Sahip olunan yeterliklerin tespitinde ise eğitim süreçlerinin bağımsız değişken ve ortaya çıkan öğretmenlik bilgi ve becerilerinin bağımlı değişken olarak ele alındığı “süreç-ürün” araştırmaları ön plana çıkmaktadır. Bu araştırmalarda deneysel, yarı deneysel ya da ilişkisel desenler aracılığıyla “etkili öğretmenlik yeterliklerinin” belirlenmesi ve öğretmen eğitimi bilimini oluşturacak, genellenebilir bilgi birikimine ulaşmak amaçlanmaktadır (Cochran-Smith ve Fries, 2008). Söz konusu amaçların gerçekleştirilebilmesi için öğretmen eğitimi alanındaki araştırmaların analiz edilmesi, zayıf ve güçlü yönlerinin tespit edilmesi gerekmektedir (Yıldırım, 2013).

İlgili alan yazında öğretmen eğitiminde kullanılan alternatif öğretim yöntemlerinin etkililiğinin incelendiği çok sayıda çalışmaya rastlanılmaktadır. Farklı konu alanı, bölüm, sınıf seviyesi ve şekillerde yapılan çalışmalar mevcuttur. Araştırmada bu çalışmaların etki büyüklüklerini belirleyerek alternatif öğretim yöntemlerinin akademik başarı üzerindeki etkisinin belirlenmesi hedeflenmektedir. Araştırmanın amacı; öğretmen eğitiminde kullanılan alternatif öğretim yöntemlerinin geleneksel yöntemlere göre öğretmen adaylarının akademik başarıları üzerine etkisini inceleyen deneysel çalışmaların ulaştığı sonuçları meta - analiz yöntemiyle analiz etmek ve çeşitli çalışma karakteristiklerinin araştırmalara olan etkisini ortaya çıkarmaktır.

Araştırmada belirlenen amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Alternatif öğretim yöntemlerinin öğretmen adaylarının akademik başarıları üzerindeki etkisi nedir?

2. Alternatif öğretim yöntemlerinin akademik başarı üzerindeki etkisi çalışmaların yayım türü bakımından farklılık göstermekte midir?
3. Alternatif öğretim yöntemlerinin akademik başarı üzerindeki etkisi deneysel işlemin gerçekleştirildiği ders türüne göre farklılık göstermekte midir?
4. Alternatif öğretim yöntemlerinin akademik başarı üzerindeki etkisi çalışmaya katılan öğretmen adaylarının sınıf düzeyleri bakımından farklılık göstermekte midir?
5. Alternatif öğretim yöntemlerinin akademik başarı üzerindeki etkisi çalışmaların yayımlanma yılları bakımından farklılık göstermekte midir?
6. Alternatif öğretim yöntemlerinin akademik başarı üzerindeki etkisi deneysel işlemin uygulanma süresine göre farklılık göstermekte midir?
7. Alternatif öğretim yöntemlerinin akademik başarı üzerindeki etkisi çalışmaların bünyesinde yapıldığı üniversite bakımından farklılık göstermekte midir?
8. Alternatif öğretim yöntemlerinin akademik başarı üzerindeki etkisi bünyesinde yapıldığı enstitü bakımından farklılık göstermekte midir?
9. Alternatif öğretim yöntemlerinin akademik başarı üzerindeki etkisi çalışmayı gerçekleştiren yazarın bölümü bakımından farklılık göstermekte midir?
10. Alternatif öğretim yöntemlerinin akademik başarı üzerindeki etkisi çalışmaya katılan öğretmen adaylarının bölümleri bakımından farklılık göstermekte midir?
11. Alternatif öğretim yöntemlerinin akademik başarı üzerindeki etkisi deney grubuna uygulanan alternatif öğretim yöntemine göre farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Araştırmada öğretmen eğitiminde kullanılan alternatif öğretim yöntemlerinin akademik başarı üzerindeki etki büyüklüğünü belirlemek amacıyla meta - analiz yöntemi kullanılmıştır. Meta-analiz, çeşitli çalışmaların sonuçlarını bir veya daha fazla istatistiksel yöntemle birleştiren ve bu sayede daha fazla bilgi elde edilmesine olanak sağlayan bir yöntemdir (Hedges & Olkin, 1985). Meta-analiz, farklı çalışma sonuçlarını ortak bir ölçüm birimine göre karşılaştırmayı ve istatistiksel teknikler yardımıyla etki büyüklüklerini hesaplamayı mümkün kılar (Rudy, 2001).

Verilerin Toplanması

Alternatif öğretim yöntemleri ile ilgili yurtiçinde yapılan lisansüstü tezlere ulaşılmaya çalışılmıştır. Bu amaçla internet ortamında YÖK Ulusal Tez Merkezi ve üniversite kütüphanelerinde “aday öğretmen”, “öğretmen adayları”, “teacher candidates” ve “pre-service teacher” anahtar kelimeleri taranmıştır. Tarama sonucu listelenen 1817 tezden dâhil edilme ölçütlerine uyan 98 tez meta-analiz sürecine tabi tutulmuştur. Bu çalışmalardan 142 etki büyüklüğü değeri elde edilmiştir.

Dahil Edilme Kriterleri

Araştırma için belirlenen dâhil edilme ölçütleri şunlardır:

- Çalışmanın ülkemizde yayımlanmış yüksek lisans veya doktora tezi olması.
- Çalışmanın Türkçe veya İngilizce dillerinden birinde yazılmış ve elektronik ortamda taranıyor olması.
- Alternatif öğretim yöntemlerinin öğretmen adaylarının akademik başarılarına olan etkisini inceleyen çalışmalar olması.
- Çalışma grubunun aday öğretmenlerden oluşuyor olması.
- Öntest - sontest kontrol gruplu modeli kullanan deneysel veya yarı deneysel çalışmalar olması.
- Deney grubuna alternatif öğretim yöntemlerinin, kontrol grubuna ise geleneksel öğretim yöntemlerinin uygulanmış olması.
- Etki büyüklüğünü hesaplamayı sağlayacak deney ve kontrol grubuna ait örneklem büyüklüğü, aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerini içeren çalışmalar olması.

Çalışma Karakteristikleri

Bu çalışma için belirlenen çalışma karakteristikleri; çalışmanın yayın türü, deneysel uygulamanın yapıldığı ders, çalışmaya katılan öğretmen adaylarının sınıf düzeyleri, çalışmaya katılan öğretmen adaylarının bölümleri, çalışmanın yayın yılı, çalışmadaki deneysel işlemin uygulanma süresi, deneysel işlemden kullanılan öğretim yöntemi, çalışmayı gerçekleştiren yazarın bölümü, çalışmanın yapıldığı üniversite ve enstitüdür.

Verilerin Kodlanması ve Kodlama Güvenirliği

Araştırmaların özelliklerini ifade eden betimsel bilgiler bir sistematik dâhilinde toplanıp nicel verilere dönüştürülerek kodlama yapılmıştır. Çalışmanın güvenirliliğini sağlamak için kodlama işlemi araştırmacılardan ikisi tarafından ayrı ayrı gerçekleştirilmiştir. Kodlamaların güvenirliliği "Güvenirlilik = [Görüş Birliği / (Görüş Ayrılığı + Görüş Birliği)] x 100" formülü (Miles & Huberman, 1994) kullanılarak hesaplanmış ve kodlayıcılar arasında % 95,64 görüş birliği olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç kodlayıcılar arası güvenirliliğin yeterli düzeyde olduğunu göstermektedir (Nuendorf, 2002).

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde meta-analiz yöntemlerinden "işlem etkililiği" yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem çalışmalardaki bağımlı değişkenlere ait ortalamaların farklı ölçeklerden elde edildiği durumlarda deney ve kontrol gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki farkı hesaplamak için kullanılır (Cohen, Welkowitz & Ewen, 2000; Hunter & Schmidt, 1990). Araştırmada etki büyüklüklerinin hesaplanmasında *Hedges's g* katsayısı kullanılmış ve anlamlılık düzeyi %95 olarak belirlenmiştir. Etki büyüklüklerinin yorumlanması ise Cohen, Manion & Morrison (2007) tarafından belirlenen etki büyüklüğü sınıflamasına göre yapılmıştır. Bu sınıflamaya göre etki büyüklüğü; 0-0.20 arasında ise zayıf, 0.21-0.50 arasında ise küçük, 0.51-1 arasında ise orta, 1'den büyük ise güçlü etki söz konusudur. Ayrıca araştırmada çalışmalara ait etki büyüklükleri Comprehensive Meta Analysis (CMA) yazılımı kullanılarak hesaplanmıştır.

Bulgular

Meta – analize dâhil edilen 142 çalışmanın tamamında deney grubu 5049, kontrol grubu 5139 olmak üzere toplam 10188 öğretmen adayı üzerinden veri toplanmıştır. Araştırmanın bağımsız değişkenleri olan çalışma karakteristiklerine ilişkin frekans ve yüzde tabloları aşağıda verilmiştir.

Tablo 1.

Çalışmaların Yayın Yıllarına Ait Frekans ve Yüzde Tablosu.

Yıl	Frekans	Yüzde Değeri
2002	1	1,02
2003	2	2,04
2004	5	5,10
2005	2	2,04
2006	3	3,06
2007	5	5,10
2008	9	9,18
2009	9	9,18
2010	7	7,14
2011	21	21,43
2012	13	13,27
2013	8	8,16
2014	5	5,10
2015	7	7,14
2016	1	1,02
TOPLAM	98	100

Tablo 2.

Yazarların Bölümlerine Ait Frekans ve Yüzde Frekans Yüzde Tablosu.

Bölüm	Frekans	Yüzde Değeri
Bilgisayar Mühendisliği	1	1,02
Biyoloji E.	10	10,20
Bilgisayar ve Öğr.Tek.E.	7	7,14
Coğrafya Eğitimi	1	1,02
Eğitim Prog. ve Öğr.	14	14,29
Fen Bilgisi E.	34	34,69
Fizik E.	5	5,10
İlköğretim Matematik E.	3	3,06
İngiliz Dili E.	1	1,02
Kimya E.	6	6,12
Ortaöğretim Matematik E.	7	7,14
Müzik E.	1	1,02
Okul Öncesi E.	1	1,02
Sınıf Öğretmenliği E.	3	3,06
Sosyal Bilimler E.	2	2,04
Türkçe E.	2	2,04
TOPLAM	98	100

Tablo 1' de görüldüğü üzere analize dâhil edilen çalışmaların yıllara göre dağılımı 2002-2016 yılları arasındadır. Bulgulara göre araştırmaya konu olan çalışmaların en fazla 2011 yılında 21 (%21,43) çalışma ile olduğu görülmektedir. Tablo 2'den çalışmaları gerçekleştiren araştırmacıların bölümlerine

bakıldığında en çok çalışmanın fen bilgisi eğitimi bölümünde öğrenim gören araştırmacılar tarafından gerçekleştirildiği görülmektedir (34 - %34,69).

Tablo 3.

Çalışmaların Yayım Türlerine Ait Frekans ve Yüzde Tablosu.

Yayım Türü	Frekans	Yüzde Değeri
Yüksek Lisans Tezi	46	46,94
Doktora Tezi	52	53,06
TOPLAM	98	100

Tablo 4.

Çalışmaların Yapıldığı Enstitülere Ait Frekans ve Yüzde Tablosu.

Enstitü	Frekans	Yüzde Değeri
Eğitim Bilimleri	67	68,37
Fen Bilimleri	18	18,37
Sosyal Bilimler	13	13,27
TOPLAM	98	100

Analize dahil edilen çalışmaların yayım türlerine göre dağılımına Tablo 3'ten bakıldığında çalışma sayıları birbirine yakın olmakla birlikte ağırlığın 52 (%53,06) çalışmayla doktora tezlerinde olduğu görülmektedir. Tablo 4' ten çalışmaların enstitülere göre dağılımına bakıldığında en fazla tezin 67 (%68,3) çalışmayla eğitim bilimleri enstitüleri bünyesinde gerçekleştirildiği görülmektedir.

Tablo 5.

Çalışmaların Yapıldığı Üniversitelere Ait Frekans ve Yüzde Tablosu.

Üniversite	Frekans	Yüzde Değeri
Abant İzzet Baysal	1	1,02
Adıyaman	1	1,02
Anadolu	2	2,04
Atatürk	11	11,22
Celal Bayar	1	1,02
Çanakkale Onsekiz Mart	1	1,02
Çukurova	3	3,06
Dicle	1	1,02
Dokuz Eylül	8	8,16
Gazi	23	23,47
Hacettepe	6	6,12
İnönü	3	3,06
Kafkas	1	1,02
Kastamonu	2	2,04
Karadeniz Teknik	8	8,16
Marmara	7	7,14
Mehmet Akif Ersoy	1	1,02
Mersin	1	1,02
Muğla Sıtkı Koçman	3	3,06
Necmettin Erbakan	2	2,04
Niğde	1	1,02
Ortadoğu Teknik	4	4,08
Ondokuz Mayıs	2	2,04
Pamukkale	1	1,02
Trakya	1	1,02
Uludağ	1	1,02
Zonguldak Kara Elmas	2	2,04
TOPLAM	98	100

Tablo 6.

Çalışmalarda Kullanılan Alternatif Öğretim Yöntemlerine Ait Frekans ve Yüzde Tablosu.

Yöntem	Frekans	Yüzde Değeri
Yapılandırmacı Eğitim	18	18,37
Bilgisayar Destekli Eğitim	29	29,59
Gezi-Gözlem	1	1,02
Argümantasyon Tabanlı Öğretim	4	4,08
Bağlam Temelli Yaklaşım	1	1,02
Çoklu Zekâ	1	1,02
Dizgeli Eğitim	1	1,02
Probleme Dayalı Öğrenme	6	6,12
Ebru Sanatı Etkinlikleri	1	1,02
Eleştirel Eğitim	3	3,06
Açık Uçlu Deney Tekniği	1	1,02
İşbirlikli Öğrenme	4	4,08
Van Hiele Modeli	1	1,02
Matematiksel Modelleme	2	2,04
Proje Tabanlı Öğrenme	4	4,08
Sorgulamaya Dayalı Öğrenme	5	5,10
Kavramsal Değişim Metinleri	5	5,10
Strateji Kullanımı	2	2,04
Tahmin Et - Gözle - Açıkla	4	4,08
Yaparak - Yazarak Bilim		
Öğrenme	2	2,04
Yaratıcı Drama	1	1,02
Yansıtıcı Günlükler	1	1,02
Akran Eğitimi	1	1,02
TOPLAM	98	100

Analize dâhil edilen çalışmaların üniversitelere göre dağılımları Tablo 5'ten incelendiğinde en fazla çalışmanın 23 (%23,47) teze Gazi Üniversitesi, onun ardından 11 (11,22) teze Atatürk üniversitesi bünyesinde gerçekleştirildiği anlaşılmaktadır. Meta-analize dâhil edilen çalışmalarda kullanılan alternatif öğretim yöntemlerinin dağılımlarına Tablo 6'dan bakıldığında 23 farklı yöntemde çalışmalarda yer verildiği anlaşılmaktadır. En çok çalışmanın 29 çalışma (% 29,59) ile bilgisayar destekli öğretimde olduğu görülmektedir. İkinci sırada 18 çalışma ile (%18,37) yapılandırmacı eğitim, üçüncü sırada ise 6 çalışma ile (%6,12) probleme dayalı öğrenme yer almaktadır.

Tablo 7.

Katılımcıların Bölümlerine Ait Frekans ve Yüzde Tablosu.

Bölüm	Frekans	Yüzde Değeri
Aile ve Tüketici Bilimleri E.	1	1,02
Biyoloji E.	2	2,04
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri E.	5	5,10
Okul Öncesi E.	3	3,06
Fen Bilgisi E.	44	44,90
Fizik E.	1	1,02
İlköğretim Matematik E.	11	11,22
İngiliz Dili E.	2	2,04
Kimya E.	2	2,04
Ortaöğretim Matematik E.	1	1,02
Müzik E.	1	1,02
Sınıf Öğretmenliği E.	13	13,27
Sosyal Bilimler E.	2	2,04
Türkçe E.	2	2,04
Birden Fazla Bölüm	8	8,16
TOPLAM	98	100

Tablo 8.

Deneyisel İşlemin Gerçekleştirildiği Derslere Ait Frekans ve Yüzde Tablosu.

Ders	Frekans	Yüzde Değeri
Kimya	12	12,24
Bilgisayar	6	6,12
Biyoloji	15	15,31
Fizik	14	14,29
Çevre Eğitimi	4	4,08
Fen Bilgisi	8	8,16
Coğrafya	2	2,04
Matematik	10	10,20
İnsan İlişkileri ve İletişim	1	1,02
Bilim Tarihi	1	1,02
Dil	2	2,04
Sanat Eğitimi	1	1,02
Eğitim Bilimleri	14	14,29
Belirtilmemiş	8	8,16
TOPLAM	98	100,00

Çalışma katılımcılarına ait dağılıma Tablo 7' dan bakıldığında 44 (%44,9) çalışmanın katılımcılarını Fen Bilgisi Eğitimi bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının oluşturduğu görülmektedir. Tablo 8'de görüldüğü üzere en fazla deneysel işlem 15 çalışma ile Biyoloji dersinde (%15,31) gerçekleştirilmiştir. Fizik ve eğitim Bilimleri dersleri 14'er (%14,29) çalışma ile ikinci sırada gelmektedir.

Tablo 9.

Katılımcıların Sınıf Seviyelerine Ait Frekans ve Yüzde Tablosu.

Sınıf	Frekans	Yüzde Değeri
1	30	30,61
2	37	37,76
3	20	20,41
4	5	5,10
5	2	2,04
Birden Fazla Sınıf	4	4,08
TOPLAM	98	100

Tablo 10.

Deneyisel İşlem Sürelerine Ait Frekans ve Yüzde Tablosu.

Süre	Frekans	Yüzde Değeri
1-4 Hafta	25	25,51
5-8 Hafta	30	30,61
9-12 Hafta	18	18,37
13 Hafta ve Üzeri	19	19,39
Belirtilmemiş	6	6,12
TOPLAM	98	100

Araştırma katılımcılarının öğrenim gördükleri sınıf seviyelerinin dağılımı Tablo 9' dan incelendiğinde en fazla katılımcının 37 çalışma (%37,76) ile ikinci sınıfta öğrenim gören öğretmen adayları oldukları anlaşılmaktadır. Çalışmalarda gerçekleştirilen deneysel işlemlerin sürelerine ait frekans ve yüzde tablosu incelendiğinde en fazla çalışmanın 5-8 hafta (30-%30,61) süre aralığında gerçekleştirilen çalışmalardan oluştuğu görülmektedir.

Araştırmada meta analitik etki analizlerinin hesaplanması için deney ve kontrol gruplarının örneklem sayıları, aritmetik ortalamaları ve standart sapma değerleri kullanılmıştır. Meta-analize dahil edilen çalışmaların birleştirilmemiş etki büyüklükleri, güven aralıkları ve çalışma ağırlıkları Tablo 11' de verilmiştir.

Tablo 11.*Çalışmaların Etki Büyüklüğü Analizinin Birleştirilmemiş Bulguları.*

No	Yazar	Etki Büyüklüğü	%95 Güven Aralığı		Çalışma Ağırlığı	No	Yazar	Etki Büyüklüğü	%95 Güven Aralığı		Çalışma Ağırlığı
			Alt Sınır	Üst Sınır					Alt Sınır	Üst Sınır	
1	YILDIZ (2016)	0,36	0,07	0,64	2,26	72	GÜÇ (2011)	0,86	0,52	1,21	1,53
2	DİRLİKLİ (2015)-1	1,56	0,95	2,17	0,50	73	ÇİLTAŞ (2011)	0,91	0,44	1,38	0,83
3	DİRLİKLİ (2015)-2	0,75	0,17	1,33	0,54	74	KOÇYİĞİT (2011)-1	1,26	0,75	1,76	0,72
4	DEMİRHAN (2015)-1	1,96	1,26	2,65	0,38	75	KOÇYİĞİT (2011)-2	1,13	0,61	1,65	0,68
5	DEMİRHAN (2015)-2	2,32	1,54	3,09	0,31	76	GÖZÜM (2011)	0,95	0,42	1,47	0,66
6	DEMİRHAN (2015)-3	1,06	0,42	1,70	0,46	77	DAMLİ (2011)	1,39	0,65	2,13	0,34
7	KINIK TOPALSAN (2015)	0,72	0,24	1,19	0,81	78	TOPRAK (2011)-1	1,56	0,95	2,16	0,50
8	GÜLÇEK (2015)-1	-0,22	-0,87	0,42	0,45	79	TOPRAK (2011)-2	1,00	0,40	1,59	0,53
9	GÜLÇEK (2015)-2	0,10	-0,62	0,82	0,36	80	HARURLUOĞLU (2011)	1,80	1,05	2,54	0,34
10	GÜLÇEK (2015)-3	0,48	-0,20	1,17	0,39	81	KARAKÖK (2011)	1,33	0,80	1,85	0,67
11	GÜLÇEK (2015)-4	-0,05	-0,72	0,63	0,40	82	GÖKSU (2011)	1,27	0,79	1,75	0,79
12	EROL (2015)-1	1,00	0,43	1,57	0,57	83	ÖZGÜR (2011)	0,83	0,54	1,12	2,19
13	EROL (2015)-2	0,86	0,30	1,42	0,59	84	TURĞUT (2010)	0,55	0,12	0,98	1,00
14	ÇALIKLAR (2015)-1	5,58	4,58	6,58	0,19	85	KEPCEOĞLU (2010)	1,21	0,55	1,87	0,42
15	ÇALIKLAR (2015)-2	3,15	2,48	3,82	0,41	86	DEMİR (2010)	0,30	-0,13	0,73	0,98
16	DEĞİRMENCI (2015)	0,91	0,43	1,39	0,80	87	CEYLAN (2010)	0,07	-0,61	0,74	0,40
17	CENGİZ (2014)	1,27	0,48	2,06	0,29	88	BENLİ (2010)	2,18	1,58	2,78	0,51
18	KOÇAK (2014)	1,92	1,22	2,62	0,38	89	AKGÜL (2010)-1	0,79	0,31	1,27	0,80
19	KAN (2014)-1	1,82	1,26	2,38	0,59	90	AKGÜL (2010)-2	1,75	1,20	2,29	0,62
20	KAN (2014)-2	1,99	1,41	2,57	0,55	91	KAHRAMAN (2010)	20,73	18,33	23,14	0,03
21	KAN (2014)-3	1,48	0,94	2,01	0,65	92	TELLİ (2009)	0,76	0,21	1,32	0,60
22	İZGİOL (2014)	0,59	0,13	1,06	0,86	93	OKUR (2009)	1,01	0,52	1,51	0,76
23	PESEN (2014)-1	0,86	0,40	1,33	0,85	94	YILDIRIM (2009)	0,91	0,48	1,35	0,99
24	PESEN (2014)-2	-0,07	-0,50	0,35	1,00	95	ALAGÖZ (2009)	4,12	3,26	4,98	0,25
25	AKÇAY (2013)	1,04	0,54	1,54	0,73	96	BİLEN (2009)	1,14	0,76	1,52	1,27
26	UZUNOĞLU YEGÜL (2013)	1,54	0,66	2,41	0,24	97	ŞENSOY (2009)	0,50	0,09	0,90	1,12
27	FIRAT DURDUKOCA (2013)	1,85	1,39	2,31	0,87	98	ÇÖMEK (2009)	0,75	0,23	1,26	0,70
28	UZUN (2013)	0,63	0,07	1,18	0,60	99	POLAT (2009)	0,35	-0,02	0,73	1,32
29	ÇELİK (2013)	1,85	1,13	2,56	0,36	100	YOLDAŞ (2009)	1,94	1,37	2,50	0,57
30	OĞUZ (2013)	0,28	-0,23	0,80	0,70	101	ÖNAL (2008)	4,90	4,13	5,68	0,31
31	ÖZCAN (2013)	0,60	0,19	1,01	1,12	102	BAY (2008)	2,14	1,55	2,74	0,52
32	SARI (2013)	1,77	1,24	2,30	0,66	103	ŞENDAĞ (2008)	0,81	0,18	1,45	0,46
33	İLYASOĞLU (2012)	0,92	0,39	1,44	0,67	104	BAŞBAY (2008)	0,48	0,02	0,94	0,86
34	KARABAY (2012)-1	1,03	0,50	1,56	0,66	105	ELÇİ (2008)	2,46	1,81	3,10	0,45
35	KARABAY (2012)-2	1,69	1,11	2,27	0,55	106	PEKTAŞ (2008)-1	0,63	0,03	1,23	0,51
36	EFENDİOĞLU (2012)-1	13,18	10,96	15,40	0,04	107	PEKTAŞ (2008)-2	0,28	-0,31	0,87	0,53
37	EFENDİOĞLU (2012)-2	14,26	11,78	16,74	0,03	108	PEKTAŞ (2008)-3	0,95	0,33	1,57	0,48
38	SAGLAM (2012)	0,21	-0,23	0,66	0,93	109	YAKIŞAN (2008)-1	1,98	1,29	2,67	0,39
39	ÇALHAN (2012)	0,89	0,40	1,37	0,78	110	YAKIŞAN (2008)-2	2,87	2,09	3,66	0,30
40	YILDIZ (2012)-1	0,75	0,35	1,16	1,11	111	GÜNAY (2008)	1,79	1,21	2,38	0,54
41	YILDIZ (2012)-2	0,56	0,16	0,97	1,15	112	GÖKMEN (2008)	1,22	0,72	1,72	0,73
42	YILDIZ (2012)-3	0,34	-0,06	0,73	1,18	113	ARIKAN (2007)	0,72	0,17	1,27	0,61
43	YILDIZ (2012)-4	0,79	0,38	1,20	1,11	114	ERDOĞAN (2007)	0,12	-0,32	0,56	0,97
44	YILDIZ (2012)-5	0,27	-0,12	0,67	1,18	115	TULUK (2007)	0,68	-0,04	1,39	0,36
45	KÜÇÜK (2012)	0,13	-0,24	0,51	1,32	116	ATILBOZ (2007)	0,86	0,16	1,56	0,38
46	AKALAN (2012)	1,01	0,48	1,54	0,65	117	SEVİM (2007)-1	2,54	2,01	3,06	0,67
47	KARATEKİN (2012)	1,60	1,02	2,18	0,55	118	SEVİM (2007)-2	1,36	0,92	1,79	0,99
48	ÜLTAY (2012)-1	0,87	0,37	1,37	0,73	119	SEVİM (2007)-3	0,21	-0,18	0,60	1,21
49	ÜLTAY (2012)-2	0,98	0,46	1,49	0,69	120	SEVİM (2007)-4	2,08	1,59	2,56	0,79
50	BAL (2012)	1,46	0,89	2,02	0,58	121	ERDOĞAN (2006)	1,88	1,48	2,27	1,19
51	KESKİN (2012)	3,11	2,45	3,77	0,43	122	ERDEM (2006)	1,17	0,75	1,60	1,03
52	ALTUNSOY (2012)	0,72	0,25	1,20	0,82	123	BARAN (2006)-1	1,13	0,58	1,68	0,61
53	ÖZER (2011)-1	-0,41	-1,05	0,22	0,45	124	BARAN (2006)-2	1,60	1,03	2,18	0,56
54	ÖZER (2011)-2	-0,09	-0,72	0,54	0,46	125	BARAN (2006)-3	0,97	0,24	1,70	0,35
55	SCHREGLMANN (2011)	0,91	0,45	1,38	0,85	126	TOPÇU (2005)	-1,19	-1,72	-0,66	0,66
56	ÇEKİÇ (2011)-1	1,80	1,21	2,40	0,52	127	AYDIN (2005)	1,93	1,46	2,40	0,83
57	ÇEKİÇ (2011)-2	4,97	3,98	5,96	0,19	128	ORHAN (2004)	0,73	0,28	1,18	0,92
58	ÇEKİÇ (2011)-3	2,42	1,76	3,08	0,42	129	NUHOĞLU (2004)	0,95	0,46	1,44	0,76
59	ÇEKİÇ (2011)-4	3,14	2,41	3,87	0,35	130	TAŞDELEN (2004)-1	-0,94	-1,57	-0,31	0,47
60	ERKOL (2011)-1	1,02	0,56	1,49	0,86	131	TAŞDELEN (2004)-2	0,28	-0,32	0,87	0,52
61	ERKOL (2011)-2	1,50	1,00	1,99	0,76	132	KÖSE (2004)	2,34	1,83	2,85	0,72
62	DEMİRCİOĞLU (2011)	1,30	0,82	1,78	0,80	133	SEZGİN SELÇUK (2004)	2,10	1,54	2,66	0,59
63	TOKUR (2011)	0,79	0,34	1,24	0,91	134	SARIBAŞ (2003)	0,05	-0,61	0,70	0,43
64	ÖZDEMİR (2011)-1	1,31	0,67	1,96	0,45	135	YEŞİLYURT (2003)-1	1,41	0,94	1,88	0,83
65	ÖZDEMİR (2011)-2	-0,28	-0,86	0,30	0,54	136	YEŞİLYURT (2003)-2	1,53	1,06	2,00	0,84
66	SEVER (2011)	0,28	-0,04	0,60	1,79	137	YEŞİLYURT (2003)-3	0,99	0,58	1,41	1,08
67	KARACA (2011)-1	0,64	0,14	1,15	0,72	138	YEŞİLYURT (2003)-4	1,12	0,62	1,62	0,74
68	KARACA (2011)-2	0,83	0,31	1,34	0,69	139	YEŞİLYURT (2003)-5	1,25	0,76	1,75	0,75
69	GÜVEN (2011)	1,90	1,41	2,39	0,77	140	YEŞİLYURT (2003)-6	1,14	0,71	1,56	1,03
70	BAŞKAN (2011)-1	0,54	-0,04	1,13	0,54	141	KOÇ (2002)-1	2,27	1,90	2,64	1,32
71	BAŞKAN (2011)-2	0,58	0,00	1,17	0,54	142	KOÇ (2002)-2	0,90	0,59	1,20	1,98

Tablo 11’ de yer alan bulgular incelendiğinde en küçük etki büyüklüğü değerinin -1,19, en büyük etki büyüklüğü değerinin 20,73 olduğu; meta-analize dâhil edilen 142 etki büyüklüğü değerinin 10 tanesinin negatif, 132 tanesinin ise pozitif değere sahip olduğu ve Cohen vd. sınıflandırması baz alındığında pozitif yönlü olan çalışmalardan 6 tanesinin zayıf etki, 14 tanesinin küçük etki, 43 tanesinin orta etki ve 69 tanesinin güçlü etki düzeyinde olduğu anlaşılmaktadır.

Birinci alt probleme ilişkin bulgular

Genel etki büyüklüğünün hesaplanmasında kullanılacak analiz modelinin belirlenebilmesi için öncelikle sabit etkiler modeli ile çalışmaların homojenliği test edilmiştir. Sabit etkiler modeline göre genel etki büyüklüğü ve çalışmaların homojenliğine dair bulgular Tablo 12’ de sunulmuştur.

Tablo 12.

Sabit Etkiler Modeline Göre Genel Etki Büyüklüğü ve Çalışmaların Homojenliğine Dair Bulgular.

Model Türü	ES	df	Q	Ki-Kare	SE	I ²	Etki Büyüklüğü İçin %95 Güven Aralığı	
							Alt	Üst
Sabit Etkiler Modeli	1,04	141	1767,89	179,58	0,22	92,02	0,99	1,08

Meta-analize dâhil edilen çalışmaların sabit etkiler modeline göre homojenlik değeri hesaplandığında $Q=1767,89$ bulunmuştur. X^2 tablosunda 141 serbestlik derecesine ait %95 anlamlılık düzeyindeki kritik değer 179,58’dir. Q değeri ki-kare dağılımının kritik değerini aştığı ve I² değeri %92 olduğu için çalışmaların etki büyüklüğü değerlerinin sabit etkiler modeline göre heterojen özellikte olduğu belirlenmiştir. Bu nedenle çalışmalara ait etki büyüklüğü değerlerinin hesaplanmasında rastgele etkiler modelinin kullanılmasına karar verilmiştir. Rastgele etkiler modeline göre çalışmaların genel etki büyüklüğüne dair bulgular Tablo 13’ te sunulmuştur.

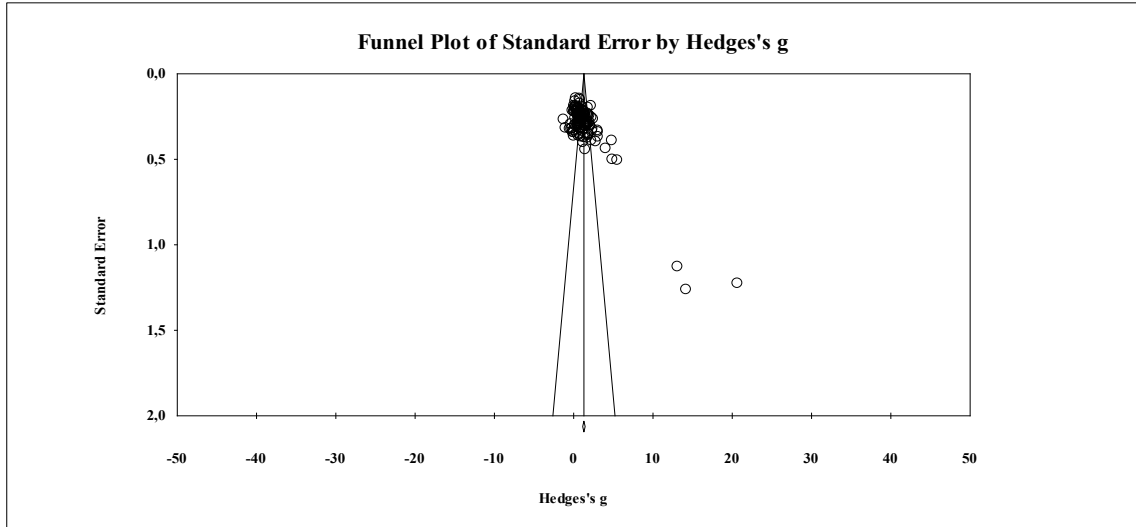
Tablo 13.

Rastgele Etkiler Modeline Göre Çalışmaların Genel Etki Büyüklüğüne Dair Bulgular.

Model Türü	N	Z	p	SE	ES	Etki Büyüklüğü İçin %95 Güven Aralığı	
						Alt	Üst
Rastgele Etkiler Modeli	142	16,41	.00	0,07	1,29	1,13	1,44

Yapılan analiz sonucunda rastgele etkiler modeline göre ortalama etki büyüklüğü değeri .07 standart hata ile 1,29 olarak hesaplanmıştır. %95 güven aralığında etki büyüklüğü alt sınırı 1,13 üst sınırı 1,44 bulunmuştur. İstatistiksel anlamlılığa bakıldığında $Z=16,41$ ve $p=.00$ olarak bulunmuştur. Buna göre ulaşılan sonucun istatistiksel olarak anlamlı olduğu söylenebilir. Ortalama etki büyüklüğü değerinin pozitif çıkması (+1,29), işlem etkisinin deney grubu lehine olduğunu gösterir. Bu nedenle alternatif öğretim yöntemlerinin öğretmen adaylarının akademik başarılarına etkisinin geleneksel öğretim yöntemlerine göre olumlu yönde daha etkili olduğu söylenebilir. Bu etki Cohen vd. (2007) sınıflandırmasına göre güçlü düzeyde bir etkidir.

Gerçekleştirilen meta-analizde yayın yanlılığı bulunup bulunmadığını incelemek için oluşturulan Huni Grafiği, Şekil 1.’de verilmiştir.



Şekil 1. Etki büyüklüklerine ait huni grafiği.

Huni grafiği incelendiğinde çalışmaların etki büyüklüklerinin asimetrik bir biçimde dağılmadığı görülmektedir. Classic fail-safe N istatistiğinde de p-değerinin alfa değerinden büyük olması için gereken bireysel çalışma sayısı 18827 olarak hesaplanmıştır. Begg ve Mazumdar rank correlation istatistiğinde ise tau katsayısı 0,28 iki kuyruklu p değeri ise .00 olarak hesaplanmıştır. Söz konusu bulgular incelendiğinde çalışmanın yayın yanlılığına sahip olmadığı anlaşılmaktadır.

İkinci alt probleme ilişkin bulgular

Akademik başarı açısından çalışmaların etki büyüklüklerinin yayım türüne göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin bulgular Tablo 14' te sunulmuştur.

Tablo14. Çalışmaların Yayım Türüne Ait Etki Büyüklükleri.

Değişken	Qb	p	N	ES	Etki Büyüklükleri İçin %95 Güven Aralığı	
					Alt	Üst
Yayım Türü	10,68	.00				
Yüksek Lisans Tezi			63	1	0,78	1,23
Doktora Tezi			79	1,52	1,31	1,72

Çalışmalarım yayım türüne göre oluşturulan grupların arasındaki homojenlik değeri (Q_b) 10,68 olarak hesaplanmıştır. X^2 tablosundan %95 anlamlılık düzeyinde 1 serbestlik derecesi için kritik değer 3,84 bulunmuştur. Kritik değerin homojenlik değerinden daha küçük olmasından dolayı yayım türlerine göre oluşturulmuş gruplar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlıdır.

Üçüncü alt probleme ilişkin bulgular

Akademik başarı açısından çalışmaların etki büyüklüklerinin deneysel işlemin gerçekleştirildiği derslere göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin bulgular Tablo 15' te sunulmuştur.

Tablo 15. Deneysel İşlemin Gerçekleştirildiği Derslere Ait Etki Büyüklükleri.

Değişken	Q _b	p	N	ES	Etki Büyüklükleri İçin %95 Güven Aralığı	
					Alt	Üst
Ders	21,99	.05				
Kimya			19	1,87	1,43	2,31
Bilgisayar			7	0,75	0,05	1,46
Biyoloji			21	1,22	0,81	1,64
Fizik			26	1,04	0,67	1,40
Çevre Eğitimi			4	1,94	0,99	2,89
Fen Bilgisi			9	2,10	1,43	2,76
Coğrafya			2	1,11	-0,20	2,44
Matematik			13	1,24	0,71	1,76
İnsan İlişkileri ve İletişim			2	0,39	-0,92	1,70
Bilim Tarihi			1	0,91	-0,95	2,77
Dil			3	1,20	0,11	2,28
Sanat Eğitimi			1	0,28	-1,59	2,15
Eğitim Bilimleri			19	1,12	0,69	1,55
Belirtilmemiş			15	1,35	0,85	1,84

Deneysel işlemin gerçekleştirildiği derslere göre oluşturulan grupların arasındaki homojenlik değeri (Q_b) 21,99 olarak hesaplanmıştır. X² tablosundan %95 anlamlılık düzeyinde 13 serbestlik derecesi için kritik değer 22,36 bulunmuştur. Gruplar arası homojenlik değerinin kritik değerden daha küçük olmasından dolayı deneysel işlemin gerçekleştirildiği derslere göre oluşturulmuş gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Dördüncü alt probleme ilişkin bulgular

Akademik başarı açısından çalışmaların etki büyüklüklerinin katılımcıların sınıf düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular Tablo 16' da sunulmuştur.

Tablo 16. Katılımcıların Sınıf Düzeylerine Göre Etki Büyüklükleri

Değişken	Q _b	p	N	ES	Etki Büyüklükleri İçin %95 Güven Aralığı	
					Alt	Üst
Sınıf	21,6	.01				
1			48	1,52	1,25	1,79
2			50	1,29	1,03	1,55
3			26	0,94	0,59	1,3
4			5	2,6	1,77	3,44
5			3	0,06	-1,01	1,13
Birden Fazla Sınıf			10	1,04	0,48	1,61

Çalışmalarda yer alan katılımcıların sınıf düzeylerine göre oluşturulan grupların arasındaki homojenlik değeri (Q_b) 21,6 olarak hesaplanmıştır. X² tablosundan %95 anlamlılık düzeyinde 5 serbestlik derecesi için kritik değer 11,07 bulunmuştur. Gruplar arası homojenlik değerinin kritik değerden daha büyük olmasından dolayı çalışmalarda yer alan katılımcıların sınıf düzeylerine göre oluşturulmuş gruplar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlıdır.

Beşinci alt probleme ilişkin bulgular

Akademik başarı açısından çalışmaların etki büyüklüklerinin yayım yıllarına göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular Tablo 17' de sunulmuştur.

Tablo 17.*Çalışmaların Yayım Yıllarına Göre Etki Büyüklükleri.*

Değişken	Qb	p	N	ES	Etki Büyüklükleri için %95 Güven Aralığı	
					Alt	Üst
Yayım Yılı	12,26	0,58				
2002			2	1,57	0,26	2,89
2003			7	1,07	0,36	1,79
2004			6	0,92	0,14	1,69
2005			2	0,38	-0,95	1,72
2006			5	1,35	0,50	2,21
2007			8	1,07	0,39	1,74
2008			12	1,68	1,12	2,23
2009			9	1,23	0,59	1,86
2010			8	2,03	1,33	2,73
2011			31	1,18	0,83	1,52
2012			20	1,49	1,06	1,93
2013			8	1,18	0,50	1,86
2014			8	1,21	0,54	1,89
2015			15	1,30	0,79	1,80
2016			1	0,35	-1,49	2,20

Çalışmalarım yayım yıllarına göre oluşturulan grupların arasındaki homojenlik değeri (Q_b) 12,26 olarak hesaplanmıştır. X^2 tablosundan %95 anlamlılık düzeyinde 14 serbestlik derecesi için kritik değer 23,68 bulunmuştur. Gruplar arası homojenlik değerinin kritik değerden daha küçük olmasından dolayı çalışmaların yayım türlerine göre oluşturulmuş gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Altıncı alt probleme ilişkin bulgular

Akademik başarı açısından çalışmaların etki büyüklüklerinin deneysel işlemin süresine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular Tablo 18' de sunulmuştur.

Tablo 18.*Deneysel İşlem Sürelerine Göre Etki Büyüklükleri.*

Değişken	Qb	p	N	ES	Etki Büyüklükleri için %95 Güven Aralığı	
					Alt	Üst
Süre	18,23	.00				
1-4 Hafta			31	0,76	0,43	1,09
5-8 Hafta			52	1,62	1,37	1,88
9-12 Hafta			25	1,15	0,78	1,51
13 Hafta ve Üzeri			25	1,49	1,12	1,86
Belirtilmemiş			9	1,26	0,65	1,88

Çalışmalardaki deneysel işlemin süresine göre oluşturulan grupların arasındaki homojenlik değeri (Q_b) 18,23 olarak hesaplanmıştır. X^2 tablosundan %95 anlamlılık düzeyinde 4 serbestlik derecesi için kritik değer 9,48 bulunmuştur. Gruplar arası homojenlik değerinin kritik değerden daha büyük olmasından dolayı çalışmalardaki deneysel işlemin süresine göre oluşturulmuş gruplar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlıdır.

Yedinci alt probleme ilişkin bulgular

Akademik başarı açısından çalışmaların etki büyüklüklerinin gerçekleştirildikleri üniversitelere göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin bulgular Tablo 19' da sunulmuştur.

Tablo 19.

Çalışmaların Gerçekleştirildiği Üniversitelere Göre Etki Büyüklükleri.

Değişken	Q _b	p	N	ES	Etki Büyüklükleri İçin %95 Güven Aralığı	
					Alt	Üst
Üniversite	177,96	.00				
Abant İzzet Baysal			1	1,87	0,12	3,63
Adıyaman			1	0,79	-0,97	2,55
Anadolu			3	0,89	-0,15	1,93
Atatürk			14	2,16	1,66	2,65
Celal Bayar			1	1,6	-0,2	3,4
Çanakkale Onsekiz Mart			1	0,35	-1,37	2,08
Çukurova			4	1,23	0,33	2,12
Dicle			2	0,39	-0,85	1,64
Dokuz Eylül			8	1,33	0,69	1,96
Gazi			28	1,06	0,72	1,4
Hacettepe			10	1,85	1,28	2,43
İnönü			6	0,55	-0,19	1,29
Kafkas			1	0,94	-0,84	2,73
Kastamonu			2	1,18	-0,08	2,45
Karadeniz Teknik			22	1,12	0,74	1,5
Marmara			10	1,23	0,66	1,81
Mehmet Akif Ersoy			2	0,73	-0,52	1,99
Mersin			2	13,62	11,63	15,72
Muğla Sıtkı Koçman			3	1,36	0,33	2,38
Necmettin Erbakan			4	1,33	0,44	2,22
Niğde			1	1,32	-0,46	3,11
Ortadoğu Teknik			6	1,23	0,49	1,97
Ondokuz Mayıs			3	1,44	0,4	2,48
Pamukkale			2	0,5	-0,77	1,79
Trakya			1	0,82	-0,9	2,55
Uludağ			2	-0,25	-1,53	1,04
Zonguldak Kara Elmas			2	0,21	-1,03	1,45

Çalışmaların gerçekleştirildiği üniversitelere göre oluşturulan grupların arasındaki homojenlik değeri (Q_b) 177,96 olarak hesaplanmıştır. X² tablosundan %95 anlamlılık düzeyinde 2 serbestlik derecesi için kritik değer 5,99 bulunmuştur. Gruplar arası homojenlik değerinin kritik değerden daha büyük olmasından dolayı çalışmaların gerçekleştirildiği üniversitelere göre oluşturulmuş gruplar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlıdır.

Sekizinci alt probleme ilişkin bulgular

Akademik başarı açısından çalışmaların etki büyüklüklerinin gerçekleştirildikleri enstitülere göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin bulgular Tablo 20' de sunulmuştur.

Tablo 20.*Çalışmaların Gerçekleştirildiği Enstitülere Göre Etki Büyüklükleri.*

Değişken	Qb	p	N	ES	Etki Büyüklükleri İçin %95 Güven Aralığı	
					Alt	Üst
Enstitü	5,92	.05				
Eğitim Bilimleri			94	1,18	1	1,37
Fen Bilimleri			28	1,3	0,96	1,64
Sosyal Bilimler			20	1,74	1,33	2,15

Çalışmaların gerçekleştirildiği enstitülere göre oluşturulan grupların arasındaki homojenlik değeri (Q_b) 5,92 olarak hesaplanmıştır. X^2 tablosundan %95 anlamlılık düzeyinde 2 serbestlik derecesi için kritik değer 5,99 bulunmuştur. Gruplar arası homojenlik değerinin kritik değerden daha küçük olmasından dolayı çalışmaların gerçekleştirildiği enstitülere göre oluşturulmuş gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Dokuzuncu alt probleme ilişkin bulgular

Akademik başarı açısından çalışmaların etki büyüklüklerinin yazarlarının bölümlerine göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin bulgular Tablo 21' de sunulmuştur.

Tablo 21.*Çalışmayı Gerçekleştiren Yazarların Bölümlerine Göre Etki Büyüklükleri.*

Değişken	Qb	p	N	ES	Etki Büyüklükleri İçin %95 Güven Aralığı	
					Alt	Üst
Bölüm	32,19	.00				
Bilgisayar Mühendisliği			1	0,82	-0,95	2,6
Biyoloji E.			13	1,26	0,74	1,78
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri E.			8	0,72	0,07	1,37
Coğrafya Eğitimi			1	0,90	-0,91	2,72
Eğitim Programları ve Öğretim			20	1,83	1,41	2,25
Fen Bilgisi E.			52	1,09	0,83	1,34
Fizik E.			12	1,19	0,66	1,72
İlköğretim Matematik E.			5	1,27	0,45	2,09
İngiliz Dili E.			4	3	2,05	3,96
Kimya E.			8	1,69	1	2,37
Ortaöğretim Matematik E.			8	0,82	0,17	1,48
Müzik E.			1	1,53	-0,42	3,5
Okul Öncesi E.			2	1,19	-0,10	2,48
Sınıf Öğretmenliği E.			3	1,36	0,31	2,42
Sosyal Bilimler E.			2	2,63	1,29	3,97
Türkçe E.			2	0,96	-0,32	2,25

Çalışmaları gerçekleştiren yazarların bölümlerine göre oluşturulan grupların arasındaki homojenlik değeri (Q_b) 32,19 olarak hesaplanmıştır. X^2 tablosundan %95 anlamlılık düzeyinde 15 serbestlik derecesi için kritik değer 24,99 bulunmuştur. Gruplar arası homojenlik değerinin kritik değerden daha büyük olmasından dolayı çalışmalarını gerçekleştiren yazarların bölümlerine göre oluşturulmuş gruplar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlıdır.

Onuncu alt probleme ilişkin bulgular

Akademik başarı açısından çalışmaların etki büyüklüklerinin katılımcıların bölümlerine göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin bulgular Tablo 22' de sunulmuştur.

Tablo 22.
Katılımcıların Bölümlerine Göre Etki Büyüklükleri.

Değişken	Qb	p	N	ES	Etki Büyüklükleri İçin %95 Güven Aralığı	
					Alt	Üst
Bölüm	33,8	.00				
Aile ve Tüketici Bilimleri E.			1	1	-0,77	2,79
Biyoloji E.			2	0,45	-0,84	1,75
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri E.			6	0,68	-0,04	1,4
Okul Öncesi E.			5	1,29	0,5	2,07
Fen Bilgisi E.			64	1,37	1,14	1,59
Fizik E.			1	1,38	-0,46	3,24
İlköğretim Matematik E.			15	1,39	0,93	1,86
İngiliz Dili E.			7	2,22	1,53	2,92
Kimya E.			3	-0,2	-1,25	0,84
Ortaöğretim Matematik E.			1	2,45	0,63	4,27
Müzik E.			1	1,53	-0,37	3,45
Sınıf Öğretmenliği E.			14	1,62	1,12	2,11
Sosyal Bilimler E.			2	2,33	1,02	3,64
Türkçe E.			3	1,25	0,22	2,28
Birden Fazla Bölüm			17	0,66	0,22	1,09

Çalışmalarda yer alan katılımcıların bölümlerine göre oluşturulan grupların arasındaki homojenlik değeri (Q_b) 33,8 olarak hesaplanmıştır. X^2 tablosundan %95 anlamlılık düzeyinde 14 serbestlik derecesi için kritik değer 23,68 bulunmuştur. Gruplar arası homojenlik değerinin kritik değerden daha büyük olmasından dolayı çalışmalarda yer alan katılımcıların bölümlerine göre oluşturulmuş gruplar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlıdır.

Onbirinci alt probleme ilişkin bulgular

Akademik başarı açısından çalışmaların etki büyüklüklerinin kullanılan alternatif öğretim yöntemlerine göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin bulgular Tablo 23' te sunulmuştur.

Tablo 23.
Alternatif Öğretim Yöntemlerine Göre Etki Büyüklükleri.

Değişken	Qb	p	N	ES	Etki Büyüklükleri İçin %95 Güven Aralığı	
					Alt	Üst
Alternatif Yöntemler	40,65	.00				
Yapılandırmacı Eğitim			34	1,09	0,77	1,41
Bilgisayar Destekli Eğitim			42	1,73	1,43	2,03
Gezi-Gözlem			1	1,32	-0,53	3,19
Argümantasyon Tabanlı Öğretim			4	0,99	0,05	1,94
Bağlam Temelli Yaklaşım			1	0,62	-1,24	2,49
Çoklu Zeka			1	0,94	-0,91	2,81
Dizgeli Eğitim			1	1,85	.00	3,69
Probleme Dayalı Öğrenme			6	1,73	0,96	2,5
Ebru Sanatı Etkinlikleri			1	0,86	-0,95	2,68
Eleştirel Eğitim			4	1,13	0,2	2,06
Açık Uçlu Deney Tekniği			1	0,29	-1,53	2,13
İşbirlikli Öğrenme			6	2,41	1,63	3,19
Van Hiele Modeli			1	1,87	0,04	3,7
Matematiksel Modelleme			3	0,68	-0,39	1,75
Proje Tabanlı Öğrenme			5	0,41	-0,42	1,24
Sorgulamaya Dayalı Öğrenme			5	0,51	-0,3	1,33
Kavramsal Değişim Metinleri			9	1,57	0,95	2,19
Strateji Kullanımı			2	1,4	0,08	2,71
Tahmin Et - Gözle - Açıkla			5	0,91	0,08	1,74
Yaparak - Yazarak Bilim Öğrenme			4	0,99	0,07	1,92
Yaratıcı Drama			1	0,28	-1,57	2,14
Yansıtıcı Günlükler			1	1,27	-0,68	3,22
Akran Eğitimi			4	0,07	-0,88	1,03

Çalışmalarda kullanılan alternatif öğretim yöntemlerine göre oluşturulan grupların arasındaki homojenlik değeri (Q_b) 40,65 olarak hesaplanmıştır. X^2 tablosundan %95 anlamlılık düzeyinde 22 serbestlik derecesi için kritik değer 33,92 bulunmuştur. Gruplar arası homojenlik değerinin kritik değerden daha büyük olmasından dolayı çalışmalarda kullanılan alternatif öğretim yöntemlerine göre oluşturulmuş gruplar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlıdır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Alternatif öğretim yöntemlerinin akademik başarı üzerindeki etki büyüklüğü değeri 1,29 ile pozitif yönde ve güçlü bir düzeyde bulunmuştur. Yani öğretmen eğitiminde kullanılan alternatif öğretim yöntemleri geleneksel öğretim yöntemlerine göre öğretmen adaylarının akademik başarıları üzerinde oldukça etkilidir. Çelik (2013) ve Topan (2013) alternatif öğretim yöntemlerinin akademik başarı üzerindeki etkisini incelemek için yaptıkları meta-analiz çalışmalarında araştırmadıkine benzer sonuçlara ulaşmışlardır. Bunun yanı sıra kavramsal değişim metinleri (Öner Armağan, 2011), işbirlikli öğrenme (Tarım, 2003; Özdemirli, 2011; Batdı, 2014), bilgisayar destekli öğretim (Camnalbur, 2008; Demir, 2013; Dinçer, 2015), laboratuvar destekli eğitim (Demirtaş Yılmaz, 2014), çoklu zeka (Kaplan, Duran ve Baş, 2015), proje tabanlı öğrenme (Kaşaracı, 2013; Ayaz ve Söylemez, 2015) ve probleme dayalı öğrenme (Üstün, 2012; Kaya, 2016) üzerine gerçekleştirilen meta-analiz çalışmalarında da araştırmada elde edilen sonuca benzer şekilde akademik başarı üzerinde söz konusu alternatif öğretim yöntemlerinin geleneksel öğretim yöntemlerine göre daha etkili olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Her iki yayım türündeki çalışmaların pozitif yönde etki büyüklüğüne sahip olduğu ve çalışmaların yayım türlerine göre etki büyüklüklerinin heterojen olduğu görülmüştür. Buna göre alternatif öğretim yöntemlerinin her iki yayım türünde öğretmen adaylarının akademik başarıları üzerine olumlu etkide bulunduğu söylenebilir. Oluşturulan gruplarda doktora tezlerinin etki büyüklüklerinin (1,52) yüksek lisans tezlerinin etki büyüklüklerinden (1) daha büyük olduğu ve aradaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç doktora tezlerinin yüksek lisans tezlerine göre daha kapsamlı olmasından ve araştırmacıların doktora tezi yazarken daha titiz davranmalarından kaynaklanıyor olabilir. Araştırmanın bu sonucunun aksine Öner Armağan (2011), Demir (2013), Batdı (2014), Ayaz ve Söylemez (2015) ile Kaplan, Duran ve Baş (2015) gerçekleştirdikleri meta-analiz çalışmalarının sonucunda yayım türünün akademik başarı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Deneyisel işlemin gerçekleştirildiği derslere göre yapılan gruplandırmaya bakıldığında kimyaya 19, biyolojiye 21, fiziğe 26, fen bilgisi dersine ait ise 9 etki büyüklüğü değerinin olduğu görülmektedir. Söz konusu derslere ait toplam etki büyüklüğü sayısı (75) meta-analize dâhil edilen etki büyüklüğü sayısının (142) %52,8 'ini oluşturmaktadır. Dinçer (2015) de gerçekleştirdiği meta-analizde dahil edilen çalışmaların genel olarak fen bilgisi alanında olduğunu belirtmektedir. Bu durum fen bilimlerinin doğası gereği deneysel çalışmalara ağırlık verilmesiyle açıklanabilir. Deneyisel işlemlerin gerçekleştirildiği tüm derslerde çalışmaların etki büyüklüklerinin pozitif yönlü olduğu görülmüştür. Bu sonuç alternatif öğretim yöntemlerinin deneysel işlemin gerçekleştirildiği tüm ders türlerinde öğretmen adaylarının akademik başarılarını olumlu yönde etkilediği şeklinde yorumlanabilir. Bunun yanı sıra deneysel işlemlerin gerçekleştirildiği derslere göre oluşturulan gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farka rastlanılmamıştır. Bu durumda öğretmen adaylarının akademik başarılarının deneysel işlemin gerçekleştirildiği ders türüne göre değişmediği söylenebilir. Derslere göre oluşturulan gruplarda en yüksek etki büyüklüğü 1,94 ile fen bilgisi dersine ait olduğu ayrıca fen bilimleri alanındaki fizik (1,04), biyoloji (1,22) ve kimya (1,87) derslerine ait etki büyüklüklerinin de pozitif yönlü ve güçlü düzeyde olduğu görülmektedir. Öner Armağan (2011) ile Üstün (2012) çalışmalarında en yüksek etki büyüklüğünün kimya, Dinçer (2015) biyoloji, Ayaz ve Söylemez (2015) ise fizik dersinde olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Derslere göre yapılan değerlendirmelerde en yüksek etki büyüklüğü değerlerinin fen bilimleri alanlarındaki derslere ait olduğunu gösteren bu sonuçlar araştırmanın sonucuyla paralellik göstermektedir. Kaşaracı (2013) tarafından gerçekleştirilen meta-analiz çalışmasında ise en yüksek etki büyüklüğü değerinin matematik dersinde olduğu sonucu araştırmanın sonucuyla çelişmektedir.

Katılımcıların sınıf düzeylerine göre yapılan gruplandırmada tüm grupların pozitif yönde etki büyüklüğüne sahip olduğu ve etki büyüklüklerinin heterojen olduğu görülmüştür. Buna göre alternatif öğretim yöntemlerinin tüm sınıf düzeylerinde öğretmen adaylarının akademik başarıları üzerine olumlu

etkide bulunduğu söylenebilir. Oluşturulan gruplarda en yüksek etki büyüklüğü değerinin 2,6 ile dördüncü sınıfa ait olduğu ve gruplar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışmaların yayımlandıkları yıllara göre yapılan gruplandırmada tüm gruplardaki çalışmaların etki büyüklüklerinin pozitif yönlü ve homojen olduğu görülmüştür. En yüksek etki büyüklüğü değerinin ise 2010 yılında yayımlanan tezlerde (2,03) olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç alternatif öğretim yöntemlerinin çalışmaların yayımlandıkları tüm yıllarda öğretmen adaylarının akademik başarılarını olumlu yönde etkilediği şeklinde yorumlanabilir. Yayımlı yıllarına göre etki büyüklüklerinin homojen olması ise gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. Bu durumda öğretmen adaylarının akademik başarılarının çalışmaların yayım yıllarına göre değişmediği söylenebilir. Benzer şekilde Öner Armağan (2011) ve Demir (2013) gerçekleştirdikleri meta-analiz çalışmalarında akademik başarının çalışmaların yayım yıllarına göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bu sonuçlar araştırmanın sonucuyla benzerlik göstermektedir.

Deneyel işlem sürelerinin tümünde çalışmaların pozitif yönde etki büyüklüğüne sahip oldukları ve çalışmalarda uygulanan deneyel işlem süresine göre etki büyüklüklerinin heterojen olduğu görülmüştür. Bu sonuca göre alternatif öğretim yöntemlerinin tüm deneyel işlem sürelerinde öğretmen adaylarının akademik başarıları üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu kanısına varılmıştır. Oluşturulan gruplarda en yüksek etki büyüklüğü 1,62 ile 5-8 hafta arasında gerçekleştirilen deneyel işlem süresine ait olmakla birlikte gruplar arasında gözlenen bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır. Özdemirli (2011) ile Kaplan, Duran ve Baş'ın (2015) çalışmalarında ulaştıkları sonuçlar araştırma sonuçları ile paralellik göstermezken; Öner Armağan (2011), Üstün (2012), Topan (2013), Kaşarcı (2013) ve Demir'in (2013) çalışmalarında elde ettikleri sonuçlar araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir. Bu sonuç 5-8 haftalık deneyel işlem süresinin deneyel çalışmalar için uygun bir süre olduğu şeklinde yorumlanabilir. Söz konusu işlem süresinden daha kısa sürelerde gerçekleştirilen deneyel işlemler uygulamanın etkisini göstermesi için yeterli bir süre olmayabilir, daha uzun sürede gerçekleştirilen deneyel işlemler ise uygulamanın oluşturduğu etkinin azalmasına yol açabilir. Öner Armağan'a (2011) göre de en yüksek etki büyüklüklerinin bu aralıktaki deneyel işlem sürelerinde olması uygulama süresi uzadıkça öğrencilerin ilgilerinin azaldığının ve sıkılmaya başladıklarının bir işareti olabilir.

Çalışmaların bünyesinde gerçekleştirildikleri üniversitelere göre yapılan gruplandırmada Uludağ Üniversitesi dışında diğer üniversitelerde gerçekleştirilen çalışmalara ait etki büyüklüklerinin pozitif yönde ve heterojen oldukları sonucu elde edilmiştir. En yüksek etki büyüklüğü değeri ise Mersin Üniversitesinde gerçekleştirilen çalışmalarda görülmüştür. Buna göre alternatif öğretim yöntemlerinin bünyesinde gerçekleştirildikleri biri hariç diğer tüm üniversitelerde öğretmen adaylarının akademik başarıları üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu ve gruplar arasındaki farkın da istatistiksel olarak anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışmaların bünyesinde gerçekleştirildikleri enstitülere göre yapılan gruplandırmada çalışmalara ait etki büyüklüklerinin pozitif yönlü ve homojen oldukları görülmektedir. En yüksek etki büyüklüğü değeri de sosyal bilimler enstitüleri bünyesinde gerçekleştirilen çalışmalara aittir. Buna göre alternatif öğretim yöntemlerinin bünyesinde gerçekleştirildikleri tüm enstitülerde öğretmen adaylarının akademik başarıları üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu ancak gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışmaları gerçekleştiren yazarların bölümlerine göre yapılan gruplandırmada bütün çalışmalara ait etki büyüklükleri pozitif yönlü ve heterojendir. En yüksek etki büyüklüğü değeri ise 3 ile İngiliz Dili Eğitimi'nde öğrenim gören yazarlar tarafından gerçekleştirilen tezlere aittir. Yani alternatif öğretim yöntemlerinin çalışmaları gerçekleştiren yazarların bölümlerine göre de öğretmen adaylarının akademik başarıları üzerinde olumlu bir etkisi bulunmaktadır. Ayrıca gruplar arasında gözlenen fark da istatistiksel olarak anlamlıdır.

Araştırmalardaki katılımcıların bölümlerine göre yapılan gruplandırmada bütün çalışmalara ait etki büyüklüğü değerlerinin pozitif yönlü ve heterojen oldukları görülmüştür. En yüksek etki büyüklüğü değerine ise katılımcıları ortaöğretim matematik eğitiminde öğrenim gören öğretmen adayları olan tezler sahiptir (2,45). Gruplar arasında gözlenen farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu ve alternatif

öğretim yöntemlerinin katılımcı bölümlerine göre oluşturulan tüm gruplarda öğretmen adaylarının akademik başarıları üzerinde olumlu bir etkisi bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada öğretmen eğitiminde kullanılan alternatif öğretim yöntemlerinin akademik başarı üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla toplanan 98 çalışma deney grubunda uygulanan alternatif öğretim yöntemine göre 23 gruba ayrılmıştır. Meta-analize dâhil edilen çalışmalar, alternatif öğretim yöntemlerine göre gruplandırıldığında tüm gruplarda pozitif yönde ve heterojen etki büyüklükleri olduğu görülmektedir. Buna göre alternatif öğretim yöntemlerinin tümü öğrencilerin akademik başarıları üzerine olumlu etkide bulunmuştur ve gruplara ait etki büyüklükleri arasında gözlenen fark istatistiksel olarak anlamlıdır. En yüksek etki büyüklüğünün 2,41 ile işbirlikli öğrenmede, en düşük etki büyüklüğünün ise 0,07 ile akran eğitiminde olduğu görülmüştür. Bunların dışında kavramsal değişim metinleri 1.57, bilgisayar destekli eğitim 1.73, probleme dayalı öğrenme 1.75 olarak hesaplanmıştır. Öğretmen eğitiminde kullanılan alternatif öğretim yöntemlerinden işbirlikli öğrenmenin akademik başarıyı en çok etkilediği görülmektedir. Alternatif öğretim yöntemlerinden akran eğitiminin öğretmen adaylarının akademik başarısına etkisinin en az olduğu saptanmıştır.

İşbirlikli öğrenme (2.41), kavramsal değişim metinleri (1.57), bilgisayar destekli eğitim (1.73) ve probleme dayalı öğrenmeye (1.75) ait etki büyüklüklerinin pozitif yönlü ve Cohen v.d.'nin (2007) sınıflandırmasına göre güçlü düzeyde olduğu görülmektedir. Tarım (2003) ve Batdı (2014) işbirlikli öğrenmenin, Çelik (2013) ise alternatif öğretim yöntemlerinin akademik başarı üzerindeki etkisini inceledikleri meta-analiz çalışmalarında araştırma sonucuyla benzer şekilde işbirlikli öğrenmenin akademik başarı üzerinde pozitif yönlü ve güçlü düzeyde bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Özdemirli (2011) ise işbirlikli öğrenmenin pozitif yönlü fakat orta düzeyde bir etkisinin olduğunu saptamıştır. Camnalbur (2008), Demir (2013) ve Dinçer' in (2015) gerçekleştirdikleri çalışmalarda bilgisayar destekli öğretimin etkililiği; Üstün (2012) ve Kaya' nın (2016) probleme dayalı öğrenmenin etkililiği; Öner Armağan' ın (2011) ise kavramsal değişim metinlerinin etkililiği ile ilgili elde ettikleri sonuçlar araştırma sonuçlarını desteklemektedir.

Araştırma sonuçları göz önünde bulundurularak şu önerilerde bulunulabilir:

- Lisansüstü tezler dışında makale ve bildiri sonuçları da dâhil edilerek meta-analiz çalışması genişletilebilir.
- Yurtdışında yapılan çalışmaların sonuçları dâhil edilerek meta-analiz çalışması tekrar edilebilir.
- Farklı bağımsız değişkenler alınarak araştırmanın karakteristik özellikleri artırılabilir. Bu sayede diğer değişkenlerin de etki büyüklüğü üzerindeki etkileri açığa çıkarılabilir.
- Cinsiyet, sosyo-ekonomik farklılıklar, hazır bulunuşluk düzeyi gibi alt gruplar da dahil edilerek meta-analiz çalışması detaylandırılabilir..
- Öğretmen eğitiminde kullanılan alternatif öğretim yöntemlerinin akademik başarı dışında hatırda tutma, tutum, kaygı, motivasyon gibi faktörler üzerinde etkisi incelenerek çalışmanın kapsamı genişletilebilir.
- Meta-analize dâhil edilen çalışmalarda, deney ve kontrol gruplarının örneklemini öğretmen adaylarından oluşmaktadır. Diğer bölüm ve öğrenim kademelerinde gerçekleştirilen çalışmaların sonuçlarının da dâhil edildiği araştırmalar yapılabilir. Böylece alternatif öğretim yöntemlerinin etkililiği hem daha kapsamlı hem de karşılaştırmalı olarak incelenebilir.

Kaynakça

Meta analize dahil edilen çalışmalar "*" ile işaretlenmiştir.

*Akalan, M. E. (2012). *Bilgisayar destekli programlı öğretim yaklaşımına göre hazırlanmış öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme dersinin öğrencilerin akademik başarısına etkisi ve öğrenci görüşleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

*Akçay, A. (2013). *Yapılandırıcı yaklaşıma dayalı ağ (web) destekli eğitimin Türkçe öğretmeni yetiştirilmesine etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

- *Akgül, P. (2010). *Üst kavramsal faaliyetlerle zenginleştirilmiş kavramsal değişim metinlerinin fen bilgisi öğretmen adaylarının 'ısı ve sıcaklık' konusundaki kavramsal anlamalarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- *Alagöz, B. (2009). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarında çevre bilincinin geliştirilmesinde probleme dayalı öğrenme yönteminin etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- *Altunsoy, S. (2012). *Fen ve teknoloji öğretmen adaylarının üstbilişsel stratejileri kullanmalarının özel görelilik teorisi konusundaki başarıları ve kuantum fiziğine yönelik tutumları üzerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- *Arıkan, Y. D. (2007). *Web destekli etkin öğrenme uygulamalarının öğretmen adaylarının başarıları, derse yönelik tutumları ve hatırda tutma düzeyleri üzerindeki etkileri*. Yayınlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- *Atılboz, N. G. (2007). *Öğrenme halkası modelinin biyoloji öğretmen adaylarının, difüzyon ve osmoz konularını öğrenmeleri, biyoloji öğretimine yönelik öz yeterlik inançları ve tutumları üzerine etkileri*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ayaz, M. F., & Söylemez, M. (2015). Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının Türkiye'deki öğrencilerin fen derslerindeki akademik başarılarına etkisi: Bir meta-analiz çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 40(178).
- *Aydın, M. (2005). *Bütünleştirici öğrenme kuramına uygun bilgisayar destekli dijital deney araçları ile fen laboratuvar deneyleri tasarlama ve uygulama*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- *Bal, E. (2012). *5E Modeli merkezli laboratuvar yaklaşımının fizik laboratuvarı dersinde fen bilgisi öğretmen adaylarının tutum ve başarılarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kastamonu Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Kastamonu.
- *Baran, E. (2006). *Video temelli öğretimin öğretmen adaylarının ders konusunu kavramalarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- *Başbay, M. (2008). *Yenilenmiş taksonomiye göre düzenlenmiş öğretim tasarımı dersinde projeye dayalı öğretimin öğrenme ürünlerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- *Başkan, Z. (2011). *Doğrusal ve düzlemde hareket ünitelerinin matematiksel modelleme kullanılarak öğretiminin öğretmen adaylarının öğrenmelerine etkileri*. Yayınlanmamış doktora tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Batdı, V. (2014). Jigsaw tekniğinin öğrencilerin akademik başarılarına etkisinin meta-analiz yöntemiyle incelenmesi. *EKEV Akademi Dergisi*, 58(58), 699-714.
- *Bay, E. (2008). *Öğretmen eğitiminde yapılandırmacı program uygulamalarının etkililiğinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- *Benli, E. (2010). *Probleme dayalı öğrenmenin fen bilgisi öğretmen adaylarının akademik başarılarına, bilgilerin kalıcılığına ve fene karşı tutumlarına etkilerinin araştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- *Bilen, K. (2009). *Tahmin et-gözle-açıkla yöntemine dayalı laboratuvar uygulamalarının öğretmen adaylarının kavramsal başarılarına, bilimsel süreç becerilerine, tutumlarına ve bilimin doğası hakkındaki görüşlerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bulut, K., Açık F., & Çiftçi, Ö. (2016). Mikro öğretim tekniğinin Türkçe öğretmen adaylarının konuşma becerilerine etkisi/the effect of microteaching on pre-service Turkish language teachers' speaking skills. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(1), 134-150.
- Camnalbur, M. (2008). *Bilgisayar destekli öğretimin etkililiği üzerine bir meta analiz çalışması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- *Cengiz, C. (2014). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının genel kimya laboratuvarı dersinde hazırladıkları yansıtıcı günlüklerin yansıtıcı düşünme ve akademik başarıları üzerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- *Ceylan, Ç. (2010). *Fen laboratuvar etkinliklerinde argümantasyon tabanlı bilim öğrenme-ATBÖ yaklaşımının kullanımı*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Cochran-Smith, M., & Fries, K. (2008). Research on teacher education: Changing times, changing paradigms. *Handbook of research on teacher education: Enduring questions in changing contexts*, 3, 1050-1093.
- Cohen, J., Welkowitz, J., & Ewen, R.B. (2000). *Introductory statistics for the behavioral sciences*. Orlando: Harcourt Brace College Publishers.
- Cohen, L., Manion, L. ve Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. New York: Routledge.
- *Çalhan, R. (2012). *İş birliğine dayalı öğrenme yönteminin okul öncesi öğretmen adaylarının konuşma becerileri üzerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- *Çalık, Ş. (2015). *Atom kuramlarının öğretiminde öğrencilerin akademik başarıları, epistemolojik inançları ve öğrenmelerinin kalıcılığı üzerine öğrenci takımları başarı bölümleri ve takım oyun turnuva yönteminin etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Çapri, B & Çelikkaleli, Ö. (2008). Öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutum ve mesleki yeterlik inançlarının cinsiyet, program ve fakültelerine göre incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (15), 33–53.
- *Çekiç, A. (2011). *Bütünleşik girdinin birinci sınıf İngilizce öğretmen adaylarının sanal öğrenme ortamında raslantısal sözcük öğrenmeleri üzerine etkileri*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- *Çelik, P. (2013). *Probleme dayalı öğrenmenin öğretmen adaylarının fizik dersi başarıları, öğrenme yaklaşımları ve bilimsel süreç becerileri üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Çelik, S. (2013). *İlköğretim matematik derslerinde kullanılan alternatif öğretim yöntemlerinin akademik başarıya etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- *Çiltas, A. (2011). *Dizi ve seriler konusunun matematiksel modelleme yoluyla öğretiminin ilköğretim matematik öğretmen adaylarının öğrenme ve modelleme becerileri üzerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- *Çömek, A. (2009). *İnternetin etkin kullanımı ile öğrenme stillerinin öğretmen adaylarının akademik başarı ve tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- *Damlı, V. (2011). *Kavramsal değişim yaklaşımına dayalı web tabanlı etkileşimli öğretimin üniversite öğrencilerinin ısı ve sıcaklık konusundaki kavram yanlışlarını gidermeye etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Day, C. (2002). School reform and transitions in teacher professionalism and identity. *International Journal of Educational Research*, 35, 677-692.
- *Değirmenci, Y. (2015). *CBS (Coğrafi bilgi sistemleri) destekli öğretimin öğretmen adaylarının akademik başarılarına ve motivasyonlarına etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- *Demir, M. B. (2010). *Sınıf öğretmenliği adaylarının laboratuvar becerilerinin geliştirilmesinde hipotez sınama ve açık uçlu deney tekniğinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.

- Demir, S. (2013). *Bilgisayar destekli matematik öğretiminin akademik başarıya etkisi: Bir meta analiz çalışması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- *Demircioğlu, T. (2011). *Fen ve teknoloji öğretmen adaylarının laboratuvar eğitiminde argüman temelli sorgulamanın etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- *Demirhan, E. (2015). *3D model tasarlanmanın fen bilgisi öğretmen adaylarının akademik başarıları, problem çözme becerileri, bilimsel yaratıcılıkları ve sürece yönelik algılarına etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Demirtaş Yılmaz, F. (2014). *Fen eğitiminde laboratuvar destekli öğretim yönteminin öğrenci başarısı üzerindeki etkisinin meta analiz ile incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Diñcer, S. (2015). Türkiye’de yapılan bilgisayar destekli öğretimin öğrenci başarısına etkisi ve diğer ülkelerle karşılaştırılması: Bir meta-analiz çalışması. *Journal of Turkish Science Education*, 12(1), 99-118.
- *Dirlikli, M. (2015). *İşbirlikli öğrenme yöntemlerinin çemberin analitik incelenmesi konusunda akademik başarıya, kalıcılığa etkisi ve sınıf içi yansımaları*. Yayınlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- *Efendioğlu, A. (2012). *Çoklu ortam benzetimlerinin fen öğretiminde uygulanması ve öğretmen adaylarının bilişsel ve duyuşsal özelliklerine etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Ekici, G., Çimen, O., Gökmen, A., Atik, A. & Altunsoy, S. (2010). *Öğretmen adaylarının öğretim sürecine ilişkin öz-yeterlik inançlarının cinsiyet ve sınıf değişkenlerine göre incelenmesi*. 1. Ulusal Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi 13-15 Mayıs 2010.
- *Elçi, A. N. (2008). *Öğrenme stillerine uygun olarak seçilen öğrenme yöntemlerinin öğrencinin başarısına, matematiğe yönelik tutumuna ve kaygısına etkileri*. Yayınlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- *Erdem, E. (2006). *Probleme dayalı öğrenmenin öğrenme ürünlerine, problem çözme becerisine ve öz-yeterlik algı düzeyine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- *Erdoğan, G. (2007). *Çevre eğitiminde küresel ısınmanın öğrenilmesinde proje tabanlı öğrenmenin etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- *Erdoğan, T. (2006). *Van hiele modeline dayalı öğretim sürecinin sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının yeni geometri konularına yönelik hazırbulunuşluk düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- *Erkol, M. (2011). *Yaparak yazarak bilim öğrenme yaklaşımının fen bilgisi öğretmen adaylarının fizik laboratuvarı başarılarına etkisinin araştırılması*. Yayınlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- *Erol, O. (2015). *Scratch ile programlama öğretiminin bilişim teknolojileri öğretmen adaylarının motivasyon ve başarılarına etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- *Fırat Durdukoca, Ş. (2013). *Dizgeli eğitim ve düz anlatım yöntemleriyle işlenen öğretim uygulamalarının öğretmen adaylarının epistemolojik inanç, öğrenme yaklaşımları, üstbilişsel farkındalık ve akademik başarılarına etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- *Gökmen, A. (2008). *Bilgisayar destekli çevre eğitiminin öğretmen adaylarının madde döngüleri konusundaki başarılarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- *Göksu, V. (2011). *Sorgulayıcı araştırmaya dayalı laboratuvar ile doğrulayıcı laboratuvar yöntemlerinin fen ve teknoloji öğretmen adaylarının başarı, kavram yanılıgısı ve epistemolojik inançları üzerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- *Gözüm, A. İ. C. (2011). *Çoklu zeka kuramına göre işlenen enzimler konusunun fen bilgisi öğretmen adayları üzerindeki başarısının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kafkas Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Kars.
- *Güç, E. (2011). *Geleneksel Türk sanatlarından ebrunun fen eğitiminde kullanılması (Muğla Üniversitesi örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Muğla Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- *Gülçek, N. (2015). *Öğretmen adaylarının ideal gazlar konusundaki fen başarısına akran öğretiminin etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- *Günay, H. (2008). *Boşaltım sistemi konusunu öğrenmede bilgisayar destekli öğretimin fen bilgisi öğretmen adaylarının başarıları üzerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gündoğar, F. (2014). Değişen eğitim anlayışı ışığında değişen öğretmen yetiştirme programları üzerine düşünceler. *Diyalog Interkulturelle Zeitschrift Für Germanistik*, 2(1), 118.
- *Güven, E. (2011). *Çevre eğitiminde tahmin-gözlem-açıklama destekli proje tabanlı öğrenme yönteminin farklı değişkenler üzerine etkisi ve yöntemle ilişkin öğrenci görüşleri*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- *Harurluoğlu, Y. (2011). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının tohum-meyve-çiçek konularındaki başarılarına ve hatırlama düzeylerine öğrenme halkası modelinin etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Hedges, L. V., & Olkin, I. (1985). *Statistical methods for meta-analysis*. San Diego, CA: Academic Press.
- Hunter, J. E., & Schmidt, F. L. (1990). *Methods of meta-analysis*. Newbury Park: Sage Publications.
- *İlyasoğlu, U. (2012). *Genel Fizik-I dersinde 'Doğru Akım Devreleri' konusunun öğretiminde bilgisayar destekli öğretimin fen ve teknoloji öğretmen adaylarının başarısına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kastamonu Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Kastamonu.
- *İzgiol, D. (2014). *Teknoloji destekli çoklu temsil temelli öğretimin öğrencilerin lineer cebir öğrenimine ve matematiğe yönelik tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- *Kahraman, S. (2010). *Atomun yapısı ve orbitaller konusunda geliştirilen üç boyutlu bilgisayar destekli öğretim materyallerinin öğretmen adaylarının başarı ve tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- *Kan, O. (2014). *GeoGebra destekli öğretimin lineer cebir dersine ait bazı konularda akademik başarı üzerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Kaplan A., Duran M. & Baş, G. (2015). Matematik dersinde çoklu zekâ kuramına dayalı öğretimin akademik başarıya etkisi: bir meta-analiz çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3).
- *Karabay, A. (2012). *Eleştirel okuma-yazma eğitiminin Türkçe öğretmeni adaylarının akademik başarılarına ve eleştirel okuma-yazma düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- *Karaca, D. (2011). *Yaparak yazarak bilim öğrenmenin (YYBÖ) Genel Fizik Laboratuvarı-I dersinde öğretmen adaylarının akademik başarılarına ve bilimsel süreç becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- *Karakök, H. (2011). *Fiziki coğrafya konuları öğretiminde arazi gezisinin öğretmen adaylarının başarı düzeylerine etkisi ve fiziki coğrafya kavramlarının öğreniminde karşılaşılan sorunlar*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- *Karatekin, P. (2012). *Fen ve Teknoloji öğretmen adaylarının biyoloji laboratuvarlarında TGA tekniğinin öğrencilerin başarı, tutum ve bilimsel süreç becerileri üzerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Celal Bayar Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Manisa.

- Kaşarç, İ. (2013). *Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin akademik başarı ve tutumlarına etkisi: Bir meta-analiz çalışması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Kaya, D. R. (2016). *Matematik öğretiminde problem çözmeye dayalı öğrenme: Meta-analiz çalışması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize.
- *Kepceoğlu, İ. (2010). *Geogebra yazılımıyla limit ve süreklilik öğretiminin öğretmen adaylarının başarısına ve kavramsal öğrenmelerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- *Keskin, G. (2012). *Mikro yaşam tasarımı: Mikroorganizmalarla ilgili deney tasarımlarının öğretmen adaylarının yaratıcılıkları, akademik başarıları ve bilimsel süreç becerileri üzerine etkileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Muğla Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- *Kınık Topalsan, A. (2015). *Sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının kuvvet ve hareket konusundaki kavram yanlışlarının ontolojik açıdan incelenmesi ve bulunan yanlışların oluşturulan argüman ortamları ile giderilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- *Koç, G. (2002). *Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının duyuşsal ve bilişsel öğrenme ürünlerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- *Koçak, K. (2014). *Argümantasyon tabanlı bilim öğrenme yaklaşımının öğretmen adaylarının çözümler konusunda başarısına ve eleştirel düşünme eğilimlerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- *Koçyiğit, S. (2011). *Otantik görev odaklı yapılandırmacı yaklaşımın öğretmen adaylarının başarılarına, derse karşı tutumlarına ve problem çözme becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- *Köse, S. (2004). *Fen bilgisi öğretmen adaylarında fotosentez ve bitkilerde solunum konularında görülen kavram yanlışlarının giderilmesinde kavram haritalarıyla verilen kavram değişim metinlerinin etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- *Küçük, Ş. (2012). *Araştırmaya dayalı öğrenme topluluğu modeli ile öğretmen adaylarının öğrenme ortamı olarak Facebook kullanımı*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Neuendorf, K. A. (2002). *The content analysis guidebook*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- *Nuhoğlu, H. (2004). *Fen bilgisi öğretiminde öğrenme halkası modelinin uygulandığı fizik laboratuvarı çalışmaları öğrenci başarısına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- *Oğuz, A. (2013). *Yaratıcı drama yönteminin sınıf öğretmeni adaylarının sanata yönelik ilgilerine ve sanat eğitimi dersi başarılarına etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- *Okur, N. (2009). *Bilgisayar destekli öğretimin fen bilgisi öğretmen adaylarının elektromanyetik dalganın tanecik modeli konusunu öğrenmelerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

- *Orhan, A. T. (2004). *Fen bilgisi öğretmen adaylarına fotosentez konusunun öğretilmesinde yapısalcı yaklaşımın etkileri ile geleneksel öğretim yönteminin etkilerinin karşılaştırılması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- *Önal, İ. (2008). *Özel öğretim yöntemleri II dersinde oluşturmacı öğretimin başarı, tutum, bilimsel süreç becerileri ve kalıcılığa etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Önen, F., Mertoğlu, H., Saka, M., & Gürdal, A. (2009). Hizmet içi eğitimin öğretmenlerin öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin bilgilerine etkisi: Öpyep örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3).
- Öner Armağan, F. (2011). *Kavramsal değişim metinlerinin etkililiği: Meta analiz çalışması*. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- *Özcan, E. (2013). *Probleme dayalı öğrenmenin fen öğretmen adaylarının problem çözme becerileri, akademik başarıları ve tutumları üzerindeki etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- *Özdemir, H. (2011). *"Tahmin et-Gözle-Açıkla" stratejisine dayalı laboratuvar uygulamalarının fen bilgisi öğretmen adaylarının asitler ve bazlar konusunu anlamalarına etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Özdemirli, G. (2011). *İşbirlikli öğrenme yönteminin öğrencinin matematik başarıları ve matematiğe ilişkin tutumu üzerindeki etkililiği: Bir meta-analiz çalışması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- *Özgür, H. (2011). *Syracuse modeli ile e-öğrenme ortamı için tasarlanmış bir dersin öğrencilerin başarılarına etkisi: Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği*. Yayımlanmamış doktora tezi, Trakya Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Edirne.
- Özoğlu, M. (2010). Türkiye'de öğretmen yetiştirme sisteminin sorunları. *Seta Analiz*, 17, 26.
- *Pektaş, M. (2008). *Biyoloji öğretiminde yapılandırmacı yaklaşımın ve bilgisayar destekli öğretimin öğrenci başarıları ve tutumlarına etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- *Pesen, A. (2014). *Harmanlanmış öğrenme ortamının öğretmen adaylarının akademik başarılarına, ders çalışma alışkanlıklarına ve güdülenme düzeylerine etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.
- *Polat, Z. S. (2009). *Problem çözme yaklaşımlarının öğrencilerinin matematikte performanslarına ve öz düzenlemeye dayalı öğrenmelerine etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Rudy, A. C. (2001). *A meta-analysis of the treatment of anorexia nervosa: A proposal*. New York: Ithaca College.
- Saban, A. (2000). Hizmet içi eğitimde yeni yaklaşımlar. *Milli Eğitim Dergisi*, 145, 25-30.
- *Sağlam, S. (2012). *Lisans öğrencilerinin RNA teknolojileri konusundaki bilgi seviyeleri ve sorgulamaya dayalı öğrenme yaklaşımıyla sunulan materyalin etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- *Sarı, G. (2013). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının kimyasal bağlar konusundaki kavram yanlışlarının belirlenmesi ve giderilmesinde kavram değişim metinlerinin etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.

- *Saribaş, D. (2003). *Kimya öğretmen adaylarının sulu çözeltiler konusundaki kavramsal değişim, başarı, tutum ve algılamalarına yeni bir yaklaşım; Öğrenme modelinden öğretme modeline yapılandırıcı metot*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- *Schreglmann, S. (2011). *Konu temelli eleştirel düşünme öğretiminin öğretmen adaylarının akademik başarı, eleştirel düşünme eğilimine ve düzeyine olan etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- *Sever, S. (2011). *Bilimsel kavramların sorgulama temelli öğretimi için tasarlanmış deneysel etkinliklerin video ve gösteri yöntemleri ile sunulmasının etkililiği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Muğla Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- *Sevim, S. (2007). *Çözeltiler ve kimyasal bağlanma konularına yönelik kavramsal değişim metinleri geliştirilmesi ve uygulanması*. Yayınlanmamış doktora tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- *Sezgin Selçuk, G. (2004). *Strateji öğretiminin fizik başarısı, tutum, başarı güdüsü üzerindeki etkileri ve strateji kullanımı*. Yayınlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- *Şendağ, S. (2008). *Çevrimiçi probleme dayalı öğrenmenin öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerilerine ve akademik başarılarına etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- *Şensoy, Ö. (2009). *Fen eğitiminde yapılandırıcı yaklaşıma dayalı araştırma soruşturma tabanlı öğretimin öğretmen adaylarının problem çözme becerileri, öz yeterlik düzeyleri ve başarılarına etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tarım, K. (2003). *Kuşak öğrenme yönteminin matematik öğretimindeki etkililiği ve kuşak öğrenme yöntemine ilişkin bir meta-analiz çalışması*. Yayınlanmamış doktora tezi, Çukurova Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Adana.
- *Taşdelen, U. (2004). *Yapılandırıcı yaklaşıma göre ders kitabı metinlerinin hazırlanması ve bu metinlerin kimya öğretmen adaylarının bilgilerine ve ders kitaplarına karşı tutumlarına etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- *Telli, E. (2009). *Üç boyutlu sanal materyallerin öğretmen adaylarının bilgisayar dersindeki başarılarına ve bilgisayar destekli öğretime yönelik tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- *Tokur, F. (2011). *TGA stratejisinin Fen Bilgisi öğretmen adaylarının bitkilerde büyüme-gelişme konusunu anlamalarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Adıyaman Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Adıyaman.
- Topan, B. (2013). *Matematik öğretiminde öğrenci merkezli yöntemlerin akademik başarı ve derse yönelik tutum üzerindeki etkililiği: Bir meta-analiz çalışması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kocaeli Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Kocaeli.
- *Topçu, A. (2005). *Eş zamanlı olmayan WEB tabanlı dersin öğretmen adaylarının başarısına, zihin-üstü yetilerine ve bilgisayara, WWW ve WEB tabanlı derse karşı tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- *Toprak, F. (2011). *Fen bilgisi öğretmenliği genel kimya laboratuvarında 3E ve 5E öğretim modellerinin uygulanmasının öğrencilerin akademik başarısı, bilimsel süreç becerileri ve derse karşı tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- *Tuluk, G. (2007). *Fonksiyon kavramının öğretiminde bilgisayar cebiri sistemlerinin etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- *Turğut, M. (2010). *Teknoloji destekli lineer cebir öğretiminin ilköğretim matematik öğretmen adaylarının uzamsal yeteneklerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

- Türk Eğitim Derneği (2009). *Öğretmen yeterlikleri özet rapor "öğretmene yatırım, geleceğe atılım"*. 25 Ekim 2016 tarihinde <http://www.ted.org.tr/> adresinden alınmıştır.
- *Uzun, F. (2013). *Bağlam temelli yaklaşıma dayalı genel fizik-I laboratuvar dersinin fen bilgisi öğretmen adaylarının başarılarına, bilimsel süreç becerilerine, motivasyonlarına ve hatırlamalarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- *Uzunoglu Yegül, B. (2013). *Yapılandırmacı yaklaşım temelli müzik öğretiminin öğretmen adaylarının ders öğretme-öğrenme süreçlerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- *Ültay, N. (2012). *Asit ve baz konusuyla ilgili REACT stratejisine ve 5E modeline göre etkinliklerin geliştirilmesi, uygulanması ve karşılaştırılması*. Yayınlanmamış doktora tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Üstün, U. (2012). *To what extent is problem based learning effective as compared to traditional teaching in science education? A meta-analysis study*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- *Yakışan, M. (2008). *Biyoloji öğretiminde bilgisayar animasyonlarının kullanılmasının öğrencilerin başarı tutum ve kavram yanlışları üzerine etkisi (hücre konusu örneği)*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- *Yeşilyurt, M. (2003). *Yükseköğretim temel fizik laboratuvar uygulamalarında bütünleştirici yaklaşım*. Yayınlanmamış doktora tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Yıldırım, A. (2013). Öğretmen eğitimi araştırmaları: Yönelimler, sorunlar ve öncelikli araştırma alanları. *Eğitim ve Bilim*, 38 (169).
- *Yıldırım, H. İ. (2009). *Eleştirel düşünmeye dayalı fen eğitiminin öğrenme ürünlerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- *Yıldız, A. M. (2016). *Farklı yapıda hazırlanmış iki öğrenme materyalinin, farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilerin akademik başarıları ve motivasyonlarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- *Yıldız, M. (2012). *Geometrik optik öğretiminde yapılandırmacı öğrenme kuramına dayalı olarak geliştirilen laboratuvar materyallerinin etkililiğinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- *Yoldaş, C. (2009). *Çevre bilimi dersinin sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme becerileri, erişileri ve tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- *Zeren Özer, D. (2011). *Proje tabanlı öğrenmenin fen bilgisi öğretmen adaylarının biyoloji konularındaki başarılarına ve bilimsel süreç becerilerinin gelişimine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.

Extended Summary

The effect of alternative teaching methods used in teacher education on academic achievement: A meta-analysis study

Purpose

There are numerous studies investigating the effectiveness of alternative teaching methods in teacher education in the literature. Studies in different forms, subject areas, departments and grade levels are available. In this research it is aimed to identify the effect of alternative teaching methods on the academic achievement by determining the effect sizes of these studies. The purpose of the research is to analyse the results of experimental studies which investigate the effect of alternative teaching methods on academic achievements of pre-service teachers by using meta-analysis technique and expose the impact of various study characteristics (independent variables) on these studies.

The study characteristics which designated for this research are; type of publication, lessons, grade levels of pre-service teachers, departments of pre-service teachers, publication year of studies, experiment periods, teaching methods that used in the studies, departments of the authors, university and institutes where the studies were conducted.

For the purpose of research the following questions are tried to be answered:

- What is the effect of alternative teaching methods on the pre-service teachers' academic achievements?
- Does differ impact on the academic achievement of pre-service teachers of alternative teaching methods by type of publication?
- Does differ impact on the academic achievement of pre-service teachers of alternative teaching methods by the type of courses that the experimental process held?
- Does differ impact on the academic achievement of pre-service teachers of alternative teaching methods by grade levels of pre-service teachers who participated in the study?
- Does differ impact on the academic achievement of pre-service teachers of alternative teaching methods by publication year of studies?
- Does differ impact on the academic achievement of pre-service teachers of alternative teaching methods by experiment periods?
- Does differ impact on the academic achievement of pre-service teachers of alternative teaching methods by university where the study were conducted?
- Does differ impact on the academic achievement of pre-service teachers of alternative teaching methods by institute where the study were conducted?
- Does differ impact on the academic achievement of pre-service teachers of alternative teaching methods by departments of the authors?
- Does differ impact on the academic achievement of pre-service teachers of alternative teaching methods by departments of pre-service teachers?
- Does differ impact on the academic achievement of pre-service teachers of alternative teaching methods by alternative teaching methods that applied to the experimental group?

Method

In this research, meta-analysis method is used to designate of alternative teaching methods' effectiveness. Postgraduate theses held in the country on alternative teaching methods have been tried to obtain. For this purpose, "pre-service teachers" and "teacher candidates" keywords are scanned in the National Council of Higher Education Thesis Center and the university libraries by the internet. 98 theses fit the inclusion criteria listed in 1817 were subjected to meta-analysis process as the result of the research. 142 effect sizes are obtained from these studies.

The identified inclusion criteria for this research are:

- Published in Turkey as master or doctoral theses of study.
- Written in languages of Turkish or English and being indexed on internet of study.
- Studies examining the effect of alternative teaching methods to pre-service teachers' academic achievement.
- Study group composed of the pre-service teachers.
- Experimental or quasi-experimental studies that use the pretest-posttest control group model.
- Application of alternative teaching methods to experimental group, traditional method to control group.
- Studies for calculating the effect sizes giving sample size, arithmetic average and standart deviation values at experimental and control groups.

Descriptive informations that expresses the characteristics of the research were systematically collected and converted to the quantitative datas and coded. To ensure the reliability of the study, the

codification process were conducted by two researchers separately. The reliability of coding was calculated by using the Formula “reliability = [number of agreements / (total number of agreements + disagreements)] x 100” and intercoder reliability was found %95,64. This result shows that there is a sufficient level of reliability between the coders.

Results

Data were collected through 4982 of experimental group, 5079 of control group, total of 10061 pre-service teachers in the whole 142 studies that included in the meta-analysis. As a result of merging of studies, the effect size of the alternative teaching methods, between 1,086 and 1,383 confidence interval, has been found 1,234 (%95 CI, SE=.105) by using random effects model. The obtained result shows that alternative teaching methods have a strong and positive impact on academic achievement of pre-service teachers with regard to traditional teaching methods. Among the studies that are included in this meta-analysis, 132 of 142 studies have positive, 10 of 142 studies have negative effect size value. In these studies which have positive effect value; 6 of them are poor, 14 of them are at modest, 43 of them are at moderate and 69 of them are at strong effect size level.

Conclusions

As a result of analysis done by the study characteristics (independent variables) the highest effect sizes have been found at doctoral theses (ES = 1,415), the theses at the Mersin University (ES = 13,68) and social sciences institute (ES = 1,633), theses that researchers in the English Language teaching department (ES = 3,004), theses that participants are pre-service teachers of secondary mathematics (ES = 2,455), theses that experiment carried out in science lesson (ES = 2), theses that participants are fourth grade pre-service teachers (ES = 1,724), theses that experimental duration in 5-8 weeks (ES = 1,445), theses that published in 2008 (ES = 1,721), theses that tested the effectiveness of cooperative learning (ES = 2,662).

Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Öğretme Stillерinin Karşılaştırmalı Analizi

Menderes ÜNAL, Ahi Evran Üniversitesi, Türkiye, menderesunal@gmail.com

Öz

Bu çalışma, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının öğretme stillerinin karşılaştırmalı analizinin yapılmasını amaçlamaktadır. Betimsel tarama modellerinden ilişkisel tarama yönteminin kullanıldığı çalışmanın örneklem grubu, maksimum çeşitlilik ilkesine bağlı olarak Ahi Evran Üniversitesinde öğrenim gören toplam 300 öğretmen adayı ve 139 Kırşehir merkez ve köylerinde görevli öğretmenler seçkisiz olarak belirlenmiştir. Araştırmanın verileri Grasha (1994) tarafından geliştirilen, güvenilirlik çalışmaları yapılmış olan "Öğretme Stili Envanteri" aracılığı ile toplanmıştır. İlgili ölçek beş boyuttan oluşmaktadır. Her boyutta 8'er olmak üzere toplam 40 madde yer almaktadır. Öğretmen ve öğretmen adaylarının uzman, resmi, model, kolaylaştırıcı ve katılımcı öğretme stillerinden hangisini tercih ettiklerinin araştırıldığı çalışmanın sonunda öğretmen adaylarının daha çok kolaylaştırıcı ve model öğretmen stilini tercih ederken öğretmenlerin daha çok uzman ve resmi öğretme stilini benimsedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, öğretmen adayı, öğretme stili

Abstract

In this study, it was aimed to analyze teaching styles of teachers and prospective teachers comparatively. In this research, Relational survey model was conducted in the study because it was aimed to define changes and degrees among two or more variables. The sample of the study, based on maximum variety principle, was composed of randomly chosen 300 fourth grade students from Ahi Evran University, Faculty of Education and Pedagogical Education Program in 20016-2017 autumn term. In addition to prospective ones, 139 teachers who currently work at schools in Kırşehir city centre and towns were taken in study group as well. The data of the study were gathered by Teaching Styles Inventory, developed by Grasha (1994) with five dimensions and 8 items in each. It includes totally 40 questions that determine teaching styles (expert, formal, model facilitator or delegator) of teachers and prospective ones. At the end of the study, it was concluded that prospective teachers mostly preferred facilitator and model teaching styles on the other hand teachers were found instructing in expert and formal styles.

Keywords: Teacher, prospective teacher, teaching style

Giriş

Eğitim sistemlerinin niteliğinin öğretmenin niteliğiyle ilişkili olması öğretmen yetiştirme sürecini ve öğretim hizmetini ön plana çıkarmaktadır (Şişman, 2000). Milli Eğitim Bakanlığının (MEB) çeşitli dönemlerde çıkardığı yönetmeliklere göre öğretmenlerin temel görevleri; Öğretim, eğitim ve yönetim görevleri şeklinde sıralanmış olup eğitim ve öğretim görevlerine en başata ve ağırlıklı olarak yer verilmiştir (MEB, 2016a). Öğretmenler öğrencilerin hayata hazırlanma süreçlerinde hem okul içi hem de okul dışında bir rol model olarak oldukça fazla oranda etki gücüne sahiptir. Öğreteceği konuda yeterli bilgisi olmayan, nasıl öğreteceğini ve öğretim yöntemlerini bilmeyen, öğretme ve eğitim sürecinin oluşumunu bilmeyen ve öğretmeyen kişilerin öğretmenlik hizmetini tam anlamıyla yerine getirmesi imkansız gözükmektedir (Eskicumalı, 2002).

Öğretmenler öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştıran bir araç olmanın ötesinde öğrenme ortamlarını düzenleyen ve disiplini sağlayan güvenilir kişilerdir. Buna ilave olarak öğretmenler bire veli, öğrenci danışmanı, meslektaş ve toplumsal katılımcıdır (Balci 1991). Bu özellikleri ile öğretmen öğrencilerine yol göstericidir. Diğer taraftan bilgi birikimi ve alan bilgisi ile öğrencilere doyurucu bilgi

kaynaklarını sunan, sorulara farklı bakış açıları ile öğrencinin beklentilerini karşılayacak cevaplar veren kişidir (Şişman, 2000; Erden, 1999; Sümbül, 1996).

Öğretmenlerin akademik bilgi birikimlerinin yanı sıra bu birikimleri öğrencilere kazandırmaya yönelik rehberlik sürecinde tercih etmiş oldukları kendine özgü stiller davranış değiştirme olarak adlandırılan öğrenmeyi şekillendirmektedir. Öğretmenler bu tercihleri ile Uzman (Expert), resmi otoriter (Formal Authority), Kişisel model (Personal Model), kolaylaştırıcı (Facilitator) ve katılımcı (Delegator) öğretmen profillerinden birini tercih etmektedirler (Grasha, 2002). Bu stilleri benimseyen öğretmenlerin özellikleri şu şekildedir:

Uzman öğretmen bilgi birikimi ve tecrübe sahibidir. Öğrenciler için alanında detaylara hakim kişidir ve tehdit edici, olumsuz unsurları ve engelleri ortadan kaldıracı donanımı sayesinde öğrencilerin hedef kazanımlara ulaşmasını sağlayacak bilgi, beceri ve tutum elde etmelerini sağlamak yönünde bir yol veya öğretim stili tercihindedir.

Resmi otoriter öğretmen öğrenciler arasında ve okul çalışanları içinde bir statüsü vardır. Öğrencilere olumlu ve olumsuz geribildirimler vermek, beklentileri karşılamak, amaçların gerçekleşmesini tesis etmek ve öğrenciler için konulan kuralları yürütmek görevleri arasında sayılabilir. Doğru, kabul edilebilir ve standart yolların tercih edildiği resmi otoriter öğretim stiline öğrenciler için esnek olmayan ve itici olma olasılığı dolayısıyla sınırlılıklar mevcuttur.

Bireysel model tercih eden öğretmenler kişisel örneklem yoluyla öğretmeyi, nasıl düşünülmesi ve davranılması gerektiğinin bir prototip yoluyla gerçekleştirilebileceğine inanmaktadırlar. Bu stili benimseyen öğretmenler neyin nasıl yapılacağını gösterirler, öğrencileri cesaretlendirip gözlemlerini hayata geçirmelerini teşvik ederler. Bu öğretim stili için dezavantajlı nokta öğretmenin kendisini yeterli bir model olarak görmesine karşılık öğrencilerin beklentileri ve standartlar açısından istenen düzeyde olmayabilir.

Kolaylaştırıcı öğretmen profilinde doğal öğretmen-öğrenci etkileşimine vurgu söz konusudur. Öğrencilere sorular sorarak, seçenekleri açığa çıkararak, alternatifleri önererek ve kriter oluşturmalarını cesaretlendirerek rehberlik yapma ve yönlendirme tercih edilmektedir. Burada amaç öğrencilerin bağımsız karar verme kapasitelerini, sorumluluk ve inisiyatif almalarını geliştirmektir. Çok zaman alması ve planlama gerektiren bu öğretim stili öğrenci merkezli olmasından dolayı ön plana çıkmaktadır.

Katılımcı görüşü savunan öğretmenler öğrencilerin yetenek ve kapasitelerini özerk bir şekilde geliştirme ile ilgilenmektedirler. Öğrenciler bir takımında veya proje kapsamında bağımsız bir şekilde çalışırlar. Her ne zaman öğretmen öğrenci öğretmene bir şey sormak veya danışmak isterse öğretmen yardıma hazırdır.

Araştırmanın Amacı

Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının öğretim stilleri aynı zamanda nasıl bir öğretmen tipine sahip oldukları anlamına gelmektedir. Diğer bir anlatımla öğretmenlik profillerini de ortaya sergilemektedir. Bu araştırmanın amacı Türkiye’de öğretmen ve öğretmen adaylarının öğretim stillerini karşılaştırmalı analizi yoluyla belirlemektir. Araştırmada elde edilecek verilerin analizi sonrasında pedagojik formasyon eğitimi sertifika programının etkililiği yanında eğitim fakültelerinin farklı bölümlerine devam eden öğretmen adayları ile halihazırda öğretmenlerin öğretim stillerini karşılaştırmalı değerlendirme yapma imkanı olacaktır.

Çalışmanın amaçları kapsamında aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır.

- 1- Öğretmen ve öğretmen adayları hangi öğretim stilini benimsemektedirler?
- 2- Öğretmenlerin ve Öğretmen adaylarının öğretim stilleri cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?
- 3- Öğretmen adaylarının devam ettikleri program öğretim stillerinde anlamlı farklılık oluşturmaktadır mıdır?
- 4- Öğretmenlerin öğretim stilleri hizmet yılına göre değişmekte midir?

Yöntem

Öğretmen ve öğretmen adaylarının öğretme stillerini belirlemeyi hedefleyen bu araştırmada betimsel tarama modellerinden ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. Tarama modelleri geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekli ile betimlemeyi amaç edinen araştırmalar için uygun bir modeldir. (Karasar, 2010).

Bu kapsamda araştırmanın çalışma evrenini 2016-2017 öğretim yılında Kırşehir ilinde görev yapmakta olan öğretmenler, Eğitim Fakültesi 4. sınıfta okuyan öğretmen adayları ile formasyon eğitim programına kayıtlı öğrenciler oluşturmaktadır. Çalışma evreninin büyüklüğü ve evrenin tamamına ulaşma zorluğuna bağlı olarak pedagojik formasyon eğitimi sertifika programına katılan 126 öğrenci ve eğitim fakültesi son sınıfa devam eden 174 öğrenciden oluşan toplam 300 öğretmen adayı ve 139 Kırşehir merkez ve köylerinde görevli öğretmenler, maksimum çeşitlilik ilkesine bağlı olarak, seçkisiz yolla seçilmiş olup bu bağlamda örneklem grubu oluşturulmuştur. Tablo 1’de araştırmaya dahil edilen öğretmen ve öğretmen adaylarının dağılımları verilmiştir.

Tablo 1.

Örneklem Grubunda Yer Alan Öğretmen Ve Öğretmen Adaylarının Dağılımları.

	Frekans (f)	Yüzde (5)
Eğitim fakültesi 4.sınıf (aday öğretmen)	174	39,6
Formasyon Programı (aday öğretmen)	126	28,7
İlkokul öğretmeni	35	8,0
Ortaokul öğretmeni	60	13,7
Lise öğretmeni	44	10,0
Toplam	439	100,0

Araştırma için gerekli olan veriler Grasha (1994) tarafından geliştirilen, güvenilirlik çalışmaları yapılmış olan “Öğretme Stili Envanteri” aracılığı ile toplanmıştır. Ölçme aracının dil geçerliği 3 yabancı dil uzmanı ve 1 alan uzmanından alınan görüşler ile test edilmiş olup formun iç güvenilirlik katsayısı (Alfa) 0,88 olarak hesap edilmiştir.

Uygulama sonunda elde edilen veriler bilgisayar ortamında veri analiz paket programına girilmiş ve gerekli çözümlenmeler yapılmıştır. Verilerin normallik testi sonuçlarına göre bilimsel araştırma istatistiklerinden; frekans (f), yüzde (%), aritmetik ortalama (\bar{X}), Standart sapma (S), ortalamalar arası farkın anlamlılığını test etmek üzere “t” testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Yapılan tüm istatistiksel çalışmalarda anlamlılık düzeyi (p) 0,05 olarak alınmıştır. Ölçeğin 7’li likert tipinde hazırlanmış olan soruları değerlendirilirken orijinal değerlendirme ölçütlerine sadık kalınmış ve ölçme aracının grup değer aralığının tespitinde; Grasha (1994) tarafından orijinal ölçekte kullanılan her bir öğretme stili için düşük, orta ve yüksek olarak belirlenen (Tablo 2) değer sınırları kullanılmıştır.

Tablo 2.

Öğrenme Stili Ölçeğinin Değer Aralıkları.

Öğretme Stilleri	Düşük	Orta	Yüksek
Uzman	1.0 -- 3.2	3.3 -- 4. 8	4.9 – 7.0
Resmi	1.0 – 4.0	4.1 – 5.4	5.5 – 7.0
Model	1.0 – 4.3	4. 4 –5.7	5.8 - 7.0
Kolaylaştırıcı	1.0 – 3.7	3.8 – 5.3	5.4 – 7.0
Katılımcı	1.0 – 2.6	2.7 – 4.2	4.3 – 7.0

Araştırma verilerinin analizi sonunda, hem mevcut öğretmenlerin hem de öğretmen adaylarının öğretme stillerinin Grasha (1994)’ün sınıflamasına göre “Uzman, Resmi otoriter, Bireysel model, Kolaylaştırıcı ve Katılımcı” kategorilere göre bağımsız değişkenler karşılaştırması yapılacaktır. Bulgular, yorumlar ve elde edilen sonuçlar; günümüzün en önemli sorunların birisi olan nitelik sorununa ve eğitim bileşeninin en önemlilerinden öğretmen profili ve öğretme stili konusunda önemli katkılar getirecektir.

Bulgular

Öğretmen ve öğretmen adaylarının öğretim stilleri bileşenler bağlamında farklılıkların olup olmadığı, cinsiyet, program ve hizmet yılı değişkenlerinin öğretim stili puanları üzerinde farklılığa neden olma durumu, yapılan istatistikler sonucunda elde edilen bulgular tablolar halinde yorumlarla birlikte alt amaçlar kategorisinde sunulmuştur.

Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Öğretim Stilleri Analizi

Öğretmen ve öğretmen adaylarının hangi öğretim stilini tercih ettikleri, ölçekten elde edilen her bir boyuta ait puanlarının karşılaştırması t-test aracılığı ile yapılmış ve sonuçlar Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3.

Öğretim Stili Puanlarının Öğretmen veya Öğretmen Adayı Olma Durumlarına Göre Farkı.

		N	\bar{X}	S	sd	t	p
Uzman	Öğretmen	139	5,25	,6667	437	,553	,581
	Aday Öğretmen	300	5,21	,6550			
Resmi	Öğretmen	139	5,17	,8142	437	1,678	,094
	Aday Öğretmen	300	5,04	,7389			
Model	Öğretmen	139	5,61	,7005	437	-2,483	,013
	Aday Öğretmen	300	5,77	,6242			
Kolaylaştırıcı	Öğretmen	139	5,64	,7974	437	-5,637	,000
	Aday Öğretmen	300	6,04	,6230			
Katılımcı	Öğretmen	139	5,28	,8020	437	-1,723	,086
	Aday Öğretmen	300	5,40	,6291			

P<0,05

Tablo 3’e göre, öğretmenlerin uzman ($\bar{X} = 5,25$) ve resmi ($\bar{X} = 5,17$) öğretim stili puanları öğretmen adaylarının uzman ($\bar{X} = 5,21$) ve resmi ($\bar{X} = 5,04$) öğretim stili puanlarından daha yüksektir ancak ilgili puanlar arasındaki fark anlamlı değildir. Buna karşılık olarak öğretmen adaylarının model ($\bar{X} = 5,77$), kolaylaştırıcı ($\bar{X} = 6,04$) ve katılımcı ($\bar{X} = 5,40$) öğretim stili puanları öğretmenlerin ilgili öğretim stili puanlarından daha yüksektir ve model ($t_{(437)} = -2,483$; $p < .05$) ile kolaylaştırıcı ($t_{(437)} = -5,637$; $p < .01$) bileşenler anlamlı derecede farklılık göstermektedir. Her iki bileşende de oluşan farklılık aday öğretmenler lehinedir.

Öğretmenlerin Öğretim Stillерinin Cinsiyete Göre Analizi

Öğretmen öğretim stillerinin cinsiyetlerine göre değişip değişmediği, ölçekten elde edilen her bir boyuta ait puanlarının analizi t-test kullanılarak gerçekleştirilmiş ve sonuçlar Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4.

Öğretmenlerin Öğretim Stili Puanlarının Cinsiyete Göre Farkı.

	Cinsiyet	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Uzman	Erkek	69	5,38	,7149	137	2,427	,017
	Kadın	70	5,11	,5904			
Resmi	Erkek	69	5,28	,7362	137	1,656	,100
	Kadın	70	5,06	,8750			
Model	Erkek	69	5,68	,6754	137	1,287	,200
	Kadın	70	5,53	,7212			
Kolaylaştırıcı	Erkek	69	5,68	,8592	137	,519	,605
	Kadın	70	5,61	,7360			
Katılımcı	Erkek	69	5,32	,8481	137	,479	,500
	Kadın	70	5,23	,7573			

P<0,05

Tablo 4'e göre, öğretmenlerin cinsiyetlerine göre ortalama puanları incelendiğinde erkeklerin puanlarının her bir öğretim stili boyutunda kadınlara göre daha yüksektir. Ancak erkeklerin sadece uzman öğretim stili puanları ($\bar{X} = 5,38$) kadınlarınkinden ($\bar{X} = 5,11$) anlamlı derecede farklılaşmaktadır ($t_{(137)} = 2,427$; $p < .05$). Öğretmenlik mesleği ister kadın ister erkek olsun benzer yetiştirme süreçleri sonunda elde edilmektedir. Bu yüzden sadece uzman öğretim stili puanlarında anlamlı farklılık vardır. Bu farklılığın ise okul temelli değil toplumun erkeklere çizmiş olduğu rolden kaynaklandığı söylenebilir.

Öğretmen Adaylarının Öğretim Stillerinin Cinsiyete Göre Analizi

Öğretmen adaylarının öğretim stillerinin cinsiyetlerine göre değişip değişmediği ve her bir boyuta ait puanlarının karşılaştırması t-test aracılığı ile yapılmış ve sonuçlar Tablo 5'de verilmiştir.

Tablo 5.

Öğretmen Adaylarının Öğretim Stili Puanlarının Cinsiyete Göre Farkı.

	Cinsiyet	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Uzman	Erkek	87	5,28	,6515	298	1,099	,273
	Kadın	213	5,18	,6561			
Resmi	Erkek	87	5,10	,7538	298	1,022	,308
	Kadın	213	5,01	,7328			
Model	Erkek	87	5,76	,6767	298	-,286	,775
	Kadın	213	5,78	,6030			
Kolaylaştırıcı	Erkek	87	6,02	,6291	298	-,352	,725
	Kadın	213	6,05	,6218			
Katılımcı	Erkek	87	5,44	,6173	298	,730	,466
	Kadın	213	5,38	,6344			

$P < 0,05$

Tablo 5'e göre, öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre ortalama puanları incelendiğinde erkekler ile kadınların öğretim stili puanları arasında her bir bileşene ait anlamlı farklılık yoktur. Diğer taraftan erkeklerin uzman ($\bar{X} = 5,28$), resmi ($\bar{X} = 5,10$) ve katılımcı ($\bar{X} = 5,44$) öğretim stili boyutundaki öğretim stili puanları kadınlara göre daha yüksektir. Diğer iki bileşene ait kadınların puan ortalamaları erkeklere göre kısmen daha yüksektir. Erkeklerin puanlarının uzman, model ve katılımcı boyutlarda yüksek olması, görev başındaki öğretmenlere ait bulgularla örtüşmektedir. Diğer bir ifade ile erkek öğretmenler ve öğretmen adayları kendilerini uzman öğretmen olarak nitelendirmektedirler.

Öğretmen Adaylarının Öğretim Stilleri Puanlarının Devam Ettikleri Programa Göre Analizi

Öğretmen adaylarının öğretim stillerinin devam ettikleri program türüne (Eğitim fakültesi veya Formasyon eğitim programı) göre değişiklik gösterip göstermediği analizlerle Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6.

Öğretmen Adaylarının Öğretim Stili Puanlarının Devam Ettikleri Programa Göre Farkı.

	Program	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Uzman	Eğitim F.	174	5,18	,6796	298	-,993	,322
	Formasyon	126	5,26	,6193			
Resmi	Eğitim F.	174	5,06	,7414	298	,691	,490
	Formasyon	126	5,00	,7370			
Model	Eğitim F.	174	5,70	,6440	298	-2,492	,013
	Formasyon	126	5,88	,5823			
Kolaylaştırıcı	Eğitim F.	174	5,97	,6632	298	-2,307	,022
	Formasyon	126	6,13	,5509			
Katılımcı	Eğitim F.	174	5,41	,6289	298	,250	,803
	Formasyon	126	5,39	,6317			

$P < 0,05$

Tablo 6 incelendiğinde, eğitim fakültesine devam eden öğretmen adaylarının model ($\bar{X} = 5,70$) ve kolaylaştırıcı ($\bar{X} = 5,97$) boyutlara ilişkin puanları ile formasyon eğitimi programına kayıtlı öğrencilerin puanları arasında formasyon eğitimi öğretmen adaylarının lehine anlamlı fark vardır (model_ $t_{(298)} = -2,492$; $p < .05$ ve kolaylaştırıcı_ $t_{(298)} = -2,307$; $p < .05$). Buna karşılık olarak eğitim fakültesine devam eden öğretmen adaylarının uzman, resmi ve katılımcı öğretim stili puanları ile formasyon eğitimi programına kayıtlı öğretmen adaylarının puanları arasında anlamlı fark yoktur. Fakültelerde 4 yıl alan eğitimi aldıktan sonra, öğretmen olma fırsatı verilen ve formasyon sertifika eğitim programına kayıt yaptıran öğretmen adaylarının model ve kolaylaştırıcı öğretim stilini tercih etmeleri, alan eğitimi veren fakültelerdeki öğrenim sürecinde yaşadıkları zorluklar veya sorunların bir yansıması ve öğretmenlik mesleğine kolaydan geçişi sağlayan formasyon eğitimi tercihlerinin de birer neden olabileceği yorumu yapılabilir.

Öğretmenlerin Öğretim Stillerinin Hizmet Yılına Göre Analizi

Öğretmenlerin hizmet yılına göre öğretim stilinin boyutlarına ait ortalama puanların dağılımı her bir bileşen için hesap edilmiş ve Tablo 7 'de verilmiştir.

Tablo 7.

Öğretmenlerin Öğretim Stillerinin Hizmet Yılına Puanların Dağılımı.

	N	Uzman		Resmi		Model		Kolaylaştırıcı		Katılımcı	
		\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S
1-4 yıl	43	5,08	,7738	5,09	,8882	5,47	,7743	5,46	,8066	5,08	,8633
5-9 yıl	40	5,28	,5609	5,06	,8534	5,58	,5861	5,75	,7163	5,25	,7813
10-14 yıl	21	5,16	,6201	5,29	,6301	5,64	,6558	5,56	,8529	5,30	,6749
15-19 yıl	20	5,55	,5910	5,43	,6743	5,93	,6049	5,90	,8346	5,53	,8147
20 ve üstü	15	5,36	,6645	5,16	,8857	5,61	,8709	5,63	,8134	5,55	,7511
Toplam	139	5,25	,6667	5,17	,8142	5,61	,7005	5,64	,7974	5,28	,8020

Tablo 7 incelendiğinde, öğretmenlerin hizmet yılı 15-19 olanların öğretim stili puanları diğer gruplarda yer öğretmenlere göre daha yüksektir. Buna ilave olarak öğretmenlerin hizmet yılı arttıkça öğretim stili puanları da artmaktadır. Ancak 20 ve üzeri hizmet yılına sahip öğretmenlerin puanlarında bir önceki gruba (15-19 yıl) göre kısmen düşüş görülmektedir.

Öğretmenlerin hizmet yılına göre puanları arasındaki farklılıkların anlamlı olup olmadığını test etmek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8.

Öğretmenlerin Öğretim Stillerinin Hizmet Yılına Göre Farkı.

	Varyansın Kaynağı	SS	df	MS	F	p
Uzman	Gruplar arası	3,404	4	,851	1,968	,103
	Gruplar içi	57,939	134	,432		
	Toplam	61,343	138			
Resmi	Gruplar arası	2,384	4	,596	,896	,468
	Gruplar içi	89,107	134	,665		
	Toplam	91,491	138			
Model	Gruplar arası	2,967	4	,742	1,535	,196
	Gruplar içi	64,758	134	,483		
	Toplam	67,725	138			
Kolaylaştırıcı	Gruplar arası	3,359	4	,840	1,333	,261
	Gruplar içi	84,397	134	,630		
	Toplam	87,756	138			
Katılımcı	Gruplar arası	4,037	4	1,009	1,596	,179
	Gruplar içi	84,745	134	,632		
	Toplam	88,783	138			

$P < 0,05$

Tablo 8 incelendiğinde; öğretmenlerin uzman, resmi, model, kolaylaştırıcı ve katılımcı öğretim stili bileşenlerinin her birisine ait puanlar hizmet yılına göre anlamlı farklılık oluşturmamaktadır. Bu bağlamda, göreve yeni başlayan öğretmenlerin puanlarının anlamlı farklılık olmamasına rağmen düşük olması (Tablo 7), öğretim konusunda yeterince tecrübe sahibi olmamalarından, son yıllardaki düşüş ise sosyal, ailevi ve iş yükünün artmış olmasından kaynaklandığı yorumu yapılabilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde, araştırma verilerinde elde edilen bulgular ışığında öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının öğretim stillerine göre “Uzman, Resmi otoriter, Bireysel model, Kolaylaştırıcı ve Katılımcı” kategorilere göre bağımsız değişkenlerle karşılaştırma sonuçları ve getirilen önerilere yer verilmiştir.

1- Öğretmenler öğretim sürecinde öğretmen adaylarına göre kendilerini daha uzman ve resmi-otoriter olarak görmektedirler. Buna karşılık olarak öğretmen adayları ise model, kolaylaştırıcı ve katılımcı öğretim stili görev başında olan öğretmenlere göre daha çok benimsemektedirler. Lowman (1984)’e göre öğretmenlik mesleğinin öğrencinin ilgilerini her zaman ayakta tutan, ses ve mimiklerini etkili bir şekilde kullanan, uzun süreli enerji ve duygu yüklü sanatçılara benzemektedir. Diğer bir ifade ile öğretmenler kolaylaştırıcı ve sevdirci özellikleri ile rol model konumundadırlar. Çelikten ve Can (2003)’ın yapmış oldukları ideal öğretmen araştırmasında ise öğretmenini, öğrencilere karşı güler yüzlü, hoşgörülü, sevecen, güvenilir, dürüst, objektif, sırdaş ve dost olmalı, düşünce ve davranışlarıyla öğrenciler için bir model olması gerektiği ifade edilmektedir. Aynı şekilde Sünbül (1996), Öğretmen niteliği ve öğretimdeki rolleri arasında; akademik başarıyı artıran, teşvik eden ve alan hakimiyeti olma özelliklerinin olduğunu vurgulamaktadır. Göreve başladığı ilk günden itibaren gelişime açık olan öğretmenlerin tecrübe ve birikimlerini paylaşımları da ayrıca bir öğretmenlik niteliği olarak görülmektedir. Göreve başlamadan önce, adayı iken daha çok model ve kolaylaştırıcı olma görüşünü taşıyan öğretmen adayları gerçek yaşamda öğretmenlik mesleğini yerine getirirken, bu düşüncelerin yerini alanında uzman, bilgi kaynağı, resmi prosedürü önemseyen ve otoriter öğretmenlik anlayışı ile sonuçlanmaktadır.

2- Erkek öğretmenler kadınlara göre daha uzman, resmi, model, kolaylaştırıcı ve katılımcı öğretim stillerini benimsemektedirler. Özellikle erkeklerin uzman öğretim konusundaki görüşleri kadınlara göre belirgin bir şekilde farklılaşmaktadır. Erkeklerin doğası ve Türk toplumunun sosyal yapısına bağlı olarak gelişen ataerkil yaşantının, erkekler lehine oluşan uzman öğretim stiline doğal bir sonucu olarak görülmektedir. Grasha (2002)’nin yapmış olduğu çalışmada da uzman ve resmi-otoriter öğretim stillerinin erkekler tarafında daha çok tercih edildiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu aynı şekilde Eagly & Karau, (1990)’nın, kadınların daha demokratik, katılımcı ve işbirlikli öğretimi benimsedikleri bulgusunu desteklemektedir.

3- Eğitim fakültesine devam eden öğretmen adaylarının model ve boyutlarda puanları ile formasyon eğitimi programına kayıtlı öğrencilerden tamamen farklı görüş sergilemektedirler. Buna karşılık olarak hem eğitim fakültesindeki hem de formasyon eğitim programındaki öğretmen adayları uzman, resmi ve katılımcı öğretim stili konusunda benzer düşünceye sahiptirler. YÖK genel kurulunun 2010 yılında aldığı karar ve Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanan ‘Milli Eğitim Bakanlığı’na Bağlı Eğitim Kurumlarına Öğretmen Olarak Atanacakların Atamalarına Esas Olan Alanlar İle Mezun Oldukları Yüksek Öğretim Programları ve Aylık Karşılığı Okutacakları Derslere İlişkin Esaslar’ın ilgili maddesine göre Fakültelerden 4 yıl süreyle alan eğitimi aldıktan sonra, öğretmen olma fırsatı verilen ve formasyon sertifika eğitim programına kayıt yaptıran öğretmen adaylarının model ve kolaylaştırıcı öğretim stili tercih etmeleri, alan eğitimi veren fakültelerdeki öğrenim sürecinde yaşadıkları zorluklar veya sorunların neticesinde öğretmen olunca kolaylaştırıcı ve rol model olma düşüncesinin yanı sıra öğretmenlik mesleğine kolaydan geçişi sağlayan formasyon eğitimini tercihleri gibi bireysel özelliklerinden kaynaklanan nedenler olarak açıklanabilir. Bu kapsamda benze bir çalışma Şimşek (2005) tarafından yapılmış ve öğretmen adaylarının öğretmenliğin mesleki boyutunda genel olarak olumlu tutuma sahip oldukları, Eğitim fakültesi öğrencilerinin Fen Edebiyat Fakültesi öğrencilerine kıyasla görece daha yüksek tutuma sahip oldukları bulunmuştur.

4- Öğretmenlerin hizmet yılına göre öğretim stilleri değişmemektedir. Diğer taraftan, 15-19 yıllık hizmete sahip öğretmenler diğer öğretmenlere göre öğretim stillerini daha etkin kullanmaktadır. Buna ilave olarak öğretmenlerin tecrübeleri arttıkça kendilerine ait öğretim stilleri de gelişmektedir. Buna karşılık olarak 20 ve üzeri hizmet yılına sahip öğretmenlerin öğretim stillerini işe koşma konusunda

duraklama olduğu görülmektedir. Sonuç olarak, öğretmenlerin göreve başladığı andan itibaren kendilerine has öğretim stili tercih ettikleri ve yıllar geçtikçe kısmen farklılıklar olsa da çizgilerini değiştirmedikleri ortaya çıkmıştır.

MEB'in 2012 yılında düzenlediği "Öğretmen Adaylarının Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Öğretim Kurumlarında Yapacakları Öğretmenlik Uygulamasına İlişkin Yönerge" nin 6. Maddesinin i) bendine göre; öğretmen adayları uygulama öğretmeni adı ile "uygulama okulunda görevli, öğretmenlik formasyonuna sahip, alanında deneyimli öğretmenler arasından seçilen, öğretmen adayına öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği davranışları kazanmasında rehberlik ve danışmanlık yapan sınıf veya ders öğretmenini" olarak tanımlanmış ve öğretmen adaylarına rehberlik etme ve danışmanlık yapma görevlerini yerine getirmektedirler (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2016). Buna ilave olarak göreve yeni başlayan öğretmenlerin tecrübeli öğretmenlerle daha çok etkileşime geçerek tecrübe paylaşımlarının yapıldığı zümre çalışmaları veya seminer toplantılarının düzenlenmesi önerilmektedir.

Öğretmen adaylarının gerçek öğrenme yaşantılarını tanımaya yönelik öğretmenlik deneyimi ve uygulaması derslerinin dönem ve gün sayılarının artırılması, öğretim faaliyetinin bir ilkeye, stili bağlı gerçekleştirilmesine katkı sağlayacağı düşüncesi ile önerilmektedir. Öğretmenlerin branşlarına ve çalışma alanlarına göre öğretim stillerinin araştırılması önemli bir değişken olan disiplin merkezli araştırmayı gerekli kılmaktadır. Yapılacak yeni araştırmalara bu boyutun dahil edilmesi önerilmektedir.

Kaynakça

- Balcı, E. (1991). *Öğretmenlerin rolleri. Eğitim Sosyolojisi*. Ankara: Teknomak Ltd. Şti.
- Eagly, A. H. & Johnson, B. T. (1990). Gender and leadership styles: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 108.
- Erden, M. (1999). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Ankara: Alkım Yayınları.
- Eskicumalı, A. (2002). Eğitim, öğretim ve öğretmenlik mesleği. In, Y.Özden (Ed), *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, ss. 2-31. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Grasha, A. F. (2002). *Teaching with styles*. San Bernadino, CA: Alliance Publishers.
- Grasha, A. F. [1994]. A matter of style: The teacher as expert, formal authority, personal model, facilitator, and delegator. *College Teaching*, 42, 142-149.
- Karasar, N. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel.
- Lowman, J. [1984]. *Mastering the techniques of teaching*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Çelikten, M. ve Can, N. (2003). Yönetici, öğretmen ve veli gözüyle ideal öğretmen. *Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Aralık, Sayı 15*. 253-267.
- Sünbül, A. M. (1996). Öğretmen niteliği ve öğretimdeki rolleri. *Eğitim Yönetimi*, 2, 4. 597-607.
- Şimşek, H. (2005). Orta öğretim alan öğretmenliği tezsiz yüksekisans programına devam eden öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları, *YüzüncüYıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1).
- Şişman, M. (2000). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- MEB (2016a). <http://mevzuat.meb.gov.tr>
- MEB (2016b). <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/102.html>

Extended Summary

Comparative Analysis of Teaching Styles of Teachers and Prospective Teachers

Introduction

The quality of educational systems is directly related to the quality of teachers. So the process of teacher training and teaching services come into the forefront (Şişman, 2000). The place of teachers holds the importance as the main component in education system as it was in the past. Ministry of National Education has pointed out the missions and responsibilities of teachers in terms; administration, instructing and especially teaching at school (MEB, 2016a).

Teachers are highly effective on students both in schools and outside as a role model while preparing them to the real life. It seems impossible for teachers to perform the mission of teaching and instructing unless being educated and furnished with the content knowledge and pedagogy (Eskicumalı, 2002). The personal qualities of college teachers and their effects on the learning styles of students and upon what transpired in the classroom were missing. So, Instructors develop a teaching style based on their beliefs about what constitutes good teaching, personal preferences, their abilities, and the norms of their particular discipline. Some believe that classes should be teacher-centered, where the teacher is expert and authority in presenting information. Others take a learner-centered approach, viewing their role as more of a facilitator of student learning. Although individuals have a dominant, preferred teaching style, they will often mix in some components of other styles.

Grasha (2002) assumed that a teaching style represented a pattern of needs, beliefs, and behaviours that faculty displayed in their classroom. Style also was multi-dimensional and affected how people presented information, interacted with students, managed classroom tasks, supervised coursework, socialized students to the field, and mentored students. After thematic analysis he suggested five teaching styles were pervasive in the college classroom. They were the styles of expert, formal authority, personal model, facilitator, and delegator.

An expert teacher possesses knowledge and expertise that students need. S/he struggles to maintain status as an expert among students by displaying detailed knowledge and by challenging students to enhance their competence and concerns with the formation of students are well prepared.

A formal authority teacher possesses status among students because of knowledge and role as a faculty member. S/he Concerns with providing positive and negative feedback, establishing learning goals, expectations, and rules of conduct for students. S/he also deals with the correct, acceptable, and standard ways to do things.

If a teacher is a personal model, s/he believes in teaching by personal example and establishes a prototype for how to think and behave. S/he also oversees, guides, and directs by showing how to do things, and encouraging students to observe and tries to catch the instructor's approach.

A facilitator teacher emphasizes the personal nature of teacher student interactions. S/he guides students by asking questions, exploring options, suggesting alter natives, and encouraging them to develop criteria to make informed choices. His/her overall goal is to develop in students the capacity for independent action and responsibility. S/he also works with students on projects in a consultative fashion and provides much support and encouragement.

Delegator teachers are concerned with developing students' capacity to function autonomously. In his/her class, students work independently on projects or as part of autonomous teams. These kinds of teachers are available at the request of students as a resource person (Grasha, 2002).

Purpose of the Study

The aim of this study is to determine teaching styles of teachers who currently working at schools and prospect teachers, senior students at the faculties. In this context, It is going to be investigated whether there is a significant difference in teaching styles of teachers and prospective ones considering their gender, status and faculties.

Methodology

Descriptive survey method was conducted in this research. Survey methods aim to define past or present states as they are. Descriptive survey could be separated into general survey model and case study. Relational survey model was conducted in the study because it was aimed to define changes and degrees among two or more variables (Karasar, 2010).

The sample of the study, based on maximum variety principle, was composed of 174 fourth grade students from Ahi Evran University, Faculty of Education and 126 students from different faculties who registered to Pedagogical Education Program in 20016-2017 autumn term. In addition to prospective ones, 139 teachers who currently have been working at schools were chosen randomly.

Teaching Styles Inventory, developed by Grasha (1994) with 40 questions in five dimensions used to gather the data. To enable content and language validity, three educational specialists and a linguist were asked to check the items in the scale. Besides, the alpha reliability coefficient of this scale was calculated as 0,88.

The opinions gathered from the teachers as well as prospective teachers were entered into software package and then necessary analyses were performed. Normal distribution Kolmogorov-Smirnov test results were calculated as to provide normal distribution. Frequency (f), percentage (%), arithmetic mean (\bar{x}), standard deviation (SD) from scientific research statistics, "t" test to test the significance of difference between averages and one-way analysis of variance (ANOVA) were used to analyse the data. The significance level for all statistical analysis (p) was taken as 0.05.

Results

After analysing the data, following results were achieved. There is a significant difference between prospective teachers and currently working ones in model and facilitator teaching styles (model_ $t_{(437)} = -2,483$; $p < .05$, facilitator_ $t_{(437)} = -5,637$; $p < .01$). The calculated difference is seen in favour of prospective teachers. Although, the means of male teachers' teaching style scores in every components were found higher than the females, there is a significant difference between male teachers ($\bar{X} = 5,38$) and female ones only in expert teaching styles ($\bar{X} = 5,11$) ($t_{(137)} = 2,427$; $p < .05$). On the other hand, There is no significant difference between teaching style scores of prospective teachers considering gender.

The scores of prospective teachers in model ($\bar{X} = 5,70$) and facilitator ($\bar{X} = 5,97$) teaching styles from the faculty of education, were concluded significantly different and in favour of the prospective ones from pedagogical formation programme in model ($\bar{X} = 5,88$) and facilitator ($\bar{X} = 6,13$) styles. (model_ $t_{(298)} = -2,492$; $p < .05$) and facilitator_ $t_{(298)} = -2,307$; $p < .05$). According to the results of another analysis regarding teaching experience, no significant difference was calculated in each of teaching style components namely expert, formal, model, facilitator and delegator. But, it was noted that the more experience at teaching, the higher score in styles achieved.

Discussion, Conclusion and Suggestions

The teachers who have been currently teaching at schools were stated out their teaching styles more expert and formal authority. On the other hand, perspectives have claimed that they are going to teach in model, facilitator and delegator styles. In this context, it could be interfered that before start to work at schools, teachers have the opinion of being model, facilitator or delegator but it turns out to be expert and formal behaviour.

Male teachers have found feeling themselves more expert than female teachers. Moreover, the higher scores in each styles say that teaching art is tailored for males more than females. A similar research done by Şimşek (2005) reported that the attitudes toward teaching was found higher of male prospective teachers with respect to female ones. It was concluded that experienced teachers who have been working at schools for 15-19 years have a teaching style of expert, formal, model, facilitator and delegator. In the light of the findings, experienced teachers should do some consultancy for newly starter teachers and periodical seminars should be arranged by the school governors. Moreover in service training, school experience and teaching experience courses at universities should be added for one or two more terms to inform prospective teachers about real teaching and learning environment.

Öğretmen Adaylarının Yaşam boyu Öğrenme Eğilimleri

Levent VURAL Trakya Üniversitesi, Türkiye, lvural@anadolu.edu.tr
Gökhan ILGAZ, Trakya Üniversitesi, Türkiye, gokhani@trakya.edu.tr

Öz

Bu çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine yönelik durumları belirlenmeye çalışılmıştır. Tarama modelindeki araştırmada, veri toplama aracı olarak güdü, sebat, öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ve merak yoksunluğu olmak üzere dört faktörlü bir yapıdan oluşan “yaşam boyu öğrenme eğilimleri” ölçeğinden yararlanılmıştır. Ölçek İngilizce (122), Sosyal Bilgiler (60), Okulöncesi (101), Zihin Engelliler (51), Müzik (18), Türkçe (30) ve Sınıf Öğretmenliği programlarında öğrenim gören 400 (256 kız, 144 erkek) öğretmen adayına uygulanmıştır. Araştırmada öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme becerilerinin yanında bu becerilerin cinsiyet ve bölüme göre farklılaşıp farklılaşmadığına bakılmıştır. Sonuç olarak öğretmen adayları, yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve becerileri açısından ölçeğin tamamından ve alt faktörlerden ortalamaların üzerinde puan almışlardır. Öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ile merak yoksunluğu ortalamaları karşılaştırıldığında ise kız öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılığın olduğu söylenebilir. Benzer bir bulgu ölçeğin tümünden elde edilen veriler için de söz konusudur. Anlamlı farklılık ortaya çıkan faktörlerdeki etki değerlerine bakıldığında ise değerler “büyük” bir etki değeri olduğunu ortaya koymaktadır. Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölümlere göre yaşam boyu öğrenme eğilimlerine bakıldığında ise ölçekten alınan puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

Anahtar kelimeler: Öğretmen adayı, yaşam boyu öğrenme, cinsiyet, bölüm

Abstract

The present study aims to determine the states of prospective teachers regarding life-long learning competencies. This study is in survey model and used “life-long learning tendencies” scale consisting of four-factor structure as motivation, perseverance, lack of self-regulation and lack of curiosity as data acquisition tool. The scale was applied to 400 (256 female and 144 male) prospective teachers having education in the departments of English Language Education (122), Social Sciences Education (60), Preschool Education (101), Mentally Disabled Teacher Education (51), Music Education (18), Turkish Language Education (30) and Primary School Education (18). The present study examined not only the life-long learning skills of prospective teachers but also whether these skills differentiate according to gender or department. In conclusion, prospective teachers got scores above average from the whole scale and its sub-factors in terms of life-long learning tendencies and skills. Comparing the averages of lack of self-regulation and lack of curiosity, there was a significant difference on behalf of female prospective teachers. A similar finding is available for the data obtained from the whole scale. Given the impact values in factors showing significant difference, the results indicate a “great” impact value. Examining the life-long learning tendencies of prospective teachers according to their department, there was no significant difference between the averages of scores obtained from the scale.

Keywords: Prospective teacher, life-long learning, gender, department.

Giriş

Bilgi üretiminin hızlı bir şekilde artması ve üretilen bu bilgiye erişimin kolaylaşması nedeniyle örgün eğitim sistemi içerisinde bireylere kazandırılmaya çalışılan beceri ve yeterlikler günümüz gereksinimlerini karşılamada yeterli olamayabilmektedir. Bu durum yaşam boyu öğrenme, öğrenmeyi öğrenme gibi kavramların önemini artıran bir etki yaratmıştır. Yaşam boyu öğrenme kavramı uzun bir geçmişe sahip olmasına rağmen son yıllarda sıklıkla çalışılan, ulusal ve uluslar arası eğitim politikalarının belirlenmesi ve geliştirilmesinde ise amaç edinilen bir kavram haline gelmiştir. Yaşam boyu öğrenen bireyi yetiştirmek günümüz eğitim politikalarının özeti olarak belirtilebilir. Benzer bir durum öğretmen adayları için de söz

konusudur. Öğretmen adaylarının da yetiştirilmesinde lisans eğitimi yeterli olamayabilmektedir. Derslerin öğretim programlarının duyulan gereksinimler doğrultusunda geliştirilmesi, öğretim yöntem ve tekniklerinde yaşanan değişimler öğretmen adaylarını yaşam boyu öğrenen bir öğretmen olmaya zorlamaktadır. Bunun yanında geleceğin öğrenmeyi öğrenen bireyinin yetiştirilmesi açısından da öğretmenlere düşen kimi roller bulunmaktadır. Bu ve benzeri nedenler öğretmen adaylarının da yaşam boyu öğrenme yeterliklerine sahip olmalarını gerekli kılmaktadır.

Yaşam boyu öğrenme; gelişen yaşam standartlarına ayak uydurulması, küreselleşen ekonomik dünyaya doğru atılan adımda insan gücünün etkili bir şekilde kullanılması, bilgi ve iletişim teknolojilerinin geniş alanlara aktarılıp yayılması, üretim ve hizmet sektörlerinde kullanılacak bilgi ve becerilere sahip bir nüfusa olan ihtiyaç doğrultusunda, insan yetiştirmeyi hedefleyen bir yaklaşımdır (Devlet Planlama Teşkilatı, 2001).

Yaşam boyu öğrenmenin temel ilkesi bilinçli ve amaçlı olarak yaşam boyu öğrenmeye devam etmektir. Öğrenme sadece okulda gerçekleşmez, tüm yaşam süresince evde, müzede, kütüphanede, spor etkinliklerinde vb. devam eder. Okul öğrenmeyi sağlayan tek kurum olamayacağı gibi, yaşam boyu gerekli tüm bilgi ve becerileri de kazandıramaz. Okullar ve diğer eğitim kurumları bireyleri yaşam boyu öğrenen olacak biçimde yetiştirilmelidir (Koç, 2005).

20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren uluslar arası birçok kurum yaşam boyu öğrenmenin önemini temel alan çeşitli rapor ve bültenler yayınlamışlardır. Bunlardan ilki 1973 yılında OECD tarafından yayınlanan “Yaşam Boyu Öğrenme İçin Bir Strateji” adlı rapordur. Bu raporda küresel ekonomi ve rekabet ortamında meslekî hareketlilik ve kişisel öğrenmeyle ilgili olarak yaşam boyu öğrenme gerekli görülmüştür (Akbaş ve Özdemir, 2002). Avrupa Birliği’nin de, yaşam boyu öğrenme paralelinde yayınladığı sürekli eğitimle ilgili ilk metin 1993 yılında yayınladığı “yeşil bülten”dir. Bu bültende işsizlerin emek piyasasında iş bulmalarını sağlamak amacıyla sürekli meslekî eğitim sisteminin sistematik bir yapıya kavuşturulması öngörülmüştür. Avrupa Birliği tarafından yayınlanan ve bir komisyon kararı olan diğer rapor ise “beyaz bülten”dir. 1995 yılında yayınlanan bu raporda, yaşam boyu öğrenme konusunda birliğin amaçları ve yapılması gerekenler belirlenmiştir.

Tüm bu gelişmelerin ışığında, yaşam boyu öğrenmenin önem kazanmasının bir sonucu olarak 1996 yılı Avrupa Yaşam boyu Öğrenme Yılı olarak kabul edilmiş, öğrenen bir toplum olmanın önemi vurgulanmıştır. Yaşam boyu öğrenmenin temel kazançlarının ise yeni bilgi kazanmayı destekleme, okul ve iş piyasası arasındaki işbirliğini geliştirme ve eğitime yapılan yatırımı arttırma olacağı düşünülmüştür (Koç, 2005).

Bu noktadan hareketle çalışmada öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine yönelik durumları belirlenmeye çalışılmıştır. Bu gereksinimden hareketle çalışmada aşağıdaki sorulara yanıtlar aranmıştır:

1. Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin yeterlikleri ne düzeydedir?
2. Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri bölüm ve cinsiyete göre değişiklik göstermekte midir?

Yöntem

Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve bu eğilimlerin bölüm ve cinsiyete göre incelendiği araştırma tarama modelindedir.

Katılımcılar

Ölçek Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde öğrenim gören 400 öğretmen adayına uygulanmıştır. Öğretmen adaylarının programlara göre dağılımı şu şekildedir:

Tablo 1.*Öğretmen Adaylarının Öğrenim Gördükleri Programlara Göre Dağılımları.*

Bölüm	Frekans
İngilizce öğretmenliği	122
Sosyal Bilgiler öğretmenliği	60
Okul öncesi öğretmenliği	101
Zihin engelliler öğretmenliği	51
Müzik öğretmenliği	18
Türkçe öğretmenliği	30
Sınıf öğretmenliği	18
Toplam	400

Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı olarak Coşkun (2009) tarafından doktora tezi kapsamında geliştirilen yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğinden yararlanılmıştır. Ölçeğin geliştirilmesi aşamasında veriler üniversite öğrencilerinden elde edilmiş pilot ve asıl uygulama olmak üzere iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Ölçek üzerinde faktör analizi yapılmış ve ölçek motivasyon, sebat, öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ve merak yoksunluğu olmak üzere dört faktörlü bir yapı oluşturulmuştur. Ölçeğin araştırma sürecinde kullanımı ile ilgili olarak araştırmacıdan gerekli izin alınmış ve ölçek Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören 400 öğretmen adayına uygulanmıştır.

Veri toplama aracından elde edilen veriler üzerinde öncelikli olarak olumsuz madde içeren verilerin dönüşümü gerçekleştirilmiş ve dağılımın normalliğine ölçeğin bütünü ve alt boyutlar üzerinden bakılmıştır. Yapılan istatistiksel analiz sonucunda dağılımın bütün ve alt boyutlar bağlamında çarpıklık ve basıklık değerleri üzerinden normal dağılım gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Ardından ölçme aracından elde edilen verilerin iç tutarlığına bakılmıştır. Verilerin tümüne ve alt faktörlere ilişkin iç tutarlık katsayıları aşağıdaki gibidir:

Tablo 2.*Verilerin İç Tutarlığına İlişkin Katsayılar.*

Yaşam boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği	
Faktör Adı	Alfa Değeri
Motivasyon	.83
Sebat	.81
Öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk	.75
Merak yoksunluğu	.89
Toplam	.91

Tablo 2'den de görüldüğü gibi ölçme aracının tümüne ve alt boyutlarına ilişkin iç tutarlık katsayıları .70'in üzerinde olduğundan (Pallant, 2011) çalışma grubundan elde edilen verilerin iç tutarlık katsayılarına bakarak ölçümün iç tutarlılığının yüksek ve güvenilir olduğu belirtilebilir.

Ardından ölçme aracının yapı geçerliği için doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Ölçeğin geliştirilmesi aşamasında yapıların belirlenmesinde açıklayıcı faktör analizi yapıldığından bu analizin yeniden yapılmasına gereksinim duyulmamıştır. Yapılan DFA sonucunda uyum indekslerinin belirlenen

sınırlar içerisinde ($\chi^2/df=2.34$, CFI=:91, TLI=.90) olduğundan ölçeğin yapı geçerliğinin doğrulandığı sonucuna varılmıştır.

Verilerin Analizi

Elde edilen veriler için ortalama ve standart sapma hesaplanmış, farklılıkları tespit etmek için t testi ve tek yönlü varyans analizi yapılmıştır.

Bulgular

Alt sorun 1: Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin yeterlikleri ne düzeydedir?

Bu alt sorun kapsamında öğretmen adaylarının ölçeğin tümünden alt faktörlerden elde edilen verilerin ortalamalarına bakılmıştır. Elde edilen ortalamalar üzerinden kimi yorumlamalara gidilmiştir.

Tablo 3.

Öğretmen Adaylarının Ölçeğin Bütününden ve Alt Faktörlerden Elde Edilen Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Düzeyleri.

Faktörler	Ortalamalar
Motivasyon	5.26
Sebat	4.57
Öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk	4.89
Merak yoksunluğu	4.47
Ölçeğin tamamı	4.76

Tablo 3’de de görülebileceği gibi öğretmen adayları ölçme aracının tamamından ve alt faktörlerin tümünden ortalamanın üzerinde (en düşük puan 1 - en yüksek puan 6) puan almışlardır. Faktörler içerisinde en düşük ortalama 4,47 ile merak yoksunluğuna aittir.

Alt sorun 2: Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri bölüm ve cinsiyete göre değişiklik göstermekte midir?

Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerine yönelik bölüm ve cinsiyet değişkenine yönelik olarak veriler Tablo 4 ve Tablo 5’de belirtildiği gibidir.

Tablo 4.

Öğretmen Adaylarının Cinsiyete Göre Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerine İlişkin Ortalamaları.

Alt faktörler	Cinsiyet	Ortalamalar
Motivasyon	Kız	5.26
	Erkek	5.25
Sebat	Kız	4.58
	Erkek	4.56
Öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk	Kız	5.04
	Erkek	4.63
Merak yoksunluğu	Kız	4.66
	Erkek	4.11
Ölçeğin tamamı	Kız	4.86
	Erkek	4.58

Tablo 4'dan görülebileceği gibi ölçeğin tamamından ve alt faktörler elde edilen veriler kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha yüksek ortalamalara sahip olduklarını göstermektedir. Ortalamalar arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığına yönelik istatistiksel analiz Tablo 4b'de görüldüğü gibidir.

Tablo 5.*Cinsiyete Göre Yapılan Bağımsız Gruplarda t-Testi.*

Faktörler	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	sd	t	P	Etki değeri																																															
Motivasyon	Kız	256	5.26	.63	398	.24	.81																																																
	Erkek	144	5.25	.67					Sebat	Kız	256	4.58	.87	398	.28	.782		Erkek	144	4.56	.95	Öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk	Kız	256	5.04	.97	398	3.90	.00	.37	Erkek	144	4.63	1.05	Merak yoksunluğu	Kız	256	4.66	1.07	398	4.63	.00	.54	Erkek	144	4.11	1.18	Toplam	Kız	256	4.86	.66	398	3.61	.00
Sebat	Kız	256	4.58	.87	398	.28	.782																																																
	Erkek	144	4.56	.95					Öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk	Kız	256	5.04	.97	398	3.90	.00	.37	Erkek	144	4.63	1.05	Merak yoksunluğu	Kız	256	4.66	1.07	398	4.63	.00	.54	Erkek	144	4.11	1.18	Toplam	Kız	256	4.86	.66	398	3.61	.00	.35	Erkek	144	4.58	.79								
Öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk	Kız	256	5.04	.97	398	3.90	.00	.37																																															
	Erkek	144	4.63	1.05					Merak yoksunluğu	Kız	256	4.66	1.07	398	4.63	.00	.54	Erkek	144	4.11	1.18	Toplam	Kız	256	4.86	.66	398	3.61	.00	.35	Erkek	144	4.58	.79																					
Merak yoksunluğu	Kız	256	4.66	1.07	398	4.63	.00	.54																																															
	Erkek	144	4.11	1.18					Toplam	Kız	256	4.86	.66	398	3.61	.00	.35	Erkek	144	4.58	.79																																		
Toplam	Kız	256	4.86	.66	398	3.61	.00	.35																																															
	Erkek	144	4.58	.79																																																			

Tablo 5'ten de görülebileceği gibi öğretmen adaylarının cinsiyete göre ölçeğin alt faktörlerinden ve tümünden elde edilen ortalamaları karşılaştırıldığında motivasyon ve sebat alt faktörleri açısından anlamlı bir farklılık görülmezken diğer faktörlerde cinsiyete göre anlamlı bir farklılık görülmektedir. Öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ile merak yoksunluğu ortalamaları karşılaştırıldığında ise kız öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılığın olduğu söylenebilir. Benzer bir bulgu ölçeğin tümünden elde edilen veriler için de söz konusudur. Anlamlı farklılık ortaya çıkan faktörlerdeki etki değerlerine bakıldığında ise değerler "büyük" bir etki değeri olduğunu ortaya koymaktadır. Yani öğrenmeyi düzenleme becerisi, merak güdüsü ve yaşamboyu öğrenme eğilimleri açısından cinsiyet önemli bir bağımsız değişken olarak görülmektedir denilebilir.

Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölümlere göre ortalamaları ve diğer istatistik verileri Tablo 6'da belirtildiği gibidir.

Tablo 6.*Öğretmen Adaylarının Bölümlere göre Yaşamboyu Öğrenme Eğilimlerine İlişkin Ortalamaları.*

Alt faktörler	Bölüm	Sayı	Ortalamalar	Anlamlı farklılık*
Motivasyon	İngilizce	122	5.27	Yok
	Sosyal bilgiler	60	5.39	
	Okul öncesi	101	5.24	
	Zihinsel engelliler	51	5.02	
	Müzik	18	5.12	
	Türkçe	30	5.46	
	Sınıf öğretmenliği	18	5.30	
Sebat	İngilizce	122	4.45	Yok
	Sosyal bilgiler	60	4.78	
	Okul öncesi	101	4.59	
	Zihinsel engelliler	51	4.40	
	Müzik	18	4.37	
	Türkçe	30	4.96	

	Sınıf öğretmenliği	18	4.66	
	İngilizce	122	4.96	
	Sosyal bilgiler	60	4.66	
Öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk	Okul öncesi	101	5.08	
	Zihinsel engelliler	51	4.53	Yok
	Müzik	18	4.80	
	Türkçe	30	4.91	
	Sınıf öğretmenliği	18	5.16	
	İngilizce	122	4.56	
	Sosyal bilgiler	60	4.21	
	Okul öncesi	101	4.56	
Merak yoksunluğu	Zihinsel engelliler	51	4.10	Yok
	Müzik	18	4.24	
	Türkçe	30	4.78	
	Sınıf öğretmenliği	18	4.89	
		İngilizce	122	4.78
	Sosyal bilgiler	60	4.70	
	Okul öncesi	101	4.83	
Ölçeğin tamamı	Zihinsel engelliler	51	4.47	Yok
	Müzik	18	4.59	
	Türkçe	30	5.00	
	Sınıf öğretmenliği	18	4.99	

• Bölümler arası anlamlı farklılık için Scheffe testinden yararlanılmıştır.

Tablo 5'te görüldüğü gibi öğretmen adaylarının bölümler bazında alt faktörlere göre ortalamaları karşılaştırıldığında ortalamalar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Bu bulguya göre öğrenim görülen bölüm yaşam boyu öğrenme eğilimleri açısından anlamlı bir farklılık yaratmamıştır denilebilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Sonuç olarak öğretmen adayları, yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve becerileri açısından ölçeğin tamamından ve alt faktörlerden ortalamaların üzerinde puan almışlardır. Kimi alt faktörler açısından karşılaştırıldığında ise cinsiyete göre bir farklılık görülürken hiçbir alt faktörde bölümlere göre anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Coşkun ve Demirel (2012)'in üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerine yönelik yapmış oldukları çalışmada kimi bulgular açısından farklı sonuçlara ulaşılmıştır. Örneğin üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin düzeylerine ilişkin bulgu çalışmada "düşük öğrenme eğilimi" olarak bulunmuştur. Öğretmen adayları açısından düşünüldüğünde ise öğrenme eğilimleri düzeyi "çok az uyuyor" ile "kısmen uyuyor" değerleri (6 üzerinden 4,76)arasındadır. Yani bahsedilen çalışmadan daha yüksek bir öğrenme eğilimi düzeyi görülmüştür. Bu bulgu açısından her iki çalışma farklılık göstermektedir. Benzer bulgu olarak da her iki çalışmada cinsiyete göre yaşam boyu öğrenme eğiliminin anlamlı bir farklılık göstermesidir. Her iki çalışmada da kadınların yaşam boyu öğrenme eğilimleri erkeklere oranla daha yüksek çıkmıştır. Karakuş (2013)'un meslek yüksek okullarında öğrenim gören öğrencilerin yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin incelendiği çalışmasında da katılımcıların öğrenme yeterlikleri açısından benzer bir sonuca ulaşılmıştır. Öğrencilerin yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin "iyi düzeyde" olduğu tespit edilmiştir. Özçiftçi ve Çakır (2015)'in tezsiz yüksek lisans programında yer alan sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin düzeylerini inceledikleri çalışmada da çalışma bulguları ile benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Çalışmada sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin "iyi düzeyde" (6 üzerinden 4,99) olduğu görülmüştür. Her iki çalışmaya ilişkin ortalamalar karşılaştırıldığında Özçiftçi ve Çakır (2015) tarafından daha yüksek bir ortalamaya ulaşılması (4,76 ve 4,99) seçilen örneklerimin zaten bu çaba içerisinde

bulunan kişilerden oluşmuş olması olarak düşünülebilir. Benzer bir çalışma Şahin ve Arcagök (2014) tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmacılar çalışmalarını çeşitli alanlarda görev yapan 206 ilköğretim düzeyindeki öğretmen üzerinde yürütmüşler ve bu öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme düzeylerine bakmışlar ve kimi değişkenlere göre anlamlı farklılık olup olmadığını incelemişlerdir. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin “yüksek düzeyde” olduğu (5 üzerinden 3,89) sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu araştırmanın sonuçları ile örtüşen bir sonuç ortaya koymuştur. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri cinsiyete göre ise anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

Sonuçta olarak genelde yükseköğretim, özelde de öğretmen adayları ve öğretmenler üzerinde gerçekleştirilen ve yaşam boyu öğrenme yeterliklerini belirlemeye yönelik araştırmalarda katılımcıların bu yeterliklerinin “iyi ve yüksek düzeyde” olduğu bulgusuna ulaşıldığı söylenebilir. Bu bulgu, yaşam boyu öğrenmenin alt boyutlarından olan öğrenme güdüsü ve merak ile de ilişkilendirilebilecek okuma alışkanlığı ile karşılaştırıldığında öğretmen adayları ve öğretmenler üzerinde yapılan çalışmalarda farklı bulgular ortaya koymaktadır. Alanyazın incelendiğinde (Gömlüksiz ve Telo, 2003; Yılmaz, 2006; Sağlam, Suna ve Çengelci, 2007; Aslantürk, 2008; Saracaloğlu, Karasakaloğlu ve Aslantürk, 2010; Konan, 2013) öğretmen adaylarının, öğretmen ve yöneticilerinin okuma ilgi ve alışkanlıklarının gelişmediği ve okuma düzeylerinin düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı'nın açıkladığı 2014-2018 hayat boyu öğrenme stratejik planında da Türkiye’de hayat boyu öğrenmeye katılım oranının son yıllarda gelişme göstermekle birlikte % 3,2 lerde olduğu (Avrupa’da % 9) belirtilmiştir. Öğretmenlerin kitap okuma alışkanlıkları ve oranları üzerinde kimi öğretmen sendikaları tarafından yapılan araştırmalarda da öğretmenlerin ancak % 28’inin ayda bir kitap okuduğu % 39’unun ise bu konuda bilgi vermekten kaçındığı sonucu ortaya çıkmıştır. Bu ve benzeri bulgular araştırma bulgularıyla çelişkili gibi gözükmemektedir. Bu durumun nedeni lisans öğrenimleri sırasında öğrenme eğilimi ve tutumu açısından yüksek düzeyde bulunan öğretmen adaylarının meslek yaşamları içerisinde kimi değişkenlerin etkisiyle sürdürmedikleri şeklinde düşünülebilir. Yoğun bir örgün eğitim sistemi sonrasında genelde nakilci bir eğitim anlayışından geçen adayların mesleki yaşamları içerisinde öğrenme heyecanı açısından bir “tükenme” yaşadıkları da söylenebilir.

Bu nedenle öğretimin ilk yıllarından itibaren merak duygusunu besleyen öğretim strateji, yöntem ve tekniklerini kullanmak yaşam boyu öğrenme gereksinimini bireyin tüm yaşamı boyunca diri tutmasını sağlayacak bir yaklaşım olarak belirtilebilir. Nakilci ve bellemeye dayalı yöntemler tükenme duygusunun erken yaşlardan itibaren yaşanmasına kaynaklık etme gibi bir işleve sahip olacağı söylenebilir.

Kaynakça

- Akbaş, O. ve Özdemir, S. (2002). Avrupa Birliği’nde yaşam boyu öğrenme. *Milli Eğitim Dergisi*, 155-156.
- Aslantürk, Elif. (2008). Sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmeni adaylarının okuma ilgi ve alışkanlıklarının karşılaştırılması, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Coşkun, D. Y. (2009.) Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim dalı. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. Ankara.
- Coşkun, D. Y. ve Demirel, M. (2012). Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, s.108-120.
- Devlet Planlama Teşkilatı (2001). *Hayat boyu eğitim veya örgün olmayan eğitim özel ihtisas komisyon raporu* http://www.eduser.com.tr/upload/dosya/34._dpt8.kalkinmaplanihayatbo.pdf adresinden 6.09.2016 tarihinde edinilmiştir.
- Gömlüksiz, M., Telo, A. (2003). Eğitim fakültesi öğrencilerinin kitap okuma alışkanlığı (Fırat üniversitesi eğitim fakültesi örneği). *I. Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi. 15-17 Mayıs. Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü*. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi. s.356-364.
- Karakuş, C. (2013). Meslek yüksekokulu öğrencilerinin yaşamboyu öğrenme yeterlikleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(3).

- Koç, G. (2005). "Yaşam boyu Öğrenme". Eğitimde Yeni Yönelimler. Özcan Demirel (Ed.). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Konan, N. (2013). İlköğretim okulu yöneticilerinin okuma alışkanlıkları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 19(1), s. 31-59.
- Özçiftçi, M ve Çakır, R. (2015). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve eğitim teknolojisi standartları öz yeterliklerinin incelenmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 5(1), a.1-19
- Sağlam, M; Suna, Ç ve Çengelci, T. (2008). Öğretmen adaylarının okuma alışkanlıklarını etkileyen etmenlere ilişkin görüş ve önerileri. *Milli Eğitim Dergisi*, (178), s. 8-23.
- Saracaloğlu, S., Karasakaloğlu, N. ve Aslantürk, E. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının okuma ilgi ve alışkanlıklarının karşılaştırılması (Adnan Menderes ve Uludağ Üniversiteleri Örneği). *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(3), s.457-480.
- Şahin Ç. ve Arcagök, S. (2014). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(16).
- Milli Eğitim Bakanlığı (2016). Türkiye Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi ve Eylem Planı (2014-2018).
- Pallant, J. (2011). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using SPSS for Windows* (3rd edition). Maidenhead, England: Open University Press and McGraw Hill Education.
- Yılmaz, A. Z. (2006). Sınıf öğretmeni adaylarının okuma alışkanlığı. *İlköğretim Online*, 5(1), s.1-6.

Extended Summary

Life-Long Learning Tendencies of Prospective Teachers

Introduction

Due to the rapid increases in producing information and the facilities to access these information, skills and competencies aimed to be conveyed to individuals within educational system may not be adequate for fulfilling current needs. This state increased the importance of concepts like life-long learning and learning to learn. Even though the concept of learning to learn had rather a long past, it recently became a concept which is frequently studied and aimed in determining and developing national and international educational policies. Current educational policies can be summarized as raising individuals having the perspective of life-long learning (i.e. who learns throughout their lives). A similar case is valid for prospective teachers. Undergraduate education may not be adequate for raising prospective teachers. Developing courses and educational programs according to the requirements and changes in teaching methods and techniques require prospective teachers to become teachers having the perspective of life-long learning. The nature of teaching profession has a structure requiring to update wide range of knowledge and skills from psychology based seminars towards understanding and guiding future generations to in-service trainings focusing on updated curriculum practices. In addition, teachers have some duties in order to raise future individuals learnt to learn. The aforementioned and similar reasons require prospective teachers to have life-long learning competencies.

Purpose of the Study

In this regard, the present study aims to determine the states of prospective teachers regarding their life-long learning competencies. Based on those requirements, this study tries to answer the following questions:

1. What are the levels of the competencies of prospective teachers regarding their life-long learning tendencies?
2. Is there a significant difference between the life-long learning tendencies of prospective teachers according to gender?
3. Is there a significant difference between the life-long learning tendencies of prospective teachers according to their department?

Method

The present study used survey method from quantitative research methods. Life-long learning tendency scale developed by Coşkun (2009) within the scope of PhD thesis statement was used as data acquisition tool. In developing the scale, data were acquired from university students and realized in two stage as pilot and actual implementation. Factor analysis was conducted on the scale and four-factor structure as motivation, perseverance, lack of self-regulation and lack of curiosity was created. Necessary consents for the implementation of the scale was taken and the scale was applied to 400 (256 female and 144 male) prospective teachers in the programs of English Language Education (122), Social Sciences Education (60), Preschool Education (101), Mentally Disabled Teacher Education (51), Music Education (18), Turkish Language Education (30) and Primary School Education (18).

Primarily, among data obtained from data acquisition tool, data with negative items were transformed and the normality of distribution were tested on the whole scale and its sub-dimension. He statistical analysis showed normal distribution on skewness and kurtosis values within the scope of whole scale and its sub-dimensions.

Then, internal consistency of data obtained from the scale was tested. Since the values of internal consistency coefficient of all data and sub-factors were above 70 (Palland, 2011), internal consistency of measurement can be said to be high and reliable regarding the internal consistency coefficient of data obtained from study group.

Afterwards, confirmatory factor analysis (CFA) was conducted for the construct validity of measurement tool. Since exploratory factor analysis was conducted in order to determine the constructs in the stage of developing the scale, the reconstruction of this analysis was not needed. Conducted CFA showed that fit indices were between the determined limits, which concluded that the construct validity of the scale was confirmed. Statistical analyses were made within the scope of problems and sub-problems formed following this stage.

Results

Examining the competencies of prospective teachers regarding their life-long learning tendencies, prospective teachers were observed to have scores above average (1 as the lowest score- 6 as the highest score) from the whole scale and its sub-factors. Lack of curiosity has the lowest average among factors as 4.47.

Examining the life-long learning tendencies of prospective teachers according to gender, data obtained from the whole scale and its sub-factors determined that female students had higher averages than male students. Statistical analysis testing the presence of significant difference between averages showed no significant difference in terms of motivation and perseverance sub-factors; however, a significant difference was observed in other factors in terms of gender. Comparing the averages of lack of self-regulation and lack of curiosity, there was a significant difference on behalf of female prospective teachers. A similar finding is valid for data obtained from whole scale. Examining the impact values in factors showing significant difference, the values determined the presence of "high" impact value. In other words, gender can be indicated as an important independent variable in terms of the skill of self-regulation, the motive of curiosity and life-long learning tendencies.

Examining the life-long learning tendencies of prospective teachers according to their departments, there was no significant difference between the score averages obtained from the scale. According to this finding, it can be said that departments did not cause a significant difference in terms of life-long learning tendencies.

Discussion, Conclusion and Suggestions

In conclusion, prospective teachers obtained scores above average from the whole scale and its sub-factors in terms of life-long learning tendencies and skills. Comparing this finding with reading habit that can be associated with motivation and curiosity, the sub-factors of life-long learning, different findings were determined in studies on prospective teachers and teachers. Literature includes studies revealing that the interests and habits of prospective teachers, teachers and administrators towards reading have not developed and their reading levels are low (Gömleksiz and Telo, 2003; Yılmaz, 2006;

Sağlam, Suna and Çengelci, 2007; Aslantürk, 2008; Saracaloğlu, Karasakaloğlu and Aslantürk, 2010; Konan, 2013). Life-long learning strategic plan of 2014-2018 presented by the Ministry of National Education determined that the participation level of life-long learning in Turkey was currently at 3.2% (at 9% in Europe) and recently developing. The studies conducted on reading habits and rates of teachers by some unions of teachers revealed that 28% of teachers read a book monthly and 39% abstained to give information. The aforementioned and similar findings can be said to be inconsistent with the findings of the present study. Given the fact that learning is based on curiosity and forging emotional bonds, “lack of curiosity” is an area that should be examined in future studies. It is possible that prospective teachers whose learning tendencies and attitudes were at high levels during their undergraduate education could not maintain those levels due to the effects of some variables in their professional life. After an intensive undergraduate education, prospective teachers can be said to undergo an “exhaustion” period in their professional life in terms of learning excitement due to the education perception based on transfer and mobilization of teachers.

On the other hand, comparing with other sub-factors, there was a significant difference in terms of gender, while no significant difference was observed in any other sub-factors. It is suggested to conducting future studies regarding sub-factors where significant difference can be observed according to gender and the absence of a significant difference according to departments can be evaluated as a positive fact.

Öğretmen Adaylarının Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikleri Çerçevesinde Değerlendirilmesi

Gökhan Uğur YAĞMUR, Ahi Evran Üniversitesi, Türkiye, gokhanugur40@gmail.com
Sadık Yüksel SIVACI, Ahi Evran Üniversitesi, Türkiye, sysivaci@ahievran.edu.tr

Öz

Bu çalışmada Kırşehir ilinde bulunan Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikleri Çerçevesinde değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda Kırşehir ili Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi son sınıf öğrencilerinin yeterliliklerinin cinsiyet, mezun olunan lise türü, liseden mezun olunan alan, öğrenim görülen program, öğrenim görülen programdan memnuniyet durumu ve akademik başarı değişkenleri açısından incelenmesi hedeflenmiştir. Araştırmanın çalışma evrenini Kırşehir ilinde bulunan Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesinde son sınıfta öğrenim gören 365 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Bu çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen, Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi Eğitim Bilimleri ve Öğretmen Yetiştirme Temel Alanı Yeterlilikleri Lisans düzeyi esas alınarak oluşturulan 'Öğretmen Adayları Yeterlilik Ölçeği' ve yine araştırmacı tarafından hazırlanan 'Kişisel Bilgi Formu' kullanılmıştır. Araştırmanın veri analizi SPSS 21.0 programı ile yapılmış ve %95 güven düzeyi ile çalışılmış olup çalışmada toplanan veriler korelasyon testi, regresyon testi, t testi ve ANOVA ile sınanmıştır. Araştırma sonucunda Ahi Evran Üniversitesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının yeterliliklerine bakıldığında cinsiyet, mezun olunan lise türü ve liseden mezun olunan alan arasında istatistiksel anlamlı bir fark bulunamamıştır. Ahi Evran Üniversitesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının yeterlilikleri ile öğrenim görülen alan, öğrenim görülen alandan memnun olma durumu ve akademik başarı arasında istatistiksel anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Eğitim programları, öğretmen adayları, Türkiye yükseköğretim yeterlilikleri, Bologna süreci

Abstract

This work aims to assess the relevant research on the National Qualifications Framework for Higher Education of Candidate Teachers who studies in Ahi Evran University where placed in Kırşehir, Turkey. Towards the aim, the qualification of senior students of Education Faculty in Ahi Evran University are analysed through gender, type of the high school they are graduated, the area of graduation from high school, the department in the university, satisfaction of the department and academic achievements. Target population of this research is composed of 365 senior students of Education Faculty in Ahi Evran University, Kırşehir. In this research, "Scale for Qualifications of Candidate Teachers" based on the National Qualifications Framework of Candidate Teachers For Higher Education and "Form for Personal Data" which are prepared by the researcher are used to collect the data. SPSS 21.0 software is used to analyze the data of the research. Moreover the confidence level is 95% and the data for the research is tested by Correlation Analysis, Resression Analysis, t test and ANOVA. As a result of this research, there is no statistically significant difference in gender, the type of high school they are graduated and the area of graduation from high school when examined the qualifications of the candidate teachers who are senior students of the Department of Education in Ahi Evran University. However, there is statistically significant difference in the department in the university, satisfaction of the department and academic achievements when examined the qualifications of the candidate teachers who are the senior students of the Department of Education in Ahi Evran University.

Keywords: National qualifications for higher education in Turkey, candidate teachers, curriculum, Bologna process

Giriş

Bireylerin istidat ve yeteneklerini geliştirmek ve onu hem kendisi, hem de mensup olduğu toplum ve tüm insanlık için faydalı bir birey hale getirmek eğitimin görevidir. Bu görev; bireyin orjinal yönlerini bozmadan, üretim gücünü teşvik ederek ve gelişme fırsatları tanıyarak yerine getirilmelidir (Sıvacı, 1996). Gelişmiş her toplumda olduğu gibi gelişmekte olan ülkelerde de eğitim amaçlarının etkili olarak gerçekleştirilebilmesi, kalite ve niteliğin artırılmasıyla mümkündür. Kuşkusuz bu durum, özlenen sonuçlara ulaşabilmek için niteliği yüksek öğretmenlerin yetiştirilmesini de zorunlu kılar (Sıvacı, 2003).

Türkiye'deki yükseköğretim kurumlarının tarihçesinin başlangıcıyla alakalı birtakım fikirler mevcuttur. Alman hukuk tarihçisi Richard Honig, Osmanlı ve Bizans geleneklerinin beraber incelenebileceği fikrinden hareketle İstanbul Üniversitesinin başlangıç tarihi olarak 321 senesini kabul etmiştir. Türklerdeki egemen fikir ise İstanbul'un fethinden sonra (1453) hızla gelişen medreselerin başlangıç kabul edilebileceği yönündedir (Widmann, 2000:49-50). 1911'de ara kademe personel yetiştirmek hedefiyle Kondüktör Mekteb-i Alisi açılmıştır. Bu kurumlar Türk yükseköğretimin temellerini oluşturmuşlardır (Bağdadioglu, 2005:24).

Cumhuriyet'in ilk senelerinde açılan yüksekokullar arasında Harp Okulu (Ankara, 1923), Ankara Hukuk (1925), İstanbul Yüksek Mühendislik Okulu (1928), Ankara Yüksek Ziraat Enstitüsü (1933) ve Polis Enstitüsü (1937) gibi kurumlar bulunmaktadır (Okçabol, 2007:99). Dölen ve Yıldırım (2003:9), Cumhuriyet'in ilk yükseköğretim kurumu olarak 1924 yılında açılan "Zonguldak Maden Mühendis Mekteb-i Alisi"ni göstermektedir. Cumhuriyet döneminde açılan ilk fakülte ise 14.06.1935'te 2795 sayılı kanunla açılan Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesidir (Çelebi, 2003:263). Cumhuriyet'in ilk senelerinde yükseköğretim tek üniversite ile devam ettirilmiştir. Bununla beraber, 1944'te İstanbul Teknik Üniversitesi, 1946'da Ankara Üniversitesinin açılmasıyla üniversite sayısı üçe yükselmiştir (Taşer, 2010:11).

1974 senesine gelindiğinde sayısı hızla artan üniversite ve öğrenci başvuruları karşısında ÖSYM kurulmuştur. Bununla birlikte öğrencilerin üniversiteye girişlerinde merkezi sınav sistemine geçilmiştir. Aynı zamanda artan talebi karşılamak üzere YAYKUR faaliyete geçmiştir. Mektupla öğretim yapan YAYKUR, uzaktan eğitim hizmeti sunmaya başlamıştır. (Özaslan ve diğerleri,1998:39).

Yükseköğretime olan talebin karşılanamaması, 2000'lerdeki üniversite sayılarındaki artışın altında yatan esas etkenlerden biridir. Bununla beraber bölgesel gelişme ve kalkınma, okullaşma oranını yükseltmesi, popülist politikalar gibi ekonomik, sosyal ve siyasi birçok etken devreye girmektedir. 2006'da 57 ile yayılan (YÖK, 2007:44) üniversiteler, günümüzde 81 ilde faaliyette bulunmaktadır.

Bologna Süreci'nin kökeni, Bologna Üniversitesi'nin 900.yıl dönümüne katılan üniversitelerin öncülerinden tarafından 1988'de imzalanan, üniversite seviyesindeki eğitimin dayandığı esas ilkeleri düzenleyen bir belge olan Magna Carta Universitatum'a dayanır (House of Commons Education and Skills Committee, 2006-07:9).

Türkiye, Bologna Süreci'ne 2001 senesindeki katılımıyla belki de ilk kez bir oluşum sürecine henüz tamamlanmadan katılmıştır (Arslan ve Bahadır, 2007:228). Türkiye Bologna Süreci I. Projesi 2004-2005'le beraber ülkemizde Bologna Süreci çalışmalarının başladığı görülmektedir (Bologna Süreci'nin Türkiye'de Uygulanması Projesi 2005-2006 Sonuç Raporu, 2007:11). Türkiye'deki Bologna süreci çalışmalarını değerlendirmek için Türk Ulusal Ajansı Temmuz 2004'te 12 bireyden meydana gelen Bologna Rehberleri Ulusal Takımını oluşturmuşlardır (http://www.ehea.info/Uploads/Documents/NationalReport_Turkey_05.pdf).

Türkiye'de Bologna Süreci bağlamında bazı kanuni düzenlemeler yapılmıştır. 11 Mart 2005 tarihli YÖK Genel Kurulu Kararı, Diploma Eki ve Avrupa Kredi Transfer Sistemi uygulamasını getirmiştir. Buna göre Türkiye'deki tüm yükseköğretim kurumları için Diploma Eki ve AKTS 2005-2006 akademik senesinden itibaren zorunlu bir uygulama durumuna getirilmiştir. AKTS kredilerini de kapsayacak olan Diploma Eki, tüm mezunlara, diplomalarına ilaveten, talep ettikleri durumda ilk nüshası ücretsiz olarak ve İngilizce, Fransızca ve Almanca dillerinin birinde düzenlenmektedir (YÖK, 2007:32).

Türkiye Yükseköğretimi Yeterlilikler Çerçevesi'nin(TYYÇ) tamamlanması 11 adımdan oluşmaktadır (Açıkgöz, 2010:47). 2012 sonu itibarıyla yürürlüğe giren (Esen, Gürleyen ve Binatlı, 2012:5) Bologna

Süreci'nin Türkiye'de uygulanması "Bologna Uzmanları Ulusal Takım Projesi" 2007-2008 Sonuç Raporu'nda Türkiye'nin Bologna Süreci çalışma konuları hususundaki performansı gözlenmiştir. Buna göre 2005 senesinde Türkiye'nin genel performansının (3,45), Bologna ortalamasından (4) daha düşük olduğu gözlenmiştir. Bunun yanından (4,67) derece sistemi hususunda ortalamasının (3,83) üzerinde bir performans göstermiştir. En zayıf olduğu alan kalite güvencesi hususudur (2).2007 senesine gelindiğindeyse Türkiye (4,13), Bologna ortalamasının (4) üzerinde bir performans göstermiştir. Türkiye'nin genel ortalamasında bir iyileşme olduğu gözlenmektedir. Yaşam boyu öğrenmede ise Bologna ortalamasının (3,7) altında kalmıştır. (Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programları Merkezi, 2008:12-13).

Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi' nin hedefi, Avrupa Birliği (AB) tarafından 2000 senesinde yayınlanan Lizbon Stratejisi amaçları ve ülkemizin 2001 senesinde dahil olduğu Bologna Süreci gayelerine dönük olarak, Bologna Süreci'ne üye ülkelerin yükseköğretim sistemlerinde şeffaflık, tanınma ve hareketliliği artırma hedefleriyle 2010 senesine değin oluşturmayı taahhüt ettikleri "Yükseköğretim Alanında Ulusal Yeterlilikler Çerçevesi Geliştirme" hususunda milli seviyede gerçekleştirdiğimiz çalışmaları yükseköğretimin tüm iç ve dış paydaşlarıyla paylaşmaktır. Yükseköğretim alanında yeterlilik, herhangi bir yükseköğretim derecesini başarıyla tamamlayan bir kişinin neleri bilebileceği, neleri yapabileceği ve nelere yetkin olacağını anlatır. TYYÇ; bilgi, beceri ve yetkinlik (bağımsız çalışabilme ve sorumluluk alabilme yetkinliği-öğrenme yetkinliği-iletişim ve sosyal yetkinlik-alana özgü yetkinlik) boyutlarından oluşmaktadır.

Bilgi sözcüğü geçmişten günümüze kazanılan deneyimlerle daha da anlam kazanmıştır. Bilginin kelime manasına baktığımızda: Öğrenme, araştırma ya da gözlem ile kazanılan gerçek, malumat, kurallardan faydalanarak kişinin veriye yönelttiği manadır. Her bilim dalı bilgiyi alanı ve çalışmalarına göre tanımlamaktadır.

Beceri, bilgi gerektiren ve performans içeren kompleks bir eylemdir ve öğrencilerde, öğrenme süreci, içerisinde kazanılması, geliştirilmesi ve hayata aktarılması tasarlanan yeteneklerdir (MEB, 2005:47).

Yetkinlik kavramının literatürde psikoloji, yönetim, eğitim, siyaset gibi farklı bakış açılarından tanımlandığı görülmektedir. Paydaşların farklı alanlarda olması, yetkinlik sözcüğünün her alanın kendi kapsamında ele alınmasına ve kullanılmasına neden olmuştur. Eğitimciler, çalışma fikrine hazırlama ve yaygın eğitimi profesyonel biçimde tanımlama şeklinde ve son olarak da politikacılar bilhassa İngiltere ve Avustralya'da Politik Partiler, İşçi Grupları ve Ticari Ortaklıklar gibi siyasi süreçlerdeki bütün öğeleri kapsayacak biçimde, işgücü pazarının etkinliğini geliştirme manalarında kullanmışlardır (Hoffman, 1999:275-276).

Yöntem

Bu araştırma öğretmen adaylarının Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikleri Çerçevesinde değerlendirilmelerine yönelik bir araştırmadır. Bu açıdan bakıldığında betimsel bir araştırmadır. Araştırmada tarama (survey) yöntemi kullanılmıştır. Genel araştırma türlerinden biri olan, betimsel araştırma başlığı altındaki tarama modeli, ele alınan durumu tam ve dikkatli bir şekilde incelemeyi esas almaktadır (Büyüköztürk vd., 2009: 21). Genel tarama modelinde, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak için evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup örnek ya da örneklem üzerinde tarama yapılmaktadır (Karasar, 2002: 77-79).

Verilerin analizi SPSS 21.0 programı ile yapılmış ve %95 güven düzeyi ile çalışılmıştır. Çalışmada hipotezler korelasyon testi, regresyon testi, t testi ve ANOVA ile sınanmıştır. İki gruplu değişkenlerin ölçek puanları açısından karşılaştırılması t testi, k gruplu (k≥3) gruplu değişkenlerin ölçek puanları açısından karşılaştırılması ANOVA testi, ölçek puanların birbiri ile ilişkisi korelasyon testi ile analiz edilmiştir.

Katılımcılar

Çalışma evrenini Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesinde son sınıfta öğrenim görmekte olan ilköğretim Matematik Öğretmenliği Ana Bilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı, Okul Öncesi Öğretmenliği Ana Bilim Dalı, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Ana Bilim Dalı, Fen Bilgisi Öğretmenliği Ana Bilim Dalı, Türkçe Öğretmenliği Bölümü, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Bölümü, Bilgisayar Öğretim Teknolojileri ve Eğitimi Bölümü öğrencilerinden oluşan 571 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Örneklem

alınma yoluna gidilmemiştir. Gönüllülük esasına dayanması ve yanlış doldurulan formların çıkartılması sonucunda araştırmanın çalışma evrenini Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi son sınıfta öğrenim gören 365 son sınıf öğrencisi oluşturmuştur.

Veri Toplama Araçları

Veri toplama araçları olarak araştırmacı tarafından geliştirilen ‘Öğretmen Adayları Yeterlilik Ölçeği’ ve yine araştırmacı tarafından geliştirilen ‘Kişisel Bilgi Formu’ kullanılmıştır. Veri toplama araçları Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi son sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarına bizzat araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Uygulama öncesinde öğretmen adaylarına açıklama yapılmış olup gönüllü katılım sağlanmaya özen gösterilmiştir. Katılmak istemeyen öğretmen adayları araştırmaya alınmamış olup araştırma sonunda eksik ve hatalı doldurulan formlar araştırmadan çıkartılmıştır. Daha sonra elde edilen veriler elektronik ortama aktarılmış ve analizlere uygun hale getirilmiştir.

Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu yine araştırmacı tarafından geliştirilen ‘Öğretmen Adayları Yeterlilik Ölçeği’nin bazı değişkenler açısından da değerlendirilebilmesi amacı ile oluşturulmuştur. Demografik bilgilerin elde edildiği bu formda öğretmen adaylarının cinsiyet, mezun olduğu lise türü, liseden mezun olunan alan, öğrenim gördüğü program, öğrenim gördüğü programdan memnuniyet durumu ve ağırlıklı genel not ortalaması soruları bulunmaktadır.

Öğretmen Adayları Yeterlilik Ölçeği

Araştırmada kullanılan bu ölçek oluşturulurken öncelikle ilgili literatür taranmış ve Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikleri çerçevesinde hazırlanmış herhangi bir ölçeğe rastlanmamıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen ölçek, Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi Eğitim Bilimleri ve Öğretmen Yetiştirme Temel Alanı Yeterlilikleri Lisans Düzeyi esas alınarak, 5’li likert tipi bir ölçek olacak şekilde oluşturulmuştur. Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi Eğitim Bilimleri ve Öğretmen Yetiştirme Temel Alanı Yeterlilikleri Lisans Düzeyi; Bilgi (Kuramsal-Olgusal) Yeterliliği, Beceri (Bilişsel-Uygulamalı) Yeterliliği ve Yetkinlik (Bağımsız Çalışabilme ve Sorumluluk Alabilme Yetkinliği, Öğrenme Yetkinliği, İletişim ve Sosyal Yetkinlik, Alana Özgü Yetkinlik) Yeterliliği alt başlıklarından oluşmaktadır (TYYÇ,2016).

Ölçek maddeleri oluşturulurken öncelikle Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi Eğitim Bilimleri ve Öğretmen Yetiştirme Temel Alanı Yeterlilikleri Lisans Düzeyinin her bir yeterlilik ifadesinden madde havuzu oluşturuldu. Uzman kanısı formu ile beraber, maddelerin kapsam geçerliliğini sağlamak için Eğitim Bilimleri alanında görev yapan 5 doçent 3 yardımcı doçent öğretim üyesinin görüşüne başvuruldu. Oluşturulan ölçeğin dil açısından redaksiyonu Türkçe eğitimi uzmanı tarafından yapıldı. Deneme uygulaması için geliştirilen ölçek Gazi Üniversitesi ve Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültelerinde öğrenim gören 190 son sınıf öğrencisine uygulandı. Uygulama sonucu elde edilen verilerin yapı geçerliği için Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA), iç geçerlik için madde-toplam korelasyonları ve güvenilirlik için Cronbach Alpha güvenilirliklerine bakıldı. Ölçeğin yapı geçerliği faktör analizi ile test edildi. Bu amaçla önce deneme uygulamasından elde edilen verilerin faktör analizine uygun olup olmadığına bakıldı.

KMO uyum ölçüsü değeri 0,95’dir. Leech, Barrett ve Morgan (2005); Şencan’a (2005)göre kritik değer olarak 0,50’ye göre bu değer altında faktör analizi yapılamayacağını belirtmişlerdir (Büyüköztürk, Şekercioğlu ve Çokluk, 2010:207; Tavşancıl, 2010). Ölçeğe ait Kaiser-Meyer-Olkin değeri kritik değerler karşılaştırıldığında “0.90-1.00” çok yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Büyüköztürk, Şekercioğlu ve Çokluk, 2010:207). Aynı veriler için hesaplanan Bartlett Küresellik Testi 5445,36 olup 0,00 düzeyinde manidardır ($X^2_{765}=5445,36$). Bu değerlere, deneme uygulamasından elde edilen verilerin faktör analizine tabi tutulabileceğini göstermektedir. Uygulama yapılan örneklem sayısının faktör analizi yapabilmek için yeterli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öz değeri 1,0’dan büyük 6 faktör vardır. Bu altı faktörün açıkladığı varyans, toplam varyansın % 75’dir. 1. faktör olan “Bilgi (Kuramsal-Olgusal)” faktörüne ait faktör yük değeri 0,50-0,85 arasında değişmektedir ve cronbach alpha güvenilirliği ise 0,93 olarak hesaplanmıştır. 2. faktör olan “Beceriler (Bilişsel-Uygulamalı)” faktörüne ait faktör yük değeri 0,45-0,75 arasında değişmektedir ve cronbach alpha güvenilirliği ise 0,91 olarak hesaplanmıştır. 3. faktör olan “Bağımsız Çalışabilme Sorumluluk Alabilme” faktörüne ait faktör yük değeri 0,47-0,70 arasında değişmektedir ve cronbach alpha güvenilirliği ise 0,78 olarak hesaplanmıştır. 4. faktör olan “Öğrenme Yetkinliği” faktörüne ait faktör yük değeri 0,49-0,65 arasında değişmektedir ve cronbach alpha

güvenirliliği ise 0,72 olarak hesaplanmıştır. 5. faktör olan “İletişim ve Sosyal Yetkinlik” faktörüne ait faktör yük değeri 0,45-0,73 arasında değişmektedir ve cronbach alpha güvenirliliği ise 0,80 olarak hesaplanmıştır. 6. faktör olan “Alana Özgü Yetkinlik” faktörüne ait faktör yük değeri 0,48-0,74 arasında değişmektedir ve cronbach alpha güvenirliliği ise 0,88 olarak hesaplanmıştır. Madde toplam korelasyon değerleri incelendiğinde ölçekte yer alan maddelerin korelasyon değerleri 0,48 ile 0,72 arasında değişmektedir. Tabachnick ve Fidell’e (2001) göre her bir maddenin yük değerinin 0,32 kritik değerinin üstünde olması halinde “kabul edilebilir” olduğu belirlenmiştir (Akt. Büyüköztürk, Şekercioğlu ve Çokluk, 2010). Belirlenen faktörün açıklama varyansını artırmak için sınır değer olarak 0,45 faktör yükü belirlenmiştir.

Madde toplam korelasyon değerleri incelendiğinde Nihai ölçekte 58 maddenin, madde toplam korelasyonları kabul edilebilir niteliktedir; yani ölçeğin geneliyle ölçülebilecek özelliğın her bir madde ile ölçülmeye çalışılan özelliğın aynı olduğu dolayısıyla 58 maddenin ölçekte yer alabilecek niteliğe sahip olduğu söylenebilir. Ölçeğı oluşturan faktörlerin Cronbach Alpha güvenirlilik katsayıları incelendiğinde güvenirliliklerinin yüksek olduğu görülmektedir. 58 maddeden oluşın ölçeğın son şekli verilirken konu alanı uzmanlarınca bilimsel ve dilsel redaksiyonu gerçekleştirilerek ‘Öğretmen Adayları Yeterlilik Ölçeğı’ (ÖAYÖ) ismi verilmiştir.

Bulgular

Tablo 1.

Adaylarının Demografik Özelliklerine İlişkin Frekanslar ve Yüzdeleri.

		n	%
Cinsiyetiniz	Kadın	269	73,7
	Erkek	96	26,3
Mezun olduğunuz lise türü	Fen lisesi - Anadolu Öğretmen Lisesi	31	8,5
	Anadolu Lisesi	128	35,1
	Genel lise	159	43,6
	Meslek Lisesi – Diğer	47	12,9
Liseden mezun olduğunuz alan	Sayısal	110	30,1
	Eşit Ağırlık	205	56,2
	Sözel-Yabancı Dil-Diğer	50	13,7
Öğrenim gördüğünüz program	İlköğretim Matematik Öğretmenliğı	34	9,3
	Sınıf Öğretmenliğı	70	19,2
	Okul Öncesi Öğretmenliğı	26	7,1
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliğı	47	12,9
	Fen Bilgisi Öğretmenliğı	35	9,6
	Türkçe Öğretmenliğı	34	9,3
Öğrenim gördüğünüz programdan memnun musunuz?	PDR	93	25,5
	BÖTE	26	7,1
	Evet	304	83,3
	Hayır	61	16,7
Genel not ortalamanız (7 döneme ait)	2.50 ve altı	28	7,7
	2.51-3.00	177	48,5
	3.01-3.50	145	39,7
	3.51-4.00	15	4,1

Katılımcılardan %73,7'si (n=269) kadın iken %26,3'ü (n=96) erkektir. Katılımcılardan Fen Lisesi – Anadolu Öğretmen Lisesi mezunlarının (n=31) oranı %8,5; Anadolu Lisesi mezunlarının (n=128) %35,1; genel lise mezunlarının (n=159) %43,6; meslek lisesi ve diğerlerinden mezunların (n=47) oranı ise %12,9'dur. Katılımcılardan sayısal mezunlarının (n=110) oranı %30,1; eşit ağırlık mezunlarının (n=205) %56,2; sözel/yabancı dil ve diğer alanlardan mezunların (n=50) oranı ise %13,7'dir. Katılımcılardan ilköğretim Matematik Öğretmenliği programındakilerin (n=34) oranı %9,3; Sınıf Öğretmenliği programındakilerin (n=70) %19,2; Okul Öncesi Öğretmenliği programındakilerin (n=26) %7,1; Sosyal Bilgiler Öğretmenliği programındakilerin (n=47) %12,9; Fen Bilgisi Öğretmenliği programındakilerin (n=35) %9,6; Türkçe Öğretmenliği programındakilerin (n=34) %9,3; PDR programındakilerin (n=93) %25,5; BÖTE programındakilerin (n=26) oranı ise %7,1'dir. Katılımcılardan %83,3'ü (n=304) okuduğu programdan memnundur. Katılımcılardan ortalaması 2,50 ve altı olanların (n=28) oranı %7,7; 2-51-3,00 olanların (n=177) %48,5; 3,01-3,50 olanların (n=145) %39,7; 3,51-4,00 olanların (n=15) oranı ise %4,1'dir.

Tablo 2.

Ölçek Puanlarının Tanımlayıcı İstatistikleri.

	n	Minimum	Maximum	Ortalama	ss
Bilgi (Kuramsal – Olgusal) Yeterliliği	365	15	75	55,71	7,74
Beceriler (Bilişsel – Uygulamalı) Yeterliliği	365	20	60	45,77	6,46
Bağımsız Çalışabilme ve Sorumluluk Alabilme Yetkinliği	365	14	35	30,17	4,21
Öğrenme Yetkinliği	365	4	20	16,41	2,50
İletişim ve Sosyal Yetkinlik	365	10	38	27,02	5,18
Alana Özgü Yetkinlik	365	22	82	45,01	6,81
Yetkinlik	365	61	149	118,61	14,46
Yeterlilik	365	124	280	220,09	25,00

Bilgi (Kuramsal-Olgusal) Yeterliliği puan ortalaması 55,71±7,74; Beceriler (Bilişsel-Uygulamalı) puan ortalaması 45,77±6,46; Bağımsız Çalışabilme ve Sorumluluk Alabilme Yetkinliği 30,17±4,21; Öğrenme Yetkinliği puan ortalaması 16,41±2,50; İletişim ve Sosyal Yetkinlik puan ortalaması 27,02±5,18; Alana Özgü Yetkinlik 45,01±6,814; Yetkinlik puan ortalaması ve Yeterlilik puan ortalaması 220,09±25,00'dir.

Tablo 3.
Yeterlilik ve Yetkinlik Düzeyinin Cinsiyete Göre İncelenmesi.

	Cinsiyetiniz	nn	Oort.	Ss	t	p
Bilgi (Kuramsal – Olgusal) Yeterliliği	Kadın	269	55,81	7,39	,420	,675
	Erkek	96	55,43	8,68		
Beceriler (Bilişsel – Uygulamalı) Yeterliliği	Kadın	269	46,14	6,04	1,813	,071
	Erkek	96	44,75	7,45		
Bağımsız Çalışabilme ve Sorumluluk Alabilme Yetkinliği	Kadın	269	30,52	4,02	2,664	,008*
	Erkek	96	29,20	4,59		
Öğrenme Yetkinliği	Kadın	269	16,52	2,48	1,437	,152
	Erkek	96	16,09	2,56		
İletişim ve Sosyal Yetkinlik	Kadın	269	27,06	5,28	,243	,808
	Erkek	96	26,91	4,90		
Alana Özgü Yetkinlik	Kadın	269	45,28	6,35	1,277	,202
	Erkek	96	44,25	7,94		
Yetkinlik	Kadın	269	119,38	13,82	1,710	,088
	Erkek	96	116,45	16,00		
Yeterlilik	Kadın	269	221,33	23,59	1,586	,114
	Erkek	96	216,63	28,45		

Cinsiyeti Farklı Gruplar İçin Yapılan t Testine Göre:

Cinsiyet grupları arasında Bağımsız Çalışabilme ve Sorumluluk Alabilme Yetkinliği puan ortalaması bakımından istatistiksel anlamlı bir fark bulunmaktadır. ($t=2,664$; $p<0,05$). Kadınların ortalama puanı 30,52 iken erkeklerin 29,20'dir. Buna göre kadınların Bağımsız Çalışabilme ve Sorumluluk Alabilme Yetkinlik puan ortalaması daha yüksektir.

Cinsiyet grupları arasında Bilgi (Kuramsal – Olgusal) Yeterliliği, Beceriler (Bilişsel – Uygulamalı) Yeterliliği, Öğrenme Yetkinliği, İletişim ve Sosyal Yetkinlik, Alana Özgü Yetkinlik, Yetkinlik ve Yeterlilik puanları bakımından istatistiksel anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p>0,05$).

Tablo 4.
YETERLİLİK VE YETKİNLİK DÜZEYİNİN ÖĞRENİM GÖRÜLEN PROGRAM TÜRÜNE GÖRE İNCELENMESİ.

	n	Oort.	ss	F	p	
Bilgi (Kuramsal – Olgusal) Yeterliliği	İlköğretim Matematik Öğretmenliği	34	53,47	6,51	1,590	,137
	Sınıf Öğretmenliği	70	55,86	6,89		
	Okul Öncesi Öğretmenliği	26	55,85	8,81		
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	47	55,13	9,02		
	Fen Bilgisi Öğretmenliği	35	57,09	5,96		
	Türkçe Öğretmenliği	34	57,47	10,18		
	PDR	93	56,40	5,20		

	BÖTE	26	52,58	12,12		
	İlköğretim Matematik Öğretmenliği	34	44,71	5,35		
	Sınıf Öğretmenliği	70	46,56	5,64		
Beceriler (Bilişsel – Uygulamalı) Yeterliliği	Okul Öncesi Öğretmenliği	26	47,50	6,84		
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	47	44,81	6,43	1,666	,116
	Fen Bilgisi Öğretmenliği	35	46,43	4,68		
	Türkçe Öğretmenliği	34	46,76	7,62		
	PDR	93	45,80	6,63		
	BÖTE	26	42,81	8,46		
	İlköğretim Matematik Öğretmenliği	34	29,94	3,17		
	Sınıf Öğretmenliği	70	29,63	4,23		
Bağımsız Çalışabilme ve Sorumluluk Alabilme Yetkinliği	Okul Öncesi Öğretmenliği	26	29,96	5,18		
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	47	30,74	4,42	1,568	,144
	Fen Bilgisi Öğretmenliği	35	29,97	3,66		
	Türkçe Öğretmenliği	34	30,68	4,49		
	PDR	93	30,87	3,54		
	BÖTE	26	28,23	5,84		
	İlköğretim Matematik Öğretmenliği	34	15,65	1,94		
	Sınıf Öğretmenliği	70	16,67	2,54		
Öğrenme Yetkinliği	Okul Öncesi Öğretmenliği	26	16,31	3,13		
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	47	15,98	2,92	3,443	,001*
	Fen Bilgisi Öğretmenliği	35	16,63	1,75		
	Türkçe Öğretmenliği	34	16,76	2,36		
	PDR	93	16,99	1,95		
	BÖTE	26	14,73	3,41		
	İlköğretim Matematik Öğretmenliği	34	25,74	4,03		
	Sınıf Öğretmenliği	70	27,46	5,30		
İletişim ve Sosyal Yetkinlik	Okul Öncesi Öğretmenliği	26	27,81	5,70		
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	47	25,09	5,29	3,846	,000*
	Fen Bilgisi Öğretmenliği	35	29,89	4,40		
	Türkçe Öğretmenliği	34	28,65	5,42		
	PDR	93	26,39	4,77		
	BÖTE	26	26,46	5,57		
	İlköğretim Matematik Öğretmenliği	34	43,44	5,19		
	Sınıf Öğretmenliği	70	46,46	7,75		
Alana Özgü Yetkinlik	Okul Öncesi Öğretmenliği	26	46,19	8,32		
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	47	43,79	6,20	3,897	,000*
	Fen Bilgisi Öğretmenliği	35	45,77	5,09		
	Türkçe Öğretmenliği	34	48,09	5,31		
	PDR	93	44,60	6,15		
	BÖTE	26	40,62	8,61		
Yetkinlik	İlköğretim Matematik Öğretmenliği	34	114,76	9,87	3,294	,002*
	Sınıf Öğretmenliği	70	120,21	14,81		

	Okul Öncesi Öğretmenliği	26	120,27	16,31		
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	47	115,60	14,31		
	Fen Bilgisi Öğretmenliği	35	122,26	11,76		
	Türkçe Öğretmenliği	34	124,18	13,05		
	PDR	93	118,85	13,43		
	BÖTE	26	110,04	20,12		
	İlköğretim Matematik Öğretmenliği	34	212,94	16,92		
	Sınıf Öğretmenliği	70	222,63	23,71		
	Okul Öncesi Öğretmenliği	26	223,62	29,71		
Yeterlilik	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	47	215,53	25,57	3,002	,004*
	Fen Bilgisi Öğretmenliği	35	225,77	17,26		
	Türkçe Öğretmenliği	34	228,41	28,04		
	PDR	93	221,04	21,78		
	BÖTE	26	205,42	37,30		

Öğrenim Görülen Programı Farklı Olan Gruplar İçin Yapılan ANOVA Testine Göre;

Öğrenim görülen program grupları arasında Yeterlilik puan ortalaması bakımından istatistiksel anlamlı bir fark bulunmaktadır ($F=3,002$; $p<0,05$). İlköğretim Matematik Öğretmenliği programındakilerin ortalama puanı 212,94; Sınıf Öğretmenliği programındakilerin 212,63; Okul Öncesi Öğretmenliği programındakilerin 223,62; Sosyal Bilgiler Öğretmenliği programındakilerin 215,53; Fen Bilgisi Öğretmenliği programındakilerin 225,77; Türkçe Öğretmenliği programındakilerin 228,41; PDR programındakilerin 221,04; BÖTE programındakilerin ortalama puanı ise 205,42'dir. Buna göre BÖTE programındakilerin Yeterlilik puan ortalaması en düşük iken Türkçe Öğretmenliği programındakilerin puan ortalaması en yüksektir. Yapılan post hoc testi sonuçlarına göre Sınıf, Fen bilgisi ve Türkçe Öğretmenliği programındakiler ile BÖTE Öğretmenliği programındakiler arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmaktadır.

Tablo 5.

Yeterlilik ve Yetkinlik Düzeyinin Öğrenim Görülen Programdan Memnun Olma Durumuna Göre İncelenmesi.

		n	Ort.	ss	T	p
Bilgi (Kuramsal – Olgusal)	Evet	304	56,29	7,06		
Yeterliliği	Hayır	61	52,82	10,09	3,240	,001*
Beceriler (Bilişsel – Uygulamalı)	Evet	304	46,17	6,32		
Yeterliliği	Hayır	61	43,79	6,83	2,653	,008*
Bağımsız Çalışabilme ve Sorumluluk Alabilme Yetkinliği	Evet	304	30,48	4,02		
	Hayır	61	28,66	4,80	3,120	,002*
Öğrenme Yetkinliği	Evet	304	16,62	2,28		
	Hayır	61	15,38	3,23	2,854	,006*
İletişim ve Sosyal Yetkinlik	Evet	304	27,29	5,16		
	Hayır	61	25,66	5,08	2,262	,024*
Alana Özgü Yetkinlik	Evet	304	45,41	6,69		
	Hayır	61	43,00	7,08	2,548	,011*
Yetkinlik	Evet	304	119,80	14,02		
	Hayır	61	112,69	15,26	3,560	,000*
Yeterlilik	Evet	304	222,26	23,84		
	Hayır	61	209,30	27,90	3,762	,000*

Öğrenim Gördüğü Programdan Memnun Olma Durumu Farklı Olan Gruplar İçin Yapılan t Testine Göre;

Öğrenim gördüğü programdan memnun olma durumu grupları arasında Yeterlilik puan ortalaması bakımından istatistiksel anlamlı bir fark bulunmaktadır ($t=3,762$; $p<0,05$). Öğrenim gördüğü programdan memnun olanların ortalama puanı 102,46 iken memnun olmayanların ortalama puanı 96,61'dir. Buna göre öğrenim gördüğü programdan memnun olanların Yeterlilik puan ortalaması daha yüksektir.

Tablo 6.

Yeterlilik ve Yetkinlik Düzeyinin Ağırlıklı Genel Not Ortalamasına (AGNO) Göre İncelenmesi.

		n	Ort.	ss	T	p
Bilgi (Kuramsal – Olgusal)	Evet	304	56,29	7,06	3,240	,001*
	Hayır	61	52,82	10,09		
Yeterliliği	Evet	304	46,17	6,32	2,653	,008*
	Hayır	61	43,79	6,83		
Beceriler (Bilişsel – Uygulamalı)	Evet	304	30,48	4,02	3,120	,002*
	Hayır	61	28,66	4,80		
Bağımsız Çalışabilme ve Sorumluluk Alabilme Yetkinliği	Evet	304	16,62	2,28	2,854	,006*
	Hayır	61	15,38	3,23		
Öğrenme Yetkinliği	Evet	304	27,29	5,16	2,262	,024*
	Hayır	61	25,66	5,08		
İletişim ve Sosyal Yetkinlik	Evet	304	45,41	6,69	2,548	,011*
	Hayır	61	43,00	7,08		
Alana Özgü Yetkinlik	Evet	304	119,80	14,02	3,560	,000*
	Hayır	61	112,69	15,26		
Yetkinlik	Evet	304	222,26	23,84	3,762	,000*
	Hayır	61	209,30	27,90		

AGNO (Ağırlıklı Genel Not Ortalaması) grupları arasında Yeterlilik puan ortalaması bakımından istatistiksel anlamlı bir fark bulunmaktadır ($F=2,987$; $p<0,05$). AGNO 2,50 ve altı ortalamadakilerin puan ortalaması 96,96; 2,51-3,00 ortalamadakilerin 100,55; 3,01-3,50 ortalamadakilerin 103,72; 3,51-4,00 ortalamadakilerin puan ortalaması ise 99,33'tür. Buna göre AGNO 2,50 ve altındakilerin Yeterlilik puan ortalaması en düşük iken 3,01-3,50 olanların puan ortalaması en yüksektir. Yapılan post hoc karşılaştırma testi sonucuna göre AGNO 2.50 ve altında olanlar ile 3.01-3.50 arasında olanlar ve 2.51-3.00 arasında olanlar ile 3.01-3.50 arasında olanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmaktadır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Cinsiyet grupları arasında yeterlilik puan ortalaması bakımından istatistiksel anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Leslie Ann Jacksom Simpson (2004)'nin yaptığı doktora tezi sonucunda cinsiyet ile öğretmen yeterlilikleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamış, bu araştırma bulgusu ile mevcut araştırma bulgusunun örtüştüğü görülmektedir.

Öğrenim görülen program grupları arasında yeterlilik puan ortalaması bakımından istatistiksel anlamlı bir fark bulunmaktadır. BÖTE programındakilerin yeterlilik puan ortalaması en düşük iken Türkçe programındakilerin en yüksektir. Sınıf, Fen Bilgisi ve Türkçe öğretmenliği programındakiler ile BÖTE programındakiler arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmaktadır.

Öğrenim görülen programdan memnun olma durumu grupları arasında yeterlilik puan ortalaması bakımından istatistiksel anlamlı bir fark bulunmaktadır. Öğrenim görülen programdan memnun olanların ortalama puanı öğrenim gördüğü programdan memnun olmayanların ortalama puanından yüksektir.

Ağırlıklı genel not ortalaması farklı olan gruplar arasında yeterlilik puan ortalaması bakımından istatistiksel anlamlı bir fark bulunmaktadır. Ağırlıklı genel not ortalaması 2,50 ve altındakilerin yeterlilik puanı en düşük iken 3,01-3,50 olanların en yüksektir. Ağırlıklı genel not ortalaması 2.50 ve altında olanlar ile 3.01-3.50 arasında olanlar ve 2.51-3.00 arasında olanlar ile 3.01-3.50 arasında olanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmaktadır.

Bu araştırmada öğretmen adaylarının Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikleri Çerçevesi'nde değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonuçları göz önünde bulundurularak şu önerilere yer verilebilir:

Öğretim üyelerinin Bologna Süreci ve Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi'ne dair bilinçlendirilmesi ve farkındalıklarının artırılmasına yönelik üniversiteler bünyesinde toplantılar ve uzman kişilerce verilecek eğitim programları organize edilmesinin Türkiye'de eğitimin kalitesi ve Bologna sürecinde Türkiye'nin statüsüne katkı sağlayacağı düşünülebilir.

Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi kapsamında bütün üniversitelerin yaptıkları faaliyetleri, yıllık raporlar şeklinde düzenleyerek, paydaşları ve diğer akademik birimleri ile paylaşmasının yükseköğretimde kalitenin yükselmesine katkı sağlayacağı; yükseköğretim ile ilgili paydaşların Bologna Süreci ve Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi'nin tanıtımı, yaygınlaştırılması ile ilgili organizasyon, toplantı ve kongreler düzenlemesinin yükseköğretimde kalite yönetimi süreçlerini geliştirebileceği söylenebilir.

Bağımsız çalışabilme ve sorumluluk alabilme yetkinliği puan ortalamasının en yüksek, alana özgü yetkinlik puan ortalamasının ise en düşük olduğu araştırma sonuçlarında görülmektedir. Alana özgü yetkinlik düzeyinin puan ortalamasının diğer alt boyutlara göre en düşük olmasının nedenleri araştırılabilir. Alan bilgisi derslerinin konu alanı uzmanları tarafından yürütülmesi bu alt boyut puan ortalamasını yükseltebilir.

Yetkinlik ve yeterlilik düzeyi yüksek öğretmenlerin yetiştirilebilmesi için öğretmen yetiştirme programlarını başarılı öğrencilerin tercih etmesi hususunda ilgili birimlerce tedbirler alınabilir (Örneğin; eğitim fakültelerine öğrenci seçiminde belirli bir başarı sıralamasının baraj olarak getirilmesi).

Kaynakça

- Açıkgöz, A., Tetik, S. ve Yalçın, B. (2010). Yüksekokul öğrencilerinin problem çözme becerisi algıları ile kontrol odağı düzeylerinin belirlenmesine yönelik bir araştırma, *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 19-27.
- Arslan, M. M. ve H. Bahadır (2007). Bologna süreci ve Türkiye, *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2, 222-229.
- Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programları Merkezi (2008). Bologna Süreci'nin Türkiye'de Uygulanması — Bologna Uzmanları Ulusal Takımı projesi, 2007-2008 Sonuç Raporu, K. Edinsel (ed.).
- Bağdadioğlu, N. (2005) *Türk yükseköğretim endüstrisinin performansı kamu ve vakıf üniversitelerinin karşılaştırılması*, Gazi, Ankara.
- Bologna Process Stocktaking Report 2007, (May 2007). Report from a working group appointed by the bologna follow-up group, (Elektronik Format http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/WGR2007/Stocktaking_report2007.pdf, 04.08.2011).
- Büyükköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F., (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Pegem: Ankara.
- Celebi, N., (2003). Dil ve Tarih-Coğrafya fakültesindeki mülteci profesörler, *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 43(1),259-272.

- Esen, O., I. Gürleyen ve A. Oğuş Binatlı (2012). İmpact of the bologna process on turkish higher education: the case of izmir university of economics, *European Journal of Higher Education*, 1-11.
- Terrence, H. (1999). The Meanings of Competency. *Journal of European Industrial Training*, 23(6), 275-285.
- House of Commons Education and Skills Committee, The Bologna Process, Fourth Report of Session 2006-07.
- Karasar, N. (2002). *Bilimsel araştırma yöntemi (scientific research methods)*, Nobel: Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu. (2005). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi (6.-7. sınıflar) öğretim programı*, Devlet Kitapları Müdürlüğü, Ankara.
- Okçabol, R. (2007). *Yükseköğretim Sistemimiz*, Ütopya: Ankara.
- Özaslan, İ, E. Korkmaz, Ö. F. Batirel ve M. Erkal. (1998). *Yükseköğretim kurumlarının bölgelerarası gelişme farklılıkları açısından önemi ve işlevleri*, 19.
- Sivaci, S. Y. (1996). *İlköğretim II. kademe matematik dersi programı uygulama ve yeterlilik düzeyinin değerlendirilmesi üzerine bir araştırma*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Sivaci, S. Y. (2003). *Sınıf öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin matematik alan ve meslek bilgisi yeterlikleri ile derse yönelik tutumları*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Taşer, S. (2010). XX.yüzyıl başlarında Türkiye’de Yükseköğretim, Çizgi: Konya.
- Widmann, H. (2000). *Atatürk ve üniversite reformu*, Kabalıcı: İstanbul.
- YÖK. (2007). *Türkiye’nin Yükseköğretim stratejisi*. Meteksan A.Ş.: Ankara.
- http://www.ehea.info/Uploads/Documents/National_Report_Turkey_05.pdf adresinden ulaşılmıştır.
- <http://tyyc.yok.gov.tr> adresinden ulaşılmıştır.

Extended Summary

The Evulation Of Pre-Service Teachers’ Competence Within The Frame of Efficiency in Turkey’s Higher Education

Introduction

The basic aim of this study is to be evaluated of professional competence of the candidate teachers as part Competence of Higher Education in Turkey. It is aimed that it is improved ‘ Efficacy Scale of Candidate Teachers’ which is based on Turkey Higher Education, Education Sciences and Department of Basic Teacher Training for Competence at the Level of Bachelor Degree, the perception of candidate teachers is observed the variances in terms of sexes, the type of graduated high school, the graduated department or continued department, satisfaction of continued department, academic success (general weighted average) for deciding of competence of candidate teachers.

Purpose of the Study

Turkey Higher Education Education Sciences and Department of Basic Teacher Training for Competence at the Level of Bachelor Degree is consisted of the sub-titles such as The Competence of Information (Theoric – Factual), The Competence of Ability (Cognitive-Practical) and Perfection (The Perfection of Having responsibilities and Working Independent, Perfection of Learning, Perfection of Social and Commication, Perfection of Domain-Specific). It is getting more important to take the competence of programs of Higher Education into a decided frame with the process of Bologna. It is set sight on contributing of progress in the process of Bologna and redounding the valid and reliable scale for evaluation of competence of candidate teachers in the frame of competence of Higher Education in Turkey. Also, in this study it is aimed to be contributed to the programs of teacher training institutions with regard to evaluation of different variances of candidate teachers competence.

Method

This study is a research for evaluation of candidate teachers in the frame of Turkey Higher Education Competence. In the light of this information, it is a descriptive research. Ahi Evran University Faculty of Education 571 Senior students of Department of Mathematics, Department of Primary school teaching, Department of Pre-school Teaching, Department of Social studies, Department of Science Teaching, Department of Turkish Language Teaching, Department of psychological counseling and guidance, Department of technology are constituted. There is no sampling. In the result of based on voluntariness and taking out wrong filled forms, 365 senior students constituted this study zone in Ahi Evran University. In this study, 'Candidate Teachers Competence Scale' which has 58 items and was developed by the researcher as the data collection tool and 'Personal Information Form' which also was developed by the researcher were used.

Results

There is statistical difference among the education programs in terms of average of mark ($F=3,443$; $p<0,05$). The average of teaching Maths in Primary is 15,65 primary school teaching is 16,67; Pre-school teaching 16,31; Sosyal Social studies teaching is 15,98; Science teaching is 16,63; Turkish language teaching is 16,76; Department of psychological counseling and guidance is 16,99; BÖTE program is 14,73. There is a statistical difference among education program groups in terms of point average of Social and Communication Competence ($F=3,846$; $p<0,05$). The average point of Mathematics teaching in Primary Education is 25,74; Primary School Teaching is 27,46; Preschool Teaching is 27,81; Social Studies Teaching is 25,09; Science Teaching is 29,89; Turkish Language Teaching is 28,65; Department of psychological counseling and guidance is 26,39; CEIT is 26,46. There is a statistical difference among education program groups in terms of point average of Field-specific Competence ($F=3,897$; $p<0,05$). The average point of Mathematics teaching in Primary Education is 43,44; Primary School Teaching is 46,46; Preschool Teaching is 46,19; Social Studies Teaching is 43,79; Science Teaching is 45,77; Turkish Language Teaching is 48,09; Department of psychological counseling and guidance is 44,60; CEIT is 40,62. There is a statistical difference among education program groups in terms of point average of Competence ($F=3,294$; $p<0,05$). The average point of Mathematics teaching in Primary Education is 114,76; Primary School Teaching is 120,21; Preschool Teaching is 120,27; Social Studies Teaching is 115,60; Science Teaching is 122,26; Turkish Language Teaching is 124,18; Department of psychological counseling and guidance is 118,85; CEIT is 110,04. There is a statistical difference among education program groups in terms of point average of Sufficiency ($F=3,002$; $p<0,05$). The average point of Mathematics teaching in Primary Education is 212,94; Primary School Teaching is 212,63; Preschool Teaching is 223,62; Social Studies Teaching is 215,53; Science Teaching is 225,77; Turkish Language Teaching is 228,41; Department of psychological counseling and guidance is 221,04; CEIT is 205,42. There isn't a statistical difference among education program groups in terms of point averages of Learning Competence, Communication and Social Competence, Field-specific Competence and Sufficiency ($p>0,05$).

Discussion, Conclusion and Suggestions

There isn't a statistical difference among education program groups in terms of point average of knowledge (theoretic-factual) sufficiency. There is a statistical difference among satisfaction situation groups with education program in terms of point average of skills (cognitive-practical) sufficiency. The average of those who are satisfied with education program is higher than the average of those who aren't satisfied with education program. There isn't a statistical difference among education program groups in terms of point average of autonomous working and taking responsibility competence. There is a statistical difference among education program groups in terms of point average of learning competence. While the point average of learning competence of those in CEIT program is the lowest, the average of those in Department of psychological counseling and guidance is the highest. There is a statistical difference between students in Primary school teaching, Turkish Language teaching, Department of psychological counseling and guidance and in CEIT in terms of points of learning competence. There is a statistical difference among education program groups in terms of point average of communication and social competence. While the point of communication and social competence of those in Social Studies program is the lowest, the average of those in Science is the

highest. According to the results of paired comparison test, there is a statistical difference between those in Science Teaching program and in Mathematics Teaching in Primary School, Social Studies Teaching, Department of psychological counseling and guidance program and between those in Social Studies Teaching and Turkish Language Teaching program. There is a statistical difference among education program groups in terms of point average of field-specific competence. While the point average of field-specific competence of those in CEIT program is the lowest, the average of those in Turkish Language Teaching is the highest. There is a statistical difference between those in Primary School Teaching, Turkish Language Teaching and in CEIT program. There is a statistical difference among education program groups in terms of point average of competence. While the point average of competence of those in CEIT program is the lowest, the average of those in Turkish Language Teaching is the highest. There is a statistical difference between those in Primary School Teaching, Science Teaching, Turkish Language Teaching and in CEIT program. There is a statistical difference among education program groups in terms of point average of sufficiency. While the point average of sufficiency of those in CEIT program is the lowest, the average of those in Turkish Language Teaching is the highest. There is a statistical difference between those in Primary School Teaching, Science Teaching, Turkish Language Teaching and in CEIT program.

Gagné'nin Öğretim Durumları Modeli

Ali YAKAR, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye, aliyakar10@gmail.com
Asuman Seda SARACALOĞLU, Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye, sedasaracal@adu.edu.tr
Sevgin TURGUT KAHYAOĞLU, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye, sevginturgut@hotmail.com

Öz

Bu araştırmanın amacı Gagné'nin öğretim durumları modelinin derlenerek ayrıntılarıyla açıklanmasıdır. Bu kapsamda çalışmada, öğretim durumları modelinin aşamaları, kavramsal vurguları, öğrenme taksonomileri ve Gagné'nin öğrenme taksonomileri arasındaki yeri, öğrenme koşulları, öğrenme ürünleri ve çıktıları ortaya konmaktadır. Gagné'ye göre öğrenme çıktıları; "sözel bilgi, zihinsel beceriler, bilişsel stratejiler, tutumlar, motor beceriler" şeklindedir. Öğrenenin rolü ise "öğretime bir bilgi işlemci olarak katılma" olarak tanımlanmaktadır. Öğrenenlerin "koşullara bağlı olarak kendi öğrenme çıktılarını tanımlayabilme, öğrenme koşullarını düzenleyebilme ve kendi öğretim olaylarını temin etme" gibi rolleri de bulunmaktadır. Eğitimci ya da öğretim tasarımcısının rolü ise bu süreçte, "Sistemik olarak istedik öğrenme çıktılarına ve öğrenenin özelliklerine bağlı öğrenme koşullarını ve öğretim olaylarını düzenleme" şeklinde belirlenmiştir. Öğrenenin girdileri veya önkoşulları ise öğrenme çıktısı türüne bağlı olan iç ve dış öğrenme koşullarına göre değişmektedir. Öğrenme süreci ise "bilgiyi işlemeyi kolaylaştıran öğretim olayları" biçiminde tanımlanmaktadır. Tüm bunlardan yola çıkılarak, Gagné'nin öğretim durumları modelinin farklı öğretim kademelerinde ve öğretim programlarının uygulanmasında kullanılabileceği söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Gagné, öğretim durumları modeli, öğretimin dokuz olayı.

Abstract

The purpose of this study is to compile and explain Gagné's model of instructional design in details. In this context, the stages, the concepts, learning taxonomies, learning conditions, learning outcomes of Gagné's model of instructional design will be presented and its place among the other taxonomies will be discussed. According to Gagné learning outcomes are "verbal information, intellectual skills, cognitive strategies, attitudes and motor skills". Learners' role is "to participate the teaching process as a data processor". Furthermore, they have roles like "defining their own learning outcomes, arranging their learning conditions and providing their instructional events". In this process the instructor's or instructional designer's role is to systematically organize instructional events and learning conditions regarding the expected learning outcomes and learner's characteristics. Learning inputs or prerequisites alters according to the internal and external learning conditions that depend on the type of learning output. In the light of these topics, it can be concluded that Gagné's model included conditions of learning can be used in different teaching levels and in implementation of curricula.

Keywords: Gagné, conditions of learning, Gagné's nine events of learning.

Giriş

Bu çalışma bir derleme araştırmasıdır. Araştırmada Gagné'nin öğretim durumları modeli derlenerek ayrıntılarıyla açıklanmaktadır. Bu kapsamda çalışmada, Gagné'ye ait öğretim durumları modelinin aşamaları, kavramsal vurguları, öğrenme taksonomileri ve Gagné'nin öğrenme taksonomileri arasındaki yeri, öğrenme koşulları, öğrenme ürünleri ve çıktıları ortaya konmaktadır. Gagné'nin öğretim durumları modelinin farklı öğretim kademelerindeki, öğretim programlarının uygulanmasındaki ve farklı öğrenme alanlarına ilişkin öğretim süreçlerindeki kullanımı ile ilgili çıkarımlarda bulunulmuştur.

Yöntem

Çalışma, bir derleme araştırmasıdır. Derlemelerde seçilen konu başlığı ile ilişkili alan yazının detaylı ve geniş bir taraması yapılır (Green, Johnson ve Adams, 2001; Collins ve Fauser, 2005). İyi derleme yöntemleri okuyucuya güncel bilginin durumuna ilişkin tarafsız bir bakış açısı kazandırdıkları için önemlidir (Gülşınar ve Güçal Güçlü, 2013). Bu çalışmada Gagné'nin öğretim durumları modeli derlenerek farklı bir bakış açısıyla yorumlanmıştır.

Bulgular

Araştırmanın bulguları derleme araştırmalarının niteliğine uygun olarak düzenlenmiştir. Buna göre, seçilen konuyla ilgili alan yazın taramasından elde edilen verilerin bütünlüştürülerek bir senteze ulaştırılması yoluna gidilmiştir.

Robert Mills Gagné

1916 Massachusetts doğumlu Robert Mills Gagné lisans eğitimini Yale Üniversitesinde tamamlamıştır. 1940 yılında doktorasını tamamlayan Gagné, 40-49 yılları arasında Connecticut Kadınlar Kolejinde eğitim verirken 1945-1946 yıllarında Pennsylvania Devlet Üniversitesinde de görev almıştır. 1949-1958 yılları arasında Gagné, Amerikan Hava Kuvvetleri'nin algısal ve motor beceriler laboratuvarının araştırma müdürlüğünü yürütmüştür. Bu dönemde geliştirdiği çalışmalar "Öğrenme Durumları" teorisinin temellerini oluşturmuştur (Recker, 2010).

Bu dönemde Gagné'ye göre başarılı bir öğretime katkısı olan 3 prensip bulunmaktadır:

1. Görev Analizi: Her görev ayrı görev bileşenlerine ayrılabilir.
2. Bileşen Görev Başarısı: Bir görevin tam olarak gerçekleşebilmesi için öncelikle her bir görev bileşeninin tamamen başarılması gerekir.
3. Görev Dizilimi: Öğrenme durumu tüm görev tamamlanmadan önce, her bir görev bileşeninin uygun sırada öğrenilmesini sağlayacak şekilde düzenlenmelidir (Werner ve DeSimone, 2012).

Gagné'ye göre öğrenmenin ilkeleri şunlardır:

1. Farklı öğrenme sonuçları için farklı öğretim yöntemleri gereklidir.
2. Öğrenme olayları öğrencilerde öğrenmelerin koşullarını oluşturacak şekilde işler.
3. Öğretime ilişkin olayları oluşturan özel işlemler, her bir farklı öğrenme sonuçları için farklıdır.
4. Öğrenme hiyerarşisi: hangi zihinsel becerilerin öğretilceğini ve ardışık öğretilmelerin ne olduğunu tanımlar (Gagné, 2000'den akt. Gündüz, 2010).

Gagné'nin 1965-1975 yılları arasında yayınladığı kitap ve makaleler incelendiğinde görülmektedir ki görüşlerinde kademeli ve sürekli olarak bir değişim-dönüşüm meydana gelmiştir. Gagne'nin değişim göstermeyen ve onu koyu davranışçılardan ayıran iki nokta şunlardır:

1. Öğrenmeyi yöneten iç zihinsel sürecin işleyişine duyduğu ilgi ve
2. Çeşitli türlerde öğrenmeler olduğunu belirtmesi (Romiszowski, 2005).

Bu çalışmada alan yazından yararlanılarak Gagné'nin öğretim durumları modeli tanıtılmış ve farklı boyutları ile ilişkilendirilerek bir derleme yapılmıştır.

Gagné'nin Öğretim Durumları Modeli

Tablo 1.

Gagné'nin Öğretim Kuramı Matrisi (Driscoll, 2005; Çev. Tutkun, Okay ve Şahin, 2012).

Kuram	Gagné'nin Öğretim Kuramı
Öğrenme Çıktıları	Sözel Bilgi, Zihinsel Beceriler Bilişsel Stratejiler, Tutumlar, Motor Beceriler
Öğrenenin Rolü	Öğretime bir bilgi işlemci olarak katılma Koşullara bağlı olarak kendi öğrenme çıktılarını tanımlayabilme, öğrenme koşullarını düzenlemek ve kendi öğretim olaylarını temin etme.
Eğitmen ya da Öğretim Tasarımcısının Rolü	Sistematik olarak istendik öğrenme çıktılarına ve öğrenenin özelliklerine bağlı öğrenme koşullarını ve öğretim olaylarını düzenleme
Öğrenmenin Girdileri veya Önkoşulları	Öğrenme çıktısı türüne bağlı olan iç ve dış öğrenme koşulları
Öğrenme Süreci	Bilgiyi işlemeyi kolaylaştıran öğretim olayları Öğrenmeye bir açıklama olarak bilişsel işleme modelini benimser.

Gagné'ye Göre Öğrenme Ürünleri**Tablo 2.**

Gagné'ye Göre Öğrenme Ürünleri, Tanımlar ve Örnekler (Driscoll, 2005; Çev. Tutkun, Okay ve Şahin, 2012).

Öğrenme Çıktısı/Ürünü	Tanım	Örnek
Sözel Bilgi	Gerçekler, kavramlar, ilkeler ve yöntemler gibi, daha önce öğrenilmiş materyali belirtme	Kanserin yedi ana belirtisini listeleme
Zihinsel Beceriler		
Ayırt Etme	Nesneleri, özellikleri ya da sembolleri ayırt etme	Perdelik astar olarak düşünülen iki kumaş arasındaki doku farklılığını hissetme
Somut Kavramlar	Somut nesnelerin, özelliklerin ya da olayların sınıflarının tanınması	Bir alet kutusu dışında, tüm anahtarları toplama
Tanımlanmış Kavramlar	Olayların ya da fikirlerin yeni örneklerinin tanımlarıyla sınıflandırma	Bir ülkede, insanlar arasındaki silahlı çatışmayı "iç savaş" olarak not etme
Kurallar	Tek bir bağlantıyı, bir sorunlar sınıfını çözmek için uygulama	Atlanta Braves'ın kazandığı vade ortalamalarını hesaplama
Üst Seviye Kurallar	Zor bir problemi çözmek için, kuralların yeni bir kombinasyonunu uygulama	Alıcı örgütünde büyük bir değişimi yönetmek için bir plan oluşturma
Bilişsel Stratejiler	Öğrenmeye, düşünmeye, eylemlere ve duygulara rehberlik etmek için kişisel yollar kullanma	Alıcı için bir sunumun içine görsel görüntüler katmak
Tutumlar	Anlama ve hissetme içsel durumlarına dayanan kişisel eylemler seçme	24 saat içinde gelen tüm e-maillere cevap vermeyi seçme
Motor Beceriler	Kas kullanımını içeren performansları yürütme	Kalbi durmuş bir kişi üzerinde kalp masajı uygulama

Tablo 3.*Gagné'ye Göre Öğrenme Ürünleri (Gündoğdu, 2016).*

Tür	Örnekler
1. Sözel Bilgi (Verbal Information)	Olaylar, tarihler
2. Zihinsel Beceriler (Intellectual Skills)	Kurallar, yöntemler ve kavramlar
3. Bilişsel Stratejiler (Cognitive Strategies)	Yeniden hatırlama, problem çözme
4. Tutumlar (Attitudes)	Cömertlik, dürüstlük, adaletli olmak
5. Devinimsel Beceriler (Motor Skills)	Topa vurmak, havaya atıp tutmak

Tablo 4.*Gagné'ye Göre Öğrenme Çıktısı Türü ve Öğrenme Koşulları (Gagné ve Driscoll, 1988; Çev. Tutkun, Okay ve Şahin, 2012).*

Öğrenme Çıktısı Türü	Öğrenme Koşulları
Sözel Bilgi	1. Baskı ya da konuşma değişimleri ile ayırt edici özelliklere dikkati çekin.
	2. İstiflenmesi için bilgiyi verin.
	3. Bilginin etkili kodlanması için anlamlı bir içerik (bağlam) sağlayın.
	4. Etkili hatırlama ve bilgi genellemesi için ipuçları verin.
Zihinsel Beceriler	1. Ayırt edici özelliklere dikkati çekin.
	2. İşleyen belleğin sınırları içinde kalın.
	3. Daha önce öğrenilmiş bileşen becerileri hatırlamaya teşvik edin.
	4. Bileşen becerilerin sıralanması ya da kombinasyonu için sözel ipuçları verin.
	5. Uygulama ve aralıklı gözden geçirme için fırsatlar düzenleyin.
	6. Transferi desteklemek için çeşitli içerikler kullanın.
Bilişsel Stratejiler	1. Stratejiyi tanımlayın ya da gösterin.
	2. Stratejiyi kullanan uygulaması için çeşitli durumlar sağlayın.
	3. Çıktı ya da stratejinin özgün ya da yaratıcılığı gibi bilgilendirici dönüt verin.
Tutumlar	1. İstenen tutumla ilgili bir başarı beklentisi oluşturun.
	2. Beğenilen bir insan modeli ile öğrencinin kimliğini oluşturmasını sağlayın.

Öğrenme Çıktısı Türü	Öğrenme Koşulları
	3. İletişim ya da kişisel eylem tercihi gösterisini düzenleyin.
	4. Başarılı performanslar için geribildirim verin ya da insan modelindeki dönüt gözlemine izin verin.
	1. Yürütme alt programına ipucu vermesi için sözel ya da diğer rehberlikleri sunun.
Motor Beceriler	2. Tekrarlanan uygulamalar düzenleyin.
	3. Performansın doğruluğuna ilişkin anında dönüt verin.
	4. Zihinsel uygulama kullanımını teşvik edin.

Gagné, öğrenmeyi beş ana kategoride ele almaktadır (Gagné, 1985; Mohan, 2007):

1. Sözel Bilgi (Verbal information) Bir şeyin “ne” olduğunu bilmeyi içerir. Bu tür öğrenme gerçekleri, isimleri ve tanımları bilmeyi içerir.
2. Zihinsel Beceriler (Intellectual Skills) Bir şeyin “nasıl” olduğunu bilmeyi içerir. Bu tür öğrenme fikirleri temsil etmek adına ve iletişim için sembol kullanmayı mümkün kılar.
3. Bilişsel Stratejiler (Cognitive Strategies) Bir öğrencinin bilişsel aktivitelerinde kullandığı içsel olarak düzenlenen becerilerdir. Bilgi ve düşünmeyi işlemede kullanılan becerilerdir.
4. Devinimsel Beceriler (Motor-Skills) Laboratuvar çalışmaları, araba sürme ve bir makine kullanma gibi aktivitelerde kullanılan becerilerdir.
5. Tutumlar (Attitudes) Bunlar bir öğrencinin davranışını etkileyen edinilmiş içsel ve duyuşsal durumlardır.

Gagné'nin teorisi öğrenmenin tüm boyutlarını kapsasa da, odaklandığı nokta zihinsel becerilerdir. Gagné'ye göre Zihinsel Becerilere ilişkin öğrenme görevleri karmaşıklıklarına göre şu şekilde düzenlenebilir: uyarı tanıma, tepkiyi genelleme, prosedürü izleme, terminoloji kullanımı, ayırım yapma, kavram oluşturma, kuralı uygulama ve problem çözme. Öğrenme hiyerarşileri öğretimi düzenleyebilmek için bir temel sağlar. Ancak unutmamalıdır ki farklı öğrenmeler için farklı öğretim gerekmektedir (Mohan, 2007). Gagné'ye göre, herhangi bir beceriyi öğrenme, yeni beceride yer alan ön öğrenmeleri gerektirmektedir. Örneğin üst düzey bir teoriyi öğrenmek onun temellendiği daha basit teori ve/ya teorileri öğrenmeyi gerektirir. Ayrıca Gagné, öğrenmenin; karmaşıklığı gitgide artan ve hiyerarşik olarak sıralanmış becerileri kullanan bir inşa süreci olduğunu belirtmektedir. Buna bağlı olarak da öğrenciler eğer tüm önkoşul alt-düzyer bilgiyi öğrendiyse, üst düzey kavramlarla sorgulayabilir. Bu teoriye göre birkaç farklı türde ya da düzeyde öğrenme bulunmaktadır. Her bir öğrenme türü için farklı iç ve dış koşullar gerekmektedir. Örneğin bilişsel stratejilerin öğrenilmesi için sorunlara yeni çözümler geliştirebilme imkânı olmalıdır. Tutumların öğrenilmesi için öğrencilerin uygun bir rol modele maruz kalması gerekir. Motor becerilerin ediniminde, öğrenci aletlere çalışma ve laboratuvarında deney yapma olanaklarına sahip olmalıdır (Mohan, 2007).

Öğrenme Taksonomileri ve Gagné'nin Öğretim Durumları Modelinin Öğrenme Taksonomileri Arasındaki Yeri

Tablo 5.

Öğrenme Çıktılarına Yönelik Taksonomilerin Karşılaştırılması (Reigeluth, 1999; Reigeluth ve Carr-Chellman, 2009).

Bloom	Gagné	Ausubel	Anderson	Merrill	Reigeluth
Bilme	Sözel Bilgi	Ezber	Bildirimsel Biliş	Kelimesi Kelimesine Hatırlama	Bilgiyi Ezberleme
Kavrama		Anlamli Öğrenme		Açımlananı Hatırlama	İlişkileri Anlama
Uygulama	Zihinsel Beceri		İşlemsel Biliş	Genelliği Kullanma	Becerileri Uygulama
Analiz					Jenerik/Üretken
Sentez	Bilişsel Strateji			Genellik Bulma	Becerileri Uygulama
Değerlendirme					

Bloom, Gagné, Ausubel, Anderson, Merrill ve Reigeluth'un öğrenme çıktılarına yönelik taksonomileri karşılaştırıldığında, Gagné'nin sözel bilgi alanı, Bloom'un bilme ve kavrama; Ausubel'in ezber ve anlamlı öğrenme; Anderson'un bildirimsel biliş; Merrill'in kelimesi kelimesine hatırlama ve açılananı hatırlama; Reigeluth'un bilgiyi ezberleme ve ilişkileri anlama basamakları ile bağdaştırılabilir. Gagné'nin zihinsel beceri alanı ise Bloom'un uygulama; Anderson'un işlemsel biliş; Merrill'in genelliği kullanma ve Reigeluth'un becerileri uygulama basamaklarına eşdeğer sayılabilir. Gagné'nin bilişsel strateji alanı, Bloom'un analiz-sentez-değerlendirme; Merrill'in genellik bulma ve Reigeluth'un jenerik/üretken becerileri uygulama basamaklarına denk gelmektedir (Reigeluth, 1999; Reigeluth ve Carr-Chellman, 2009).

Gagné'ye Göre Öğretim Etkinlikleri ve Öğrenme

Tablo 6.

Gagné'ye Göre Öğretim Etkinlikleri (Gündoğdu, 2016).

Kategori	Aşama	Öğretim Etkinlikleri
Öğrenmeye Hazırlık	Dikkat verme	1. Dikkati çekme
	Beklenti	2. Öğrenciyi hedeften haberdar etme; motivasyonu harekete geçirme
	Geri çağırma	3. Ön koşul öğrenmelerin hatırlanmasını sağlama
Edinme	Seçici algı	4. Uyarıcı materyali sunma

Kategori	Aşama	Öğretim Etkinlikleri
(Kazanma) ve Performans	Anlamsal kodlama	5. Öğrenciye rehberlik etme
	Geri çağırma ve karşılık (tepki) verme	6. Performansı ortaya çıkarma
	Pekiştirme	7. Dönüt sağlama
		8. Performansı değerlendirme
Öğrenmenin Transferi	İpucuyla geri çağırma	9. Hatırlama ve transferi güçlendirme
	Genelleştirebilme	

Gagné'nin öğrenmenin zihinsel durumlarını açıklayan kitabı "Öğrenme Durumları" ilk olarak 1965'de yayımlandı. Bu kitap bilgiyi işleme modelinde, yetişkin bireylere çeşitli uyarıcılar sunulduğunda meydana gelen zihinsel olayları temel almıştır. Gagné, öğrenme durumları ile ilişki kuran ve bunları tarif eden *öğrenme durumları* diye adlandırdığı dokuz adımlık bir süreci ortaya çıkarmıştır (Recker, 2010).

Tablo 7.

Gagné'nin Öğretim Olayları, İçsel Süreçler ve Eylemlerle İlişkisi (Gagné ve Medsker, 1996; Çev. Tutkun, Okay ve Şahin, 2012).

İçsel Süreç	Öğretim Olayı	Eylem
Algı	1. Dikkati çekme	Ani uyarıcı değişimini kullanma
Beklenti	2. Öğrenenleri hedeften haberdar etme	Öğrenenlere öğrenme gerçekleştikten sonra ne yapacaklarını söyleme
İşleyen Belleğe Geri Alma	3. Ön öğrenmeleri hatırlamanın uyarılması	Daha önce öğrenilmiş bilgilerin ya da becerilerin hatırlanmasını isteme
Algıda Seçicilik / Anlamsal Kodlama	4. İçerik sunma	Ayırt edici özelliklerle içeriği gösterme
Cevap verme (Tepkide bulunma)	5. Öğrenme rehberliği sağlama	Anlamlı bir düzenleme önerme
Pekiştirme	6. Performansı ortaya çıkarma	Öğrenenden yapmasını isteme
Geri alma ve pekiştirme	7. Dönüt verme	Bilgilendirici dönüt verme
	8. Performansı değerlendirme	Dönütlerle ek öğrenen performansı gerektirme
Geri alma ve genelleme	9. Akılda tutma ve transferi sağlama	Çeşitli uygulamalar ve aralıklı değerlendirmeler sağlama

- 1-Dikkati sağlama (karşılama): Öğrencilerin dikkatini toplama; ilgi uyandırma; teşvik etme.
- 2-Öğrencilere hedefleri bildirme (beklenti): Genel bir açıklama yapma öğrencilerin beklentilerini ve motivasyonunu artırır ve değerlendirme için bir temel olur.
- 3-Ön öğrenmeleri hatırlatma (çağırma): Öğrencilere ön bilgilerini hatırlatma; daha önceki kavramların anlaşılma durumu hakkında araştırma yapmak.
- 4-İçeriği sunma (algıda seçicilik): İçeriği organize etme, sunma ve örneklerle açıklama, ideal olarak farklı öğrenme stillerine başvurarak birden fazla teknik kullanmak.
- 5-Öğrenmeye rehberlik etmeyi sağlama (semantic kodlama): Karşılaştırmaları, anımsama yöntemlerini, örneklemeleri, çalışma durumlarını, grafik örgütleyicileri, harita örgütleyicileri kullanarak öğrencilere destek olmak.
- 6- Davranışı ortaya çıkarma (yanıt verme): Öğrencilere fırsatlar tanıyarak onların bu noktada bilgileri öğrendiğini ve yeni konuya hazır olduklarını ispatlamalarını sağlamak.
- 7-Dönüt sağlama (pekiştirme): Öğrencilere doğru dönütler sunmak ya da kişisel testler vasıtasıyla dönüt sağlamak.
- 8-Performansı değerlendirme (bulup getirme): Öğrencilerin konu ile ilgili bilgilerini değerlendirmek.
- 9-Kalıcılığı ve transferi sağlama (genelleme): Bir sonraki konudaki bilgileri kazanılmış bilgilerin üzerine inşa etmek (Mohan, 2007).

Gagné'ye Göre Öğrenme Türleri

Tablo 8.

Gagné'ye Göre Öğrenme Türleri.

İşaret öğrenme (Signal Learning)

Uyarıcı-davranış bağıni öğrenme (Stimulus-Response Learning)

Uyarıcı davranım bağlarını kurarak uyarıcı-davranım zincirleri oluşturma (Chain Learning)

Sözlü karşılıklarıyla uyarıcı davranım zincirleri oluşturma (Verbal Association Learning)

Ayırt etmeyi öğrenme (Multiple Discrimination Learning)

Kavram öğrenme (Concept Learning)

İlke öğrenme (Rule/Principle Learning)

Problem çözme (Problem Solving)

Gagné 1965 yılında hiyerarşik ilişkisi olan sekiz tür öğrenme olduğunu belirtmiş ve onları inceleyen araştırmacıları şu şekilde sıralamıştır (Patricia ve Tilman, 1996):

- İşaret öğrenme (Signal Learning): Pavlov, 1927
- Uyarıcı-davranış bağı öğrenme (Stimulus-Response Learning): Thorndike, 1989; Skinner, 1938; Kimble, 1961
- Uyarıcı davranım bağlarını kurarak uyarıcı-davranım zincirleri oluşturma (Chain learning): Skinner, 1938; Gilbert, 1962
- Sözlü karşılıklarıyla uyarıcı davranım zincirleri oluşturma (Verbal Association Learning): Underwood, 1964
- Ayırt etmeyi öğrenme (Multiple Discrimination Learning): Postman, 1961
- Kavram öğrenme (Concept Learning): Kendler, 1964
- İlke öğrenme (Principle/Rule Learning): Gagné, 1964
- Problem çözme (Problem Solving): Katona, 1940; Maier, 1930

Bu liste Öğrenme Durumlarının 2. baskısında göreceli olarak değişmeye de 13. baskıya gelindiğinde Gagné, öğrenme prototiplerini iyileştirmek ve öğrenme teorilerini yeniden biçimlendirmek için bilgi işleme teorilerini eklemiştir (Patricia ve Tilman, 1996).

Gagné'ye göre öğrenme birbiriyle hiyerarşik ilişkisi olan sekiz kategoriden oluşmaktadır. Liste koşullu öğrenme türünden çok; kolay öğrenmelerden, problem çözme gibi karmaşık öğrenmeye doğru ilerlemektedir. Ayrıca alt düzey öğrenmeler üst düzeylerin önkoşulunu da oluşturmaktadır. Bu sekiz öğrenme kategorisi şunlardır (Romiszowski, 2005):

1- İşaret öğrenme:

Bu, Pavlov tarzı koşullu tepkiye eşdeğer görülebilir. Öğrenci verilen işaretin gelecek olan bir sonraki adımın göstergesi olduğunu bilir ve işareti görünce olaya vereceği tepkiyi verir. Aynen bir çocuğun annesinin kaşlarını çattığını gördüğünde, arkasından yaşanacakları bilmesi gibi. Öğrencinin Coğrafya dersinde ova ve dağları tanımlayabilmesi gibi...

2- Uyarıcı davranış bağı öğrenme:

Bu öğrenme, verilen tepkinin genellenebilir bir duygusal yönünü belirtmektedir. Uyarıcı ve tepki arasındaki ilişkinin belli oranda tekrarlanması gerekir. Tekrar arttıkça, tepki daha net bir hal alır. Gereken tepki gösterildiğinde ödül ya da pekiştirici verilir.

3- Uyarıcı davranım bağlarını kurarak uyarıcı-davranım zincirlerini oluşturma:

Bu basamakta kişi zincirleme davranışlar oluşturur, bunun için de zincir içindeki bireysel bağlantılar kurulmalıdır. Bunda da zaman önemli bir etkidir. Zincirdeki olaylar birbirine yakın zamanda meydana gelmelidir.

4- Sözlü karşılıklarıyla uyarıcı-davranım zincirlerini oluşturma:

Gagné'ye göre sözcük zincirlerinin etkili bir şekilde öğrenilmesi için koşullar;

Her bir ilişki önceden kurulmalıdır: Kişilerin kelime ve nesnelere arasındaki eşleştirmesi net olmalıdır.

Farklılaşmaya tepki verme meydana gelmelidir: Kişi yeni öğrendiği kelimenin telaffuzunu çok iyi bilmeli ki, bu sayede anahtar seçtiği hece ile kelimeyi anlamına bağlayabilmelidir.

Kodlama bağı kurulmalıdır: Kişiler geçmişlerine göre farklı kodlama bağlarını kullanırlar. Sözel yanı ağır basan kişiler, daha az olanlara oranla daha fazla koda sahiptir.

5- Ayırt etmeyi öğrenme:

Bu Gilbert'in çoklu ayırım yapma kavramıyla aynı kategoridedir. Bu tür öğrenmenin koşulları şu şekildedir:

- Gerekli uyaran/tepki bağı önceden oluşturulmuş olmalıdır.
- Çelişkili bir uyarandan müdahale en aza indirilmelidir.

6- Kavram öğrenme:

Bu, matematikteki genellemeyle karşılaştırılabilir. Bu tür bir öğrenmede uyaran soyut özellikleri ile (şekli, konumu, sayısı vb.) sınıflandırılır. Öğrenci yeşil bir A kutusunun küp olduğunu öğrenir, sonra da öğrenciye bu kutunun 2 katı büyüklüğünde kırmızı bir B kutusu gösterilip, bu da küp denilir. Kavram öğrenme çocuğun Platon'a göre içselleştirilmiş simgelerle iki obje arasındaki farklardan bağımsız olarak küpü tanımlayabilmesini sağlar. Bu tür öğrenmenin koşulları:

- Gerekli uyaran/tepki bağı önceden oluşturulmuş olmalıdır.
- Çeşitli uyaranlar sunulmuş olmalı ki hepsinin ortak sahip olduğu kavramsal özellikler ayırt edilebilsin.
- Çeşitli uyaranlara olan ihtiyaç nedeniyle yeni bir kavramın öğretimi kademeli olabilir.
- Özetle kişi bu adımda kavramların ne anlama geldiğini öğrenir.

7- İlke (Kural) öğrenme:

Kural iki ya da daha fazla kavramın zincirlenmesidir. En basit kurallar koşula içerir. Örneğin eğer bir üçgende iki açı eşit ise o zaman bu açıların karşısındaki kenarlar da eşittir. Eğer bir kural doğru olarak öğrenilirse, öğrenen sonra bu bilgiyi tüm ilgili durumlarda kullanabilir. Bu tür öğrenmenin koşulları şu şekildedir:

- Arasında bağ kurulacak kavramlar net bir şekilde tanımlanmalı: öğrenci "erkil ad"ın ve "erkil artikel"ın ne olduğunu doğru bir şekilde biliyor olmalıdır.
- Zincirleme işlemi bu durumda meydana gelebilir.
- Bir kuralın öğrenilmesi bir kerede olabilir.

8- Problem çözme becerileri:

Kişi bazı kuralları öğrendiğinde, bu kuralları çeşitli üst düzey kurallarla birleştirebilir. Bunu yaparken de önceden bildiklerini, karşılaştığı yeni sorunları çözmede kullanabilir. Bu tür problem çözme tüm düzeylerde meydana gelebilir. Herhangi bir kişinin üstü kirlenmeden arabasının lastiğini nasıl değiştirebileceğini düşünen sokaktaki adamdan, görelilik teorisini geliştirirken Einstein'a kadar. Bu tür öğrenmenin koşulları:

- Öğrenen çözüme ulaşmadan, çözüm olabilecek tepkilerin gerekli özelliklerini biliyor olmalıdır.
- Gerekli kurallar kullanılır ve hatırlanır.
- Hatırlanan kurallar öyle bir şekilde birleştirilir ki bunlardan yeni bir kural oluşur.

Gagné'nin Öğretim Teorisinde Öğretmenin Rolü

Gagné'ye göre öğretmenin sahip olduğu roller şunlardır (Mohan, 2007):

- Öğretmen öğretimin tasarımcısı, yöneticisi ve değerlendirmecisidir.
- Bir öğretmen öğretimin gelişimini sürekli olarak değerlendirmelidir.
- Bir öğretmen öncelikle istenilen çıktıyı belirlemeli ve sonra öğrenme deneyimlerini yaratmak için çalışmalıdır.
- Bir öğretmen Gagné'nin öğrenme durumlarını öğretimi planlamak için kullanmalıdır.
- Öğretmenler öğretim sırasında çeşitli araçlar kullanmalıdır. Bu da akılda kalıcılığı sağlamak adına, bilginin çok çeşitli yollarla verilmesini sağlar. Zor kavramların açıklanmasında tablo, film kareleri, video vb. zengin uyarıcılar kullanılması yardımcı olacaktır.
- Öğretmenler sıklıkla yazılı ve sözlü sınavlarla öğrenilmesi istenen kavram ya da becerinin ne derece edinildiğini ölçmelidir.

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada Gagné'nin öğretim durumları modeli ayrıntılarıyla ve farklı boyutlarıyla derlenerek açıklanmıştır. Bu boyutlar: Gagné'ye göre öğrenmenin ilkeleri, öğretim durumları modeli, öğrenme ürünleri, öğrenme çıktısı türü ve öğrenme koşulları, öğrenme taksonomileri ve Gagné'nin öğretim durumları modelinin öğrenme taksonomileri arasındaki yeri, öğretim etkinlikleri, öğrenme türleri, öğretmenin rolü şeklinde sıralanabilir. Tüm bunlardan yola çıkılarak, Gagné'nin öğretim durumları modelinin farklı öğretim kademelerinde ve öğretim programlarının uygulanmasında kullanılabileceği söylenebilir. Öğrenme-öğretme süreçleri göz önüne alındığında, Gagné'nin öğretim durumları modeli kullanılarak farklı öğrenme alanlarına ilişkin öğretimin gerçekleştirilebilmesi adına çeşitli uyarlamaların yapılabileceği ifade edilebilir.

Kaynakça

- Collins, J. A. & Fauser, B. (2005). Balancing the strengths of systematic and narrative reviews. *Hum Reprod Update*, 11, 103-104.
- Driscoll, M. P. (2005). *Psychology of learning for instruction*. (3rd ed.). Boston, Ma: Allyn and Bacon.
- Gagné, R. M. (1985). *The conditions of learning*. (4th ed.). New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Gagné, R. M. & Driscoll, M. P. (1988). *Essentials of learning for instruction*. (2nd ed.). Boston, Ma: Allyn and Bacon.
- Gagné, R. M. & Medsker, K. L. (1996). *The conditions of learning: Training applications*. Fort Worth: Harcourt Brace College Publishers.
- Gülpınar, Ö. ve Güçal Güçlü, A. (2013). How to write a review article? *Turkish Journal of Urology*, 39 (Özel Sayı 1), 44-48.
- Gündoğdu, K. (2016). *Gagne'nin öğretim durumları modeli*. Öğrenme - öğretme kuramları ve uygulamadaki yansımaları içinde (Ed. Gülay Ekici). Ankara: Pegem Akademi.
- Gündüz, M. M. (2010). *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi V. sınıf ders kitabının Gagne'nin öğretim ilkelerine göre içerik açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

- Green, B. N., Johnson, C. D. & Adams, A. (2001). Writing narrative literature reviews for peer-reviewed journals: secrets of the trade. *J Sports Chiropract Rehabil*, 15, 5-19.
- Mohan, R. (2007). *Innovative science teaching: for physical science teachers*.
<https://books.google.com.tr/books?id=xCfeUdolvM4C&pg=PA24&dq=learning+gagne&hl=tr&sa=X&ei=3vX7VMjrFMT0UqO6hNgE&ved=0CEIQ6AEwBQ#v=onepage&q=learning%20gagne&f=false> [Erişim tarihi: 12.03.2015].
- Patricia L. S. & Tilman J. R. (1996). *The Impact of R.M. Gagne's Work on Instructional Theory*. (Proceedings of Selected Research and Development Presentations at the 1996 National Convention of the Association for Educational Communizations and Technology)
<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED397841.pdf> [Erişim tarihi: 12.03.2015].
- Recker, M. (2010). *Learning and communication theories in instructional technology*.
<http://itls.usu.edu/~mimi/courses/6260/Theorists/Gagne/biograph.htm> [Erişim tarihi: 12.03.2015].
- Reigeluth, C. M. (1999). *Instructional-design theories and models*. Volume II. Mahwah, New Jersey and London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Reigeluth, C. M. & Carr-Chellman, A. A. (2009). *Instructional-design theories and models*. Volume III. New York and London: Taylor and Francis Publishers.
- Romiszowski A. J. (2005). *Designing instructional systems: Decision making in course planning and curriculum design*.
https://books.google.com.tr/books?id=Lhhwz3JF_7AC&pg=PA168&dq=learning+gagne&hl=tr&sa=X&ei=3vX7VMjrFMT0UqO6hNgE&ved=0CFEQ6AEwBw#v=onepage&q=learning%20gagne&f=false [Erişim tarihi: 12.03.2015].
- Tennyson, R. D. (2010). Historical reflection on learning theories and instructional design. *Contemporary educational technology*, 1 (1), 1-16. <http://www.cedtech.net/articles/11/111.pdf> [Erişim tarihi: 12.03.2015].
- Tutkun, Ö. F., Okay, S. ve Şahin, E. (2012). *Öğretim süreçleri ve öğrenme psikolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Werner, J & DeSimone, R. (2012). *Human resource development*.
https://books.google.com.tr/books?id=0WcJAAAAQBAJ&pg=PA69&lpg=PA69&dq=Military+Training+and+the+Principles+of+Learning&source=bl&ots=sJkYS0eXHP&sig=IOBBO0UbSjxG-nWCvWF0vN6qaS8&hl=tr&sa=X&ei=Xcr6VJv_GoevU6Swg-AC&ved=0CDoQ6AEwAw#v=onepage&q=Military%20Training%20and%20the%20Principles%20of%20Learning&f=false [Erişim tarihi: 12.03.2015].

Extended Summary

Gagné's Model: Conditions of Learning

Introduction

Gagné's principles of learning are: "1. Different instruction is required for different learning outcomes." "2. Events of learning operate on the learner in ways that constitute the conditions of learning." "3. The specific operations that constitute instructional events are different for each different type of learning outcome." "4. Learning hierarchies define what intellectual skills are to be learned and a sequence of instruction."

Gagné declares that for a successful education there needs to be three principles: "1. Task Analysis: Each task can be divided into different components of tasks." "2. Task Achievement: in order to achieve a task each component task must be mastered." "3. Sequence of Tasks: Sequencing the component tasks to ensure optimal transfer to the final one."

Purpose of the Study

The purpose of this study is to explain Gagné's model of instructional design in details and how to adopt it to the teaching process. In this context, the stages, the concepts, learning taxonomies, learning conditions, learning outcomes of Gagné's model of instructional design will be presented and its place among the other taxonomies will be discussed. According to Gagné learning outcomes are "verbal information, intellectual skills, cognitive strategies, attitudes and motor skills". Learners' role is "to participate the teaching process as a data processor". Furthermore, they have roles like "defining their own learning outcomes, arranging their learning conditions and providing their instructional events". In this process the instructor's or instructional designer's role is to systematically organize instructional events and learning conditions regarding the expected learning outcomes and learner's characteristics. Learning inputs or prerequisites alters according to the internal and external learning conditions that depend on the type of learning output.

Results

Examining Gagné's works between 1965 and 1975 it can be seen that, there was a continuous and gradual change and transformation in his ideas. The only two stable points in his views that distinguishes him from the behaviourists are: 1. his interest in the internal mental process which governs learning 2. his opinion that there are different types of learning. Gagné describes learning outcomes and their definitions as: Verbal Information: emphasizing the previously learned material such as facts, concepts, principles and methods"; "Intellectual Skills; Distinguishing: distinguishing objects, features or symbols, Concrete Concepts: recognition of concrete objects, features or event categories, Defined Concepts: Classifying events or ideas with definitions of new ones, Rules: Applying one connection in order to deal with a set of problems, Higher Order Rule: Generating a new combination of rules to deal with a difficult problem"; "Cognitive Strategies: Using personal ways to guide learning, thinking, acting and feelings"; "Attitudes: Choosing personal actions depending on internal conditions such as understanding and feeling"; "Motor Skills: Performing tasks by using muscles."

Although Gagné's theory includes all the aspects of learning, the main focus is on intellectual skills. According to Gagné learning tasks regarding the intellectual skills can be organized depending on their complexity, as follows: recognizing the stimuli, generating reaction, following the procedure, using terminology, distinguishing, creating a concept, applying the rule, and problem solving. Learning

hierarchies form a basis to organize instruction. However, it should be kept in mind that different types of instruction are required for different kinds of learning. According to Gagné in order to learn a skill learner should have the required knowledge related to the new skill. For instance, learning an advanced theory requires learning the basic theory and/or theories on which it is rooted. Furthermore, Gagné states that learning is a construction period which uses skills which become more and more sophisticated and are ranked hierarchically. Correspondingly, learners should learn all the required low-level information to question with high-level concepts. According to this theory there are several kinds and levels of learning. Each learning type requires different internal and external conditions. For instance, there should be possibilities to develop new solutions for the problems to learn cognitive strategies. Also to learn attitudes students should be exposed to appropriate role models. While learning motor skills learners should be able to practice with the necessary tools and do experiments in the laboratories.

Gagné classified five domains of learning outcomes as 1. Verbal Information, 2. Intellectual Skills, 3. Cognitive Strategies, 4. Attitudes and 5. Motor Skills. According to Gagné, events of learning are aligned as 1. Gaining learners' attention, 2. Informing learners of objectives, 3. Stimulating recall of prerequisites, 4. Presenting stimulus for learning, 5. Providing prompts & guidance, 6. Providing for practice, 7. Providing feedback, 8. Assessing the performance and 9. Promoting transfer and retention.

When Gagné's learning taxonomy is compared with others developed by Bloom, Ausubel, Anderson, Merrill and Reigeluth's; Gagné's Verbal Information domain can be associated with; Bloom's Knowledge and Comprehension; Ausubel's Rote learning and Meaningful learning; Anderson's Declarative Knowledge; Merrill's Remember fact verbatim and Remember fact by paraphrasing; Reigeluth's Memorize information and comprehend relationship. Also, Gagné's Intellectual Skills can be seen as equivalent to Bloom's Application; Anderson's Procedural Knowledge; Merrill's Using principles and Reigeluth's applying skills. Gagné's cognitive strategy domain can be taken as equipollent with, Bloom's Analysis-Synthesis-Evaluation; Merrill's Finding principles and Reigeluth's Applying general skills.

Conclusion

In present study, model of Gagné's conditions of learning was compiled and explained with different dimensions. These dimensions: Learning principles according to Gagné, model of learning conditions, learning outcomes, different learning conditions, learning taxonomies, relationships between learning taxonomies and Gagné's learning taxonomy, instructional activities, learning types and teachers' role. In the light of these topics, it can be concluded that Gagné's model included conditions of learning can be used in different teaching levels and in implementation of curricula. When teaching-learning process is taken into account, instruction regarding different learning domains adapted and applied by using Gagné's model towards conditions of learning.

Pedagojik Formasyon Eğitimi Öğrencilerinin Devamsızlık Tutumları ve Eğilimleri*

Ali YAKAR, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye, aliyakar10@gmail.com
Halim SARICAOĞLU, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye, hsaricaoglu@gmail.com
Orhan KAHYA, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye, okahya@gmail.com

Öz

Devamsızlık, yönetmeliklerle öğrencilere tanınan devamsızlık hakkını ve bu haktan daha fazla devamsızlık yapılması durumunu ifade etmektedir. Araştırmada pedagojik formasyon eğitimi öğrencilerinin devamsızlığa yönelik tutumları ile devamsızlık eğilimleri incelenmeye değer görülmüştür. Bu araştırmanın amacı pedagojik formasyon eğitimi öğrencilerinin devamsızlığa yönelik tutumları ile devamsızlık eğilimlerinin incelenmesidir. Araştırma, tarama modeline göre yapılandırılmıştır. Araştırmanın evrenini Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi'nde Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programına devam eden 1135 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında elde edilecek veriler için 288 öğrenciye ulaşılması yeterli görülmüş, ancak 176'sı kadın, 145'i erkek olmak üzere toplam 321 öğrenciye ulaşılmıştır. Verilerin toplanması için "Devamsızlık Tutumu Ölçeği" ve "Devamsızlık Eğilimi Ölçeği" kullanılmıştır. Veri toplama araçlarından elde edilen veriler SPSS programı aracılığıyla betimsel istatistikler, bağımsız gruplar t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), Mann Whitney-U veri analiz teknikleri kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmada elde edilen bulgulara göre, öğretmenlik deneyimi olmayanların, öğretmenlik deneyimi olanlara göre ve sözel alanlarda öğrenim görenlerin sayısal alanlarda öğrenim görenlere göre okula devam etmeye ilişkin olumlu tutumları anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Bunlara ek olarak medeni durumu bekâr olanların evli olanlara göre devamsızlık eğilimlerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın amaçları doğrultusunda elde edilen bulgulara ilişkin çeşitli tartışma, sonuç ve önerilere çalışma içerisinde yer verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Pedagojik formasyon eğitimi, devamsızlık tutumu, devamsızlık eğilimi.

Abstract

The primary goal of this study is explore absenteeism attitudes and tendency of students who attended the teacher certificate program. Current study was designed as a descriptive study. In a descriptive study information is collected without changing the environment (i.e., nothing is manipulated). The sample of the qualitative data was composed of 321 students. Absenteeism Tendency and Absenteeism Attitude scales were used to collect the data. The obtained data was analyzed in SPSS program. Descriptive statistics, t-test, one-way analysis of variance (ANOVA) and Mann Whitney-U tests were used to analyze the data. Findings show that, there are significant differences on absenteeism tendency among the students with teaching experience. Also the research shows that field of study is also an important issue concerning the absenteeism tendency. Additionally, single students tend to be more absent than the married ones. Detailed discussion, results and recommendations are stated with in the study.

Keywords: Teacher certificate program, absenteeism attitude, absenteeism tendency.

* Bu çalışma, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinatörlüğü tarafından desteklenen 16/102 No.'lu araştırma projesinin bir kısmını oluşturmaktadır.

Giriş

Profesyonel ve akademik anlamda nitelikli öğretmen adaylarının yetişmesinin başlıca koşullarından birisi, sertifika programı öğrencilerinin derslere düzenli olarak devam etmesinden geçmektedir. Pedagojik formasyon eğitimi sertifika programının amaçlarına ulaşabilmesinde öğrencilerin derslere düzenli olarak katılımı önemli rol oynamaktadır. Derslere devamsızlık yapılması, öğrencilerin mazeretsiz olarak derse katılmaması şeklinde açıklanabilir. Bu durum sıkıcı bir sınıf ortamına sebep olduğu gibi, derse gelen öğrenciler ve öğretim elemanı için hoş olmayan bir durum oluşturmaktadır (Wadesango ve Machingambi, 2011). Devamsızlık, sınıflardaki standardın kaybolmasına neden olmaktadır. Bununla birlikte devamsızlık eğitim kaynaklarının ve iş gücünün israf edilmesi ve öğretim elemanların zaman kaybı anlamına gelmektedir (Calek, 1995). Öğrencilerin devamsızlık davranışları ile akademik başarıları arasında negatif yönde düşük düzeyde ilişkinin olduğu (Scarpa, 1978) göz önünde bulundurulduğunda devamsızlık ve akademik başarı arasındaki olumsuz sonuçlar daha dikkat çekici bir hal almaktadır. Temel eğitim ve yükseköğretim kademelerinde olduğu gibi sertifika programında da öğrencilerin mazeretsiz olarak derslere katılmamalarının söz konusu olduğu görülmektedir. Zorunlu eğitim ve yükseköğretimde benzer şekilde sertifika programındaki devamsızlık da hem öğrenciler için hem de öğretim elemanları için bir sorun alanı olarak kabul edilmektedir. Bu bağlamda öğrencilerin niçin devamsızlık yaptıkları, devamsızlığın azaltılması için neler yapılabileceği, devam/devamsızlık kontrollerinin önemi gibi konuların devamsızlık davranışlarını araştırmak açısından önemli olduğu söylenebilir.

İlgili alan yazın incelendiğinde, devamsızlık davranışının nedenleri konusunda çeşitli araştırmacılar tarafından farklı sınıflamalar yapıldığı anlaşılmaktadır. Bu araştırmaların büyük bir kısmının zorunlu eğitim kademelerinde gerçekleştirildiği görülmektedir. Bununla birlikte yükseköğretim düzeyinde de öğrencilerin neden derse devamsızlık yaptıkları sorgulana gelmiş ve bu konuda bir dizi araştırma yapılmıştır (Joanne, 2007). Örneğin, Kearney'a (2008) göre devamsızlık nedenleri alkol ve sigara kullanımı, sağlık sorunları, psikolojik sorunlar, okulda şiddet, çevresel sorunlar, evsizlik, yoksulluk, genç yaşta hamilelik, okul iklimi, boşanmış ebeveynler, güvenilmez komşuluk ilişkileri şeklinde sıralanmaktadır. Altinkurt (2008) devamsızlık nedenlerine ilişkin boyutları, yöneticilerden kaynaklanan nedenler, öğretmenlerden kaynaklanan nedenler, aileden kaynaklanan nedenler, çevreden kaynaklanan nedenler, akademik kaygıdan kaynaklanan nedenler ve bireysel nedenler şeklinde boyutlandırmıştır. Özbaş (2010) ise öğrencilerin okula devamını engelleyen nedenleri şu şekilde sıralanmıştır: Aileden kaynaklanan nedenler, öğrenciden kaynaklanan nedenler, okuldan kaynaklanan nedenler, sınıftan kaynaklanan nedenler, doğal koşullardan kaynaklanan nedenler, arkadaş çevresinden kaynaklanan nedenler. Tüm bunlarla birlikte eğitim kademesi ve yerel kültür farklılıklarına göre de devamsızlık davranışı çeşitli nedenlere dayanabilmektedir. Uğurlu, Usta ve Şimşek'in (2015) çalışmasına göre, üniversite öğrencilerinin görüşleri doğrultusunda devamsızlığı önlemek için eğitimin niteliğinin artırılması, ders programlarının düzenlenmesi, dersin çekiciliğinin ve anlatımın niteliğinin artırılması gerektiği şeklinde ifade edilmiştir.

Eğitim bilimleri alanında genel olarak kabul görmüş bilgiye göre tüm öğrenciler aynı şekilde öğrenmezler. Her öğrencinin öğrenme konusunda kendi güçlü ve zayıf yanları olduğu kadar ihtiyaçları ve kapasitesi de farklılık göstermektedir (Curzon, 2013). Bu yüzden derslerde çeşitli öğretim ve öğrenim yöntemlerinin işe koşulması gerekmektedir. Fakat özellikle yükseköğretim düzeyindeki bir eğitimin temel öğrenme aracı derslerdir ve öğrenme ancak dersleri düzenli olarak takip etme sayesinde gerçekleşir. Buna karşın pedagojik formasyon eğitimi sertifika programında öğrencilerin zaman zaman devamsızlık yaptıkları görülmektedir. Öğrencilerin devamsızlık nedenlerinin belirlenmesinin, bu konuda atılacak adımlar için farkındalık yaratmaya ve ışık tutmaya yardımcı olacağı düşünülmektedir. Dolayısıyla pedagojik formasyon eğitimi sertifika programı öğrencilerinin devamsızlık durumlarının araştırılması ve bu sorunsala yönelik çözüm önerilerinin geliştirilmesi, başta nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesi olmak üzere tüm eğitim sistemi açısından önem arz etmektedir.

Araştırmanın Amacı

Devamsızlık, yönetmeliklerle öğrencilere tanınan devamsızlık hakkını ve bu haktan daha fazla devamsızlık yapılması durumunu ifade etmektedir. Araştırmada pedagojik formasyon eğitimi öğrencilerinin devamsızlığa yönelik tutumları ile devamsızlık eğilimleri incelenmeye değer görülmüştür.

Bu araştırmanın amacı pedagojik formasyon eğitimi öğrencilerinin devamsızlığa yönelik tutumları ile devamsızlık eğilimlerinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Pedagojik formasyon eğitimi öğrencilerinin devamsızlık tutumları cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
2. Pedagojik formasyon eğitimi öğrencilerinin devamsızlık eğilimleri cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Pedagojik formasyon eğitimi öğrencilerinin devamsızlık tutumları medeni durumlarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
4. Pedagojik formasyon eğitimi öğrencilerinin devamsızlık eğilimleri medeni durumlarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
5. Pedagojik formasyon eğitimi öğrencilerinin devamsızlık tutumları öğretmenlik deneyimine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
6. Pedagojik formasyon eğitimi öğrencilerinin devamsızlık eğilimleri öğretmenlik deneyimine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
7. Pedagojik formasyon eğitimi öğrencilerinin devamsızlık tutumları öğrenim görülen alana göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
8. Pedagojik formasyon eğitimi öğrencilerinin devamsızlık eğilimleri öğrenim görülen alana göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
9. Pedagojik formasyon eğitimi öğrencilerinin devamsızlık tutumları ve devamsızlık eğilimleri arasında nasıl bir ilişki bulunmaktadır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırma, tarama modeline göre yapılandırılmıştır. Araştırmanın tarama modeline göre yapılandırılmasının nedeni, tarama modellerinin, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımı olmasıdır (Karasar, 2009).

Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi'nde Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programına devam eden 1135 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında elde edilecek veriler için 288 öğrenciye ulaşılmaması yeterli görülmüş, ancak 176'sı kadın, 145'i erkek olmak üzere toplam 321 öğrenciye ulaşılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Veri toplamak amacıyla "Devamsızlık Tutumu Ölçeği" ve "Devamsızlık Eğilimi Ölçeği" kullanılmıştır.

Devamsızlık tutumu ölçeği: Usta, Şimşek ve Uğurlu (2014) tarafından geliştirilen ölçek 3 alt boyuttan ve 19 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin alt boyutları Gereklilik, Zorunluluk ve Sorumluluk olarak adlandırılmıştır. Ölçeğin Cronbach alfa katsayısı ,91 olarak hesaplanmıştır. Ölçek beşli likert tipi değerlendirmeye sahiptir.

Devamsızlık eğilimi ölçeği: Ölçek Şimşek, Uğurlu ve Usta (2016) tarafından geliştirilmiş 28 maddeli ve 7 alt boyutlu bir ölçektir. Ölçeğin güvenilirliğine ilişkin Cronbach alfa değeri ,94, Guttman Split Half değeri ise ,90 olarak bulunmuştur. Ölçeğin alt boyutları; ders sorumlusu, ders içeriği, sosyal faaliyet, beklenmedik durumlar, devamsızlığın önemsenmemesi, ulaşım problemi ve ders başarısı olarak isimlendirilmiştir. Devamsızlık Tutumu Ölçeği ile Devamsızlık Eğilimi Ölçeği için alt boyutlar ayrı ayrı incelenebileceği gibi tüm boyutlardan elde edilen toplam puan da genel devamsızlık tutumu ve genel devamsızlık eğilimini ifade etmektedir.

Veri Analizi ve Yorumlama

Veri toplama araçlarından elde edilen veriler, SPSS programı aracılığıyla betimsel istatistikler, bağımsız gruplar t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), Mann Whitney-U ve korelasyon analizi teknikleri kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmada elde edilen bulgulara göre, öğretmenlik deneyimi olmayanların, öğretmenlik deneyimi olanlara göre ve sözel alanlarda öğrenim görenlerin sayısal alanlarda öğrenim görenlere göre okula devam etmeye ilişkin olumlu tutumları anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Bunlara ek olarak medeni durumu bekâr olanların evli olanlara göre devamsızlık eğilimlerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın amaçları doğrultusunda elde edilen bulgulara ilişkin çeşitli tartışma, sonuç ve önerilere çalışma içerisinde yer verilmiştir.

Bulgular**1. “Pedagojik Formasyon Eğitimi Öğrencilerinin Devamsızlık Tutumları Cinsiyetlerine Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte Midir?” Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular Ve Yorum****Tablo 1.**

Kadın ve Erkek Pedagojik Formasyon Öğrencilerinin Devamsızlık Tutum Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin t Testi Sonuçları.

Alt Boyut	Cinsiyet	N	\bar{X}	S	t	p
Gereklilik	Kadı	17	23	4.	.7 2	.47
	n	6	.56	11		
	Erke	14	23	5.		
	k	5	.19	18		
Sorumluluk	Kadı	17	24	5.	.2 1	.83
	n	6	.94	28		
	Erke	14	24	6.		
	k	5	.80	72		
Zorunluluk	Kadı	17	17	5.	- .04	.97
	n	6	.82	55		
	Erke	14	17	5.		
	k	5	.85	96		
Devamsızlık Tutumu (Toplam)	Kadı	17	66	12	.3 3	.75
	n	6	.33	.33		
	Erke	14	65	14		
	k	5	.84	.73		

Yapılan bağımsız gruplar t testi analizi sonucunda, kadın ve erkek pedagojik formasyon öğrencilerinin devamsızlık tutum ölçeği alt boyutları ve toplam puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>.05$).

2. “Pedagojik Formasyon Eğitimi Öğrencilerinin Devamsızlık Eğilimleri Cinsiyetlerine Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte Midir?” Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular Ve Yorum

Tablo 2.

Kadın ve Erkek Pedagojik Formasyon Öğrencilerinin Devamsızlık Eğilim Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin t Testi Sonuçları.

Alt Boyut	Cinsiyet	N	\bar{X}	S	t	p																																																				
Ders Sorumlusu	Kadın	176	14.51	4.07	1.07	.29																																																				
	Erkek	145	14.03	3.94			Ders İçeriği	Kadın	176	16.19	5.10	-2.25	.03*	Erkek	145	17.49	5.25	Sosyal Faaliyetler	Kadın	176	13.14	3.96	.44	.66	Erkek	145	12.95	3.79	Beklenmedik Durumlar	Kadın	176	13.64	3.22	.38	.71	Erkek	145	13.50	3.36	Devamsızlığın Önemsizliği	Kadın	176	9.20	3.66	-.78	.44	Erkek	145	9.51	3.37	Ulaşım Problemleri	Kadın	176	10.76	2.52	1.24	.22	Erkek
Ders İçeriği	Kadın	176	16.19	5.10	-2.25	.03*																																																				
	Erkek	145	17.49	5.25			Sosyal Faaliyetler	Kadın	176	13.14	3.96	.44	.66	Erkek	145	12.95	3.79	Beklenmedik Durumlar	Kadın	176	13.64	3.22	.38	.71	Erkek	145	13.50	3.36	Devamsızlığın Önemsizliği	Kadın	176	9.20	3.66	-.78	.44	Erkek	145	9.51	3.37	Ulaşım Problemleri	Kadın	176	10.76	2.52	1.24	.22	Erkek	145	10.39	2.81								
Sosyal Faaliyetler	Kadın	176	13.14	3.96	.44	.66																																																				
	Erkek	145	12.95	3.79			Beklenmedik Durumlar	Kadın	176	13.64	3.22	.38	.71	Erkek	145	13.50	3.36	Devamsızlığın Önemsizliği	Kadın	176	9.20	3.66	-.78	.44	Erkek	145	9.51	3.37	Ulaşım Problemleri	Kadın	176	10.76	2.52	1.24	.22	Erkek	145	10.39	2.81																			
Beklenmedik Durumlar	Kadın	176	13.64	3.22	.38	.71																																																				
	Erkek	145	13.50	3.36			Devamsızlığın Önemsizliği	Kadın	176	9.20	3.66	-.78	.44	Erkek	145	9.51	3.37	Ulaşım Problemleri	Kadın	176	10.76	2.52	1.24	.22	Erkek	145	10.39	2.81																														
Devamsızlığın Önemsizliği	Kadın	176	9.20	3.66	-.78	.44																																																				
	Erkek	145	9.51	3.37			Ulaşım Problemleri	Kadın	176	10.76	2.52	1.24	.22	Erkek	145	10.39	2.81																																									
Ulaşım Problemleri	Kadın	176	10.76	2.52	1.24	.22																																																				
	Erkek	145	10.39	2.81																																																						

Ders Başarısı	Kadın	1 76	13 .27	3. 95	.78	.44
	Erkek	1 45	12 .94	3. 47		
Devamsızlık Eğilimi (Toplam)	Kadın	1 76	90 .73	19 .12	.35	.96
	Erkek	1 45	90 .84	17 .71		

*p<,05

Yapılan bağımsız gruplar t testi analizi sonucunda, kadın ve erkek pedagojik formasyon öğrencilerinin devamsızlık eğilimleri ölçeği alt boyutlarından ders içeriği alt boyunda erkekler lehine anlamlı bir fark bulunurken ($p<,05$) diğer alt boyut puanları ve toplam puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>,05$). Erkek pedagojik formasyon öğrencilerinin pedagojik formasyon derslerinin içeriğine bağlı olarak daha fazla devamsızlık eğilimi gösterdikleri söylenebilir.

3. “Pedagojik Formasyon Eğitimi Öğrencilerinin Devamsızlık Tutumları Cinsiyetlerine Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte Midir?” Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular Ve Yorum

Tablo 3.

Evli ve Bekâr Pedagojik Formasyon Öğrencilerinin Devamsızlık Tutumu Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Mann Whitney-U Testi Sonuçları.

Alt Boyut	Medeni Durum	N	S.O.	S.T.	U	z	p
Gereklilik	Bekâr	297	159.06	47241.00	2988.00	-1.32	.19
	Evli	24	185.00	4440.00			
Sorumluluk	Bekâr	297	160.46	47656.50	3403.50	-0.37	.71
	Evli	24	167.69	4024.50			
Zorunluluk	Bekâr	297	160.28	47603.50	3350.50	-0.49	.62
	Evli	24	169.90	4077.50			
Devamsızlık Tutumu (Toplam)	Bekâr	297	159.86	47479.50	3226.50	-0.77	.44
	Evli	24	175.06	4201.50			

Pedagojik formasyon öğrencilerinin devamsızlık tutumlarının medeni duruma göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U Testi sonucunda devamsızlık tutumu toplam puanında ve alt boyut puanlarında anlamlı farklılık bulunmamıştır.

4. "Pedagojik Formasyon Eğitimi Öğrencilerinin Devamsızlık Eğilimleri Medeni Durumlarına Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte Midir?" Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular Ve Yorum

Tablo 4.

Evli ve Bekâr Pedagojik Formasyon Öğrencilerinin Devamsızlık Eğilim Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Mann Whitney-U Testi Sonuçları.

İt Boyut	Medeni Durum	N	S.O.	S.T.	U	z	p																																																																																
Ders Sorumlusu	Bekâr	297	163.42	48537.00	2844.00	-1.65	.10																																																																																
	Evli	24	131.00	3144.00				Ders İçeriği	Bekâr	297	163.62	48596.50	2784.50	-1.79	.07	Evli	24	128.52	3084.50	Sosyal Faaliyetler	Bekâr	297	164.66	48903.50	2477.50	-2.49	.01*	Evli	24	115.73	2777.50	Beklenmedik Durumlar	Bekâr	297	164.97	48996.50	2384.50	-2.71	.01*	Evli	24	111.85	2684.50	Devamsızlığın Önemsizliği	Bekâr	297	165.26	49081.50	2299.50	-2.91	.00*	Evli	24	108.31	2599.50	Ulaşım Problemleri	Bekâr	297	163.43	48540.00	2841.00	-1.67	.10	Evli	24	130.88	3141.00	Ders Başarısı	Bekâr	297	163.69	48617.00	2764.00	-1.84	.07	Evli	24	127.67	3064.00	Devamsızlık Eğilimi (Toplam)	Bekâr	297	165.35	49108.50	2272.50	-2.95	.00*
Ders İçeriği	Bekâr	297	163.62	48596.50	2784.50	-1.79	.07																																																																																
	Evli	24	128.52	3084.50				Sosyal Faaliyetler	Bekâr	297	164.66	48903.50	2477.50	-2.49	.01*	Evli	24	115.73	2777.50	Beklenmedik Durumlar	Bekâr	297	164.97	48996.50	2384.50	-2.71	.01*	Evli	24	111.85	2684.50	Devamsızlığın Önemsizliği	Bekâr	297	165.26	49081.50	2299.50	-2.91	.00*	Evli	24	108.31	2599.50	Ulaşım Problemleri	Bekâr	297	163.43	48540.00	2841.00	-1.67	.10	Evli	24	130.88	3141.00	Ders Başarısı	Bekâr	297	163.69	48617.00	2764.00	-1.84	.07	Evli	24	127.67	3064.00	Devamsızlık Eğilimi (Toplam)	Bekâr	297	165.35	49108.50	2272.50	-2.95	.00*	Evli	24	107.19	2572.50								
Sosyal Faaliyetler	Bekâr	297	164.66	48903.50	2477.50	-2.49	.01*																																																																																
	Evli	24	115.73	2777.50				Beklenmedik Durumlar	Bekâr	297	164.97	48996.50	2384.50	-2.71	.01*	Evli	24	111.85	2684.50	Devamsızlığın Önemsizliği	Bekâr	297	165.26	49081.50	2299.50	-2.91	.00*	Evli	24	108.31	2599.50	Ulaşım Problemleri	Bekâr	297	163.43	48540.00	2841.00	-1.67	.10	Evli	24	130.88	3141.00	Ders Başarısı	Bekâr	297	163.69	48617.00	2764.00	-1.84	.07	Evli	24	127.67	3064.00	Devamsızlık Eğilimi (Toplam)	Bekâr	297	165.35	49108.50	2272.50	-2.95	.00*	Evli	24	107.19	2572.50																				
Beklenmedik Durumlar	Bekâr	297	164.97	48996.50	2384.50	-2.71	.01*																																																																																
	Evli	24	111.85	2684.50				Devamsızlığın Önemsizliği	Bekâr	297	165.26	49081.50	2299.50	-2.91	.00*	Evli	24	108.31	2599.50	Ulaşım Problemleri	Bekâr	297	163.43	48540.00	2841.00	-1.67	.10	Evli	24	130.88	3141.00	Ders Başarısı	Bekâr	297	163.69	48617.00	2764.00	-1.84	.07	Evli	24	127.67	3064.00	Devamsızlık Eğilimi (Toplam)	Bekâr	297	165.35	49108.50	2272.50	-2.95	.00*	Evli	24	107.19	2572.50																																
Devamsızlığın Önemsizliği	Bekâr	297	165.26	49081.50	2299.50	-2.91	.00*																																																																																
	Evli	24	108.31	2599.50				Ulaşım Problemleri	Bekâr	297	163.43	48540.00	2841.00	-1.67	.10	Evli	24	130.88	3141.00	Ders Başarısı	Bekâr	297	163.69	48617.00	2764.00	-1.84	.07	Evli	24	127.67	3064.00	Devamsızlık Eğilimi (Toplam)	Bekâr	297	165.35	49108.50	2272.50	-2.95	.00*	Evli	24	107.19	2572.50																																												
Ulaşım Problemleri	Bekâr	297	163.43	48540.00	2841.00	-1.67	.10																																																																																
	Evli	24	130.88	3141.00				Ders Başarısı	Bekâr	297	163.69	48617.00	2764.00	-1.84	.07	Evli	24	127.67	3064.00	Devamsızlık Eğilimi (Toplam)	Bekâr	297	165.35	49108.50	2272.50	-2.95	.00*	Evli	24	107.19	2572.50																																																								
Ders Başarısı	Bekâr	297	163.69	48617.00	2764.00	-1.84	.07																																																																																
	Evli	24	127.67	3064.00				Devamsızlık Eğilimi (Toplam)	Bekâr	297	165.35	49108.50	2272.50	-2.95	.00*	Evli	24	107.19	2572.50																																																																				
Devamsızlık Eğilimi (Toplam)	Bekâr	297	165.35	49108.50	2272.50	-2.95	.00*																																																																																
	Evli	24	107.19	2572.50																																																																																			

*p<,05

Pedagojik formasyon öğrencilerinin devamsızlık eğilimlerinin medeni duruma göre karşılaştırılması yapıldığında ise, sosyal faaliyetler, beklenmedik durumlar ve devamsızlığın önemsizliği alt boyutları ile toplam puanlarda bekar olan pedagojik formasyon öğrencileri yönünde anlamlı farklılıklar belirlenmiştir. Bu bulguya göre, bekar olan pedagojik formasyon öğrencilerinin sosyal faaliyetleri bulunduğu zamanlarda, beklenmeyen-ani durumlarda, derse devamın önemsizliğinde ve genel anlamda devamsızlık eğilimlerinin evli pedagojik formasyon öğrencilerine göre daha fazla olduğu sonucu çıkarılabilir.

5. “Pedagojik Formasyon Eğitimi Öğrencilerinin Devamsızlık Tutumları Öğretmenlik Deneyimine Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte Midir?” Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular Ve Yorum

Tablo 5.

Öğretmenlik Deneyimi Olan ve Olmayan Pedagojik Formasyon Öğrencilerinin Devamsızlık Tutumu Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Mann Whitney-U Testi Sonuçları.

Alt Boyut	Öğretmenlik Deneyimi	N	S.O.	S.T.	U	z	p
Gereklilik	Yok	294	161.79	47565.00	3738.00	-0.50	.62
	Var	27	152.44	4116.00			
Sorumluluk	Yok	294	163.40	48041.00	3262.00	-1.53	.13
	Var	27	134.81	3640.00			
Zorunluluk	Yok	294	165.97	48796.00	2507.00	-3.17	.00*
	Var	27	106.85	2885.00			
Devamsızlık Tutumu (Toplam)	Yok	294	164.67	48413.00	2890.00	-2.34	.02*
	Var	27	121.04	3268.00			

*p<,05

Pedagojik formasyon öğrencilerinin devamsızlık tutumlarının öğretmenlik deneyimlerine göre karşılaştırılması yapıldığında, zorunluluk ve devamsızlık tutumu toplam puanlarında öğretmenlik deneyimi olmayan öğrenciler yönünde anlamlı farklılık belirlenmiştir. Bu bulgu, öğretmenlik deneyimi olmayan pedagojik formasyon öğrencilerinin, derse devam etmenin zorunlu olmaması gerektiğini düşündüklerini yansıtmaktadır. Devamsızlık tutumu toplam puanlarına göre ise öğretmenlik deneyimi olmayan pedagojik formasyon öğrencilerinin derslere devam etmeye yönelik tutumlarının öğretmenlik deneyimi olanlara göre daha olumlu olduğu söylenebilir.

6. “Pedagojik Formasyon Eğitimi Öğrencilerinin Devamsızlık Eğilimleri Öğretmenlik Deneyimine Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte Midir?” Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular Ve Yorum

Tablo 6.

Öğretmenlik Deneyimi Olan ve Olmayan Pedagojik Formasyon Öğrencilerinin Devamsızlık Eğilim Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Mann Whitney-U Testi Sonuçları.

Alt Boyut	Öğretmenlik Deneyimi	N	S.O.	S.T.	U	z	p
Ders Sorumlusu	Yok	294	161.75	47553.50	3749.50	-0.48	.63
	Var	27	152.87	4127.50			
Ders içeriği	Yok	294	160.89	47301.00	3936.00	-0.07	.94

	Var	27	162.22	4380.00			
	Yok	294	161.80	47568.50			
Sosyal Faaliyetler					3734.50	-0.51	.61
	Var	27	152.31	4112.50			
	Yok	294	162.87	47885.00			
Beklenmedik Durumlar					3418.00	-1.20	.23
	Var	27	140.59	3796.00			
	Yok	294	161.77	47559.50			
Devamsızlığın Önemsenmemesi					3743.50	-0.49	.62
	Var	27	152.65	4121.50			
	Yok	294	161.72	47544.50			
Ulaşım Problemleri					3758.50	-0.46	.65
	Var	27	153.20	4136.50			
	Yok	294	160.20	47099.50			
Ders Başarısı					3734.50	-0.51	.61
	Var	27	169.69	4581.50			
	Yok	294	161.60	47509.50			
Devamsızlık Eğilimi (Toplam)					3793.50	-0.38	.70
	Var	27	154.50	4171.50			

Yapılan Mann Whitney-U analizi sonucunda, öğretmenlik deneyimi olan ve olmayan pedagojik formasyon öğrencilerinin devamsızlık eğilimi ölçeği alt boyutları ve toplam puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>.05$).

7. "Pedagojik Formasyon Eğitimi Öğrencilerinin Devamsızlık Tutumları Öğrenim Görülen Alana Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte Midir?" Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular Ve Yorum

Tablo 7.

Pedagojik Formasyon Öğrencilerinin Devamsızlık Tutum Puanlarının Öğrenim Görülen Alanlara Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Testi Sonuçları.

Alt Boyut	Öğrenim Görülen Alan	N	\bar{X}	S	Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P	Anlamlı Farklılık
Gereklilik	Sayısal	100	23.45	4.46	Gruplar Arası	13.25	2	6.62	.31	.73	-
	Sözel	150	23.54	4.67	Gruplar İçi	6823.45	318	21.46			
	Beden Eğitimi	71	23.02	4.79	Toplam	6836.69	320				
	Toplam	321	23.39	4.62							
Sorumluluk	Sayısal	100	24.02	5.85	Gruplar	117.22	2	58.61	1.65	.19	-

		Arası										
	Sözel	150	25.12	6.15	Gruplar İçi	11277.02	318	35.46				
	Beden Eğitimi	71	25.57	5.66	Toplam	11394.24	320					
	Toplam	321	24.88	5.97								
Zorunluluk	Sayısal	100	15.21	5.13	Gruplar Arası	1008.19	2	504.10				
	Sözel	150	19.17	5.85	Gruplar İçi	9502.83	318	29.88	16.87	.00*	Sözel>Sayısal, Beden Eğitimi>Sayısal	
	Beden Eğitimi	71	18.70	5.08	Toplam	10511.02	320					
Toplam	321	17.83	5.73									
Devamsızlık Tutumu (Toplam)	Sayısal	100	62.68	12.87	Gruplar Arası	1720.52	2	860.26				
	Sözel	150	67.83	13.93	Gruplar İçi	56166.31	318	176.62	4.87	.01*	Sözel>Sayısal	
	Beden Eğitimi	71	67.30	12.46	Toplam	57886.84	320					
Toplam	321	66.11	13.45									

*p<,05

Pedagojik formasyon öğrencilerinin devamsızlık tutum puanlarının öğrenim gördükleri alanlara göre karşılaştırılmasına ilişkin tek yönlü varyans analizi testi sonuçları incelendiğinde, gereklilik ve sorumluluk alt boyutlarında herhangi bir anlamlı farklılık belirlenmezken ($p>,05$), zorunluluk alt boyutu ve devamsızlık tutumu toplam puanlarında anlamlı bir farklılık belirlenmiştir ($p<,05$). Zorunluluk alt boyutunda sözel alan ve beden eğitimi alanı pedagojik formasyon öğrencilerinin sayısal alan pedagojik formasyon öğrencilerine göre devami bir zorunluluk olarak gördükleri saptanmıştır. Sözel alan pedagojik formasyon eğitimi öğrencilerinin devamsızlığa ilişkin toplam tutum puanları sayısal alan öğrencilerine kıyasla anlamlı düzeyde farklıdır. Bu bulgulara göre, diğer alanlarda öğrenim gören pedagojik formasyon öğrencilerine göre sayısal alan pedagojik formasyon öğrencileri derse devamın zorunlu olması gerektiğini düşünmektedir.

8. "Pedagojik Formasyon Eğitimi Öğrencilerinin Devamsızlık Eğilimleri Öğrenim Görülen Alana Göre Anlamlı Farklılık Göstermekte Midir?" Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular Ve Yorum

Tablo 8.

Pedagojik Formasyon Öğrencilerinin Devamsızlık Eğilim Puanlarının Öğrenim Görülen Alanlara Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Testi Sonuçları.

Alt Boyut	Öğrenim Görülen Alan	N	\bar{X}	S	Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P	Anlamlı Farklılık	
Ders Sorumlusu	Sayısal	100	15.05	3.86	Gruplar Arası	135.67	2	67.83				
	Sözel	150	14.30	4.09	Gruplar İçi	5014.71	318	15.77	4.30	.01*	Sayısal>Beden Eğitimi	
	Beden Eğitimi	71	13.24	3.86	Toplam	5150.37	320					
	Toplam	321	14.30	4.01								
Ders İçeriği	Sayısal	100	15.84	5.26	Gruplar Arası	319.07	2	159.53			Beden Eğitimi>Sözel	
	Sözel	150	16.56	5.19	Gruplar İçi	8335.59	318	26.21	6.09	.00*		
	Beden	71	18.56	4.76	Toplam	8654.66	320			Beden		

Alt Boyut	Öğrenim Görülen Alan	N	\bar{X}	S	Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P	Anlamli Farklilik
	Eğitimi										Eğitimi>Sayısal
	Toplam	321	16.78	5.20							
Sosyal Faaliyetler	Sayısal	100	12.66	4.11	Gruplar Arası	49.30	2	24.65			
	Sözel	150	13.00	3.90	Gruplar İçi	4767.80	318	14.99	1.64	.19	-
	Beden Eğitimi	71	13.74	3.45							
	Toplam	321	13.06	3.88	Toplam	4817.10	320				
Beklenmedik Durumlar	Sayısal	100	13.73	3.32	Gruplar Arası	3.59	2	1.79			
	Sözel	150	13.49	3.28	Gruplar İçi	3435.66	318	10.80	0.17	.85	-
	Beden Eğitimi	71	13.57	3.26							
	Toplam	321	13.58	3.28	Toplam	3439.25	320				
Devamsızlığın Önemsizliği	Sayısal	100	8.88	3.85	Gruplar Arası	44.31	2	22.16			
	Sözel	150	9.39	3.49	Gruplar İçi	3938.26	318	12.38	1.79	.17	-
	Beden Eğitimi	71	9.91	3.06							
	Toplam	321	9.34	3.53	Toplam	3982.58	320				
Ulaşım Problemleri	Sayısal	100	10.44	2.70	Gruplar Arası	3.53	2	1.76			
	Sözel	150	10.69	2.78	Gruplar İçi	2255.89	318	7.09	.25	.78	-
	Beden Eğitimi	71	10.61	2.34							
	Toplam	321	10.59	2.66	Toplam	2259.42	320				
Ders Başarısı	Sayısal	100	13.33	3.64	Gruplar Arası	6.60	2	3.30			
	Sözel	150	13.00	3.97	Gruplar İçi	4460.42	318	14.03	.24	.79	-
	Beden Eğitimi	71	13.10	3.39							
	Toplam	321	13.12	3.74	Toplam	4467.02	320				
Devamsızlık Eğilimi (Toplam)	Sayısal	100	89.93	17.83	Gruplar Arası	357.46	2	178.73			
	Sözel	150	90.43	18.89	Gruplar İçi	108771.86	318	342.05	.52	.59	-
	Beden Eğitimi	71	92.72	18.58							
	Toplam	321	90.78	18.47	Toplam	109129.32	320				

*p<,05

Pedagojik formasyon öğrencilerinin devamsızlık eğilim puanlarının öğrenim gördükleri alanlara göre karşılaştırılmasına ilişkin tek yönlü varyans analizi testi sonuçları incelendiğinde, sosyal faaliyetler, beklenmedik durumlar, devamsızlığın önemsenmemesi, ulaşım problemleri, ders başarısı alt boyutlarına yönelik puanları ve devamsızlık eğilimi toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık hesaplanmamıştır. Ancak sayısal alan öğrencilerinin ders sorumlusu alt boyutu puanları beden eğitimi alanı öğrencilerinininkine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir. Bunlarla birlikte ders içeriği alt boyutu puanları incelendiğinde, beden eğitimi alanı öğrencilerinin ders içeriği alt boyutu puanlarının sözel ve sayısal alan öğrencilerinininkine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Bu bulgu, beden eğitimi alanında öğrenim gören öğrencilere göre, sayısal alan pedagojik formasyon öğrencilerinin devamsızlık eğilimlerinin dersi veren öğretim elemanının tutumlarına bağlı olarak değiştiğini göstermektedir. Buna ek olarak, ders içeriğinin günlük hayatta karşılığı olması vb. durumlarda, derse devamın akademik başarıyı olumlu etkileyeceğini düşündükleri derslerde, beden eğitimi alanı öğrencileri, sözel ve sayısal alan öğrencilerine kıyasla derse daha fazla devam etme eğilimi göstermektedir.

9. "Pedagojik Formasyon Eğitimi Öğrencilerinin Devamsızlık Tutumları Ve Devamsızlık Eğilimleri Arasında Nasıl Bir İlişki Bulunmaktadır?" Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular Ve Yorum

Tablo 9.

Pedagojik Formasyon Öğrencilerinin Devamsızlık Tutumları ve Devamsızlık Eğilimleri Arasındaki İlişkilere Ait Korelasyon Analizi Sonuçları.

Boyutlar ve Alt Boyutlar	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Devamsızlık Tutumu	Gereklilik	1										
	Sorumluluk	.67**	1									
	Zorunluluk	.46**	.43**	1								
	Devamsızlık Tutumu (Toplam)	.84**	.89**	.78**	1							
	Ders Sorumlusu	-.24**	-.18**	-.36**	-.32**	1						
	Ders İçeriği	-.24**	-.08	-.22**	-.21**	.26**	1					
Devamsızlık Eğilimi	Sosyal Faaliyetler	-.20**	-.17**	-.23**	-.24**	.27**	.41**	1				
	Beklenmedik Durumlar	-.15**	-.13*	-.27**	-.23**	.40**	.38**	.49**	1			
	Devamsızlığın Önemsenmemesi	-.21**	-.17**	-.24**	-.25**	.29**	.46**	.48**	.46**	1		
	Ulaşım Problemleri	-.08	-.09	-.17**	-.14*	.46**	.25**	.39**	.51**	.38**	1	
	Ders Başarısı	-.28**	-.21**	-.32**	-.32**	.47**	.40**	.47**	.46**	.46**	.55**	1
	Devamsızlık Eğilimi (Toplam)	-.30**	-.21**	-.37**	-.35**	.64**	.70**	.71**	.73**	.71**	.67**	.76**

*p<,05

**p<,01

Pedagojik formasyon öğrencilerinin devamsızlık tutumları ve devamsızlık eğilimleri toplam puanları incelendiğinde, araştırmaya katılan pedagojik formasyon öğrencilerinin derse devam etme eğilimleri ile devamsızlığa yönelik tutumları arasında zıt yönlü, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunduğu

görülmektedir ($r=-,35$; $p<,01$). Derslere devam etmenin gerekli olduğu, öğrencinin sorumluluğu olduğu ve devamlılığın zorunlu olmasına yönelik olumlu tutum düzeyleri arttıkça devamsızlık eğilimlerinin azaldığı söylenebilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmada elde edilen sonuçlar aşağıdaki gibi sıralanabilir:

Erkek pedagojik formasyon eğitimi öğrencilerinin devamsızlığa ilişkin eğilimin «ders içeriği alt boyutu puanları», kadın öğrencilere kıyasla anlamlı düzeyde farklıdır.

Bekar pedagojik formasyon eğitimi öğrencilerinin devamsızlığa ilişkin eğilimin «sosyal faaliyetler», «beklenmedik durumlar», «devamsızlığın önemsenmemesi alt boyut puanları» ve «devamsızlık eğilimi toplam puanları», evli öğrencilere kıyasla anlamlı düzeyde farklıdır.

Öğretmenlik deneyimi olmayan pedagojik formasyon eğitimi öğrencilerinin devamsızlığa ilişkin tutumun «zorunluluk alt boyutu puanları» ve «devamsızlık tutumu toplam puanları», öğretmenlik deneyimi olan öğrencilere kıyasla anlamlı düzeyde farklıdır.

Sözel alan pedagojik formasyon eğitimi öğrencilerinin devamsızlığa ilişkin tutumun «zorunluluk alt boyutu puanları» sayısal alan öğrencilerine kıyasla ve beden eğitimi alanı pedagojik formasyon eğitimi öğrencilerinin devamsızlığa ilişkin tutumun «zorunluluk alt boyutu puanları» sayısal alan öğrencilerine kıyasla anlamlı düzeyde farklıdır.

Sözel alan pedagojik formasyon eğitimi öğrencilerinin «devamsızlığa ilişkin toplam tutum puanları» sayısal alan öğrencilerine kıyasla anlamlı düzeyde farklıdır.

Sayısal alan pedagojik formasyon eğitimi öğrencilerinin devamsızlığa ilişkin eğilimin «ders sorumlusu alt boyutu puanları», beden eğitimi öğrencilerine kıyasla anlamlı düzeyde farklıdır.

Beden eğitimi alanı pedagojik formasyon eğitimi öğrencilerinin devamsızlığa ilişkin eğilimin «ders içeriği alt boyutu puanları», sözel ve sayısal alan öğrencilerine kıyasla anlamlı düzeyde farklıdır.

Pedagojik formasyon öğrencilerinin derse devam etme eğilimleri ile devamsızlığa yönelik tutumları arasında zıt yönlü, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki vardır.

Araştırmanın sonuçları doğrultusunda geliştirilen öneriler aşağıdaki gibi sıralanabilir:

Pedagojik formasyon eğitimi bir sertifika programı olsa da, aslında bir öğretmen yetiştirme programıdır. Bu durum göz önüne alındığında, pedagojik formasyon eğitimi öğrencilerinin derslere devam etmeleri öğretim elemanları tarafından önemli görülmelidir.

Eğitim fakülteleri pedagojik formasyon eğitimine kabul edeceği öğrenci gruplarının sayısını ve grup başına düşen öğrenci mevcudunu azaltmalıdır. Pedagojik formasyon dersi veren öğretim elemanları, öğrencilerini tanıyabilmeli ve devamsızlık durumlarını takip ve kontrol etmelidir.

Pedagojik formasyon dersleri veren öğretim elemanları, ders içeriğini ve öğretim yaklaşımlarını öğrenci ihtiyacına dönük ve ilgi çekici şekilde düzenleyerek uygulamalıdır. Bu şekilde öğrencilerin derse devam etmeleri sağlanabilir.

Kaynakça

Altinkurt, Y. (2008). Öğrenci devamsızlıklarının nedenleri ve devamsızlığın akademik başarıya olan etkisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 129-142.

Calek, A. (1995). Quality progress' fifth quality in education listing. *Quality progress*, 28(9), 27-77.

Curzon, J. T. (2013). *Teaching in further education*. London: Bloomsbury Academic.

Joanne, C. H. (2007). *Student non-attendance in higher education. A phenomenon of student apathy or poor pedagogy*. Level 3: Dublin Institute of Technology online publication.

Karasar, N. (2009). *Betimsel araştırma yöntemi (20. baskı)*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kearney, C. A. (2008). An interdisciplinary model of school absenteeism in youth to inform professional practice and public policy. *Educational Psychology Review*, 20, 257-282.

Özbaş, M. (2010). İlköğretim okullarında öğrenci devamsızlığının nedenleri. *Eğitim ve Bilim*, 35(156), 32-44.

Scarpa, E. (1978). *The Relationship between absenteeism and achievement in reading and mathematics among secondary school senior*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Southern Connecticut State College, Connecticut.

Şimşek, A. S., Uğurlu, C. T. & Usta, H. G. (2016). Üniversite öğrencilerinin devamsızlık eğilimlerinin belirlenmesi: ölçek geliştirme çalışması. *Journal of Kırşehir Education Faculty*, 17(1), 297-311.

Uğurlu, C. T., Usta, H. G., & Şimşek, A. S. (2015). Yükseköğretimde devamsızlık olgusu ve nedenlerine ilişkin öğretim üyeleri ve üniversite öğrencilerinin görüşleri. *Turkish Studies*, 10, 1009-1030.

Usta, H. G., Şimşek, A. S. & Uğurlu, C. T. (2014). Üniversite öğrencilerinde devamsızlık davranışları: nedenler ve tutum düzeyleri. *Yüksek Öğretim ve Bilim Dergisi*, 4(3), 182-190.

Wadesango, N., & Machingambi, S. (2011). Causes and structural effects of student absenteeism: A case study of three South African Universities. *Journal of Social Sciences*, 26(2), 89-97.

Extended Summary

Absenteeism Attitudes and Tendency of Teacher Certificate Program Students

Introduction

Attending to the classes regularly is extremely important for teacher candidates. It is one of the requirements of training professional and academically qualified teachers. This is the crucial way that teacher certificate program reaches its goals. Absenteeism means voluntary nonattendance at classes without a valid reason. Such situation both creates a tedious classroom and unpleasant mood for both the lecturers and the rest of the attendants.

Absenteeism causes breakups at the classroom. In the case of absenteeism educational sources and workforce are wasted. Considering the low level negative relation between student absenteeism and success, negative results of absenteeism stand out. Just as in primary and higher education, absenteeism has been a problem in teacher certificate programs as well. This is a problem not only for students but also for lecturers. In this regard, it is significant to investigate the reasons why students be absent from the classes and what can be done to reduce absenteeism. Related literature says there are varied classifications on the absenteeism reasons. The large part of these studies has been carried out at primary schools. Though there are also some researches carried out at higher education institutions. Some reasons of absenteeism are listed as drinking alcohol and smoking, health problems, physiological problems, school violence, environmental problems, being homeless and poor, teenage pregnancy, school climate, divorced parents unreliable neighbors. Another classification on reasons of absenteeism is reasons related to administrators, teachers, families, environment, academic anxiety and personal reasons.

Besides, based on the school degree and local culture reasons of absenteeism may vary significantly. One study result says that in order to stop absenteeism quality should be promoted at schools, syllabuses should be rearranged and courses should be more attractive. It's widely known in educational sciences that not all the students learn in the same way. Each and every student has strong and weak sides in learning just like the needs and the capacity of the students vary. That's why there applied different learning and teaching techniques. However, the core means of learning in higher education is courses and learning occur out of regular attendance to the classes. Teacher certificate programs students are occasionally absent from the classes. Thereby, it is thought that identifying the reasons of their absence can raise awareness for both reducing the problem and training qualified teachers.

Purpose of the Study

The primary goal of this study is explore absenteeism attitudes and tendency of teacher certificate program students. Following are the research questions to reach the stated goal.

1. Is there a significant difference in the absenteeism attitudes of the students who attended teacher certificate program in terms of their gender?
2. Is there a significant difference in the absenteeism tendency of the students who attended teacher certificate program in terms of their gender?
3. Is there a significant difference in the absenteeism attitudes of the students who attended teacher certificate program in terms of their marital status?
4. Is there a significant difference in the absenteeism tendency of the students who attended teacher certificate program in terms of their marital status?
5. Is there a significant difference in the absenteeism attitudes of the students who attended teacher certificate program in terms of their teaching experience?
6. Is there a significant difference in the absenteeism tendency of the students who attended teacher certificate program in terms of their teaching experience?
7. Is there a significant difference in the absenteeism tendency of the students who attended teacher certificate program in terms of their teaching experience?
8. Is there a significant difference in the absenteeism tendency of the students who attended teacher certificate program in terms of their field of study?
9. What is the relationship between absenteeism attitudes and absenteeism tendency of the students who attended teacher certificate program?

Method

Current study was designed as survey method. A descriptive study (survey) is one in which information is collected without changing the environment (i.e., nothing is manipulated). The sample of the research were 321 students from Mugla Sıtkı Kocman University. Absenteeism Tendency and Absenteeism Attitude scales were used to collect the data. Data was analyzed with SPSS program. Descriptive statistics, t-test, one way analysis of variance (ANOVA), Mann Whitney-U tests and correlation analysis were used to analyze the data.

Results

Findings show that male teacher certificate program students have more absenteeism tendency and attitudes within the course content sub-dimension. Furthermore, the findings reveal that there is no significant difference of absenteeism attitude concerning the marital status. On the other hand, findings show significant difference concerning social activities, contingency, ignoring absenteeism and absenteeism total score within the single teacher certificate program students. Absenteeism total score and necessity sub-dimension show significant difference within the students with no teaching experience. Students in social sciences has more absenteeism tendency in necessity sub-dimension and total score while physical education teacher certificate program students has more absenteeism tendency than natural sciences students. Moreover, physical education teacher certificate program students have more absenteeism tendency than both natural sciences and social sciences students in course content sub-dimension

Discussion, Conclusion and Suggestions

The absenteeism tendency scores of students who attended teacher certificate program show a significant difference in favor of male students in terms of "lesson content" sub-dimension.

The absenteeism tendency scores of students who attended teacher certificate program show a significant difference in favor of single students in terms of "social activities", "unexpected occasions", "disregarding school attendance" sub-dimensions and their "absenteeism tendency total scores".

The “obligation” sub-dimension scores and “the absenteeism attitude scores” of the students who attended teacher certificate program show a significant difference in favor of students who don’t have a teaching experience.

The “obligation” sub-dimension scores of the students who attended teacher certificate program show a significant difference in favor of the students in Social Sciences, Turkish and Physical Education fields over Science and Maths.

“The total attitude scores on absenteeism” of the students who attended teacher certificate program show a significant difference in favor of the students in Social Sciences and Turkish fields.

The absenteeism tendency scores of students who attended teacher certificate program show a significant difference in favor of the students in Math and Sciences fields over Physical Education students in terms of “instructor” sub-dimension.

The absenteeism tendency scores of students who attended teacher certificate program show a significant difference in favor of the students in Physical Education field in terms of “lesson content” sub-dimension.

There is a negative, medium level and significant relation between the absenteeism tendency scores and their attitude towards absenteeism scores of the students who attended teacher certificate program.

Although teacher certificate program might be seen as a way of getting a certificate to find a job, most importantly it is a mean of training teachers. Thus, attendance to the program should be of high importance.

Education Faculties should reduce the number of student groups and amount of the students in each group who attend teacher certificate programs. Also lecturers, should show interest to the students and keep track of their attendance.

The lecturers should be able to adopt the lesson content and instructional approach appealingly according to the needs of the students. Hence, students would be encouraged to attend classes.

Öğretmen Adaylarının Öğretim Elemanı Kavramı İle İlgili Metafor Algıları

Taha YAZAR, Dicle Üniversitesi, Türkiye, taha.yazar@dicle.edu.tr

Öz

Bu araştırmanın amacı; öğretmen adaylarının öğretim elemanı ile ilgili algılarını metaforlar aracılığıyla belirlemektir. Bu araştırmanın çalışma grubunu 2015-2016 Öğretim yılı Bahar döneminde Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi programlarının son sınıfındaki öğretmen adayları ile aynı dönemde Eğitim Fakültesinde yürütülen Pedagojik Formasyon Programına kayıtlı son sınıfa devam eden 210 öğretmen adayı oluşturmuştur. Verilerin toplanmasında öğretmen adaylarının her birine dağıtılan formda yer alan “Öğretim elemanı.....gibidir, çünkü.....” cümlesini yazılı olarak tamamlamaları istenmiştir. Verilerin analizinde içerik analizi ve betimsel analiz teknikleri kullanılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının öğretim elemanı ile ilgili 128 adeti farklı olmak üzere toplamda 210 metafor ürettikleri görülmüştür. Öğretmen adaylarının öğretim elemanı ile ilgili en çok ürettiği metaforların frekansları şöyle sıralanmaktadır: Rehber (9), Kitap (8), Arkadaş (8), Işık (7), Yol Gösterici (6), Ayna (6), Model (5), Pusula (5), Ayna (5). Öğretmen adaylarının öğretim elemanı ile ilgili geliştirdiği metaforlar incelendiğinde öğretim elemanı kavramına ilişkin olarak üretilen metaforların 11 kategori altında toplandığı görülmüştür. Öğretim elemanı kavramı ile ilgili en çok ürettiği metaforların frekansları; Rehberlik Eden ve Yol Gösteren Biri Olarak Öğretim Elemanı (60), Eğitim Veren ve Gelecek Nesli Yetiştiren Biri Olarak Öğretim Elemanı (26), İçimizden Biri Olarak Öğretim Elemanı (23) ve Uzman Biri Olarak Öğretim Elemanı (21) biçiminde sıralanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Metafor, öğretmen adayı, öğretim elemanı.

Abstract

The purpose of this study is to identify the prospective teachers' perceptions about teaching staff. The working group consisted of the senior grade prospective teachers of Ziya Gökalp Faculty of Education at Dicle University during 2015-2016 spring semester and also at the same term, 210 senior students of Pedagogical Formation Program at the same faculty. In data collection, each perspective teacher we asked to fill in the sentence “teaching staff are like....., because.....” which was in the form distributed to them, in black and white. Content analysis and descriptive analysis techniques were used in data analysis. It has been observed that the prospective teachers created 210 metaphors, about the academic staff and 128 of the metaphors are different. The frequency of the most created metaphors are as follows: guidance (9), book (8), friend (8), light(7), advisor (6), mirror (6), model (5), compass (5), mirror (5). When analyzing the metaphors that the prospective teachers created about the academic staff, it can be seen that they are in 11 categories. The frequencies of the most created metaphors about the notion of academic staff; Academic staff as a guidance (59), academic staff as educating and raising future generation (26), academic staff as the one who is from us and academic staff as a professional (21).

Keywords; Metaphor, prospective teacher, teaching staff.

Giriş

Eğitimin temel hedeflerinden biri de ekonomik, sosyal ve kültürel yönleri ile toplumsal sorunları bilen, elde ettiği bilgi, beceri ve yeterliklerle toplumun kalkınmasına bilinçli bir biçimde katkı sunabilen bireylerin yetiştirilmesidir. Bireylere çağın gerektirdiği bilgi ve becerilerin kazandırılmasında ve elde edilen bu kazanımlarla topluma katkı sunabilecek bireylerin yetiştirilmesinde genel olarak öğretmenler, yükseköğretim kurumlarında ise öğretim elemanları önemli görevler üstlenmektedir.

Türk Dil Kurumunun Güncel Türkçe Sözlüğünde (2016) öğretim elemanı “üniversitelerde eğitim, öğretim faaliyetlerini yürüten kimse, akademisyen” olarak tanımlanmaktadır. 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu'nda (1981) ise öğretim elemanları; “yükseköğretim kurumlarında görevli öğretim üyeleri, öğretim görevlileri, okutmanlar ile öğretim yardımcıları” olarak tanımlanmıştır. Bu kanunda öğretim üyeleri, profesör, doçent ve yardımcı doçentleri; öğretim görevlisi, ders vermek ve uygulama yaptırmakla yükümlü öğretim elemanını; okutman, programlarda ortak zorunlu ders olarak belirlenen dersleri okutan veya uygulayan öğretim elemanını; öğretim yardımcıları ise, belirli süreler için

görevlendirilen, araştırma görevlileri, uzmanlar, çeviriciler ve eğitim - öğretim planlamacılarını ifade etmektedir.

Yükseköğretim hizmetlerinin kalitesini belirlemeye yönelik çalışmalarda kalitenin sağlanmasında en önemli öğenin “öğretim elemanları” olduğu vurgulanmaktadır. Eğitim sürecine ilişkin öğrenci memnuniyeti araştırmaları öğrenmenin, çok güçlü bir biçimde dersten sağlanan doyumla ilgili olduğunu ortaya koymaktadır (Guolla, 1999;akt; Açan ve Saydan, 2009). Yükseköğretim kurumlarında derslerdeki doyumunu sağlamada en önemli rolü bu dersleri yürüten öğretim elemanları üstlenmektedir.

Hizmet öncesi eğitim süresince öğretmen adaylarının yetiştirilmesinde önemli roller üstlenen öğretim elemanlarının, öğretmen adayları tarafından nasıl algılandığı ve onlara ne tür anlamlar yüklediği geliştirilen metaforlar aracılığıyla anlamlandırılabilir. Metaforlarla ilgili çalışmaların son yıllarda başta sosyal bilimler olmak üzere bir çok alanda olduğu gibi eğitim bilimleri alanında da arttığı gözlenmektedir.

Günlük kavram sistemimiz temelde doğası gereği metaforiktir. Algıladığımız şeyi, dünyada yolumuzu bulma tarzımızı ve diğer insanlarla ilişki kurma biçimimizi kavramlarımız yapıya kavuşturur. Bu nedenle kavram sistemimiz gündelik yaşam gerçekliklerimizi tanımlamakta merkezi bir rol oynar. Metaforun özü bir tür şeyi başka bir tür şeye göre anlamak ve tecrübe etmektir (Lakoff & Johnson, 2015:27-30). Kavram olarak metafor, bir bireyin yüksek düzeyde soyut, karmaşık veya kuramsal bir olguyu anlamada ve açıklamada işe koşabileceği güçlü bir zihinsel araç olarak değerlendirilmektedir (Saban, Koçbeker ve Saban, 2006:463). Başka bir ifade ile metafor, “bireylerin kendi dünyalarını anlamalarına ve yapılandırmalarına yönelik güçlü bir zihinsel haritalama ve modelleme mekanizması olarak” (Arslan ve Bayrakçı, 2006, s. 103) belirtilmekte bu yönüyle de günümüz eğitimcilerinin dikkatini oldukça yoğun bir şekilde çektiği görülmektedir (Saban, 2008:461). Metaforlar, söylenmek isteneni daha az sözcükle, daha vurgulu bir biçimde ifade etmeye yararlar. Metafor aracılığıyla, güçlü bir anlatımı daha az sözcükle ifade etme şansını yakalamak mümkündür (Girmen, 2007:9). Ayrıca, metafor geliştirmek ve kullanmak hem analizciler hem de okuyucular için eğlenceli olabilir. (Patton, 2002: 505).

Çağın gerektirdiği bilgi ve becerilerle donanmış etkili öğretmenlerin yetiştirilebilmesi için onları yetiştiren öğretim elemanlarının öncelikli olarak belirli niteliklere sahip olması gerekmektedir. Çünkü, öğretmen özelliklerinin önemli ölçüde kendisini yetiştiren öğretim elemanlarının özelliklerine bağlı olduğu düşünülmektedir (Şen ve Erişen, 2002). Eğitim fakültelerindeki öğretim elemanlarının özelliklerinin belirlenmesinde yararlanılabilecek önemli bilgi kaynaklarından biri de öğretmen adaylarıdır (Bahar Güner, Tunca, Alkan Şahin ve Oğuz, 2015:420). Eğitim fakültelerinde hedef kitlesi öğretmen adayları olan öğretim elemanlarının öğrencileri tarafından nasıl algılandığının bilinmesi öğretim elemanlarının öğretmen yetiştirme sürecinde daha nitelikli öğretim hizmeti gerçekleştirmeleri açısından önem taşımaktadır. Araştırmanın bu yönüyle alana katkı sağlayabileceği beklenmektedir.

Alan yazın incelendiğinde öğretmen ve öğretmen adaylarının; öğretmen, okul, okul müdürü algılarını belirlemeye yönelik metafor çalışmalarının yaygın bir biçimde yapıldığı görülmektedir. Öğretmen ve öğretmen adaylarının öğretim elemanı ve öğretmen eğitimcileri ile ilgili algılarını inceleyen metafor çalışmalarının ise “öğretim elemanı, üniversite hocası, akademisyen” başlıkları adı altında ve alan yazında daha sınırlı sayıda olduğu anlaşılmaktadır. Kumral (2009) tarafından yapılan araştırmada araştırmanın bir alt amacı olarak öğretmen adaylarının öğretim elemanlarının davranışlarına yönelik olarak sahip oldukları olumlu ve olumsuz metaforlara da yanıt aranmıştır. “Yardım vakfi, mesleğe hazırlayan usta, mısır patlatma makinesi, deneyimli şoför, yumuşak bir el” başlıca olumlu metaforlar iken, “gemisini kurtaran kaptan, dünyanın merkezi, oligarşik dönem yöneticisi, elinde güzel ama zehirli bir elma bulduran cadı” olumsuz metaforlar olarak belirlenmiştir. Tortop’un (2013) yaptığı araştırmada “üniversite hocası” hakkında öğretmen adayları tarafından en fazla metafor üretilen kategorilerin; bilgi kaynağı ve aktarıcısı, yol buldurucu yönlendirici, değişen-farklılaşan biri, uzaklaştırıcı-korkutucu biri ve çok yönlü biri olarak üniversite hocası biçiminde sıralandığı belirlenmiştir. Polat, Apak ve Akdağ (2013) tarafından yapılan araştırmada sınıf öğretmenliğinde okuyan öğrencilerin akademisyen kavramına ilişkin algılarının metafor analiziyle incelendiği araştırmada metaforlar gerekçelendirilmelerine göre; bilgi kaynağı, eleştirmen, bilgi üreticisi, araştırmacı, rehber ve diğer olmak üzere altı kategoriye ayrılmıştır. Tural ve Şahin (2013) tarafından yapılan araştırmada araştırmanın alt amacı olarak Gaziantep üniversitesi öğrencilerinin öğretim elemanlarıyla öğrenciler arasındaki ilişki

kavramına ilişkin kullandıkları metaforlar ve öğrencilerin ideal üniversite öğretim elemanlarıyla öğrenciler arasındaki ilişkiye ilişkin tasarladıkları metaforların neler olduğu da araştırılmıştır. Araştırma sonucuna göre, üniversite öğrencilerinin “somut kavramlarla ilişkilendirilen öğretim elemanı öğrenci ilişkisi”nin en çok arkadaş ve aile metaforları ile ifade edildiği belirlenmiştir. Başarır ve Sarı'nın (2014) kadın akademisyenlerin “kadın akademisyen” olmaya yönelik algılarını metaforlar yoluyla analiz ettiği araştırmada katılımcıların geliştirdiği 65 metafor, 9 kavramsal kategoride toplanmıştır. Araştırmada, “çoklu görev ve sorumluluklara sahip biri, ürettikleriyle etrafını besleyen biri, çalışkan biri ve zorluklar karşısında güçlü duran biri olarak kadın akademisyen” kategorileri biçiminde sıralandıkları görülmüştür. Demirtaş ve Çoban (2014) tarafından yapılan araştırmada üniversite öğrencilerinin öğretim elemanlarına ilişkin geliştirdikleri metaforlar incelendiğinde, öğrencilerin olumsuz kategoride daha fazla metafor ürettikleri ve en fazla metaforun yer aldığı temanın “bir otorite unsuru olarak öğretim elemanı” teması olduğu, öğretim elemanlarının olumlu yönlerinden de en çok yönlendirici, yol gösterici, rehber olma özelliklerine değindikleri anlaşılmaktadır. Bahar Güner, Tunca, Alkan Şahin ve Oğuz'un (2015) öğretmen adaylarının öğretmen eğitimcisi kavramına yükledikleri anlamları metaforlar yoluyla belirlediği araştırmada; metaforların olumlu ve olumsuz olmak üzere iki ana temada toplandığı belirlenmiştir. Olumlu metaforların; “yol gösterici, bilgi kaynağı, öğrenmeye ve gelişime açık, şefkatli, çalışkan ve model olan, geleceği biçimlendiren, eleştirel düşünen, mesleğine ve öğrencilerine değer veren” temaları altında toplandığı; olumsuz metaforlara ilişkin temaların ise “öğretim sorumluluğunu yerine getirmeyen, gelişime açık olmayan, kendini üstün gören, otoriter, açık fikirli olmayan ve ayrımcılık yapan, öğrencilerle etkili iletişim kurmayan, öğrencilere psikolojik şiddet uygulayan, kendi çıkarları doğrultusunda hareket eden, sisteme boyun eğen ve öğrenciyi kullanan” öğretmen eğitimcisi temaları altında toplandığı belirlenmiştir. Koşar (2016) tarafından öğretmen adaylarının üniversite ve öğretim elemanı kavramına ilişkin sahip oldukları metaforların neler olduğunun belirlendiği araştırmada öğretim elemanı kavramına ilişkin 11 kategoride 94 metafor üretilmiştir. Öğretmen adaylarının öğretim elemanı kavramına ilişkin geliştirdiği metaforlar; en çok “yerine göre ihtiyaç duyulan, yönlendiren ve bilgi kaynağı aktarıcısı olarak öğretim elemanı” kategorilerinde toplanmıştır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; öğretmen adaylarının öğretim elemanı ile ilgili algılarını metaforlar aracılığıyla belirlemektir. Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

- Öğretmen adaylarının öğretim elemanı kavramı ile ilgili sahip oldukları metaforlar nelerdir?
- Bu metaforlar ortak özellikleri bakımından hangi kavramsal kategoriler altında toplanabilir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada nitel araştırma desenlerinden olan olgubilim (fenomenoloji) kullanılmıştır. Fenomenoloji, günlük deneyimlerimizin doğasını veya anlamını daha derin bir şekilde kavrayabilmeyi amaçlamaktadır (Patton, 2002: 104). Fenomenolojideki temel soru; bir kişi veya kişiler için bu olguya ait yaşanan deneyimin, yapısı ve özü nedir? Araştırmacı, kişilerin yaşam dünyalarına kısaca bilincin var olduğu deneyim dünyalarına erişmeye çalışır (Sart, 2015:73). Olgubilim, farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır. Olgular yaşadığımız dünyada olaylar, deneyimler, algılar, yönelimler, kavramlar ve durumlar gibi çeşitli biçimlerde karşımıza çıkabilmektedir. Olgubilim araştırmalarında veri kaynakları araştırmanın odaklandığı olguyu yaşayan ve bu olguyu dışı vurabilecek veya bunu yansıtabilecek bireyler ya da gruplardır. (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.78-80). Olgubilimsel analiz ise, bir birey ya da bir grup insanın bir fenomenle ilgili yaşadığı deneyimin anlamını, yapısını ve özünü anlamaya ve aydınlatmaya çalışır (Patton, 2002: 482).

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu 2015-2016 Öğretim yılı Bahar döneminde Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi programlarının son sınıfındaki öğretmen adayları ile aynı dönemde Eğitim Fakültesinde yürütülen Pedagojik Formasyon Programına kayıtlı son sınıfa devam eden 210 öğretmen adayı oluşturmuştur. Öğretmen adaylarının 98'i (% 46.7) erkek, 112'si (% 53.3) de kadındır. Eğitim Fakültesi çalışma grubunda Almanca, İngilizce Türk Dili ve Edebiyatı, Tarih, Fizik, Kimya, Matematik, Fen Bilgisi ve Okul öncesi öğretmenliği programlarından 150 (% 71.4), Pedagojik Formasyon grubunda ise İlahiyat/ Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi programından 60 (% 28.6) öğretmen adayı yer almıştır. Amaçlı

örnekleme yöntemlerinden ölçüt örneklemenin kullanıldığı araştırmada çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin son sınıfta olmaları ve araştırmaya gönüllü olarak katılmaları ölçüt olarak alınmıştır.

Veri toplama Süreci

Bu çalışma için araştırmacı tarafından düzenlenen iki bölümlü bir veri toplama formu kullanılmıştır. Birinci bölümde çalışma grubunda yer alan öğretmen adaylarının cinsiyet, bölüm gibi demografik niteliklerini belirlemeye dönük sorulara yer verilmiştir. İkinci bölümde ise, öğretmen adaylarının her birinin “Öğretim elemanı.....gibidir, çünkü.....” cümlesini yazılı olarak tamamlamaları istenmiştir. Yazılı olarak elde edilen metafor ifadeleri araştırmanın temel veri kaynağı olarak kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının formu tamamlamaları 10-15 dakika sürmüştür. Araştırma verileri, 16.05.2016 -30.05.2016 tarihleri arasında Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi son sınıfındaki öğretmen adayları ile aynı dönemde Eğitim Fakültesinde yürütülen Pedagojik Formasyon Programına kayıtlı son sınıfa devam eden ve gönüllü olarak araştırmaya katılan öğretmen adaylarından elde edilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizinde nitel veri analizlerinden betimsel analiz ve içerik analizi kullanılmıştır. Betimsel analiz, daha çok araştırmanın kavramsal yapısının önceden belirlendiği araştırmalarda kullanılır. İçerik analizi ise, verilerin derinlemesine analizini ve önceden belirgin olmayan tema ve boyutların ortaya çıkarılmasını olanaklı kılar (Yıldırım ve Şimşek, 2013:255). Nitel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı çalışmalarda alt tema ve kodlar sunulduktan sonra görüşlere doğrudan alıntılardan örneklerle yer verilebilir. Araştırmada içerik analizi ve betimsel analiz bir arada kullanılarak önce tema ve kategoriler sunulmuş ve doğrudan alıntılar yoluyla öğretmen adaylarının görüşleri aktarılmıştır.

Öğretmen adaylarının yazılı formları eksizsiz bir biçimde doldurup doldurmadıklarının belirlenmesi için formlar tek tek incelenmiştir. İnceleme sonucunda 6 formun hiç yanıtlanmadığı ya da kısmen yanıtlandığı için araştırma kapsamı dışında bırakılmıştır.

Bu doğrultuda katılımcıların geliştirdikleri metaforlar dört aşamada analiz edilmiştir: 1- verilerin kodlanması, 2- temaların bulunması, 3-kodların ve temaların düzenlenmesi, 4-bulguların tanımlanması ve temaların düzenlenmesi (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.260). Araştırmada, metaforlar alfabetik olarak sıralanmış, geçici bir liste yapılmış ve her katılımcı için bir sayı verilip kodlanmıştır. Toplam 210 adet geçerli metafor elde edilmiştir. Araştırma verileri toplam 210 yazılı form üzerinden elde edilen 210 metafor analiz edilmiştir. Ortaya çıkan benzerlik ve farklılıklar belli bir kategori altında toplanan metaforlardan toplam 11 kategori oluşturulmuştur. Öğretmen adaylarının belirtilen metaforlarla ilgili algılarını yansıtmak için de öğretmen adaylarının belirttiği ifadelerden doğrudan alıntılar yapılmıştır. Alıntılarda isimler yerine öğretmen adayı 3 (ÖA, 3), öğretmen adayı 13 (ÖA, 13), şeklinde kısaltmalar yapılarak kodlanmıştır.

Nitel araştırmalarda toplanan verilerin ayrıntılı bir biçimde rapor edilmesi ve araştırmacının sonuçlara nasıl ulaştığını açıklaması geçerliğin önemli ölçütleri arasında yer almaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013:291). Bu anlamda elde edilen metafor cümleleri araştırmanın temel veri kaynağını oluşturmuştur. Bu araştırmanın geçerliğini belirleme sürecinde bilgiyi toplama ve analiz etme süreci ayrıntılı bir biçimde ele alınmış, elde edilen 210 metafora ve oluşturulan kavramsal kategorilere ayrıntılı olarak yer verilmiştir.

Araştırmanın güvenilirliği için ise öğretmen adaylarından elde edilen metaforların oluşturulan kavramsal kategorilerle uyumlu olup olmadığı iki uzman tarafından ayrı ayrı kodlanarak “görüş birliği” ve “görüş ayrılığı” olan kodlar belirlenmiştir. Yapılan kodlamaların güvenilirlik hesaplamasında Miles & Huberman’ın (1994:64) önerdiği güvenilirlik formülü kullanılmıştır. Güvenirlik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı). Hesaplamalar sonucunda araştırmanın güvenilirliği % 96 olarak saptanmış ve araştırmanın güvenilir olduğu kabul edilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde öğretmen adaylarının öğretim elemanı kavramı ile ilgili üretmiş oldukları metaforlar ve frekansları belirtilmiştir. Ayrıca bu metafor imgelerinden oluşturulan kavramsal kategoriler tablo şeklinde gösterilmiştir. Belirtilen kavramsal kategoriler, öğretmen adaylarının ifade ettikleri cümlelerle desteklenerek açıklanmıştır.

Tablo 1.
Öğretim Elemanı Kavramına İlişkin Metaforlar ve Frekansları.

Metafor	f	Metafor	f	Metafor	f
Rehber	9	Donanımlı	1	Lider	1
Kitap	8	Koç	1	Deniz feneri	1
Arkadaş	8	Kendini beğenen	1	Cumhuriyetçi	1
Işık	7	Bilgili insan	1	Dost	1
Yol gösterici	6	Yutan eleman	1	Anlayışlı	1
Ayna	6	Fabrika	1	Nefer	1
Model	5	Google	1	Öğretim elemanı	1
Pusula	5	Noktalama işaretleri	1	Lamba	1
Güneş	5	Öğretmen bir üstü	1	Âlim	1
Bilim adamı	4	İlaç	1	Ansiklopedi	1
Ağaç	4	Uzaydaki denklem	1	Navigasyon	1
Kılavuz	3	Şeker	1	Elmas	1
Aile	3	Turunçgiller	1	Toplumun aynası	1
Bahçıvan	3	Prizma	1	İskelet	1
Ampul	2	Minibüs	1	Kandil	1
Fener	2	Orkestra	1	Trafik ışıkları	1
Mum	2	Gökyüzü	1	Dolunay	1
Baba	2	Yolcu otobüsü	1	Uzman yaşlı dayılar	1
Abi	2	Rengârenk bir şemsiye	1	Dürbün	1
Aydınlatıcı	2	Fidan	1	Tam donanımlı biri	1
Çınar ağacı	2	Özgün bir eser	1	Zanaat	1
Toprak	2	İşleyen demir	1	Babacan	1
Öğrenci	2	Dost ve tüccar	1	Bilgi küpü	1
Koyun	2	Koordinat sistemi	1	Anne ve baba	1
Öğretmen	2	Ateş	1	Mütevazı	1
Danışman	2	Bazen şeker bazen biber	1	Yumurta	1
Alanında uzman	2	Turnusol kâğıdı	1	Bilgisayar programı	1
Araştırmacı	2	Denizdeki dalga	1	Şekillendirici	1
Arı	2	Çılgın	1	İkiyüzlü	1
Kütüphane	2	İşkence	1	Hurma ağacı	1
Rüzgâr	2	Havalı	1	Kraldan çok kralcı	1
Lider	2	Medyatik artist	1	Buzdağı	1
Boş bir levha	2	Su	1	Şeffaf cisim	1
Tüccar	1	Terazi	1	Hayat	1
Sosyal hayatı olmayan canlı	1	Yarım öğretmen	1	Karmaşık sayı	1
Papağan	1	Ücretli bir eleman	1	Hamal	1
Boşluk	1	Basit bir öğretmen	1	Diken	1
Denklem	1	Kafesteki güvercin	1	Kuralcı	1
Amatör öğretmenler	1	Üniversite sorumlusu	1	Holding müdürü	1
Tarafli	1	Kirpi	1	Monoton	1
Donanımlı olmayan	1	Çok zorlayan biri	1	Devrimci	1
Türk dizileri	1	Klasik muallim	1	Aktif olmak	1
Hayatını branşına vakfetmiş	1	Güvenilir	1		
Toplam					210

Tablo 1’de araştırmaya katılan öğretmen adaylarının öğretim elemanı ile ilgili 128 adeti farklı olmak üzere toplamda 210 metafor ürettikleri görülmüştür. Öğretmen adaylarının öğretim elemanı ile ilgili en çok ürettiği metaforların frekansları şöyle sıralanmaktadır: Rehber (9), Kitap (8), Arkadaş (8), Işık (7) , Yol Gösterici (6), Ayna (6), Model (5), Pusula (5), Güneş (5), Bilim Adamı (4), Ağaç (4), Kılavuz (3), Aile (3), Bahçıvan (3), Ampul (2), Fener (2), Mum (2), Baba(2), Abi (2), Aydınlatıcı (2), Çınar Ağacı (2), Toprak (2), Öğrenci (2), Koyun (2), Öğretmen (2), Danışman (2), Alanında Uzman (2), Araştırmacı (2), Arı (2), Kütüphane (2), Rüzgar (2), Lider (2), Boş Bir Levha (2) frekans alırken, belirtilen diğer metaforların da 1’er frekans aldığı görülmektedir.

Tablo 2.*Öğretmen adaylarının Öğretim Elemanı Kavramı ile İlgili Geliştirdiği Metaforların Kategorilerin Gösterimi*

Kategoriler	Metafor İmgeleri	Metafor Frekansı
Rehberlik Eden ve Yol Gösteren Biri Olarak Öğretim Elemanı	Rehber (9), ışık (7), yol gösterici (6), ayna (5), pusula (5), güneş (5), kılavuz (3), ampul (2), fener (2), mum (2), lider, deniz feneri, aydınlatıcı, nefer, lamba, âlim, navigasyon, kandil, trafik ışıkları, dolunay, uzman yaşlı dayılar, öğretmen, danışman, zanaat	60
Eğitim Veren ve Gelecek Nesli Yetiştiren Biri Olarak Öğretim Elemanı	Kitap (5), ağaç (3), bahçıvan (3), çınar ağacı (2), toprak (2), iskelet, elmas, öğretim elemanı, yumurta, bilgisayar programı, şekillendirici, rüzgâr, öğrenci, öğretmen, hurma ağacı, hayatını branşına vakfetmiş.	26
Beklentileri Karşılammayan Biri Olarak Öğretim Elemanı	Boş bir levha (2), tüccar, sosyal hayatı olmayan canlı, papağan, boşluk, denklem, amatör öğretmenler, yarım öğretmen, ücretli bir eleman, basit bir öğretmen, kafesteki güvercin, üniversite sorumlusu, hayat, karmaşık sayı, hamal, diken, kuralcı, holding müdürü, taraflı, donanımlı olmayan, Türk dizileri, kirpi, çok zorlayan biri, klasik muallim, monoton.	26
İçimizden Biri Olarak Öğretim Elemanı	Arkadaş (8), aile (3), baba (2), abi (2), aydınlatıcı, anlayışlı, toplumun aynası, dost, babacan, öğrenci, anne ve baba, mütevazı	23
Uzman Biri Olarak Öğretim Elemanı	Bilim adamı (4), koyun (2), alanında uzman (2), ansiklopedi, bilgi küpü, dürbün, donanımlı, koç, bilgili insan, yutan eleman, fabrika, google, danışman, tam donanımlı biri, noktalama işaretleri, öğretmenin bir üstü.	21
Sürekli Gelişim Gösteren Biri Olarak Öğretim Elemanı	Araştırmacı (2), arı (2), kütüphane (2), fidan, özgün bir eser, kitap, ağaç, işleyen demir, devrimci, aktif olmak	13
Çok Yönlü Biri Olarak Öğretim Elemanı	Kitap (2), ilaç, uzaydaki denklem, şeker, turuncgiller, prizma, minibüs, orkestra, gökyüzü, yolcu otobüsü, rengârenk bir şemsiye.	12
Değişken Tutumlar Sergileyen Biri Olarak Öğretim Elemanı	Dost ve tüccar, koordinat sistemi, ateş, rüzgâr, ikiyüzlü, ağaç, bazen şeker bazen biber, turnusol kâğıdı, denizdeki dalga, çılgın	10
Model Alınan Biri Olarak Öğretim Elemanı	Model (5), lider (2), ayna	8
Kendini Beğenen Biri Olarak Öğretim Elemanı	İşkence, havalı, kraldan çok kralcı, medyatik artist, buzdağı, kendini beğenen	6
Objektif Biri Olarak Öğretim Elemanı	Cumhuriyetçi, su, şeffaf cisim, terazi, güvenilir	5
Toplam		210

Tablo 2’de öğretmen adaylarının öğretim elemanı ile ilgili geliştirdiği metaforlar incelendiğinde öğretim elemanı kavramına ilişkin olarak üretilen metaforların 11 kategori altında toplandığı görülmektedir. Öğretim elemanı kavramı ile ilgili en çok üretilen metaforların frekansları; Rehberlik Eden ve Yol Gösteren Biri Olarak Öğretim Elemanı (60), Eğitim Veren ve Gelecek Nesli Yetiştiren Biri Olarak Öğretim Elemanı (26), İçimizden Biri Olarak Öğretim Elemanı (23) ve Uzman Biri Olarak Öğretim Elemanı (21) biçiminde sıralanmıştır. Öğretim elemanı kavramı ile ilgili en az ürettiği metaforların frekanslarının ise; Model Alınan Biri Olarak Öğretim Elemanı (8), Kendini Beğenen Biri Olarak Öğretim Elemanı (6) ve Objektif Biri Olarak Öğretim Elemanı (5) olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 2 de yer alan kategorilerle ilgili öğretmen adaylarının bazı ifadeleri şöyledir:

Rehberlik Eden ve Yol Gösteren Biri Olarak Öğretim Elemanı

Öğretim elemanını rehberlik eden ve yol gösteren biri olarak algılayan öğretmen adaylarına ait bazı örnek ifadeler şöyledir:

“Gece karanlıktır. İnsana bilgisiz olduğu zaman bir gece gibi karanlık olur. Dolunay varsa o karanlık minimum seviyeye iner. Öğretim elemanları o dolunaydır. Öğrenciler o dolunay sayesinde karanlıkta kaybolmaz.” (ÖA, 61).

“Gelecek nesli yetiştirmek için aydınlatıcı ve yol göstericidirler.” (ÖA,182).

“Trafik ışıkları sürücülere yol gösteriyor ve rehberlik ediyorsa, öğretim elemanı da öğrenciye yol göstericidir.” (ÖA, 83).

“Öğrencilere ışık verip yollarını aydınlatır ve onlara doğru yolda yürümeleri için gerekli verileri sağlayıp yetiştirir.” (ÖA, 191).

Beklentileri Karşılayamayan Biri Olarak Öğretim Elemanı

Öğretim elemanını beklentileri karşılayamayan biri olarak algılayan öğretmen adaylarına ait bazı örnek görüşler şöyle yer almıştır.

“Boş bir levha gibi, bize kattıkları herhangi bir şey olduğunu düşünmüyorum.” (ÖA, 119).

“Türk dizileri gibi yeni bölümünü beklersin ama her defasında aynı kurguyu görürsün, yerinde sayma ritüeli.” (ÖA, 8).

“Bir hamal gibi taşıdıkları yükleri bir tülü öğrenciye nasıl aktaracaklarını anlamamışlardır.” (ÖA, 111).

“Karmaşık sayı gibi gerçek değil sanaldır, yansımadır. Her yere, her noktaya yerleştirilir. Boş olan her derse yerleştirilir.” (ÖA, 114).

“Geleneksel eğitimin etkisinden kurtulamayıp, sürekli otorite olma yönünde davranır.” (ÖA,157).

Eğitim Veren ve Gelecek Nesli Yetiştiren Biri Olarak Öğretim Elemanı

Öğretim elemanını eğitim veren ve gelecek nesli yetiştiren biri olarak algılayan öğretmen adaylarına ait bazı örnek ifadeler şöyledir:

“Çınar ağacı gibi ömrü ne kadar olursa olsun yaptıkları eserleri uzun yıllarca yaşayan ve insanların hayatlarında can bulan önemli değerlerdir.” (ÖA, 205).

“Kitap gibi bizlere her zaman doğru ve yararlı bilgiler verirler.” (ÖA, 185).

“Ağaç gibi bilgisi tohum, yetiştirdikleri değerli meyvelerdir.” (ÖA, 153).

“Birçok bilgisi vardır ve bu bilgileri öğrencilerine aktarır. Öğrenciler de onun bilgisinden, ilminden kendine yararlı olanları alır.” (ÖA, 99)

“Her türlü insanla karşılaşır ve tıpkı bir toprak gibi yılmadan ürün vermeye devam eder.” (ÖA, 95).

İçimizden Biri Olarak Öğretim Elemanı

Öğretim elemanını içimizden biri olarak gören öğretmen adaylarına ait görüşleri yansıtan ifadeler şöyledir:

“Sahip olduğu bilgi ve tecrübeleri aktaran, öğrencilerine arkadaşımıymış gibi davranandır.” (ÖA, 20).

“Çok babacandır. Bize her sorunun çözümünde yardımcı olur. Bizi hiç sıkmaz, sayar ve çok sever.” (ÖA, 124).

“Ders ve sınıf dışında yakınlığı, arkadaşlığı ve yol göstericiliği göze çarpıyor.” (ÖA, 170).

“Öğrencilerle iyi bir iletişim kurarak onlara yakın davranır.” (ÖA, 165).

“Arkadaş gibi hem güzel günlerde hem de kötü günlerde hep yanındadır.” (ÖA, 65).

Uzman Biri Olarak Öğretim Elemanı

Öğretim elemanını uzman biri olarak düşünen öğretmen adaylarına ait bazı ifadeler şöyledir:

“Derse hazırlıklı gelir ve dersi aktif bir şekilde işler. Tüm sınıfla ilgilenir ve ders eğlenceli geçer. Böylece ders daha etkili olur.” (ÖA, 26).

“Alanında uzmanlaşmış, genel kültürü çok iyi bilen ve bunu sınıfta yansıtır.” (ÖA, 74).

“Bilgileri hazmetmiş ve bu bilgileri yaşamına yansıtmıştır.” (ÖA, 85).

“Öğrencilerinin sorularını cevaplandırma bilgi ve yetkisine sahip kişidir.” (ÖA, 16).

“Öğrendiklerini hem tam olarak öğrenir hem de kaynağa bağlı kalır.” (ÖA, 55).

Sürekli Gelişim Gösteren Biri Olarak Öğretim Elemanı

Öğretim elemanını sürekli gelişim gösteren biri olarak algılayan öğretmen adaylarına ait bazı örnek ifadeler şöyledir:

“Tıpkı bir kitabı her okuyuşumuzda farklı yorumlar yaptığımız gibi, öğretim elemanı da her dersinde bize yenilikler katar.” (ÖA, 39).

“Öğrencilerine bilgi veren, onları bilgilendiren, hayat boyu kendini araştırmaya veren bilge bir insandır.” (ÖA, 87).

“Her özgün eser gibi yeni bir şeyler ortaya çıkarır.” (ÖA, 52).

“Sürekli yeni projeler üzerinde çalışır. Yeni bilgiler keşfetmeye çalışır.” (ÖA, 184).

“Arı gibi kendini geliştirmek için sürekli çalışmaktadır.” (ÖA, 17).

Çok Yönlü Biri Olarak Öğretim Elemanı

Öğretim elemanını çok yönlü biri olarak gören öğretmen adaylarına ait görüşleri yansıtan ifadeler şöyledir:

“Rengarenk bir şemsiye gibi bütün renklere hitap eder ve herkese uyum sağlar.” (ÖA, 6).

“Aldığı ilimleri farklı renklere öğrencilere yansıtmaya yeteneklerine sahiptir.” (ÖA, 102).

“Sayısız farklı kişiyle iletişime geçmek zorunda kalan ve bunu başaran bir yapıya sahiptir.” (ÖA, 10).

“Gökyüzü gibi içinde her şeyi barındırır.” (ÖA, 43).

“Turuncu giller gibi hem kokusu güzel hem de tadı .” (ÖA, 69).

“Orkestra gibi bütünü verip bizden parçaları özenle ayırmamızı istiyorlar.” (ÖA, 11).

Değişken Tutumlar Sergileyen Biri Olarak Öğretim Elemanı

Öğretim elemanını değişken tutumlar sergileyen biri olarak düşünen öğretmen adaylarına ait bazı ifadeler şöyledir:

“Ne zaman ne yaptığı belli değildir. Kime nasıl, ne şekilde davranacağı belli değildir.” (ÖA,2).

“Bazen güler yüzlü bazen ekşi suratlıdır.” (ÖA, 44).

“Rüzgâr gibi hem ekip hem biçmekte. Bazen de tüm tohumları savurmakta.” (ÖA, 46).

“Kordinat sistemi gibi noktayı değiştirdikçe kendisi de değişir.” (ÖA, 115).

“Ateş gibi bilgileriyle içimizi ısıtırken, bazen de yakar ve canı acıtır.” (ÖA, 79).

Model Alınan Biri Olarak Öğretim Elemanı

Öğretim elemanını model alınan biri olarak algılayan öğretmen adaylarına ait bazı örnek ifadeler şöyledir:

“Öğretim elemanları her şeyi görmüş bir şekilde karşımıza gelirler. Onlar bizlere örneklerdir.” (ÖA, 138).

“Geleceğin büyük insanlarını yetiştiren öğretim elemanları, her yönüyle model olurlar.” (ÖA,32).

“Biraz ayna gibi yansıttığını biz öğrenciler alırız. Öğretim elemanı iyi bir model olursa, öğrenciler de kendini ona göre model alır.” (ÖA, 173).

“Bize ileride olmak istediğimiz bireyin özelliklerini yansıtır.” (ÖA, 27).

Kendini Beğenen Biri Olarak Öğretim Elemanı

Öğretim elemanını kendini beğenen biri olarak gören öğretmen adaylarına ait görüşleri yansıtan ifadeler şöyledir:

“Hepsi çok havalı, bazı işlerin onların sayesinde olması nedeniyle dünyanın merkezinde olduklarını sanıyorlar. Bu sebepten gereksiz bir ego ve gösteriş içindeler.” (ÖA, 181).

“Burnu yükseklerde, eleştiriye kapalı, kendi doğrularını empoze etmeye çalışır.” (ÖA, 98).

“Kendini ön plana almayı sever. Kendi gibi olunması noktasında öğrencileri zorlar.Önemsemek ister ve bu noktada sınırları zorlar.” (ÖA, 78).

“Dünyadaki tüm yetkiler onun zanneder.” (ÖA, 48).

“Enaniyeti çok fazladır. Konuşunca bile sizi ezmeye çalışır.” (ÖA, 68).

Objektif Biri Olarak Öğretim Elemanı

Öğretim elemanını objektif biri olarak gören öğretmen adaylarına ait bazı ifadeler şöyledir:

“Herkes aynı değeri ve önemi vermeli. Öğrenciler arasında ayrı yapmamalı. Duygularını işine karıştırmamalıdır. Herkesi eşit görmeli ve herkese yansız davranmalıdır.” (ÖA, 121)

“Öğrencilere uyguladığı ölçme aracında objektif ve yansız olmalıdır.” (ÖA, 146)

“Herkes karşı berrak olmalıdır.” (ÖA, 198).

“Herkes söz hakkı verir, herkese eşit muamelede bulunur.” (ÖA, 161)

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada öğretmen adaylarının öğretim elemanı ile ilgili algılarının metaforlar aracılığıyla belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya katılan 210 öğretmen adayının 128'i farklı olan toplam 210 metafor ürettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu metaforlardan 11 kavramsal kategori oluşturulmuştur. Bu kategorilerden en çok frekansa sahip olan kategorinin Rehberlik Eden ve Yol Gösteren Biri Olarak Öğretim Elemanı kategorisi olduğu belirlenmiştir. Bunu sırasıyla; Beklentileri Karşılayamayan Biri Olarak Öğretim Elemanı, Eğitim Veren ve Gelecek Nesli Yetiştiren Biri Olarak Öğretim Elemanı, İçimizden Biri Olarak Öğretim Elemanı ve Uzman Biri Olarak Öğretim Elemanı kategorileri takip etmektedir. Öğretim

elemanı kavramı ile ilgili en az üretilen metaforların ise; Kendini Beğenen Biri Olarak Öğretim Elemanı ve Objektif Biri Olarak Öğretim Elemanı olduğu anlaşılmaktadır.

Akademisyenler ya da genel ifade ile öğretim elemanları toplumun gelişmesine yön vererek ihtiyaç duyulan insanları eğiten kimselerdir. İyi bir öğretim elemanı öğretmen adayları için aynı zamanda iyi bir rehberdir. Bu kapsamda davranışsal boyutuyla da öğrencilere karşı öğretim elemanının rol modeli sorumluluğu bulunmaktadır (Hotamışlı, Karcı, Çetinel ve Çetinkaya, 2011). Araştırma sonuçlarına göre Rehberlik Eden ve Yol Gösteren Biri Olarak Öğretim Elemanı kategorisinde öğretmen adaylarının öğretim elemanı kavramını en fazla “rehber, ışık, yol gösterici, pusula, güneş, kılavuz, ampul” gibi metaforlarla algıladıkları anlaşılmaktadır. Tortop’un (2013) “yol buldurucu-yönlendirici olarak üniversite hocası (*rehber, kılavuz, pusula, kutup yıldızı, mum* metaforlarıyla)” kategorisinin, Polat, Apak ve Akdağ’ın (2013) “rehber olarak akademisyen (*öğretmen, trafik ışıkları, anahtar* metaforlarıyla)” kategorisinin, Demirtaş ve Çoban’ın (2014) öğretim elemanlarının olumlu yönlerinden “yönlendirici/rehber olarak öğretim elemanı, (*danışman, deniz feneri, lider, pusula, rehber, trafik ışıkları, yardımsever insan, yön tabelası* gibi metaforlarla)” temasıyla, Bahar- Güner ve diğerleri’nin (2015) olumlu metaforlardan olan “yol gösterici öğretmen eğitimcisi (*ışık, rehber, pusula* metaforlarla)” temasının, Koşar’ın (2016) “yönlendirici olarak öğretim elemanı (*kılavuz, pusula, rehber, navigasyon* metaforlarıyla)” kategorisinin araştırma bulgularını destekler nitelikte olduğu söylenebilir.

Eğitim Veren ve Gelecek Nesli Yetiştiren Biri Olarak Öğretim Elemanı kategorisi ile ilgili olarak öğretmen adaylarının öğretim elemanını en çok “kitap, ağaç, bahçıvan, çınar ağacı, toprak” gibi metaforlarla algıladıkları görülmektedir. Günümüz bilgi dünyasının gerektirdiği bilgi, beceri ve yeterliklere sahip bireylerin yetiştirilmesinde öğretim elemanları önemli bir rol oynamaktadır. Kumral (2009) tarafından yapılan araştırmada öğretmen adaylarının öğretim elemanı davranışları ile ilgili ürettikleri benzetimlerden biri de “mesleğe hazırlayan usta” metaforu olmuştur. Tortop’un (2013) araştırma sonucunda elde ettiği “yetiştirici olarak üniversite hocası (*model, bilge, güneş ışığı, yetiştirici*)” kategorisinin, Bahar-Güner ve diğerleri’nin (2015) “geleceği biçimlendiren öğretmen eğitimcisi (*aşçı, kalıp, toprak, oyun hamuru*)” temasının, Başarır ve Sarı’nın (2014) “ürettikleriyle çevresini besleyen biri olarak kadın akademisyen (*toprak, bilim insanı, güneş*)” ve Koşar’ın (2016) “yetiştirici olarak öğretim elemanı (*usta, toprak, tiyatrocü*)” kategorilerinin araştırma bulgularıyla örtüştüğü söylenebilir.

Öğretmen adaylarının Beklentileri Karşılayamayan Biri Olarak Öğretim Elemanı kategorisinde öğretim elemanını “boş bir levha, amatör öğretmenler, yarım öğretmen, ücretli bir eleman, Türk dizileri, hayat, karmaşık sayı, hamal, otoriter ve klasik muallim” gibi metaforlarla algıladıkları görülmektedir. Buradan öğretmen adaylarının öğretim elemanlarını, akademik anlamda beklentileri karşılayamayan ve bir anlamda sorumluluklarını yerine getiremeyen kimseler olarak olumsuz algıladıkları sonucuna ulaşılabilir. Bu yönüyle, Bahar- Güner ve diğerleri’nin (2015) olumsuz metaforlardan olan “Öğretim sorumluluğunu etkili bir biçimde yerine getirmeyen öğretmen eğitimcisi (*papağan, robot, ağıstos böceği, makine*)” temasının, Tortop’un (2013) “üzerine yükümlülük almayan biri olarak üniversite hocası (*sanatçı, kaplumbağa, kurnaz tilki*)” ve Koşar’ın (2016) “yükümlülük almayan olarak öğretim elemanı (*robot, duygusuz insan, gereksiz kişi, boş şişe*)” kategorilerinin araştırma bulgularıyla kısmen de olsa benzerlikler taşıdığı söylenebilir.

Elde edilen bulgulara göre, İçimizden Biri Olarak Öğretim Elemanı kategorisinde öğretmen adaylarının “arkadaş, baba, aile, abi, anlayışlı, dost ve babacan” gibi metaforlarla öğretim elemanlarını algıladıkları anlaşılmaktadır. Tortop’un (2013) “dinlendirici-iyileştirici olarak üniversite hocası (*arkadaş, ilaç, dost, psikolog*)” ve “saf ve temiz biri olarak üniversite hocası (*kar*)” kategorilerinin, Demirtaş ve Çoban’ın (2014) öğretim elemanlarının olumlu yönlerinden “koruyucu/güven verici olarak öğretim elemanı (*anne-baba, dost, kamil insan*)” ve Bahar-Güner ve diğerleri’nin (2015) “şefkatli öğretmen eğitimcisi (*arkadaş, anne-baba, can, güneş*)” temalarının araştırma bulgularıyla genel olarak örtüştüğü söylenebilir.

Öğretmen adaylarının Uzman Biri Olarak Öğretim Elemanı kategorisinde öğretim elemanı “Bilim adamı, koyun, alanında uzman, ansiklopedi, bilgi küpü, bilgili insan, google, öğretmenin bir üstü” gibi metaforlarla algıladıkları görülmektedir. Tortop’un (2013) “bilgi kaynağı ve aktarıcısı olarak üniversite hocası (*ansiklopedi, google, güneş, umman*)”, Polat, Apak ve Akdağ’ın (2013) “bilgi kaynağı olarak akademisyen (*kitap, deniz, google*)” ve Koşar’ın (2016) “bilginin kaynağı aktarıcısı” (*Ansiklopedi,*

Kütüphane, Bilge)” kategorilerinin, Bahar-Güner ve diğerleri’nin (2015) “bilgi kaynağı olarak öğretmen eğitimcisi (*bilgi küpü, kitap, ansiklopedi*)” ve Demirtaş ve Çoban’ın (2014) “bilgi kaynağı/aktarıcısı olarak öğretim elemanı (*bilgili filozof, kitap, kütüphane*)” temalarının araştırma bulgularıyla genel olarak benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Araştırma bulgularına göre, Sürekli Gelişim Gösteren Biri Olarak Öğretim Elemanı kategorisinde öğretmen adaylarının “araştırmacı, arı, kütüphane, fidan, ağaç, özgün bir eser, işleyen demir, devrimci” gibi metaforlarla öğretim elemanlarını algıladıkları anlaşılmaktadır. Tortop’un (2013) “araştırmacı-sorgulayıcı olarak üniversite hocası (*bilgin, kaşif, saat, eskimeyen kitap*)” ve Polat, Apak ve Akdağ’ın (2013) “araştırmacı olarak akademisyen (*karınca, ağaç, kaşif,)*” kategorilerinin, Bahar-Güner ve diğerleri’nin (2015) “öğrenmeye ve gelişime açık öğretmen eğitimcisi (*araştırmacı, ağaç, bilgi, deşirmen*)”, Demirtaş ve Çoban’ın (2014) “araştırmacı /bilim adamı/üretici olarak öğretim elemanı (*vatansever, yarış atı, yelkovan*)” temalarının araştırma bulgularını destekler nitelikte olduğu söylenebilir.

Çok Yönlü Biri Olarak Öğretim Elemanı kategorisi ile ilgili olarak öğretmen adaylarının öğretim elemanını en çok “Kitap, ilaç, uzaydaki denklem, şeker, prizma, orkestra, gökyüzü, yolcu otobüsü, rengârenk bir şemsiye” gibi metaforlarla algıladıkları görülmektedir. Tortop’un (2013) “çok yönlü biri olarak üniversite hocası (*gökkuşağı, internet, yemek kitabı, mevsim*)” kategorisinin araştırma bulgularıyla örtüştüğü söylenebilir.

Araştırmada elde edilen bulgulara göre, Değişken Tutumlar sergileyen Biri Olarak Öğretim Elemanı kategorisinde öğretmen adaylarının “Dost ve tüccar, koordinat sistemi, ateş, rüzgâr, ikiyüzlü, ağaç, bazen şeker bazen biber, turnusol kâğıdı, denizdeki dalga, çılgın” gibi metaforlarla öğretim elemanlarını algıladıkları anlaşılmaktadır. Tortop’un (2013) “değişen-farklılaşan biri olarak üniversite hocası (*papatya fali, iklim, dikenli gül*)” ve Koşar’ın (2016) “değişken varlık olarak öğretim elemanı” (*bukalemun, siyasetçi, biber*)” kategorilerinin, Demirtaş ve Çoban’ın (2014) “tutarsız olarak öğretim elemanı (*bahar, bukalemun*)” temasının araştırma bulgularıyla örtüştüğü sonucuna varılabilir.

Model Olarak Öğretim Elemanı kategorisi ile ilgili olarak öğretmen adaylarının öğretim elemanını “model, lider, ayna” gibi metaforlarla algıladıkları görülmektedir. Demirtaş ve Çoban’ın (2014) “rol model olarak öğretim elemanı (*ayna, kamil insan, komşunun çalışkan oğlu, yaşayan abide*)” ve Bahar-Güner ve diğerleri’nin (2015) “model olarak öğretmen eğitimcisi (*idol, ayna, model*)” temalarının araştırma bulgularını desteklediği söylenebilir.

Araştırma bulgularına göre, Kendini Beğenen Biri Olarak Öğretim Elemanı kategorisinde öğretmen adaylarının “İşkence, havalı, kraldan çok kralcı, medyatik artist, buzdağı, kendini beğenen” gibi metaforlarla öğretim elemanlarını algıladıkları görülmektedir. Kumral’ın (2009) yaptığı araştırmada öğretmen adaylarının öğretim elemanı davranışları ile ilgili ürettikleri benzetimlerden biri de “dünyanın merkezi” metaforudur. Bu benzetimin araştırma bulgularıyla örtüştüğü söylenebilir. Objektif Biri Olarak Öğretim Elemanı kategorisi ile ilgili olarak öğretmen adaylarının öğretim elemanını “cumhuriyetçi, su, şeffaf cisim, terazi, güvenilir” gibi metaforlarla algıladıkları görülmektedir.

Geçtiğimiz yüzyılın sonlarında başlayan bilgi odaklı toplum öğrenenlerin görev sorumluluklarıyla akademisyenlerin görev ve sorumlulukları, görev tanımları, katıldıkları aktiviteler ve mesleki yeterliliklerini de değişime uğratmaktadır. Günümüzde bilişim teknolojilerindeki hızlı ilerleme, İngilizcenin küresel bir dil haline gelmesi gibi eğilimlerin Türkiye ve dünyada çağdaş akademisyenlik kavramını önemli ölçüde etkilediği düşünülmektedir. (Odabaşı, Fırat, İzmirli, Çankaya ve Mısırlı, 2010). Bu bağlamda öğretmen adaylarının öğretim elemanları ile ilgili algılarını metafor aracılığıyla belirlemeye dönük bu tür araştırmaların Türkiye ve dünyadaki gelişmelerden etkilendiği düşünülen öğretim elemanı/akademisyen kavramını bu değişimler doğrultusunda anlamada belirleyici rol oynayabilir. Ayrıca, konu ile ilgili daha geniş kapsamlı nitel ve nicel araştırmalar yapılabilir.

Kaynakça

- Açan, B. ve Saydan, R. (2009). Öğretim elemanlarının akademik kalite özelliklerinin değerlendirilmesi: kafkas üniversitesi İİBF örneği. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(2), 225-253.
- Arslan, M.M. ve Bayrakçı. M. (2006). Metaforik düşünme ve öğrenme yaklaşımının eğitim- öğretim açısından incelenmesi. *Milli Eğitim Üç Aylık Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi*. 171, 100-108.
- Bahar Güner, Ö. , Tunca, N., Alkan Şahin, S. ve Oğuz, A. (2015). Öğretmen adaylarının öğretmen eğitimcisine ilişkin metaforik algıları. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 5(4), 419-444.
- Başarır, F. ve Sarı, M. (2015). Kadın akademisyenlerin “kadın akademisyen olma”ya ilişkin algılarının metaforlar yoluyla incelenmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*.5, 1, 41-51.
- Demirtaş, H. ve Çoban, D. (2014). Üniversite öğrencilerinin öğretim elemanlarına ilişkin Metaforları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 22, 3, 1279- 1300.
- Girmen, P. (2007). İlköğretim öğrencilerinin konuşma ve yazma sürecinde metaforlardan yararlanma durumları. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Hotamışlı, M., Karcı, E., Çetinel, H. ve Çetinkaya, F. (2011). Üniversite öğrencilerinin akademisyenliğe meslek olarak bakışı: iktisadi ve idari bilimler fakültesi ve eğitim fakültesinde karşılaştırmalı bir araştırma. *e-Journal of New World Sciences Academy Social Sciences*, 6, 2, 144-159.
- Koşar, D. (2016). Öğretmen Adaylarının Üniversite ve Öğretim Elemanı Kavramlarına İlişkin Metaforik Algıları. *International Online Journal of Educational Sciences*, 8,3, 113-127.
- Kumral, O. (2009). Öğretmen adaylarının öğretim elemanlarının davranışlarına yönelik algıları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Yıl,1,25, 92-102*.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (2015). *Metaforlar hayat, anlam ve dil*. Gökhan Yavuz Demir (Çev.). İstanbul: İthaki Yayınları.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *An expanded sourcebook: Qualitative data analysis*. London: Sage Publication.
- Odabaşı, H.F., Fırat, M., İzmirli, S., Çankaya, S. ve Mısırlı, A. (2010). Küreselleşen dünyada akademisyen olmak. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 10,3, 127-142.
- Patton, M. Q. (2002) *Qualitative research & evaluation methods*. Sage Publications, Inc.
- Polat, S., Apak, Ö. ve Akdağ, M. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının akademisyen kavramına ilişkin algılarının metafor analizi yoluyla incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 14, 2, 57-78.
- Saban, A. (2008). Okula ilişkin metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. 55, 459-496.
- Saban, A., Koçbeker, B. N. ve Saban, A. (2002). Öğretmen adaylarının öğretmen kavramına ilişkin algılarının metafor analizi yoluyla incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 6 (2), 461-522.
- Sart, G. (2015). Fenomenoloji ve Yorumlayıcı Fenomenolojik Analiz. Seggie, F.N. ve Bayyurt. Y. (Ed.). *Nitel araştırma yöntem, teknik, analiz ve yaklaşımları*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şen, H.Ş. ve Erişen, Y. (2002). Öğretmen yetiştiren kurumlarda öğretim elemanlarının etkili öğretmenlik özellikleri. *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*.22, 1, 99-116.
- Tortop, H.S. (2013). Öğretmen adaylarının üniversite hocası hakkındaki metaforları ve bir değerlendirme aracı olarak metafor. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*. 3, 2, 153-160.
- Tural, D. ve Şahin, S. (2013). Üniversite öğrencilerinin kendi üniversite ve ideal üniversite algıları: Gaziantep üniversitesi örneği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 11,2, 209-240.

Türk Dil Kurumu, Güncel Türkçe Sözlüğü. (2016). <http://www.tdk.gov.tr/index.php?option> Erişim Tarihi: 29 Ağustos 2016.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yükseköğretim Kanunu. (1981). <http://www.yok.gov.tr/web/denklikbirimi/2547-sayili-kanun>. Erişim Tarihi: 28 Ağustos 2016.

Extended Summary

Prospective Teachers' Metaphor Perspectives on the Concept of the Teaching Staff

Introduction

One of the major aims of education is to raise individuals who are aware of the communal problems in social and cultural ways and also can consciously contribute to his society in developing with his understanding, abilities and skills. Generally teachers play a big role in providing individuals with the understanding and skills that this era requires, in universities teaching staff does this.

In the current dictionary of Turkish Language Association (2016), teaching staff is defined as "the one who carries out the educational stuff in universities, academician. However, in the law of higher education, no 2547, (1981), the teaching staff are defined as "academic staff, instructor and academic assistants. In this law, academic staff refers to professors, associate professors and assistant professors; lecturer refers to the one who is responsible for lecturing and making practice; instructor refers to the one who instructs or practices the subjects determined as compulsory subjects in the curriculum. As to teaching assistants; they refer to translators, research assistants, experts and teaching planners assigned for a certain period.

By metaphors, it can be understood how the academic staff, playing a big role in raising prospective teachers before they start to work at schools, are perceived. In recent years, it has been observed that studies about metaphors have been increasing especially in social sciences and like many other fields, educational sciences, it also shows the same increase.

Metaphor, as a concept, refers to a strong cognitive device that one can use in understanding a highly abstract, complex and theoretic fact (Saban, Koçbeker and Saban, 2006:463). In other words, metaphor is defined as "a mechanism of modeling and a strong cognitive mapping for individuals to understand their natures" (Arslan and Bayrakçı, 2006, s. 103) and with this regard, it deeply attracts modern day educators (Saban, 2008:461). Metaphors are for telling less but the meaning is much more powerful. It is possible to have an effective expression with fewer words via metaphors (Girmen, 2007:9).

Purpose of the Study

The purpose of this study is to identify the prospective teachers' perceptions about teaching staff. With this general frame, the following questions were tried to be answered:

- What are the metaphors that prospective teachers have about the teaching staff?
- How can these metaphors be categorized in terms of the common features?

Method

In this research, the phenomenology, which is one of the qualitative research models, was used. Phenomenology focuses on the facts that we are aware but do not have a deep and detailed understanding about. We can encounter the facts in the world we live, in variable forms such as; events, experiences, perceptions, tendencies, concepts and states. In phenomenology researches, data resources are the individuals or groups living the fact that the research is focused on and having the ability to reflect this fact (Yıldırım and Şimşek, 2013, p.78-80).

The working group consisted of the senior grade prospective teachers of Ziya Gökalp Faculty of Education at Dicle University during 2015-2016 spring semester and also at the same term, 210 senior students of Pedagogical Formation Program at the same faculty. In working group of Faculty of Education, there were 150 students from the teaching departments of German Language, English, Turkish Language and Literature, History, Physics, Chemistry, Mathematics, Science and Preschool

Education. However, In Pedagogic Formation Program, there were 60 prospective teachers from the departments of Theology and Religious Culture and Moral. In data collection, each perspective teacher we asked to fill in the sentence “teaching staff are like....., because.....” which was in the form distributed to them, in black and white. Content analysis and discriptive analysis techniques were used in data analysis.

In qualitative researches, to report the data in a detailed way and to explain the way how the researcher comes up with the results are among the important criteria of the validity (Yıldırım and Şimşek, 2013:291). With this regard, the basic data resources are the participants’ metaphor sentences in their own hand writing. In the process of determining the validity of this research, collecting data and analyzing processes were handled in a detailed way, and there included 210 collected metaphors and created conceptual categories.

For the reliability of the research, whether the collected metaphors and created categories were consonant with each other or not, were coded by 2 experts separately and the codes of “agreement” “disagreement” were specified. In the reliability of the calculations codes, the reliability formula that Miles and Huberman (1994:64) suggested, was used. $Reliability = \frac{Agreement}{Agreement + Disagreement}$. At the end of the calculations, the reliability of the research was identified as 96% and the research was accepted as reliable.

Results

It has been observed that the prospective teachers created 210 metaphors, about the academic staff and 128 of the metaphors are different. The frequency of the most created metaphors are as follows: guidance (9), book (8), friend (8), light(7), advisor (6), mirror (6), model (5), compass (5), mirror (5), scientist (4), tree (5), mentor (3), family (3), gardener (3).

When analyzing the metaphors that the prospective teachers created about the academic staff, it can be seen that they are in 11 categories. The frequencies of the most created metaphors about the notion of academic staff; Academic staff as a guidance (60), academic staff as educating and raising future generation (26), academic staff as the one who is from us and academic staff as a professional (21).

Discussion, Conclusion and Suggestions

It was concluded that 210 prospective teachers, who attended this research on the perspectives of prospective teachers’ about the academic staff via metaphors, created 210 metaphors and 128 of them are different from each other. From this metaphors, 11 conceptual categories were created. The frequencies of the most created metaphors about the notion of academic staff; Academic staff as a guidance (59), academic staff as educating and raising future generation (26), academic staff as the one who is from us and academic staff as a professional (21).

It was found that the category, which has the most frequency, was the category of the “academic staff as a guide” (59). By this category, it is understood that, the prospective teachers perceive the academic staff with the metaphors like “guide, light, compass, sun”.

It may be advisable to conduct more extensive qualitative and quantitative research on the subject.

Öğretmen Adaylarının Coulomb Yasasını Anlama Düzeylerinin İncelenmesi

Ali YILDIZ, Atatürk Üniversitesi, Turkey, ayildiz@atauni.edu.tr

Öz

Çalışmanın amacı, ilköğretim matematik eğitimi lisans programı ikinci sınıfında öğrenim gören öğretmen adaylarının zorunlu aldıkları fizik-2 dersinde anlatılan Coulomb yasasını anlama düzeylerini araştırmaktır. Çalışmaya 71'i kadın, 18'i erkek olmak üzere toplam 89 öğretmen adayı katılmıştır. Katılımcı kadınların yaş ortalaması 20 erkeklerin ise 21 olarak hesaplanmıştır. Çalışmanın verileri araştırmacı tarafından uzman görüşü alınarak hazırlanan açık uçlu bir sorunun bulunduğu görüş formu kullanılarak elde edilmiştir. Adayların açık uçlu soruya yazarak verdiği cevaplar ve yaptığı açıklamalar; okunarak-inceleterek içeriklerine, benzerliklerine ve yakınlıklarına göre gruplandırılmıştır. Gruplandırılan cevaplar, cevaplara dair açıklamalar, cevapları yazan öğretmen adaylarının kadın-erkek, toplam sayıları ve yüzdeleri farklı sütunlarda olacak şekilde bir tabloya aktarılmıştır. Coulomb yasasını veren eşitliğin %71.9 ve eşitlikte yer alan niceliklerin-parametrelerin ise %79.8 oranında öğretmen adayları tarafından bilinmediği görülmüştür. Çalışma grubuna Coulomb kanunu lisede ve üniversitede anlatılan bir konu olmasına rağmen öğretmen adaylarının konuyu anlamalarının istenilen düzeyde olmadığı söylenebilir. Yapılan bazı yarı deneysel çalışmaların sonuçlarına göre Coulomb yasasının öğretiminde öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin kullanılmasının yararlı olabileceği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Anlama düzeyi, Coulomb yasası, öğretmen adayları.

Abstract

The objective of the study is to investigate the level of comprehension of Coulomb's law taught in the compulsory Physics 2 course among prospective teachers in the second year of elementary mathematics undergraduate program. Totally 89 prospective teachers, 71 female and 18 male, participated in the study. Average age of the female participants was 20 and the male participant was 21. The data of the study were obtained by using a feedback form including an open ended question, which was prepared by the researcher by based on expert opinion. The prospective teachers' answers to the open-ended question and the explanations they provided were read and analyzed, and grouped according to their content and similarity. The grouped answers, explanations for the answers, the total number of the prospective teachers who gave an answer, distribution among female and male participants in percentages were entered in a table and shown in different columns. Based on the data of the study, 71.9% of the prospective teachers did not know Coulomb's equation and 79.8% of the prospective teachers did not know the quantities-parameters in the equation. Although Coulomb's law was a subject taught to the study group in high school and in university, it can be concluded that by looking at the findings of the study that the prospective teachers' comprehension was not at the desired level. According to the results of some semi-experimental studies performed, using writing activities for learning purposes is thought to be useful in teaching Coulomb's law.

Keywords: Comprehension level, Coulomb's law, prospective teachers.

Giriş

Havası kuru olan bir ortamda saçların taranmasında kullanılan bir tarağın, kâğıt parçalarını çektiği çoğu zaman gözlenen ya da gerçekleştirilen bir durumdur. Elektrik kuvvetinin, başlangıçta (yük alış-verişinin, kaybının henüz olmadığı zaman) kâğıt parçalarının düşmesini engelleyecek bir büyüklükte olduğu söylenebilir. Şişirilmiş bir balonun yünle ovulduktan sonra havası kuru bir odanın duvarında veya tavanında epey süre yapışık kaldığı gerçekleştirilebilen başka bir basit deneydir. Tarak veya şişirilmiş balon gibi davranan cisimlere elektrikleşmiş ya da elektrik yükü ile yüklenmiş cisimler denir (Serway ve Beichner, 2000). Normal koşullarda nesnelere var olan iki elektrik yüküne eşit miktarda ya da eşit sayıda sahiptir. Eşit pozitif ve negatif elektrik yüküne sahip cisimler, nötr olarak adlandırılır (Halliday, Resnick ve Walker, 2014).

Elektrik yükü ile yüklü cisimler, birbirlerine kuvvet uygular. Aynı elektrik yükleri ya da aynı yüke sahip cisimler birbirlerine itme, farklı yükler ya da farklı yükle yüklü cisimler birbirlerine çekme kuvveti uygular (Serway ve Beichner, 2000). Bu itme veya çekme kuvvetine elektrostatik kuvvet denir. Charles Augustin de Coulomb, yüklü parçacıklar arasında oluşan itme-çekme kuvvetiyle ilgili 1785 yılında deneyler yaptığı için elektrostatik kuvveti veren eşitlik Coulomb yasası olarak adlandırılmıştır (Halliday, Resnick ve Walker, 2014).

Durağan iki noktasal elektrik yükü ya da elektrik yükü ile yüklü iki cisim birbirlerini yüklerinin büyüklüğünün çarpımı ile doğru aralarındaki uzaklığın karesiyle ters orantılı bir kuvvetle iter ya da çekerler. Bu elektrostatik kuvveti veren eşitlik ya da denklem (Coulomb yasası)

$$\vec{F} = k \frac{q_1 q_2}{r^2} \hat{r}$$

olarak yazılabilir.

Burada, \hat{r} yüklü parçacıkları birleştiren eksen üzerinde büyüklüğü 1 olan, sadece yön belirtmek için kullanılan boyutu ve birimi olmayan bir birim vektördür. Eğer elektrik yüklerinin işareti aynı ise birinci yüke (q_1) etkileyen kuvvetin yönü \hat{r} ile aynıdır. Eğer elektrik yükleri ters işaretli iseler birinci yüke etkileyen kuvvetin yönü \hat{r} birim vektörüne ters yöndedir (Halliday, Resnick ve Walker, 2014). F , elektrik yükleri arasında oluşan elektrostatik kuvvetin büyüklüğünü; r , iki elektrik yükü arasındaki uzaklığı; q_1 ve q_2 , parçacıkların üzerindeki elektrik yükünü ve k ise Coulomb sabitini gösterir. Coulomb sabitinin değeri kullanılan birim sistemine bağlıdır. SI birim sistemi için $k = \frac{1}{4\pi\epsilon_0} \cong 9 \times 10^9 \text{ N} \cdot \text{m}/\text{C}^2$ 'dir. Coulomb sabitinde yer alan ϵ_0 niceliği, $\epsilon_0 = 8,8542 \times 10^{-12} \text{ C}^2/\text{N} \cdot \text{m}^2$ değerinde olup boş uzayın elektriksel geçirgenliği olarak adlandırılır (Serway ve Beichner, 2000). Eğer elektrostatik kuvvetin sadece büyüklüğünün ya da sayısal değerinin önemli görüldüğü-hesaplandığı bir durum söz konusu ise Coulomb yasasının

$$F = k \frac{q_1 q_2}{r^2} = \frac{1}{4\pi\epsilon_0} \frac{q_1 q_2}{r^2}$$

şeklinde yazılabilen formülü dikkate alınır.

Coulomb kanunu lisede ve üniversitede anlatılan bir konudur. Coulomb yasasının daha kolay anlaşılmasına, öğrenenlerin zihinlerinde doğru ve kalıcı bir şekilde yapılandırılmasına katkıda bulunabileceği varsayılan elektrik yükü konusu ortaokulda, lisede ve üniversitede temel bir konu olarak anlatılmaktadır. Buna rağmen öğretmen adaylarının Coulomb yasasını anlamalarının istenilen düzeyde olmadığı düşünülmektedir. Coulomb yasasının öğretiminde öğrenciyi aktif kılan yöntem ve etkinliklerin kullanılması, öğretmen adaylarının konuyu anlama düzeylerini daha üst seviyelere çıkarabileceği öngörülmektedir.

Çalışmanın amacı, ilköğretim matematik eğitimi lisans programı ikinci sınıfında öğrenim gören öğretmen adaylarının zorunlu aldıkları fizik-2 dersinde anlatılan Coulomb yasasını anlama düzeylerini araştırmaktır.

Yöntem

Çalışmaya bir devlet üniversitesi eğitim fakültesi ilköğretim matematik eğitimi lisans programı ikinci sınıfında öğrenim gören ve zorunlu olarak fizik-2 (elektrik ve manyetizma) dersini alan 71'i kadın, 18'i erkek olmak üzere toplam 89 öğretmen adayı katılmıştır. Katılımcı kadınların yaş ortalaması 20 erkeklerin ise 21 olarak hesaplanmıştır. Çalışmanın verileri araştırmacı tarafından uzman görüşü alınarak hazırlanan açık uçlu bir sorunun bulunduğu görüş formu kullanılarak elde edilmiştir. Verilerin toplanmasında kullanılan açık uçlu soru, öğretmen adaylarına; Coulomb yasası konusu lisans düzeyinde anlatıldıktan iki hafta sonra sorulmuştur. Adayların açık uçlu soruya yazarak verdiği cevaplar ve yaptığı açıklamalar; okunarak-incelelenerek içeriklerine, benzerliklerine ve yakınlıklarına göre gruplandırılmıştır. Gruplandırılan cevaplar, cevaplara dair açıklamalar, cevapları yazan öğretmen adaylarının kadın-erkek, toplam sayıları ve yüzdeleri farklı sütunlarda olacak şekilde bir tabloya aktarılmıştır. Tablonun bitiminde tablodaki verilerle ilgili gerekli yorum ve açıklamalar yapılmıştır. Coulomb kanunuyla ilgili görüşlerini yazarak belirten öğretmen adayları (89) arasından rastgele seçilen 8 öğretmen adayı ile ayrı ayrı mülakat

yapılmıştır. Görüşmelerde öğretmen adaylarının daha önce yazdıkları görüşlere benzer ifadeler kullandıkları görülmüştür.

Bulgular

Soru: Aynı cins elektrik yüküne sahip durağan noktasal yüklerin ya da cisimlerin birbirlerine itme, farklı cins elektrik yüküne sahip olanların ise birbirlerine çekme kuvveti uyguladıkları bilinmektedir. Elektrik yükleri arasında itme-çekme şeklinde görülen kuvvetin formülünü yazarak eşitlikte yer alan her bir niceliği açıklayınız?

Tablo 1.

Öğretmen Adaylarının “Coulomb Yasasını Veren Eşitliği Yazarak Eşitlikte Yer Alan Her Bir Niceliği Açıklayınız?” Sorusuna Yazdıkları Cevaplar.

Yazılan Cevaplar	Kadın Sayısı	Erkek Sayısı	Toplam	%
$F = k \frac{q_1 q_2}{r^2}$	2	5	7	7.9
$F = k \frac{q_1 q_2}{r^2}$ Eşitlikteki k bir sabiti, q_1 ve q_2 elektrik yüklerini, r elektrik yükleri arasındaki uzaklığı, F ise kuvveti gösterir	10	7	17	19.1
$F_e = k_e \frac{q_1 q_2}{r^2} \hat{r}$ k_e elektrik sabiti, q_1 ve q_2 elektrik yüklerini, r yükler arasındaki uzaklığı, \hat{r} ise birim vektörü gösterir	1	-	1	1.1
$k \frac{q}{r^2}$	3	-	3	3.4
$k \frac{q_1 q_2}{r}$	2	-	2	2.2
$k \frac{q}{r}$	2	-	2	2.2
Bilmiyorum	27	2	29	32.6
Formülü Bilmiyorum	6	3	9	10.1
İtme kuvveti = -Çekme kuvveti	7	-	7	7.9
Aynı ve zıt işaretli noktasal elektrik yükleri arasındaki elektrik alan çizgilerini çizen	2	-	2	2.2
Hatırlamıyorum	3	-	3	3.4
Cevap yok	6	1	7	7.9
Toplam	71	18	89	100

Coulomb yasasını veren eşitliği ve eşitlikte yer alan nicelikleri doğru yazabilenlerin açıklayabilenlerin sayısı 18 (%20.2) sadece eşitliği doğru yazabilen öğretmen adaylarının sayısının ise 25 (%28.1) olduğu görülmüştür (Tablo 1). Coulomb yasası yerine elektrik alanı ($k \frac{q}{r^2}$), elektrik potansiyel enerjisini ($k \frac{q_1 q_2}{r}$) ve elektriksel potansiyeli ($k \frac{q}{r}$) veren eşitlikleri yazan öğretmen adaylarının sayıları sırasıyla 3, 2 ve 2 olmak üzere toplam 7'dir. Son altı satırda verilen “bilmiyorum”, “formülü bilmiyorum”, “İtme kuvveti = -Çekme kuvveti”, “elektrik alan çizgilerini çizenler”, “hatırlamıyorum” ve “hiçbir şey yazmayan (cevap yok)” cevaplarını yazan öğretmen adayları ile daha önce doğru olmayan formülleri yazdıkları belirtilen yedi kişi birlikte dikkate alındıklarında toplam 64 kişi (%71.9) sorulan sorunun doğru cevabını verememiştir. Coulomb kanunu lisede (onuncu sınıfta) ve üniversitede anlatılan bir konudur. Coulomb yasasının daha iyi anlaşılması için gerekli alt yapının oluşmasına katkı sağladığı varsayılan elektrik yükü (elektrostatik) konusunun ortaokulda, lisede ve üniversitede anlatıldığı düşünüldüğünde doğru cevap veremeyenlerin oranının (%71.9) yüksek ve anlama düzeylerinin düşük olduğu söylenebilir.

Öğretmen adaylarının Coulomb yasasıyla ilgili yazılı olarak alınan düşüncelerine ilaveten rastgele seçilen 8 kişi ile görüşmeler yapılmıştır. Görüşmelerde öğretmen adaylarının düşüncelerinin-cevaplarının daha önce yazılı olarak alınan ifadeleri, görüşleri doğrular nitelikte onlara benzer oldukları görülmüştür. Sekiz farklı kişiden aynı soru için alınan orijinal cevaplar arasından seçilen 4 cevap aşağıda sunulmuştur.

Elektrik yükleri birbirlerini yüklerinin çarpımı ile doğru aralarındaki uzaklığın karesiyle ters orantılı bir kuvvetle iter ya da çekerler.

Cevap olarak bilmiyorum yazmıştım, hala bilmiyorum.

Hatırlayamadığım için hiçbir şey yazamadım.

k çarpı q bölü r miydi r kare miydi? Ona benzer bir şey yazdığımı hatırlıyorum.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının %28.1'inin sadece Coulomb yasasını veren eşitliği, %20.2'sinin hem eşitliği hem de eşitlikte yer alan nicelikleri yazabildikleri ve %71.9'unun ise kabul edilebilir bir doğru cevap veremedikleri-yazamadıkları söylenebilir. Çalışma grubuna Coulomb kanunu lisede ve üniversitede anlatılan bir konu olmasına rağmen öğretmen adaylarının konuyu anlamalarının istenilen düzeyde olmadığı çalışmanın bulgularına dayanarak söylenebilir. Yapılan bazı yarı deneysel çalışmaların (Reaves, Flowers ve Jewell, 1993; Yıldız ve Büyükkasap, 2011a, 2011b, 2011c; Yıldız, 2012; Bozat ve Yıldız, 2015) sonuçlarına göre Coulomb yasasının öğretiminde öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin kullanılmasının yararlı olabileceği düşünülmektedir. Coulomb kanunu öğretmen adaylarına anlatıldıktan sonra onlardan daha küçük yaşta olan lise öğrencilerini muhatap alarak öğrenme amaçlı yazma etkinliği (mektup, özet, afiş, poster...) yazmaları-hazırlamaları istenebilir.

Yazma etkinliğini hazırlayan öğretmen adayı, kendisiyle baş başa kalacağından, sorunu çözmek için kendi açıklamalarını kullanır. Açıklamalarının eksik ya da yeterli kısımlarını düşünür, gözden geçirir ve görür, eksikliklerin giderilmesi isteği-çabası bazı küçük araştırmaların yapılmasına neden olabilir. Müfredat programlarının genelde öğrenenlerin düşünmesini-sorgulamasını, zekâlarını-becerilerini kullanmasını ve geliştirmesini önemsedikleri söylenebilir. Gerçekleştirilecek öğrenme amaçlı yazma etkinliği, yazanın düşünmesini-sorgulamasını, zekâsını-becerilerini kullanmasını ve geliştirmesini sağlayabilir. Yazma aşamasında muhataplar yaşça daha küçük olan lise öğrencileri oldukları için yazan daha açıklayıcı davranır. Hakkında yazdığı konunun muhataplar tarafından daha kolay anlaşılması için güncel yaşamla ilişkilendirilen ve seviyelerine uygun örneklerle yer verebilir. Yazma süreci, öğrenme amaçlı yazma etkinliğini gerçekleştiren öğretmen adaylarının hakkında yazdıkları Coulomb yasasını zihinlerinde doğru yapılandırmalarını ve kalıcı bir şekilde öğrenmelerini mümkün kılabilir.

Öğretim elemanlarının ya da öğretmenlerin fizik derslerinde her şeyi hazırlayan, anlatan-yapan kendisinin aktif öğrenenlerin pasif olduğu öğretim yöntemleri yerine öğrenenleri aktif kılan yöntem ve etkinliklere yönelmesi zorunlu olmuştur. Öğretim elemanlarının ya da öğretmenlerin, su dolu bir sürahidenden boş bardağa su döker gibi öğrenenlere istenilen, arzu edilen veya ihtiyaçları olan bilginin aktarılabilmesi düşüncesinden vazgeçmeleri kısacası öğrenenleri doldurulacak boş bir su bardağı gibi görmemeleri-düşünmemeleri gerekir (Gunstone ve Watts, 1985). Elektrostatik kuvvetin öğretiminde öğretim elemanlarının öğrencilerin ilgili tanım, nicelik, eşitlik ve özellikleri kendi ifade ve açıklamalarıyla birbirlerini ikna etmelerine imkân tanıyan diyalogların veya aykırı fikirlerin konuşulduğu-yaşandığı tartışmalara yer vermeleri gerekmektedir. Öğretmen adaylarının derslerde yapılan tartışmalara katılmaları ya da tartışma ortamında bulunmaları onların konu hakkında düşünmelerini, fikirlerini açıklamalarını ya da söylemelerini sağlayabilir. Öğretmen adaylarının zekâlarını ve becerilerini kullanmalarını sağlayarak onları aktif kılan yöntem ve etkinliklerin kullanılması, öğrenmeleri istenen Coulomb yasasının onlar tarafından daha iyi anlaşılmasını ve öğrenilmesini mümkün kılabilir.

Kaynakça

- Bozat, Ö. ve Yıldız, A. (2015). Beşinci sınıf yaşamımızdaki elektrik ünitesinde öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinden mektubun başarıya etkisi. *NWSA-Education Sciences*, 10 (4), 291-304. Doi:10.12739/NWSA.2015.10.4.1C0648
- Gunstone, R. & Watts, M. (1985). Force and Motion. In R. Driver, E. Guesene and A. Tiberghien (eds), *Children's ideas In Science*. Milton Keynes, Philadelphia: Open University Press.
- Halliday, D., Resnick, R. & Walker, J. (2014). *Fiziğin temelleri-2*, Dokuzuncu baskıdan çeviri (Çev. Bülent Akinoğlu ve Murat Alev). Ankara: Palme Yayıncılık.

- Reaves, R. R., Flowers, J. L. & Jewell, L. R. (1993). Effects of writing-to-learn activities on the content knowledge, retention, and attitudes of secondary vocational agriculture students. *Journal of Agricultural Education*, 34 (3), 34-40. Doi: 10.5032/jae.1993.03034
- Serway, R. A. & Beichner, R. J. (2000). *Fen ve mühendislik için fizik-2*, Beşinci baskıdan çeviri (Çev. ed. Kemal Çolakoğlu). Ankara: Palme Yayıncılık.
- Yıldız, A. (2012). Prospective teachers' comprehension levels of special relativity theory and the effect of writing for learning on achievement. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(12), 15-28. Doi:10.14221/ajte.2012v37n12.1
- Yıldız, A. ve Büyükkasap, E. (2011a). Öğretmen adaylarının Compton olayını anlama düzeyleri ve öğrenme amaçlı yazma aktivitelerinin akademik başarıya etkisi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8 (1), 1643-1664.
- Yıldız, A. ve Büyükkasap, E. (2011b). Öğretmen adaylarının fotoelektrik olayını anlama düzeyleri ve öğrenme amaçlı yazmanın başarıya etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11 (4), 2259-2274.
- Yıldız, A. ve Büyükkasap, E. (2011c). Öğretmen adaylarının belirsizlik ilkesini anlama düzeyleri ve öğrenme amaçlı yazmanın akademik başarıya etkisi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 8(4),134-148.

Extended Summary

Analysis of Prospective Teachers' Levels of Comprehension of Coulomb's Law

Purpose of the Study

The objective of the study is to investigate the level of comprehension of Coulomb's law taught in the compulsory Physics 2 course among prospective teachers in the second year of elementary mathematics undergraduate program.

Method

Totally 89 prospective teachers, 71 female, 18 male, who were in the second year of the department of elementary mathematics undergraduate program, faculty of education at a state university, and who take Physics-2 compulsory course (electric and magnetism) participated in the study. Average age of the female participants was 20 and the male participant was 21. The data of the study were obtained by using a feedback form including an open ended question, which was prepared by the researcher by based on expert opinion. The open ended question used in data collection was asked to the prospective teachers two weeks after the Coulomb's law topic had been explained at undergraduate level. The prospective teachers' answers to the open-ended question and the explanations they provided were read and analyzed, and grouped according to their content and similarity. The grouped answers, explanations for the answers, the total number of the prospective teachers who gave an answer, distribution among female and male participants in percentages were entered in a table and shown in different columns. At the bottom of the table, comments and explanations related to the data in the table are given.

Results

It is observed that the number of the prospective teachers who wrote /explained Coulomb's equation and the quantities in the equation correctly was 18 (20.2%) and the number of those who wrote only the equation correctly was 25 (28.1%). The numbers of the prospective teachers who wrote the equations for electric field, electric potential energy and electric potential instead of Coulomb's law were respectively, 3, 2 and 2, which was 7 in total. The prospective teachers' incorrect answers were grouped as "I don't know", "I don't know the formula", "Repelling force = - Attraction force", "those who drew electric field lines", "wrote nothing" and "I don't remember". When the grouped answers together with 7 people who wrote incorrect formulas were reviewed, a total of 64 people (71.9%) could not give the correct answer to the question. Coulomb's law is a subject taught in the tenth grade in high schools and in universities. Furthermore, given the fact that electric charge and its properties (electrostatics) subject which constitutes the basis for this is taught in elementary and secondary

schools, it is possible to comment that the percentage of those who couldn't give the correct answer (79.1%) is high and the comprehension levels are low.

In addition to the forms filled out by the prospective teachers, interviews are made with 8 randomly selected participants. At the interviews the prospective teachers' expressed opinions-answers that were confirming and similar to their previous written statements and opinions. Among the original answers obtained from eight different people for the same question, the selected 4 answers were as following: *"Electric charges attract or repel each other directly proportional to the product of their charges and inversely proportional to the square of the distance between them", "I had written I don't know as the answer and I still don't know", "I couldn't write anything because I couldn't remember" and "was it k times q divided by r or r squared? I remember that I wrote something like this".*

Discussion, Conclusion and Suggestions

Based on the data of the study, 71.9% of the prospective teachers did not know Coulomb's equation and 79.8% of the prospective teachers did not know the quantities-parameters in the equation. Although Coulomb's law was a subject taught to the study group in high school and in university, it can be concluded that by looking at the findings of the study that the prospective teachers' comprehension was not at the desired level. According to the results of some semi-experimental studies performed, using writing activities for learning purposes is thought to be useful in teaching Coulomb's law. After explaining Coulomb's law to the prospective teachers, they can be asked to prepare writing activities aimed at high school students (letter, summary, banner, poster...)

Since a prospective teacher preparing a writing activity will be on his own, he may use his own explanations to solve the problem. He thinks reviews and sees any missing part or useful information in his explanations, and his work to eliminate the problems and improve his explanations can encourage him to perform some small research. Writing activities for learning purposes can enable the writer to use his intelligence and skills. In the writing stage, as the target audience is younger high schools students, the teacher can be inclined to give more explanation. He can provide examples that can be related to real life situations and which are suitable for their level of understanding of the subject to help them understand the subject better. When they write down, the prospective teachers can have a better understanding of Coulomb's law and learn it permanently. It has been mandatory for the instructors or teachers to aim at methods and techniques which enable the students to be active in physics lessons rather than those in which teachers assume an active role being the person preparing, explaining and performing everything and learners become passive. Instructors or teachers should stop thinking that knowledge can be transmitted to learners as if pouring water from a full pitcher to an empty vessel, in other words should not consider students as empty vessels. In teaching electrostatic force, teachers should provide platforms where students can explain related definitions, quantity, equality and properties with their own expressions and explanations and convince each other or where contradictory ideas are discussed. Prospective teachers who participate or are present such discussions can also contribute to the subject, explain or tell their ideas. Using methods and activities which allow prospective teachers use their intelligence and skills and make them active is thought to improve comprehension and learning of Coulomb's law.

4. Ve 5.Sınıf Fen Bilimleri Programında FeTeMM Kazanımlarının Analizi

Fatih YILMAZ, Dicle Üniversitesi, Türkiye, fatih.yilmaz@dicle.edu.tr
Yalçın TONBUL, Dicle Üniversitesi, Türkiye, ytanbul@dicle.edu.tr
Seher KAPLAN, Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye, kaplan1521@hotmail.com

Öz

Ülkemizde Fen Bilimleri Dersi öğretim programı sürekli güncellenmekte ve günün şartlarına uygun biçimde düzenlenmeye çalışılmaktadır. Bu nedenle dünyadaki gelişmeler takip edilmekte ve buna göre gereksinim duyulan düzenleme ya da güncellemeler yapılmaktadır. FeTeMM eğitimi de bu anlamda yapılmaya çalışılan düzenlemeler arasındadır. Bu araştırmada amaç Fen Bilimleri öğretim programında FeTeMM eğitimine ne kadar yer verildiğini ortaya koymaktır. Araştırma nitel araştırma yaklaşımlarından doküman analizi tekniği ile desenlenmiştir. Araştırmada doküman olarak ilkokul 4. sınıf Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı ile ortaokul 5. sınıf Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programından yararlanılmıştır. Araştırmanın sonucunda 4. ve 5. Sınıf Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı FeTeMM eğitimi bağlamında yeterli olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: FeTeMM eğitimi, fen bilimleri, öğretim programı.

Abstract

The science curriculum of our country is constantly being updated and it is trying to be organized in accordance with the conditions of the day. For this reason, the developments in the world are being followed and the necessary arrangements or updates are made accordingly. FeTeMM education is among the regulations that are being tried in this sense. What is needed in this research is to show how much space is included in the FeTeMM education in the Science Curriculum. The research was designed using qualitative research approaches and document analysis technique. In the research, primary class 4th grade science curriculum and 5th grade science curriculum were used as a document. As a result of the research, 4th and 5th Grade Science Course Curriculum has been deemed sufficient in the context of FeTeMM education.

Key words: FeTeMM education, science, curriculum.

Giriş

Yaşadığımız dünyada her şey sürekli değişip gelişmektedir. Bu yüzyıl bilişim ve uzay çağı olarak adlandırılmakta, teknoloji hızla ilerlemekte, mühendislik alanları gelişmekte ve bilimin her alanında yeni gelişmeler ortaya çıkmaktadır. Bu değişim birçok sorunu beraberinde getirmektedir. Değişime ayak uydurabilmek ve bu sorunlara çözüm yolu geliştirebilmek için bazı becerilere sahip olmak ve bu becerileri aktif bir şekilde kullanmak gerekmektedir. Bu problemlerin başında hızla değişen dünyada üretemeyen, araştırmayan, sorgulamayan, eleştirmeyen bir neslin yetişmesi gelmektedir. Endüstriyel ürünlerin hızla çoğaldığı, adına bilişim çağı dediğimiz bu zamanlarda üretmek, araştırmak, sorgulamak, eleştirel düşünmek ve , problem çözmek temel yaşam becerileri haline gelmiştir. Modern hayatın gerisinde kalmamak için gereken yeteneklere bakıldığında fen, teknoloji, matematik ve mühendislik disiplinlerinin ön planda olduğunu görebiliriz (NCR, 2012). Bu alanlarda yetişmiş bireylere duyulan ihtiyaç FeTeMM eğitimi kavramını karşımıza çıkarmaktadır. FeTeMM, fen, teknoloji, mühendislik ve matematik disiplinlerine ait bilgi ve becerileri bütünleştirilerek üretken, iletişime açık, sistematik düşünebilen, eleştirebilen, yaratıcı, etik değerlere sahip ve problemlere çözüm önerileri geliştirebilecek bireyler yetiştirmeyi amaçlar. (Bybee, 2010). FeTeMM eğitiminde bir disiplin merkeze alınıp diğer disiplinlere ait becerilerden en az bir tanesiyle bütünleştirilmiş şekilde eğitim verilmesi temel alınmıştır (Çorlu & Capraro, 2014). Bu şekilde öğrenciler bir disipline ait beceriyi kazanırken diğer disiplinlere ait becerileri de edineceklerdir. Aynı zamanda öğrencilerin Fen, Matematik, Mühendislik ve Teknolojiye yönelik başarı ve ilgilerini artırmak amaçlanmaktadır. Fen, matematik, teknoloji ve mühendisliğin bir arada kullanılmasıyla öğrenciler hem bilişsel hem duyuşsal hem de devinişsel alanda daha üst düzey beceriler

kazanmaktadır (Gencer ,2015). Alan yazın incelendiğinde FeTeMM eğitiminin akademik başarıyı artırdığı, öğrencilerde karar verme becerilerinin geliştiği ve FeTeMM derslerine karşı olumlu tutum geliştirdiği görülmüştür (Yıldırım & Altun,2015).

FeTeMM eğitimi, geleceğe öncülük edecek bireylere analitik düşünme ve problem çözme becerisini disiplinler arası bakış açısıyla öğretmeyi amaçlayan bir yaklaşımdır (Şahin, Ayar & Adıgüzel, 2014; Roberts, 2012). FeTeMM eğitimi içinde bulunan disiplinlerin tek tek ele alınması yerine 21 yüzyıl becerileri olarak adlandırılan araştırma, yaratıcı ürünler ortaya koyma, problem çözme, işbirliği yapabilme ve etkili iletişim kurma gibi becerileri kazandırmaya yönelik öğrenme etkinliklerine odaklanmaktadır (Buyruk & Korkmaz,2016, Baran, Canbazoğlu Bilici & Mesutoğlu, 2015). Şahin et al. (2014) yaptıkları FeTeMM çalışmada öğrencileri açık uçlu sorular ve gerçek hayat sorunları ile karşı karşıya getirmiş ve onlara bu problemleri FeTeMM becerileri kullanarak çözme fırsatı vermişlerdir. Öğrencilerin problemleri çözerken işbirliği yaparak çalıştığı bir gruba ait olma davranışını gösterdiği aynı zaman da başkalarının görüşlerine önem verme gibi duyuşsal beceriler de gösterdiği görülmüştür.

Hızla ilerleyen teknolojiye ayak uydurabilmek ve bilimin gerisinde kalmamak için bazı tedbirlerin alınması ve bu tedbirlere uygun bir yaşantının uygulamaya geçmesi gerekmektedir. Gelişmiş ülkeler bu değişime ayak uydurabilmek, ekonomik gücü ellerinde tutabilmek ve, gelecekte oluşacak yeni problemlerle baş edebilecek bireyler yetiştirmek adına zamanla yarışmakta ve eğitim sistemlerinde köklü değişiklikler yapmaktadırlar. Buna en iyi örnek Amerika Bileşik Devletleridir. (SRI International, 2010). ABD’de yapılan çalışmalar sonucu meclis için bir rapor hazırlanmış ve FeTeMM iş gücünün yeterli olmadığı belirtilmiştir (Kuenzi, Matthews & Mangan, 2006, Akt. Öner et al. 2016) Bu rapor üzerine ortaya çıkan kaygıları azaltmak adına ABD de FeTeMM okulları kurulmuş ve FeTeMM devlet politikası haline gelmiştir (Subotnik & diğerleri, 2010:akt Öner et al., 2016).

Ülkemizde ise FeTeMM çalışmalarına bakıldığında aslında derin bir geçmişi yokmuş gibi gözükse de Osmanlı dönemindeki Enderun Mektepleri, Cumhuriyet dönemindeki Köy Enstitüleri ve günümüzdeki fen liseleri örnek teşkil edebilir. Bu okul türlerinde okulların türlerine baktığımızda tek bir disiplin üzerine yoğunlaşmadığı öğrenciye aynı anda birçok disiplini bir arada verdiği görülür. FeTeMM ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında alan yazında fen matematik mühendislik ve teknoloji kolu dışında sanat kolu üzerinde duran ülkeler de vardır (Akgündüz & diğerleri, 2015). Enderun Mektepleri ve Köy Enstitülerine bakıldığında sanat kolunun eğitime dahil edildiği zaman daha başarılı olduğu görülmektedir (Aysal, 2005). Fakat bu okullar sadece belirli öğrencilere eğitim amaçlı kurulmuş okullar olduğundan bu noktada FeTeMM eğitiminin amacıyla ayrılmaktadır.

Ülkemizde FeTeMM alanlarında kariyer sahibi bireylere ihtiyaç çok fazladır. STEM eğitimi Türkiye raporunda Türkiye’de üniversite sınavlarında ilk 1000’e giren öğrencilerin FeTeMM alanlarına yerleşme oranlarının 2000 yılından bu yana yüzde 85,63’ten yüzde 38,23 kadar düştüğünü, FeTeMM alanlarına ilginin giderek azaldığını göstermektedir (Akgündüz et al., 2015). Bu ilgiyi artırmak için İstanbul Aydın Üniversitesi STEM Merkezi kurmuş ve etkin bir şekilde çalışmaya başlamıştır. Hacettepe Üniversitesi ise 2014 yılında Hacettepe STEM Laboratuvarını kurmuş ve STEM’e uygun inovasyoncu öğretmen yetiştirmek amaçlı adımlar attığı görülmektedir (H-STEM Lab., 2014).

Milli Eğitim Bakanlığının 2013 yılında yenilediği Fen Bilimleri Eğitim Programının amaçlarına bakıldığında günlük yaşam sorunlarıyla ilgilenen, bilimsel süreç becerilerine sahip, sürdürülebilir kalkınma konusunda ve teknoloji hakkında farkındalık oluşturan ve fen bilimleri kariyer bilincine sahip bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Aynı zamanda öğrencinin kendi öğrenmesinden sorumlu, araştıran, sorgulayan, eleştiren, açıklayan ve tartışan bir rol üstlenmesi, sosyal ve teknolojik değişimlerin fen ve doğal çevreyle olan ilişkisini kavrayabilmesi beklenmektedir (MEB, 2013). Fakat FeTeMM becerilerine programda yeterince yer verilmediği görülmektedir. Bu becerilere sahip bireylerin yetişebilmesi için fen bilimlerine ait bir beceri kazandırılırken bunun fen ve matematik ile ilgili teorik bilgilerin teknoloji ve mühendislikle pratik hale getirilmesi daha fazla kazanım elde etmemizde yardımcı olur. Bu çalışmada FeTeMM eğitiminin programlarda kazanımlar düzeyinde hangi boyutlarda yer aldığını belirlemek temel amaçtır. Bu temel amaçla bağlı kalınarak aşağıdaki sorulara yer verilmiştir:

- 4. sınıf Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı ile 5. sınıf Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programında yer alan kazanımların bilgi, beceri, duyuş ve fen-teknoloji-toplum-çevre kazanımları bağlamında FeTeMM eğitime uyumu ne düzeydedir?
- İlkokul 4. Sınıf Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programında yer alan kazanımların FeTeMM eğitime uyumu ne düzeydedir?
- Ortaokul 5. Sınıf Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programında yer alan kazanımların FeTeMM eğitime uyumu ne düzeydedir?

Yöntem

Bu araştırmanın temel amacı ilkokul 4. sınıf ile ortaokul 5. sınıf fen bilimleri programında yer alan kazanımların, FeTeMM eğitimi bağlamında ne kadar yer verildiğinin belirlenmesidir. Bu amaca bağlı olarak Millî Eğitim Bakanlığı tarafından ilkokul ve ortaokullarda okutulan 4. ve 5. Sınıf Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı incelenmiştir. Öğretim programının kendisi doküman olarak kabul edilmiş ve nitel araştırma yaklaşımlarından doküman analizi tekniği kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

Araştırma Modeli

Araştırmada, ilkokul 4. sınıf ve ortaokul 5. sınıf Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programının FeTeMM eğitime yönelik özellikler bakımından betimlenmesi amaçlandığından araştırma tarama modelinde desenlenmiştir. Bu kapsamda, ilkokul 4. sınıf ve ortaokul 5. sınıf Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programının FeTeMM eğitimi bakımından değerlendirilmesinde nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi (Yıldırım & Şimşek, 2005) tekniğinden yararlanılmıştır.

Veriler ve Toplanması

Verilerin toplanması amacıyla, araştırmacılar tarafından Millî Eğitim Bakanlığı ilkokul 4. sınıf ve ortaokul 5. sınıf Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programının incelenmiştir. Öğretim programında yer alan FeTeMM eğitimi ile ilgili alanlar araştırmacılar tarafından belirlenen amaçlar doğrultusunda tek tek değerlendirilerek veriler toplanmıştır.

Veriler ve Çözümlemesi

İlkokul 4. sınıf ve ortaokul 5. Sınıf Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programının FeTeMM eğitimi bakımından değerlendirilmesinde doküman incelemesi (Yıldırım & Şimşek, 2005) tekniğinden yararlanılmıştır. Değerlendirmede, ilkokul 4. sınıf ve ortaokul 5. sınıf Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programının; bilgi, beceri, duyuş, fen-teknoloji-toplum-çevre (FTTÇ) kazanımlarıyla ünite-konu alanları kazanımları dikkate alınmıştır. Bu kapsamda, araştırmacılar tarafından, araştırmanın amaçlarına bağlı olarak oluşturulmuş kazanımlardan oluşan bir kontrol listesi hazırlanmıştır. Bu kontrol listesine dayalı olarak araştırmacılar birbirlerinden bağımsız olarak öğretim programını inceleyerek değerlendirmişlerdir ve daha sonra araştırmacılar bir araya gelerek değerlendirme sonuçlarını karşılaştırarak görüş birliği sağlamışlardır. Bu şekilde araştırmanın güvenilirliği sağlanmaya çalışılmıştır. Araştırmanın güvenilirliği görüş birliği ve görüş ayrılığı sayıları tespit edilerek Miles & Huberman'ın (1994:64) formülü (Güvenirlilik = görüş birliği / görüş ayrılığı + görüş ayrılığı) kullanılarak hesaplanmıştır. Araştırmanın güvenilirlik hesaplaması sonucu %91'dir. Yine Miles & Huberman'na (1994:64) göre nitel araştırmalarda %70 ve üzeri araştırmacı ve uzman görüşü birliği sağlanıyorsa, çalışma güvenilir kabul edilmektedir. Bu durumda, bu çalışmanın güvenilir olduğu söylenebilir.

Bulgular

Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programında öğretim programının temellerinden söz edilirken bireylerden beklentinin "tüm bireylerin fen okuryazarı olarak yetişmeleridir." Fen okuryazarı olan bireyler, fen bilimlerine ilişkin bilgi, beceri, olumlu tutum, algı ve değere, fen bilimlerinin teknoloji-toplum-çevre ile olan ilişkisine yönelik anlayışa ve psikomotor becerilere sahiptir. Bu bağlamda Fen Bilimleri dersi öğretim programında yer alan bilgi, beceri, duyuş ve fen-teknoloji-toplum-çevre kazanımları Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1.

Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı Bilgi, Beceri, Duyuş ve Fen-teknoloji-toplum-çevre Kazanımları.

Bilgi	Beceri	Duyuş	Fen-teknoloji-toplum-çevre
a. Canlılar ve Hayat	a. Bilimsel süreç becerileri	a. Tutum	a. Sosyo-bilimsel konular
b. Madde ve Değişim	b. Yaşam becerileri	b. Motivasyon	b. Bilimin doğası
c. Fiziksel Olaylar	• Analitik düşünme	c. Değerler	c. Bilim ve teknoloji ilişkisi
d. Dünya ve Evren	• Karar verme	d. Sorumluluk	d. Bilimin toplumsal katkısı
	• Yaratıcı düşünme		e. Sürdürülebilir kalkınma bilinci
	• Girişimcilik		f. Fen ve kariyer bilinci
	• İletişim		
	• Takım çalışması		

Tablo 1 incelendiğinde FeTeMM ile beceri, duyuş ve FTTÇ kazanımları arasında uyum olduğu söylenebilir. Bilimsel süreç becerileri altında yer alan 11 (temel bilimsel süreç becerileri 6, bütünleştirilmiş süreç becerileri 5) becerinin tamamının FeTeMM ile uyumluluk gösterdiği söylenebilir. Bununla birlikte Matematik alanında beklenen analitik düşünme ve yaratıcılık arasında FeTeMM uyumluluğu bulunmaktadır. Mühendislik alanında ise yaşam becerileri ana başlığı altında yer alan tüm becerilerin FeTeMM ile örtüştüğü görülmektedir. FTTÇ kazanımlarına gelince ise bilimin doğası Fen ile (Fe), bilim ve teknoloji ve sürdürülebilir kalkınma bilinci Fen ve Teknoloji ile (FeTe), fen ve kariyer bilinci ise Fen (Fe) ile örtüştüğü görülmektedir. Ancak FTTÇ kazanımlarının matematik (M) ve mühendislik (M) ile doğrudan örtüşmediği görülmektedir.

İlkokul 4. Sınıf Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programında yer kazanımların FeTeMM analizine ilişkin bulgular

İlkokul 4. sınıf Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programında yer alan kazanımların FeTeMM bağlamında yapılan analizi Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2.

İlkokul 4. sınıf Fen Bilimleri Dersi Kazanımları ve FeTeMM Eğitimi İlişkisi.

Ünite/Konu alanı	Kazanım Sayısı	Te	Ma	Mü	Toplam
Vücudumuzun Bilmecesini Çözelim/Canlılar ve Hayat	8	—	—	3	3
Kuvvetin Etkileri/Fiziksel Olaylar	4	—	—	—	—
Maddeyi Tanıyalım/Madde ve Değişim	11	—	1	—	1
Geçmişten Günümüze Aydınlatma ve Ses Teknolojileri/Fiziksel Olaylar	12	4	—	—	4
Mikroskopik Canlılar ve Çevremiz/Canlılar ve Hayat	7	—	—	1	1
Basit Elektrik Devreleri/Fiziksel Olaylar	3	1	1	1	3
Dünyamızın Hareketleri/Dünya ve Evren	1	—	—	—	—
Toplam	46	5	2	5	12

Tablo 2 incelendiğinde 4. sınıf Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programında 46 kazanım yer almaktadır. Bu kazanımlardan 12'si FeTeMM eğitimi ile ilişkili olduğu görülmektedir. Bu kazanımlardan 5'i teknoloji

(Te), 2'si matematik (Ma) ve 5'i ise mühendislik (Mü) alanlarıyla ilgilidir. Basit Elektrik Devreleri ünitesinde yer alan Fiziksel Olaylar konu alanı içerisindeki 1 kazanım hem teknoloji (Te) hem de mühendislik (Mü) alanıyla örtüşmektedir.

Örneğin, “Geçmişten Günümüze Aydınlatma Teknolojileri ve Ses Teknolojileri” ünitesinde yer alan “geçmişten günümüze kullanılan aydınlatma araçlarını karşılaştır ve teknolojinin aydınlatma araçlarının gelişimine olan katkısını fark eder.” kazanımının FeTeMM’in teknoloji (Te)’si ile uyumlu olduğu söylenebilir. Yine benzer biçimde mühendislik (Mü) kazanımına yönelik olarak “Vücudumuzun Bilmecesini Çözelim” ünitesindeki kazanımlardan “soluk alıp verme sırasında havanın izlediği yolu model üzerinde gösterir.” kazanımıyla örtüştüğü görülmektedir.

Ortaokul 5. Sınıf Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programında yer alan kazanımların FeTeMM analizine ilişkin bulgular

Ortaokul 5. sınıf Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programında yer alan kazanımların FeTeMM bağlamında yapılan analizi Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3.

Ortaokul 5. sınıf Fen Bilimleri Dersi Kazanımları ve FeTeMM Eğitimi İlişkisi.

Ünite/Konu alanı	Kazanım Sayısı	Te	Ma	Mü	Toplam
Vücudumuzun Bilmecesini Çözelim/Canlılar ve Hayat	13	—	2	2	4
Kuvvetin Büyüklüğünün Ölçülmesi /Fiziksel Olaylar	2	—	1	—	1
Madde Değişimi/Madde ve Değişim	6	—	2	1	3
Işığın ve Sesin Yayılması//Fiziksel Olaylar	7	—	—	2	2
Canlılar Dünyasını Gezelim ve Tanıyalım/Canlılar ve Hayat	3	—	1	1	2
Yaşamın Vazgeçilmez Elektrik/Fiziksel Olaylar	3	—	1	1	2
Yer Kabuğunun Gizemi/Dünya ve Evren	10	1	—	2	3
Toplam	44	1	7	9	17

Tablo 3 incelendiğinde Ortaokul 5. sınıf Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programında 44 kazanım yer almaktadır. Bu kazanımlardan 17’si FeTeMM eğitimi ile ilişkili olduğu görülmektedir. Bu kazanımlardan 1’i teknoloji (Te), 7’si matematik (Ma) ve 9’u ise mühendislik (Mü) alanlarıyla ilgilidir. Teknoloji (Te) boyutunun 5. Sınıf Fen Bilimleri Öğretim Programında diğer alanlara göre eksik kaldığı görülmektedir.

Kazanımlara bakıldığında FeTeMM eğitimi noktasında 5. sınıfların daha uygun olduğu söylenebilir. Örneğin “Vücudumuzun Bilmecesini Çözelim” ünitesindeki “geçmişten günümüze kullanılan su ve minarellerin bütün besinlerde bulunduğu çıkarımını yapar” kazanımının FeTeMM’in matematik (Ma)’si ile uyumlu olduğu söylenebilir. Yine kazanımlar incelendiğinde teknoloji (Te) kazanımına yönelik olarak “Yer Kabuğunun Gizemi” ünitesindeki kazanımlardan “kayaçlarla madenleri ilişkilendirir ve madenlerin teknolojik ham madde olarak önemini tartışır.” kazanımıyla örtüştüğü görülmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Ülkemizde Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı sürekli güncellenmekte ve günün şartlarına uygun biçimde düzenlenmeye çalışılmaktadır. Bu nedenle dünyadaki gelişmeler takip edilmekte ve buna göre gereksinim duyulan düzenleme ya da güncellemeler yapılmaktadır. FeTeMM eğitimi de bu anlamda yapılmaya çalışılan düzenlemeler arasındadır. Bu araştırmada ortaya konulmak istenen de Fen Bilimleri Öğretim Programında FeTeMM eğitimine ne kadar yer verildiğini ortaya koymaktır. Araştırmanın sonucunda 4. ve 5. Sınıf Fen Bilimleri dersi öğretim programı FeTeMM eğitimi bağlamında yeterli olduğu görülmüştür.

4. Sınıf Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programında Teknoloji ve Mühendislik boyutunun daha fazla ön plana çıktığı görülmüştür (5 kazanımla). Ancak Matematik boyutunda yetersizlik olduğu söylenebilir. Teknoloji boyutunun Geçmişten Günümüze Aydınlatma ve Ses Teknolojileri/Fiziksel Olaylar ünitesi ve konu alanında, Mühendislik boyutun ise Vücudumuzun Bilmecesini Çözüm/Canlılar ve Hayat ünitesi ve konu alanında ağırlıklarının olduğu görülmüştür. Basit Elektrik Devreleri/Fiziksel Olaylar ünitesi ve konu alanında yer alan bir kazanımın hem Teknoloji hem de Mühendislik eğitimi alanında ortak kazanım olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

5. Sınıf Fen Bilimleri dersi öğretim programı ise Teknoloji boyutu diğer alanlara göre daha zayıf kaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Matematik ve Mühendislik alanlarında ise yeterli ve dengeli bir dağılımın olduğu görülmüştür. Hemen her ünite ve konu alanında hem Matematik hem de Mühendislik eğitimi alanlarında kazanımlara yer verilmektedir.

Genel anlamada bakıldığında her iki sınıf düzeyinde öğretim programlarında Matematik ve Mühendislik alanına yönelik kazanımların daha ağırlık kazandığı görülmüştür. Ancak öğretim programları FeTeMM eğitimi bakımından yeterli düzeyde olduğu söylenebilir. Yukarıdaki sonuçlar değerlendirildiğinde aşağıdaki öneriler getirilebilir:

- FeTeMM bağlamında 4. ve 5. sınıflar Fen Bilimleri öğretim programında Teknoloji boyutunu güçlendirici kazanımlara yer verilmelidir.
- FeTeMM'in bir başka boyutu olan Sanat (Art) öğretim programında yer verilmelidir.

Kaynakça

- Akgündüz, D., Aydeniz, M., Çakmakçı, G., Çavaş, B., Çorlu, M. S., Öner, T., & Özdemir, S. (2015). STEM Eğitimi Türkiye Raporu.
- Aysal, N. (2005). Anadolu da Aydınlanma Hareketinin Doğuşu: Köy Enstitüleri. *Ankara Üniversitesi Türk İnkılâp Tarihi Enstitüsü Atatürk Yolu Dergisi*, 9 (35), 268-282.
- MEB. (2013). İlköğretim kurumları (ilkokullar ve ortaokullar) fen bilimleri dersi (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı. 15 Eylül 2016 tarihinde <http://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72> adresinden alınmıştır.
- Baran, E., Canbazoglu Bilici, S. & Mesutoğlu, C. (2015). Fen, teknoloji, mühendislik ve matematik (FeTeMM) spotu geliştirme etkinliği. *Araştırma Temelli Etkinlik Dergisi (ATED)*, 5(2), 60-69.
- Buyruk, B., & Korkmaz, Ö. (2014). FeTeMM Farkındalık Ölçeği (FFÖ): Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Journal of Turkish Science Education*, 11 (1), 3-23.
- Bybee, R. W. (2010). What is STEM education? *Science*, 17 Eylül 2016 tarihinde <http://science.sciencemag.org/content/sci/329/5995/996.full.pdf> adresinden alınmıştır.
- Çorlu, M. S., Capraro, R. M., & Capraro, M. M. (2014). FeTeMM eğitimi ve alan öğretmeni eğitime yansımaları. *Eğitim ve Bilim*, 39 (171), 74-85.
- Gülhan, F. & Şahin, F. (2016). Fen-teknoloji-mühendislik-matematik entegrasyonunun (STEM) 5. Sınıf öğrencilerinin bu alanlarla ilgili algı ve tutumlarına etkisi. *International Journal of Human Sciences*, 13 (1), 602-620.
- Gencer, A. S. (2015). Fen eğitiminde bilim ve mühendislik uygulaması: Fırıldak etkinliği. *Araştırma Temelli Etkinlik Dergisi*, 5 (1), 1-19.
- Kuenzi, J., Matthews, M. & Mangan, B. (2006). Science, technology, engineering, and mathematics (STEM) education issues and legislative options. Report of Congressional Research Service.

Washington, DC: Congressional Research Service. 4 Ekim 2016 tarihinde <http://www.unm.edu/~cstp/articles/RL33434.pdf> adresinden alınmıştır.

National Research Council [NRC]. (2012). *A Framework for k-12 science education: practices, crosscutting concepts, and core ideas*. Washington DC: The National Academic Press.

Öner, A. T., & Capraro, R. M. (2016). FeTeMM okulu olmak iyi öğrenci başarısı anlamına mı gelir?, *Eğitim ve Bilim*, 41 (185), 1-17.

Subotnik, R. F., Tai, R. H., Rickoff, R. & Almarode, J. (2010). Specialized public high schools of science, mathematics, and technology and the stem pipeline: What do we know now and what will we know in 5 years?. *Roeper Review*, 32, 7-16.

Şahin, A., Ayar, M. C. & Adigüzel, T. (2014). Fen, teknoloji, mühendislik ve matematik içerikli okul sonrası etkinlikler ve öğrenciler üzerindeki etkileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14 (1), 297-322.

Yıldırım, B., & Altun, Y. (2015). STEM eğitim ve mühendislik uygulamalarının fen bilgisi laboratuvar dersindeki etkilerinin incelenmesi. *El-Cezeri Journal of Science and Engineering*, 2,2.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2005). Sosyal bilimlerde nitel araştırma. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Extended Summary

Analysis of STEM Gains for 4th and 5th Grade Science Program

Introduction

There is one acknowledged single truth today that is named as the era of knowledge, technology, and communication: the period of next generation will be totally different than ours time. This situation caused by the rapid change of knowledge and technology also affects communication and oblige people to change in the manner of complying with the innovations. In this sense, it can be said that individuals should have capabilities such as inquiry, questioning, creativity, critical and analytical thinking, and decision-making. Qualified work force is needed to do this. Science and mathematics play crucial roles in order to build the skills that qualified persons need. Countries which recognize the importance of education to produce technology and information give huge importance to science and mathematics education. On the other hand, technology and engineering which are the implementation practices of science and mathematics spread out all fields of life and provide solutions to the current and future problems of humanity. Thus, countries, particularly developing countries plunge into a new quest. Since technological innovations determine economic developments of countries to a large extent in contemporary circumstances, training science experts, generalizing science and technology literacy become very important. Therefore, many countries, USA being in the first place, review their current systems of education and update educational programs. All these can become reality with a new understanding and paradigm. One of these paradigms is an innovative approach named as STEM.

Education in Science, Technology, Engineering and Mathematics (STEM) is being accepted as a new paradigm. Although STEM education mainly focuses on science and mathematics disciplines, it also includes technology and engineering. Stating differently, STEM education can be evaluated as a change from dividing science and mathematics classes apart to a new multidiscipline education. STEM education that aim to build skills of interdisciplinary perspective, knowledge and capabilities is also seen very important for having leadership in science and for economic development. Having said that, the art is also added to this paradigm in recent years and it is named as STEAM (Science, Technology, Engineering, Art, and Mathematics). However, the art does not have a widespread usage right now. Examination of the lately published reports (NRC), particularly at the United States of America, indicate that the growing generation is lack of necessary information and capabilities to meet the requirements of present and future days. Because of this reason, importance of STEM was emphasized at "Next

Generation Science Standards” in the USA in 2013 and STEM education became a government policy. STEM education focuses on distinctive learning and production practices that focus on skills such as inquiry, design, problem solving and collaboration, and effective communication. Several initiatives and studies were started to improve knowledge, skills, and competences of the students in STEM. For example, government of the United States of America has initiated a program named “Education for Innovation” to encourage students to engage in activities and to increase their interests in STEM related professions. However, deficiency of engineering component of STEM came in view during the studies carried out to strength the society with new inventions and innovations.

Activities that help students develop tendencies toward science, technology, engineering and mathematics by using their 21st Century knowledge and skills are also included in events of STEM education. In this regard, necessity of having skills that can solve daily problems and requirements of the society by the students is an important factor that affects the quality and standards of the education. 21st Century skills are being identified within the scope of STEM literacy and it is associated with social, economical, cultural and political problems of today’s competitive world. These are: (a) critical thinking and problem solving, (b) collaboration and leadership, (c) thinking flexibility and accommodating, (d) initiative and entrepreneurship, (e) efficient verbal and written communication, (f) access to datasets and analyze them, and (g) curiosity and imagination. 21st Century skills are also identified as (i) complying, (ii) communication, (iii) solving extraordinary problems, (iv) self-governance and self-development, and (v) thinking within the limits of the systems. According to this, necessity of developing and using these skills, expressed differently within the body of literature of individuals, in everyday life increases its importance when capabilities of STEM literacy is taken into account. Similarly, students are performing scientific research and inquiry continuously at the STEM events, they use their skills such as observing implementations of small projections, designing experiment, and determining the variables.

Although researches on STEM education are fairly new in our country, it attracted great attention. Raising our students as individuals who have science literacy is aimed at our country by updating curriculum of science education in 2013 along with helping our students learn basic science terms and develop necessary skills, perceptions and Science-Technology- Society- Environment (STSE) relationships by including knowledge (creatures and life, substance and alteration, physical phenomenon, world and universe), skills (scientific process skills, life skills), perception (attitude, motivation, values and responsibility) and learning domain of Science-Technology- Society- Environment (STSE) in that curriculum. Although interaction of science with technology and society is considered important, it is noticed that integration of STEM and field of engineering were not included directly.

Purpose of the Study

This research is also aimed to determine the extent to which FeTeMM education takes place at the level of achievements in programs. In keeping with this basic aim, the following questions have been addressed:

- What is the level of adaptation to the achievement of FeTeMM in the context of knowledge, skills, emotions and achievements of science, technology, society and environment in the 4th grade science course curriculum and 5th grade science curriculum curriculum?
- What is the level of adaptation of the place acquisitions to the FeTeMM education in the primary school 4th grade science curriculum?
- What is the level of adaptation of the place acquisitions to the FeTeMM education in the 5th grade science curriculum of the primary school?

Method

The research is structured by document analysis method from qualitative research approaches. In gathering the data of the research, the Ministry of Education collected the 4th grade science curriculum and the 5th grade science curriculum. In the analysis of the data, the content analysis approach was used and analyzed within the framework of the themes determined by the researchers. The confidence percentage of the study was used and the reliability of the study was accepted as 91%.

Results

In the 4th grade science curriculum, it was seen that Technology and Engineering dimension became more foreground (with 5 remarks). However, it can be said that there is an inadequacy in the dimension of mathematics. The dimension of technology has been seen in the past in the field of Sunlight and Sound Technologies / Physical Events and in the field of subject matter, and the dimension of engineering is the weight of the Solution / Life and Life Unit and subject in the subject of our body. Simple Electrical Circuits / Physical Events unit and a win-win in the subject area have been achieved as a result of the common acquisition of both Technology and Engineering education.

If the 5th Grade Science Program is a curriculum, the result is that the technology dimension is weaker than other areas. In mathematics and engineering, it is seen that there is an adequate and balanced distribution. Almost every unit and subject area gains achievements in both mathematics and engineering education fields.

Discussion, Conclusion and Suggestions

In general terms, it is seen that achievements towards Mathematics and Engineering are gaining more weight in the curriculums of both grade levels. However, it can be said that the curriculums are sufficient in terms of FeTeMM education. When the above results are evaluated, the following suggestions can be made:

- In the context of FeTeMM, the 4th and 5th grade science curriculum should include enhancing achievements of the Technology dimension.
- FeTeMM should be featured in Art (Art) curriculum, another dimension.

Öğretmen Yetiştirme Programlarında Mentorluk Uygulamalarına İlişkin Kalite Standartlarının Belirlenmesi

Adem YILMAZ, Kastamonu Üniversitesi, Türkiye, adem_gantep@hotmail.com

Öz

Öğretmenler eğitim sisteminin şüphesiz en temel yapı taşlarıdır. Öğretmenler yeni nesillerin yetiştirilmesinde, ülkelerin kalkınmasında ve toplumu oluşturan bireylerin sosyalleşmesinde başrol oynamaktadır. Bu çalışmada, öğretmen yetiştirme programlarında uygulanan mentorluk çalışmalarına yönelik kalite standartlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada, nicel araştırma yöntemlerinden genel tarama modeli kullanılmıştır. Çalışmanın örneklemini Türkiye'nin çeşitli illerinde görev yapan ve mentorluk uygulamalarını almış olan farklı branşlardaki toplam 450 öğretmen oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak ise araştırmacılar tarafından geliştirilen "Öğretmen Yetiştirme Programlarında Mentorluk Uygulamalarına İlişkin Kalite Standartları Ölçeği (ÖYPMUKSÖ)" olarak isimlendirilen 5'li likert tipi bir ölçek kullanılmıştır. Çeşitli işlem basamaklarından geçtikten sonra oluşturulan ölçeğin; madde analizi, açıklayıcı faktör analizi, doğrulayıcı faktör analizi, Güvenirlik katsayısı (Cronbach's Alpha) hesaplanmış olup, 3 faktörlü bir yapıda 34 maddeden oluşan ve Güvenirlik katsayısı Cronbach's Alpha 0.88 olarak hesaplanmış bir ölçek geliştirilmiştir. Toplanan veriler SPSS 17.0 ve LISREL 9.2 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda ki-kare (χ^2) uyumu 2,35, iyilik uyum indeksi GFI değeri 0,91, AGFI değeri 0,92, yaklaşık hataların ortalama karekökü RMSEA değeri 0,03, RMR değeri 0,03, SRMR değeri 0,04, CFI değeri 0,96, NFI değeri 0,95, NNFI uyum indeksi değeri ise 0,96 olarak bulunmuştur. Elde edilen sonuçlar geliştirilen ölçeğin uyum sınırları içerisinde olduğunu göstermektedir. Ayrıca mentorluk uygulamalarının, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine olumlu katkı sağladığı ve mesleğe karşı olan özgüvenlerinin artmasında olumlu sonuçlar gösterdiği belirlenmiştir. Mentorluk uygulamalarının öğretmenlere yol gösterici nitelikte olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen yetiştirme, mentorluk, kalite standartları, ölçek geliştirme.

Abstract

Teachers are undoubtedly the most basic building blocks of the education system. Teachers play a leading role in the training of new generations, in the development of countries and in the socialization of individuals who make up society. In this study, it was aimed to determine the quality standards for mentoring studies applied in teacher training programs. In the study, the general screening model was used for quantitative research methods. The sample of the study constitutes a total of 450 teachers who work in various professions of Turkey and who have taken mentoring practices in different branches. As a data collection tool, a 5-point Likert-type scale called "Quality Standards for Mentoring Practices (QSMPTTP) in Teacher Training Programs" developed by the researchers was used. After the various steps of the process, Item analysis, exploratory factor analysis, confirmatory factor analysis, reliability coefficient (Cronbach's Alpha) was calculated, and a scale consisting of 34 items in a 3-factor structure and a reliability coefficient Cronbach's Alpha 0.88 was calculated. The collected data were analyzed using SPSS 17.0 and LISREL 9.2 packet program. The fit-square (χ^2) compliance was 2.35, the goodness of fit index GFI value was 0.91, the AGFI value was 0.92, the mean square root mean square error was 0.03, the RMR value was 0.03, the SRMR value was 0.04, The CFI value was 0.96, the NFI value was 0.95, and the NNFI compliance index value was 0.96. The results show that the developed scale is within the harmonization limits. It has also been found that mentoring practices contribute positively to teachers' professional development and show positive results in increasing self-confidence towards the profession. It has been achieved that mentoring practices are guiding teachers.

Keywords: Teacher training, mentoring, quality standards, scale development.

Giriş

Günümüzde eğitim ve öğretim faaliyetlerinin kalitesini arttırmak amacıyla akademisyenler ve araştırmacılar tarafından birçok farklı alanda çalışmalar yürütülmektedir. Yapılan bu çalışmaların bir sonucu olarak da öğretmenlerin bu araştırma sonuçlarına göre öğrenim ve öğretim yaşantılarını güncellemesi beklenmektedir. Eğitim sisteminin vazgeçilmez bir parçası olan öğretmenler ile ilgili olarak yapılan çalışmalar, ağırlıklı olarak öğretmenlerin yaşadığı mesleki gelişim problemleri ve bunların meydana gelme sebepleri üzerine odaklanmaktadır (Archer, 2003).

Öğretmenler, özellikle göreve başladıkları ilk yıllarda yoğun olarak danışman hizmeti alma ve rehberlik hizmetlerinden faydalanma eğiliminde bulunurlar. Bu amaçla, birçok eğitim programında oryantasyon (alıştırma) ve uyum programları bulunmaktadır. Bu durum ülkemizde de sıklıkla görülen bir durumdur. Göreve başlayan yeni öğretmen adaylarına ilk bir yıl boyunca ilgili okul müdürlüğü tarafından görevlendirilmiş bir danışman öğretmen rehberlik eder ve aday öğretmeni mesleğe hazırlamaya çalışır (Bakioğlu, 1996).

Mentorluğun birçok tanımı bulunmaktadır. Mentorluk, yaşça daha büyük olan kişi ve kişilerin deneyimlerini ve bilgilerini belirli bir süre devam eden ve bir program dahilinde genç ve gelişim aşamasında bulunan kişilere aktarma süreci olarak tanımlanabilir (Getzloe, 1997).

Mentorluk sürecinde hizmet alan (aday öğretmen) ile hizmet veren (mentor) arasında çift taraflı bir ilişki ve yerine getirilmesi gereken bir takım sorumluluklar bulunmaktadır. Bu süreçte danışman görevini üstlenen mentorlara biraz daha fazla sorumluluk düşmektedir. Jonson (2008) ve Bakioğlu (2015)'e göre mentor ile danışan arasında bulunan sorumluluklar şu şekildedir:

- Hizmeti veren (mentor) ile hizmeti alan (danışan) arasında resmi ve resmi olmayan şekillerde düzenli bir görüşme sürecinin olması,
- Hizmet alan kişiye (danışana) görev yaptığı okulda günlük işleyişler konusunda rehberlik edilmesi,
- Hizmet alan kişiye diğer öğretmenlerin sınıflarını izleme imkânının sağlanması,
- Hizmet alan kişiye rehber niteliği taşıyacak örnek dersler verilmesi,
- Hizmet alan kişinin öğretimini izlenerek geri bildirimlerde bulunulması,
- Profesyonelliğe giden yolda hizmet alana tam bir rol model olunması,
- Öğretmenlik becerilerinin yanı sıra mentorluk becerilerinin de geliştirilmesinin sağlanması,
- Hizmet alan kişiyi sürekli desteklemek ve ona rehberlik hizmetinin sağlanması gerekmektedir.

Mentorluk sürecinde mentor olarak belirlenecek kişi ve kişilerin birtakım özellikleri bulunmalıdır. Birçok kişi alanında kendini geliştirmiş ve çok iyi bir öğretmen olabilir; ancak iyi bir mentor olamaz. Mentorluk hizmeti hangi açıdan bakılırsa bakılsın tam bir sanattır. Sürecin büyük bir bölümünü iletişim ve etkileşim oluşturmaktadır. Bu nedenle mentorlar iyi iletişim kurabilen ve vücut dilini kusursuz bir şekilde sergileyen kişiler olarak kabul görürler (Kalin, Barney ve Irwin, 2009). Bir nevi sanat icra eden mentorların bazı görev ve sorumlulukları da bulunmaktadır. Bunlardan bazıları şunlardır:

- Hizmeti veren (mentor) hizmeti alan (danışan) için teşvik eden, öğretim sağlayan, destek veren bir rol modelidir,
- Mentor; teknik yeterlilikleri bulunan, eğitim ve öğretim politikalarını benimsemiş ve bunları aktarmakla yükümlü olan bir ustadır,
- Bir mentor; mesleki sürecin getireceği güçlüklerle nasıl başa çıkılacağı konusunda hizmet alana yol göstermek ve profesyonel becerilerini onunla paylaşmakla yükümlüdür,
- Mentorlar, alternatifler üretir ve yol açarlar. Hizmet alana kendini gösterebilme imkânı sunmak zorundadırlar,
- Mentor kişiler, hizmet alanlara (aday öğretmenlere) deneyimleri sonucu yaparak yaşayarak öğrenme imkânı sunmazlar. Onların başarısız olmaları için süreçler yaratmaz ve hizmet alanla bir yarış içerisine girmezler,
- Mentorlar, iyi gözlem yapabilme ve sonuçları değerlendirebilme özelliklerine sahip olmalıdır. Bu şekilde süreçte karşılaşılabilecek durumlara karşı analitik çözümler üretme ve bunları hayata geçirme fırsatı bulabilirler,

- Mentor kişiler, hizmet alanların mesleki yükünü ve gelişimsel sorumluluklarını azaltıcı tedbirler almak ve bu süreçte hizmet alanlara destek olmak zorundadırlar,
- Mentor deneyimleri kümülatiftir ve sürekli olarak da artan eğilim göstermek zorundadır (Kappel, 2008).

Ülkemizde eğitim sistemlerinin yapılandırılması ve şekillendirilmesi Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) ve Yükseköğretim Kurulu (YÖK) tarafından işbirliği içerisinde yürütülmektedir (Şişman, 2005). YÖK, küreselleşen ve yenilenen dünya ekonomisinin gün geçtikçe birbirlerine daha bağımlı hale geldiği günümüzde, çağın gerektirdiği eğitim seviyesini yakalamak ve ayak uydurmak amacıyla birtakım çözümler üretmek zorundadır. Bu bağlamda devreye kalite güvence sistemleri ve akreditasyon kavramları girmeye başlamaktadır (Bakioğlu, 2015). Yükseköğretimde kalite kavramının birçok tanımı bulunmaktadır.

Kalite, amacına uygun olarak yapılan işlemler bütünü şeklinde ifade edilir. Aynı zamanda yükseköğretim kurumlarının uygulamış oldukları politika ve eğitimsel süreçlerde en üst düzeyde verim alınacak şekilde yapılması olarak belirtmişlerdir. Kalite ve kalite güvence sistemleri bir bütün olarak görev yapar ve akreditasyon kavramı ile yakından ilişki içerisinde bulunurlar. Akreditasyon; bir programın, kurumun ya da kuruluşun uzmanlar grubu tarafından daha önceden belirlenmiş kalite kriterleri doğrultusunda resmi olarak onaylanmasını hedefleyen bir değerlendirme yöntemi olarak tanımlanmaktadır (Bakioğlu ve Ülker, 2015). Akreditasyon sistemlerinin başarısı, yükseköğretime ayrılan kaynakların ve sürece ait girdilerin kalitesine bağlı olarak değişim göstermektedir (Turan, 2013).

Ülkemizde kalite ve akreditasyon alanında yapılan çalışmaların çoğunlukla öğretmen yetiştirme programları ve öğretmen yeterlilikleri üzerine yapıldığı görülmektedir. Bu bağlamda, YÖK tarafından somut anlamda atılan ilk adım 1996 yılında başlatılan ve öğretmen yetiştirme programlarına yönelik yapılan akreditasyon sürecidir.

YÖK, bu süreçte akreditasyon işlemlerine yönelik tüm faaliyetlerde öğrencilerin yetiştirilmesini ve eğitimini temel amaç olarak edinmiş olup, üniversitelerin en temel görevleri arasında yer aldığını belirtmiştir. Her akreditasyon sistemi belirli amaçlar ve varsayımlar düşünülerek tasarlanmaya çalışılır. Türkiye'de eğitiminde akreditasyonun amacı, her bireyin nitelikli bir şekilde yetiştirilmesini sağlamaktır (YÖK, 1999). Akreditasyon sistemleri genellikle sürece ait girdiler üzerine (öğrenci, öğretim elemanı, fiziki altyapı vb.) odaklanmaktadır. Yükseköğretimde kalite ve akreditasyon alanında yapılan çalışmalar 1999 yılında başlayan Bologna süreci ile birlikte ülkemizde de hız kazanmaya başlamış ve yapılan çalışmalarda artış olduğu görülmüştür. 1999 yılında YÖK/DÜNYA BANKASI Milli Eğitimi Geliştirme Projesi kapsamında yapılan "Türkiye'de Öğretmen Eğitiminde Standartlar ve Akreditasyon" başlıklı (YÖK, 1999) çalışmaya göre öğretmen eğitiminde kullanılacak Türk akreditasyon sistemi tasarlanmış ve işleme alınmıştır. Kalite ve akreditasyon sistemleri belirli standartlara bağlı olarak işlem gören bir yapıya sahiptir. Akreditasyon çalışmalarında bulunması gereken standartlar; öğrenciye, eğitim ve öğretimin amaçlarına, program çıktıları ve değerlendirmeye, öğretim kadrosunun kalitesine, altyapıya, kurumsal destek ve mali kaynaklara ve program kriterlerine yönelik standartlar olarak belirlenmiştir. Yükseköğretimde kalite ve akreditasyon alanında derinlemesine bilgi edinmek ve elde edilen bilgileri yorumlayabilmek amacıyla daha genel açıklamalar yapabilmeye imkan sağlayan analiz sistemleri kullanılması gerekmektedir (De Jong, 2004).

Araştırmanın Amacı

Bu bağlamda çalışmamızın amacı; öğretmen yetiştirme programlarındaki mentorluk uygulamalarına (öğretmenlik deneyimi ve mesleki deneyim uygulamaları) ilişkin kalite standartlarının belirlenmesidir. Araştırma kapsamında aşağıdaki problem durumlarına çözüm aranmıştır:

- Öğretmen yetiştirme programlarında bulunan mentorluk uygulamalarının kalite standartları nelerdir?
- Öğretmen yetiştirme programlarında bulunan mentorluk uygulamalarının kalite standartları hangi alt başlıklarda incelenebilir?
- Mentor olarak görev yapan kişilerde bulunması gereken mesleki yeterlilikler nelerdir?

Yöntem

Çalışmada, nicel araştırma yöntemlerinden genel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma süreci tarama yöntemi kullanılarak dizayn edilmiş olup, tarama araştırması türlerinden boylamsal tarama yöntemi kullanılmıştır.

Herhangi bir olguyu, olayı yeterli düzeyde tanımlamak için onun hakkında birçok bilgi edinmek gerektiğinden tarama araştırmaları bu yönüyle genellikle yüksek sayıda veriye dayalı olarak gerçekleştirilmektedir (Cohen, Manion ve Morrison, 2007).

Boylamsal tarama, araştırmaya konu olan olguların zaman içerisinde değişim gösterdiği durumları incelemede uygun bir yöntem olarak kullanılmasının yanı sıra genelleyci bir özelliğe sahip olmasıyla da sıklıkla tercih edilen bir araştırma yöntemidir (McMillan ve Schumacher, 2006).

Çalışma Grubu (Örneklem)

Çalışmanın örneklemini Türkiye'nin çeşitli illerinde görev yapan ve mentorluk uygulamalarını almış olan farklı branşlardaki toplam 450 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma örneklemini belirlenirken, amaçlı örnekleme tekniklerinden uygun durum örnekleme tekniği kullanılmıştır. Uygun durum örnekleme, araştırma yapılacak birey veya grupların araştırma sürecine dâhil edilmesinin kolay olması ve kolay ulaşılabilir nitelikte olması nedeniyle yoğun olarak tercih edilen bir örneklem belirleme tekniğidir (Ekiz, 2009).

Örneklem büyüklüğünün belirlenmesinde geliştirilen ölçek maddelerinin 5 ile 10 katı arasında olması uygun olarak kabul edilmekte olup, bu bağlamda 450 kişilik bir örneklem grubunun yeterli olabileceği söylenebilir.

Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı olarak ise araştırmacılar tarafından geliştirilen "Öğretmen Yetiştirme Programlarında Mentorluk Uygulamalarına İlişkin Kalite Standartları Ölçeği (ÖYPMUKSÖ)" olarak isimlendirilen 5'li Likert tipi bir ölçek kullanılmıştır.

Nicel veri toplama aracı olan ÖYPMUKSÖ'nün geliştirilmesi aşamasında birtakım süreçler takip edilmiştir. Bunlar; madde havuzunun oluşturulması, derecelendirme sisteminin belirlenmesi, uygun örneklem sayısının belirlenmesi, kuramsal ve kavramsal altyapının dizayn edilmesi, alanında uzman kişilere başvuru da bulunulması, geçerlik ve güvenilirliğin sağlanması için gerekli istatistiksel analizlerin yapılması şeklindedir (Creswell ve Plano-Clark, 2007; Karasar, 2006).

Ayrıca geliştirilen ÖYPMUKSÖ'nün, geçerlik ve güvenilirlik açısından incelenmesi için madde analizi, açımlayıcı faktör analizi, doğrulayıcı faktör analizi, uzman görüşü, güvenilirlik katsayısı (Cronbach's Alpha) vb. istatistiki işlemleri de araştırmacılar tarafından titizlikle yerine getirilmiştir. Çeşitli işlem basamaklarından geçtikten sonra oluşturulan ölçeğin; madde analizi, açımlayıcı faktör analizi, doğrulayıcı faktör analizi, Güvenirlik katsayısı (Cronbach's Alpha) hesaplanmış olup, 3 faktörlü bir yapıda 34 maddeden oluşan ve Güvenirlik katsayısı Cronbach's Alpha 0.88 olarak hesaplanmış bir ölçek geliştirilmiştir.

Araştırma konusu hakkında derinlemesine bir alan yazın taraması yapılmış olup, ilk etapta 70 adet standart maddesi yazılmıştır. Daha sonra kapsam geçerliliğinin sağlanması için konu alanında uzman 1 adet Profesör ve 1 adet Doçent ve 2 adet Yardımcı Doçent ünvanlı öğretim üyelerine görüş sorulmuştur.

Alınan dönütler çerçevesinde konu alanını kapsamadığı ve kullanılmasının uygun olmadığı düşüncesiyle 18 madde çıkarılarak 52 maddelik bir ölçek geliştirilmiştir. Söz konusu ölçeğin 60 kişi üzerinde bir pilot uygulaması yapılmış, binişik değerlere sahip ve madde faktör yükleri düşük olan maddeler ölçekten çıkarılarak 34 maddeden oluşan bir ölçek geliştirilmiştir.

Yapılan tüm inceleme ve görüşmelerden sonra elde edilen dönütler göz önünde bulundurularak ölçekteki maddelerde düzenleme yapılmıştır. Bu şekilde ölçeğin kapsam ve görünüş geçerlikleri sağlanmaya çalışılmıştır (Fraenkel ve Wallen, 2003).

Derecelendirme Sisteminin Belirlenmesi

Standart belirlemeye yönelik yapılan çalışmalar hakkında alan yazın taramasında sıklıkla 5'li likert tipi ölçekleme sistemlerinin kullanıldığı belirlenmiş, puanlanmasının ve uygulanmasının kolay olması, katılımcıların görüşlerini yüksek derecede yansıtır olması, doldurulmasının ve kodlanmasının pratik olması nedeniyle bu araştırmada da 5'li likert tipi (çok önemli, oldukça önemli, kısmen önemli, çok az önemli ve önemsiz) ölçekleme sistemi kullanılmıştır.

Uygun Örneklem Sayısının Belirlenmesi

Örneklem büyüklüğü, çoğu zaman faktör sayısı ve madde (değişken) sayısı gibi ölçütlere dayalı olarak tahmin edilmeye çalışılmaktadır. Ölçek geliştirme çalışmalarında uygun örneklem sayısının belirlenmesi amacıyla madde (değişken) sayısının 5 ile 10 katı arasında bir büyüklüğün olması yeterli olarak kabul edilmektedir (Tabachnick ve Fidel, 2001). Bu amaçla araştırmacı tarafından belirlenen 450 kişilik örneklem grubunun büyüklüğünün yeterli olduğu görülmektedir.

ÖYPMUKSÖ'nün Kuramsal ve Kavramsal Altyapısının Dizayn Edilmesi

FBÖYPASÖ'nün kuramsal ve kavramsal altyapısının dizayn edilmesi aşamasında detaylı bir alan yazın taraması yapılmıştır. Alan yazın taramasında; öğretmen yetiştirme programlarında standartlar ve süreçler hakkındaki görüşlere yönelik çalışmalar (Cousins ve Walker, 2000; Çepni ve Küçük, 2003; De Jong, 2004; Erişen, 2001, Turan, 2013) incelenmiştir.

Alan yazın incelenmesi sonucunda öğretmen yetiştirme programlarında uygulanan mentorluk uygulamalarına yönelik kalite standartları konusunda birçok farklı boyut ortaya çıkmıştır. Bu boyutlar; program içeriğine yönelik standartlar, mentorlarda bulunması gereken mesleki standartlar ve danışmanlık hizmetine yönelik standartlar şeklindedir. ÖYPMUKSÖ'nün kuramsal çerçevesinin oluşturulmasında; ölçekte yer alabilecek olan maddelerin belirlenmesi ve ölçeğin faktör yapısının ortaya çıkarılarak ölçekte yer alacak olan faktörlerin adlandırılmasında özellikle bu boyutlar göz önünde bulundurulmuştur.

Pilot Uygulama ve Ölçeğin Düzenlenmesi

ÖYPMUKSÖ'nün pilot uygulaması 2015 – 2016 yılında 60 kişilik bir katılımcı grubu ile yapılmıştır. Bu çalışma ile ölçeğin katılımcılar tarafından nasıl cevaplandırıldığına anlaşılması amaçlanmıştır. Yapılan pilot uygulama sonrasında ölçeğin dil, anlatım ve genel yapısıyla ilgili düzenlemeler yapılarak son hali verilmiş ve 34 maddelik bir ölçek oluşturulmuştur.

Geçerlik ve Güvenirliğin Sağlanması İçin Gerekli İstatistiksel Analizlerin Yapılması

ÖYPMUKSÖ'nün yapı geçerliğinin ve güvenilirliğinin belirlenmesinde; madde analizi, açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi ve Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayısı hesaplamaları yapılmıştır. Bir ölçeğin yapı geçerliği ölçeğin maddeleri ile kuramsal çerçevesinin ne kadar uyumlu olduğunu ifade etmektedir (Kane, 2001).

ÖYPMUKSÖ'nün yapı geçerliğinin belirlenmesi ve ölçekte bulunacak maddelere karar verilebilmesi için faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizi açımlayıcı ve doğrulayıcı olmak üzere iki kısımdan oluşmaktadır. Açımlayıcı faktör analizinde, değişkenler arasındaki ilişkilerden yola çıkarak faktörler belirlenmeye çalışılırken, doğrulayıcı faktör analizinde ise değişkenler arasındaki ilişkiye dair daha önce oluşturulan bir hipotezin test edilmesi amaçlanmaktadır (Büyüköztürk, 2010).

Veri Analizi

Toplanan veriler SPSS 17.0 ve LISREL 9.2 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Açımlayıcı faktör analizi sonucu KMO değeri, Barlett küresellik testi, madde faktör yükleri, madde ölçek toplam korelasyon değerleri ve döndürülmüş faktör yükleri belirlenmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ki-kare (χ^2) uyumu, iyilik uyum indeksi GFI, AGFI, yaklaşık hataların ortalama karekökü RMSEA, RMR, SRMR, CFI, NFI, NNFI uyum indeksi değişkenleri incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda ki-kare (χ^2) uyumu 2,35, iyilik uyum indeksi GFI değeri 0,91, AGFI değeri 0,92, yaklaşık hataların ortalama karekökü RMSEA değeri 0,03, RMR değeri 0,03, SRMR değeri 0,04, CFI değeri 0,96, NFI değeri 0,95, NNFI uyum indeksi değeri ise 0,96 olarak bulunmuştur.

Bulgular

Yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgular, kolay anlaşılır bir yapıda sunulmak üzere; madde analizi, katılımcıların demografik özellikleri, verilerin faktör analizi için uygunluğu, açımlayıcı faktör analizi, faktörlerin isimlendirilmesi, doğrulayıcı faktör analizi ve güvenilirlik analizi başlıkları altında sunulmuştur.

Madde Analizi

Madde analizi için ölçek de kullanılan her bir madde ile ölçek puanları arasındaki korelasyon değerleri belirlenmiştir (Tablo 1). Korelasyon değerleri incelendiğinde, bu değerlerin 0,480 ile 0,839 arasında değiştiği ve * $p < 0,01$ ve **Korelasyon 0,01 düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Ölçeğe madde seçiminde kullanılan bu yöntemde her bir madde için üst gruptaki puanlayıcıların madde puanları ortalaması ile alt gruptaki cevaplayıcıların madde puanları ortalamaları arasındaki fark, bağımsız gruplar için t-testi ile belirlenmiştir.

Tablo 1.*Madde-ölçek Korelasyonları ve Grup Ortalamaları Arası t-testi Sonuçları.*

Madde No	Madde-toplam korelasyonları	Alt/üst grup ortalamaları arası	Madde No	Madde toplam korelasyonları	Alt/üst grup ortalamaları arası farkın t-değeri
1	0,583**	7,845*	18	0,528**	9,234*
2	0,556**	8,201*	19	0,518**	9,169*
3	0,540**	8,832*	20	0,579**	8,999*
4	0,632**	11,528*	21	0,693**	11,753*
5	0,588**	11,966*	22	0,537**	10,652*
6	0,483**	8,981*	23	0,510**	8,752*
7	0,480**	8,521*	24	0,518**	10,296*
8	0,489**	8,637*	25	0,650**	12,998*
9	0,638**	11,871*	26	0,535**	9,975*
10	0,494**	9,032*	27	0,579**	10,004*
11	0,551**	10,230*	28	0,839**	13,752*
12	0,560**	10,197*	29	0,561**	9,493*
13	0,496**	8,126*	30	0,786**	12,786*
14	0,780**	13,188*	31	0,677**	12,117*
15	0,687**	12,412*	32	0,589**	11,753*
16	0,636**	11,385*	33	0,596**	10,964*
17	0,620**	11,555*	34	0,571**	11,109*

*p< 0,01 **Korelasyon 0,01 düzeyinde anlamlıdır.

Katılımcıların Demografik Özellikleri

Güvenirlilik ve geçerlik analizleri için örneklem olarak seçilen ölçek 210 bayan, 240 erkek olmak üzere toplam 450 kişilik bir katılımcı grubuna uygulanmış olup, katılımcılara ait demografik özellikler Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2.*Katılımcıların Demografik Özellikleri.*

Cinsiyet	Frekans	Yüzde (%)
Bay	240	53,33
Bayan	210	46,67
Toplam	450	100
Branş		
Fen ve Teknoloji	260	57,77
Matematik	100	22,22
Sınıf Öğretmeni	90	20,01
Toplam	450	100

Verilerin Madde Analizi İçin Uygunluğu

Uygulama sonucu elde edilen verilerin faktör analizi için uygunluğu Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Bartlett testi kullanılarak bulunmaktadır (Büyüköztürk, 2010). KMO değerinin 0,50'den büyük bulunması ve Bartlett testi sonucunun anlamlı çıkması faktör analizi yapılabilmesi için yeterli olarak kabul edilmektedir (Tabachnick ve Fidel, 2007). Bartlett testi sonuçları ölçek maddeleri arasında istenilen düzeyde bir ilişkinin var olup olmadığını gösterir ve 0,05 düzeyinde anlamlı bir değer bulunması beklenir. KMO katsayısı değeri ve Bartlett testi sonucu Tablo 3'de sunulmuştur. Uygulama sonucunda KMO değeri 0,81 olarak bulunmuş ve Bartlett testi ise 0,05 düzeyinde anlamlı olarak bulunmuştur.

Tablo 3.

Faktör Analizi İçin Uygunluğun İncelenmesi.

KMO Katsayısı		0,81
	Ki-kare değeri	20645,902
Bartlett testi	Sd	753
	p (p<0,05)	0,00

Açımlayıcı Faktör Analizi

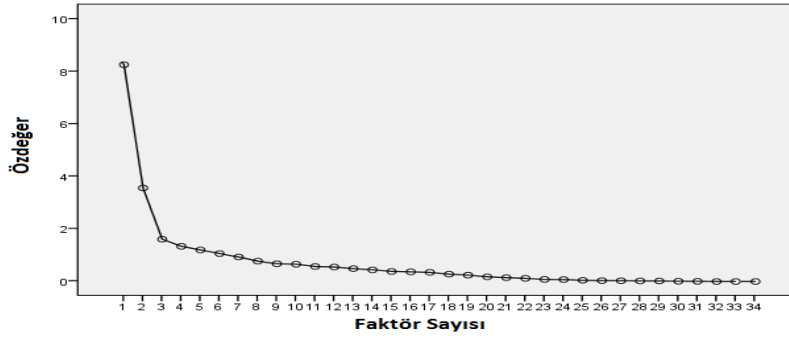
Verilerin faktör analizine uygunluğu incelendikten, uygulanacak ölçeğin kaç farklı faktörden oluşacağına karar verme aşamasına geçilmiştir. Bu aşama da özdeğer istatistiği ve yamaç birikinti grafiği (scree plot) ölçütleri kullanılmıştır. Bu aşamadan sonra faktörlerin rotasyonu için varimax tekniği kullanılmış ve faktörlerin isimlendirilmesi aşamasına geçilmiştir. Tablo 4 incelendiğinde, birinci faktörün özdeğerinin, 3,241 olduğu ve toplam varyansın %32,185'ini açıkladığı, ikinci faktörün özdeğerinin 1,963 olduğu ve toplam varyansın %19,141'ini açıkladığı ve üçüncü faktörün özdeğerinin, 1,018 olduğu ve toplam varyansın %17,152'sini açıkladığı görülmektedir. Üç faktörlü ölçek yapısının genel olarak ise toplam varyansın %68,478'ini açıkladığı görülmektedir. Ölçek geliştirme çalışmalarında %50 ve üzeri değerlerin kabul edilebilir olduğu belirtilmektedir (Tabachnick ve Fidel, 2007).

Tablo 4.

Varyans ve Özdeğer İstatistiği.

Faktör	Özdeğer	Varyans (%)	Kümülatif %
1	3,241	32,185	32,185
2	1,963	19,141	51,326
5	1,018	17,152	68,478

Ölçek geliştirme çalışmalarında genel olarak faktör sayısının belirlenmesinde öz değeri 1 ve 1 den büyük olan faktörler dikkate alınmaktadır (Büyüköztürk, 2010). Ölçeğin ilk analizinde, öz değeri 1'den büyük olan 8 faktör ile açıklandığı görülmüştür. Ancak yamaç birikinti grafiği incelendiğinde ise (Şekil 1) eğimin kırılma noktasının 3 faktörden oluşabileceği görülmektedir.



Şekil 1. Yamaç birikinti grafiği.

Faktörlerin İsimlendirilmesi

Öğretmen yetiştirme programlarında mentorluk uygulamalarına yönelik kalite standartlarının belirlenmesine yönelik geliştirilen ÖYPMUKSÖ ölçeğinin açımlayıcı faktör analizi sonucunda 3 faktörden oluşan bir yapıya sahip olduğu görülmektedir. Ölçekte bulunan faktörler alan yazın taraması sonucu; program içeriğine yönelik standartlar, mentorlarda bulunması gereken mesleki standartlar ve danışmanlık hizmetine yönelik standartlar olarak isimlendirilmiştir. 34 madde olarak geliştirilen ölçeğin faktör yük değerleri incelendiğinde 0,426 ile 0,811 arasında değer aldığı görülmektedir (Tablo 5). Program içeriğine yönelik standartlara ait madde faktör yüklerinin, 0,590 ile 0,811 arasında, mesleki standartlara yönelik madde faktör yüklerinin 0,516 ile 0,790 arasında ve danışmanlık hizmetine yönelik standartlara ait madde faktör yüklerinin 0,426 ile 0,728 arasında değer aldığı görülmektedir. Madde faktör yüklerinin 0,40 üzerinde olması kabul edilebilir olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2010).

Tablo 5.

Madde Faktör Yükleri ve Cronbach's Alpha Katsayısı.

No	Ölçek İfadeleri	Faktör Yükleri			C.Alpha
		1	2	3	
17	Mentorluk uygulamalarının ders saatleri arttırılmalıdır	0,811			
7	Mentorluk uygulamalarına yeterli bütçe ayrılmalıdır	0,801			
1	Mentorluk sistemleri sürekli akredite edilmelidir	0,753			
23	Uygulama alanlarının yaygınlaştırılması sağlanmalıdır	0,721			
29	Kariyer gelişimi programları ile uyumlu olmalıdır	0,691			
2	Ortak yapılanma modellerine uygun olmalıdır	0,654			0,852
8	Mentorluk süreçleri ve genel çerçeveler güncellenmelidir	0,638			
18	Çevrimiçi ortamlar aktif olarak sürece dahil edilmelidir	0,614			
3	Kariyer gelişimi alanına yönelik dersler konulmalıdır	0,601			
9	Yükseköğretim alanında radikal değişimler sağlanmalıdır	0,590			

Mesleki Standartlar	32	Mentorlar, entelektüel becerilere sahip olmalıdır	0,790	
	13	Duygusal denge ve kişilik uyumu konusunda yetkindirler	0,771	
	21	Samimiyet potansiyeli yüksek kişilerden oluşmalıdır	0,749	
	33	Farklı bakış açıları geliştirebilen ve çözüm odaklı olmalıdır	0,706	
	4	Kriz yönetimi ve süreci idare etme becerileri yüksektir	0,683	
	34	Rehber, rol model ve yeri geldiğinden bir rehber olmalıdır	0,671	
	30	İhtiyaca göre farklı mentorluk modelleri kullanabilmelidir	0,634	0,816
	19	Etik ve insani değerlere sahip bir yönü olmalıdır	0,599	
	5	Konu alanına yönelik olarak deneyimli ve birikimlidir	0,553	
	28	Hizmet alana güven vermeli ve telkinlerde bulunmalıdır	0,547	
	26	Geri bildirim sistemini ve özgüveni iyi kullanmalıdır	0,536	
	22	Tecrübeli ve belirli bir hizmet süresi bulunmalıdır	0,520	
	6	Dünyada meydana gelen gelişimleri yakından izlemelidir	0,516	
Danışmanlık Hizmeti	10	Danışmanlık gönüllülük esasına dayanmalıdır	0,728	
	11	Multi-disiplinler arası etkileşimler sağlanmalıdır	0,706	
	20	Yönlendirici ve eğitici liderlik yetenekleri geliştirilmelidir	0,680	
	31	İnsan ilişkileri konusunda yetkinlik düzeyi yüksek olmalıdır	0,659	
	12	Karakteristik özellikleri geliştirecek nitelikte olmalıdır	0,594	
	27	Hizmet alanı eğitebilecek yeterli süre içermelidir	0,573	0,930
	14	Öğretmen yetiştirme programlarına adapte edilmelidir	0,505	
	24	Eğitim alan kişiyi yargılamadan geliştirmeyi sağlamalıdır	0,496	
	15	Danışmanlık sistemleri güncel gelişmeleri takip etmelidir	0,473	
	16	Samimi ve uygulanabilir bir ortamda gerçekleşmelidir	0,451	
25	Yükseköğretimin tüm alanlarına uygulanabilir olmalıdır	0,426		
34 madde için toplam Cronbach's Alpha			0,880	

Doğrulayıcı Faktör Analizi

ÖYPMUKSÖ'nün faktör yapısının doğruluk düzeyinin tespit edilmesi amacıyla LISREL 9.2 paket programı ile doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Bu amaçla birçok uyum iyiliği istatistikleri kullanılmıştır (Şimşek, 2007).

Tablo 6.

Uyum indeksleri değerleri.

Analiz	χ^2	χ^2/df	RMSEA	RMR	SRMR	GFI	AGFI	NFI	CFI	NNFI
İlk	923,41	3,22	0,041	0,045	0,046	0,90	0,92	0,91	0,90	0,91
Son	916,23	2,35	0,030	0,030	0,040	0,91	0,92	0,95	0,96	0,96

Ki-Karenin serbestlik derecesine oranı ile elde edilen değerler modelin uyumluluğu hakkında bilgi vermektedir. Tablo 6 incelendiği zaman Ki-Karenin serbestlik derecesine oranı değerinin 2,35 olduğu görülmektedir. Bu değerinin 3 veya altında bir değer çıkması modelin çok iyi bir model olduğunu göstermektedir (Sümer, 2000). Ayrıca RMSEA, RMR ve SRMR değerlerinin 0,06'nın altında olması model için iyi bir uyum göstergesidir (Brown, 2006). RMSEA, RMR ve SRMR değerlerine göre model iyi bir uyum değerine sahiptir diyebiliriz. GFI ve AGFI değerlerinin 0,90 ve üzerinde çıkması iyi bir uyum göstergesidir. NNFI, NFI ve CFI uyum indeks değerleri 0,90 ve üzerinde bulunduğu iyi bir uyum var denilebilir (Şimşek, 2007). Bulunan bu değerler ışığında ölçeğimizin iyi bir uyuma sahip olduğunu söyleyebiliriz.

Güvenirlilik Analizi

Ölçeğimizin son halinin güvenirlilik analizi için ÖYPMUKSÖ ile elde edilen puanların güvenirlilik katsayısı (Cronbach's Alpha) birinci grupta bulunan faktördeki maddeler için 0.852, ikinci grupta bulunan faktördeki maddeler için 0.816 ve üçüncü grupta bulunan faktördeki maddeler için 0.930 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin tüm boyutları için Cronbach's Alpha katsayısı 0.880 olarak hesaplanmıştır. Güvenirlilik için Cronbach's Alpha katsayısı 0,80'den büyük olması ölçeğimizin güvenilir olduğunu göstermektedir (Ho, 2006; Field, 2009).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Mentorluk uygulamalarına yönelik kalite standartlarının belirlenmesini amaçlayan bu çalışmaya Türkiye'nin çeşitli illerinde görev yapan ve farklı branşlarda bulunan toplam 450 kişi katılım sağlamıştır. Çalışma sonunda 3 faktörlü ve 34 maddeden oluşan geçerliliği ve güvenilirliği sağlanmış bir ölçek geliştirilmiştir. Çalışma sonuçlarına göre; madde analizi için ölçek de kullanılan her bir madde ile ölçek puanları arasındaki korelasyon değerleri belirlenmiştir (Tablo 1). Korelasyon değerleri incelendiğinde, bu değerlerin 0,480 ile 0,839 arasında değiştiği ve * $p < 0,01$ ve **Korelasyon 0,01 düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Ölçeğe madde seçiminde kullanılan bu yöntemde her bir madde için üst gruptaki puanlayıcıların madde puanları ortalaması ile alt gruptaki cevaplayıcıların madde puanları ortalamaları arasındaki fark, bağımsız gruplar için t-testi ile belirlenmiştir. Güvenirlilik ve geçerlik analizleri için örneklem olarak seçilen ölçek 210 bayan, 240 erkek olmak üzere toplam 450 kişilik bir katılımcı grubuna uygulanmış olup, katılımcılara ait demografik özellikler Tablo 2'de sunulmuştur. Uygulama sonucu elde edilen verilerin faktör analizi için uygunluğu Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Bartlett testi kullanılarak bulunmaktadır (Büyüköztürk, 2010). KMO değerinin 0,50'den büyük bulunması ve Bartlett testi sonucunun anlamlı çıkması faktör analizi yapılabilmesi için yeterli olarak kabul edilmektedir (Tabachnick ve Fidel, 2007). Bartlett testi sonuçları ölçek maddeleri arasında istenilen düzeyde bir

ilişkinin var olup olmadığını gösterir ve 0,05 düzeyinde anlamlı bir değer bulunması beklenir. KMO katsayısı değeri ve Bartlett testi sonucu Tablo 3’de sunulmuştur. Uygulama sonucunda KMO değeri 0,81 olarak bulunmuş ve Bartlett testi ise 0,05 düzeyinde anlamlı olarak bulunmuştur.

Verilerin faktör analizine uygunluğu incelendikten, uygulanacak ölçeğin kaç farklı faktörden oluşacağına karar verme aşamasına geçilmiştir. Bu aşama da özdeğer istatistiği ve yamaç birikinti grafiği (scree plot) ölçütleri kullanılmıştır. Bu aşamadan sonra faktörlerin rotasyonu için varimax tekniği kullanılmış ve faktörlerin isimlendirilmesi aşamasına geçilmiştir. Tablo 4 incelendiğinde, birinci faktörün özdeğerinin, 3,241 olduğu ve toplam varyansın %32,185’ini açıkladığı, ikinci faktörün özdeğerinin 1,963 olduğu ve toplam varyansın %19,141’ini açıkladığı ve üçüncü faktörün özdeğerinin, 1,018 olduğu ve toplam varyansın %17,152’sini açıkladığı görülmektedir. Üç faktörlü ölçek yapısının genel olarak ise toplam varyansın %68,478’ini açıkladığı görülmektedir. Ölçek geliştirme çalışmalarında %50 ve üzeri değerlerin kabul edilebilir olduğu belirtilmektedir (Tabachnick ve Fidel, 2007). Öğretmen yetiştirme programlarında mentorluk uygulamalarına yönelik kalite standartlarının belirlenmesine yönelik geliştirilen ÖYPMUKSÖ ölçeğinin açılımlı faktör analizi sonucunda 3 faktörden oluşan bir yapıya sahip olduğu görülmektedir. Ölçekte bulunan faktörler alan yazın taraması sonucu; program içeriğine yönelik standartlar, mentorlarda bulunması gereken mesleki standartlar ve danışmanlık hizmetine yönelik standartlar olarak isimlendirilmiştir. 34 madde olarak geliştirilen ölçeğin faktör yük değerleri incelendiğinde 0,426 ile 0,811 arasında değerler aldığı görülmektedir (Tablo 5). Program içeriğine yönelik standartlara ait madde faktör yüklerinin, 0,590 ile 0,811 arasında, mesleki standartlara yönelik madde faktör yüklerinin 0,516 ile 0,790 arasında ve danışmanlık hizmetine yönelik standartlara ait madde faktör yüklerinin 0,426 ile 0,728 arasında değer aldığı görülmektedir. Madde faktör yüklerinin 0,40 üzerinde olması kabul edilebilir olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2010).

Ki-Karenin serbestlik derecesine oranı ile elde edilen değerler modelin uyumluluğu hakkında bilgi vermektedir. Tablo 6 incelendiği zaman Ki-Karenin serbestlik derecesine oranı değerinin 2,35 olduğu görülmektedir. Bu değerinin 3 veya altında bir değer çıkması modelin çok iyi bir model olduğunu göstermektedir (Sümer, 2000). Ayrıca RMSEA, RMR ve SRMR değerlerinin 0,06’nın altında olması model için iyi bir uyum göstergesidir (Brown, 2006). RMSEA, RMR ve SRMR değerlerine göre model iyi bir uyum değerine sahiptir diyebiliriz. GFI ve AGFI değerlerinin 0,90 ve üzerinde çıkması iyi bir uyum göstergesidir. NNFI, NFI ve CFI uyum indeks değerleri 0,90 ve üzerinde bulunduğu iyi bir uyum var denilebilir (Şimşek, 2007). Bulunan bu değerler ışığında ölçeğimizin iyi bir uyuma sahip olduğunu söyleyebiliriz. Ölçeğimizin son halinin güvenilirlik analizi için ÖYPMUKSÖ ile elde edilen puanların güvenilirlik katsayısı (Cronbach's Alpha) birinci grupta bulunan faktördeki maddeler için 0.852, ikinci grupta bulunan faktördeki maddeler için 0.816 ve üçüncü grupta bulunan faktördeki maddeler için 0.930 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin tüm boyutları için Cronbach's Alpha katsayısı 0.880 olarak hesaplanmıştır. Güvenirlik için Cronbach's Alpha katsayısı 0,80’den büyük olması ölçeğimizin güvenilir olduğunu göstermektedir (Ho, 2006; Field, 2009).

Bu sonuçlara ek olarak, mentorluk uygulamalarının öğretmenlerinin mesleki gelişimlerinde olumlu katkı sağladığı ve mesleğe karşı olan özgüvenlerinin artmasında olumlu sonuçlar gösterdiği belirlenmiştir. Mentorluk uygulamalarının öğretmenlere yol gösterici nitelikte olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmacılara konu hakkında daha derin inceleme imkânı sunan meta analiz tekniklerini kullanarak farklı alanlarda konular çalışmaları önerilebilir.

Kaynakça

- Archer, J. (2003). Increasing the odds. *Education Week*, 22(17), 52-55.
- Bakioğlu, A.(1996). Öğretmenlerin Kariyer Evreleri, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi 2. Ulusal Eğitim Sempozyumu Bildirileri, İstanbul.
- Bakioğlu, A. (2015). *Eğitimde mentorluk*, Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Bakioğlu, A. ve Ülker N. (2015). *Üniversitede akreditasyon*, Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorum*, Ankara: PegemA.
- Cohen, L., Manion, L. ve Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. London: Routhledge.
- Creswell, J. W., ve Plano-Clark, V. L. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cousins, J. ve Walker, C. (2000). Predictors of educators' valuing of systematic inquiry in schools.
- Çepni, S. ve Küçük, M. (2003). Eğitim araştırmalarının fen bilgisi öğretmenlerinin uygulamaları üzerindeki etkilerinin belirlenmesi: Bir örnek olay çalışması. *Eğitim Araştırmaları*, 4(2), 75-84.
- De Jong, O. (2004). Mind your step: Bridging the research-practice gap. *Australian Journal of Education in Chemistry*, 64, 5-9.
- Ekiz, D. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erişen, Y. (2001). *Öğretmen yetiştirme programlarına ilişkin kalite standartlarının belirlenmesi ve fakültelerin standartlara uygunluğunun değerlendirilmesi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*, London: SAGE
- Fraenkel, J. R., and Wallen, N. E. (2003). *How to design and evaluate research in education*, New York: McGraw-Hill.
- Getzloe, E. (1997). The power of positive relationships: Mentoring programs in the school ve community. *Preventing School Failure*. 41, 100-104.
- Ho, R. (2006). *Handbook of univariate and multivariate data analysis and interpretation with SPSS*, Florida: Chapman ve Hall/CRC.
- Jonson, K.F.(2008). *Being an effective mentor: How to help beginning teachers succeed*, California: Corwin Press.
- Kalin, N.M., Barney, D.T., Irwin, R.L. (2009). Complexity thinking mentorship: An emergent pedagogy of graduate research development, mentoring and tutoring: *Partnership in Learning*, (17)4, 2009.
- Kane, M. T. (2001). Current concerns in validity theory. *Journal of Educational Measurement*, 38(4), 319-342.
- Kappel, E.S. (2008). *Qualities of a good mentor: Oceanography*. 21(1), 5.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi*, Ankara: Nobel.
- McMillan, J. H. and Schumacher, S. (2006). *Research in education: Evidence-based inquiry*, Boston: Pearson.
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 49-74.
- Şişman, M. (2005). *Eğitim bilimlerine giriş*, Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş: Temel ilkeler ve LISREL uygulamaları*, Ankara: Ekinoks.
- Tabachnick, B. G. and Fidel, L.S. (2001). *Using multivariate statistics*, MA: Allyn ve Bacon, Inc.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics*, Boston: Allyn ve Bacon.
- Turan, E. Z. (2013). *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmen Yetiştirme Programlarına İlişkin Kalite Standartlarının Belirlenmesi*. Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Walker, D. A. (2010). The attitudes toward research scale. *Multiple Linear Regression Viewpoints*, 36(1), 18-26.
- YÖK. (1999). *Türkiye’de öğretmen eğitiminde akreditasyon ve standartlar: YÖK/Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi*, Ankara: YÖK.

Extended Summary

Determination of Quality Standards Related to Mentoring Applications in Teacher Training Programs

Introduction

Today, in order to increase the quality of education and training activities, academicians and researchers are conducting various field studies. As a result of these studies, it is expected that teachers will update their learning and teaching experiences according to the results of this research. Studies on teachers, an indispensable part of the education system, focus mainly on professional development problems experienced by teachers and their causes (Archer, 2003).

Teachers tend to use counseling services and counseling services intensively in the first years, especially when they are in relative terms. For this purpose, many training programs have orientation and adjustment programs. This situation is also common in our country. During the first year, new advisor teachers who are commissioned are guided by a counselor assigned by the relevant school directorate and try to prepare the candidate teacher profession (Bakioğlu, 1996). There are many definitions of mentoring. Mentoring can be defined as the process of transferring the experiences and knowledge of older people and persons to those who are young and progressive in a program for a certain period of time (Getzloe, 1997). The person and the person to be determined as a mentor in the mentoring process should have some characteristics. Many people have developed themselves in the field and can be a very good teacher; But it can not be a good mentor. Mentoring service is an art, no matter from what point of view it is. A large part of the process is communication and interaction. For this reason, mentors are considered to be people who communicate well and exhibit their body language perfectly (Kalin, Barney and Irwin, 2009).

The structuring and shaping of education systems in our country is carried out in cooperation with the Ministry of National Education (MEB) and Higher Education Council (Yükseköğretim Kurulu (YÖK)) (Şişman, 2005). Today, when globalized and renewed world economies become increasingly dependent on each other, YÖK has to produce some solutions in order to catch up with the education level required by the times. In this context, the concept of quality assurance systems and accreditation is beginning to be introduced to the circuit (Bakioğlu, 2015). Quality is expressed in the form of a set of transactions made in accordance with the purpose. At the same time, they stated that the policies and educational processes applied by higher education institutions should be structured in such a way as to yield maximum efficiency. Quality and quality assurance systems function as a whole and are closely related to the concept of accreditation. Accreditation; (Bakioğlu ve Ülker, 2015), which aims to formally approve a program, institution or group of experts by the group of experts in accordance with previously determined quality criteria. The success of accreditation systems varies depending on the sources of tertiary education and the quality of the inputs to the process (Turan, 2013). Studies conducted in the field of quality and accreditation in our country are mostly seen on teacher training programs and teacher qualifications. In this context, the first step taken by YÖK in concrete terms is the accreditation process initiated in 1996 and made for teacher training programs. Each accreditation system is designed to be designed with specific goals and assumptions in mind. The aim of accreditation in education in Turkey is to ensure that each individual is trained in a qualified manner (YÖK, 1999). Accreditation systems generally focus on inputs (student, teaching staff, physical infrastructure, etc.) of the process. The studies on quality and accreditation in higher education have started to gain speed in our country with the bologna process which started in 1999 and it is seen that the studies carried out have increased. In 1999, the Turkish accreditation system to be used in teacher training was designed and handled according to the work titled "Standards and Accreditation in Teacher Training in Turkey" (YÖK,

1999), which was made within the scope of YÖK / WORLD BANK National Education Development Project. Quality and accreditation systems have a structure that is traded according to certain standards. Standards to be included in accreditation studies; Standards for the quality of teaching staff, infrastructure, institutional support and financial resources, and program criteria, for the purposes of education, student, education and training, program output and evaluation. In order to obtain in-depth knowledge in the field of quality and accreditation in higher education and to interpret the information obtained, it is necessary to use analytical systems that enable more general explanations (De Jong, 2004).

Purpose of the Study

The purpose of our work in this context is; Is to determine the quality standards for mentoring practices in teacher training programs (teaching experience and professional experience practices). Within the scope of the research, the following problem cases have been solved:

- What are the quality standards of mentoring practices in teacher training programs?
- In which sub-titles can quality standards of mentoring practices in teacher training programs be examined?
- What are the occupational qualifications that should be included in those who serve as mentors?

Method

In the study, the general screening model was used for quantitative research methods. The research was designed using a longitudinal screening method, and the longitudinal screening method was used for screening research types (McMillan and Schumacher, 2006). The sample of the study constitutes a total of 450 teachers who work in various illusions of Turkey and who have taken mentoring practices in different branches. When the research sample was determined, appropriate case sampling technique was used from the purposeful sampling techniques.

As a data collection tool, a 5-point Likert-type scale called "Quality Standards for Mentoring Practices (QSMPTTP) in Teacher Training Programs" developed by the researchers was used. A number of processes were followed during the development of QSMPTTP, the quantitative data collection tool. These; (Creswell and Plano-Clark, 2007, Karasar, 2006), the formation of a pool of substances, determination of the rating system, determination of the number of appropriate samples, design of theoretical and conceptual background, application to expertise in the field, and validity and reliability . In addition, item analysis, explanatory factor analysis, confirmatory factor analysis, expert opinion, reliability coefficient (Cronbach's Alpha), and so on for the validity and reliability of QSMPTTP developed. Statistical operations were meticulously carried out by the researchers.

Results

After the various steps of the process, Item analysis, exploratory factor analysis, confirmatory factor analysis, reliability coefficient (Cronbach's Alpha) was calculated, and a scale consisting of 34 items in a 3-factor structure and a reliability coefficient Cronbach's Alpha 0.88 was calculated. The collected data were analyzed using SPSS 17.0 and LISREL 9.2 packet program. The exploratory factor analysis outcome KMO value, Barlett sphericity test, item factor loads, item scale total correlation values and rotated factor loads were determined. Variables of square-root (χ^2) fit, goodness of fit index GFI, AGFI, mean square root mean square error RMSEA, RMR, SRMR, CFI, NFI, NNFI fit index were examined as a result of confirmatory factor analysis. The fit-square (χ^2) compliance was 2.35, the goodness of fit index GFI value was 0.91, the AGFI value was 0.92, the mean square root mean square error was 0.03, the RMR value was 0.03, the SRMR value was 0.04 , The CFI value was 0.96, the NFI value was 0.95, and the NNFI compliance index value was 0.96.

Discussion, Conclusion and Suggestions

A total of 450 people, working in different branches of Turkey and located in different branches, contributed to this work aiming to determine quality standards for mentorship applications. At the end of the study, a scale consisting of 3 factors and 34 items with validity and reliability was developed. According to the study results; For substance analysis, the correlation values between each item and scale scores were determined (Table 1). When the correlation values are examined, it is seen that these values change between 0,480 and 0,839 and * $p < 0,01$ and ** Correlations are significant at 0,01 level. After examining the suitability of the data for factor analysis, it was decided to decide how many different factors would be involved in the scale to be applied. At this stage, eigenvalue statistic and scree plot criteria were used. After this step, the varimax technique was used for the rotation of the factors and the step of naming the factors was passed. When Table 4 is examined, it is seen that the eigenvalue of the first factor is 3,241 and explains 32,185% of the total variance, the second factor has 1,963 eigenvalues and 19,141% of the total variance, and the third factor eigenvalue is 1,018 and 17,152% of the total variance. It is seen that the three-factor scale structure generally accounts for 68,478% of the total variance. Scale development studies indicate that 50% and above are acceptable (Tabachnick and Fidel, 2007). In addition to these results, it was determined that mentoring practices contributed positively to the professional development of teachers and showed positive results in increasing self confidence towards the profession. It has been achieved that mental practices are guiding teachers. By using meta-analysis techniques that provide a deeper insight into the subject, researchers can be suggested to work in different fields.

Yabancı Dil Öğretimi ve İlkokul 2.Sınıf İngilizce Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Yelda YÜCEER,Hacettepe Üniversitesi,Türkiye, yeldayuceer@gmail.com
Emrullah ESEN, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye, emrllhesen@gmail.com
Esed YAĞCI,Hacettepe Üniversitesi,Türkiye, esedyagci@gmail.com

Öz

Günümüzde gelişen bilim ve teknoloji ile birlikte, küreselleşen dünyanın sınırları artık ortadan kalkmış ,küresel iletişimi sağlamak için ortak bir dil ihtiyacı doğmuştur. Bu noktada, geçerli ortak bir dil olan İngilizce insanlığına ortak bir dil sağlamakta ve iletişim ihtiyaçlarını karşılamaktadır. Bu gerçekler ışığında , ülkeler çağı yakalamak için, vatandaşlarına iyi bir yabancı dil eğitimi sağlamalıdır. Bundan dolayı ülkeler yabancı dil nasıl öğretilmesi gerektiği ve yabancı dil öğrenimi için en uygun dönemin ne zaman olduğu sorularına cevap aramaktadır. Bu amaçla yapılan araştırmalar ve gelişen teknoloji doğrultusunda ülkeler yabancı dil öğretim programlarını güncelleme yoluna gitmektedir.Bu çalışmanın amacı, daha önce 4.sınıf düzeyinde başlayan fakat 2013-2014 yılında uygulamaya konulan yeni program ile 2.sınıf düzeyine indirilen İngilizce öğretim programına ilişkin programın bizzat uygulayıcıları olan öğretmenlerin görüşlerini almak ve bu görüşmeleri belirli kriterlere göre yorumlayarak sizlere sunmaktır. Bu araştırmada genel tarama modeli kullanılmıştır. Bu çerçevede, yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile öğretmenlerden veri toplanmıştır. Örneklem, “amaçlı örnekleme yöntemlerinden, araştırmacının yakın ve erişilmesi kolay durumları seçerek araştırmaya hız ve pratiklik kazandıran” kolay ulaşılabilir durum örneklemesine göre oluşturulmuştur. Bu araştırmanın çalışma grubunu Tokat ve Ankara illerinde çalışmakta olan, farklı okullarda 2. sınıf İngilizce dersine giren 20 İngilizce öğretmeni oluşturmaktadır. Öğretmenlerle, yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler sırasında ise güvenilirliği sağlamak için ses kayıt cihazı kullanılmıştır.

Anahtar Kelimeler: İngilizce, ilkökul, öğretim programı, öğretmen görüşleri.

Abstract

Today, with the developing science and technology, the borders of the World removed and the necessity of common tool for global communication has been aroused. At this point, English as a lingua franca, provides for a common language and satisfies the needs of humanity. In the light of these facts, in order to catch up with the times countries need to provide their citizens a proper foreign language education this common language in a best way. Thus, countries search for an answer of such questions that how to teach English in a best way and what the best period is in foreign language. In this regard, the countries of the global world has to develop and modificate their curriculum according to studies and the current technological innovations. In this Research, the general scanning method is used. In this respect, the data were collected with semi-structured interview technique from teachers. Sample is created according to simple accessible situation sampling from purposive sampling methods in which researcher chooses a near and accessible situation in order to bring practicability and pace in research. The study group of this research consists of twenty English teachers who work in different schools in Tokat province. The interviews executed face to face with teachers. Recording device was used to ensure reliability.

Keywords: English, primary, curriculum, teacher's view.

Giriş

İnsanlık tarihinin başlangıcından bu yana dil, iletişimi ve kültür aktarımını sağlayan en önemli araç olmuştur. Günümüzde gelişen bilim ve teknoloji ile birlikte, küreselleşen dünyanın sınırları artık ortadan kalkmış , küresel iletişimi sağlamak için ortak bir dil ihtiyacı doğmuştur. Ülkeler ise bu gelişme ve değişimleri yakından takip edebilmek , iletişimi sağlayabilmek adına vatandaşlarına bu ortak dili daha başka bir ifade ile en az bir yabancı dili en iyi şekilde öğrenmesine yabancı dil öğretim programları ile zemin hazırlamalıdır. Günümüzde uluslar arası ortak iletişim dili bilim ve teknolojik gelişmeler ışığında ise İngilizcedir (Kırkgöz, 2010). Demirel'e göre (1990), iletişim araçlarının gittikçe artan bir hızla gelişmesi,

milletler arasındaki siyaset, ekonomi ve turizm alanlarındaki alışverişlerin yoğunlaşması, yabancı dilin geniş kitlelere yayılması konusundaki gerekliliği daha belirgin hale geldiğini; yabancı dil öğrenimine olan isteği artırdığını vurgulamaktadır. Bu gelişmeler doğrultusunda yabancı dil öğretiminin nasıl olması gerektiği bir çok araştırmaya konu olmuştur. Ayrıca yabancı dil öğretimi kültürden bağımsız düşünülmemesi gibi insanlar arasındaki önyargıları kırmak için de önemli bir araçtır. Avrupa Birliği içerisindeki ülkelerin iş gücünü karşılamak (Edelenbos, Johnstone, Kubanek, 2006) ve savaş yıllarında (1. ve 2. Dünya savaşları) aynı kıtalar içerisinde yer alan ve yıllarca çatışan ülkeler arasında kaybolan hoşgörüyü yeniden oluşturmak için dil bir araç olarak kullanılmıştır (Bozavlı, 2013). Bunların hepsinin daha etkin yapılabilmesi için ise erken yaşta yabancı dil öğretimi olgusu önemli bir olgu haline dönüşmektedir (Topaloğlu, 2012).

Bilimsel çalışmalara konu olan dil öğrenimindeki kritik dönem, yabancı dil öğretiminde en uygun dönemin ne zaman olduğunu sorgular. Şuana kadar yapılan çalışmalar gösteriyor ki çocuğun birinci dilde gelişimini tamamlamasının ardından ya da birinci dil gelişimi ile eş zamanlı olarak erken yaşta öğrenilmeye başlanan yabancı dilin hem bilişsel hem de kavramsal açıdan daha kalıcı olduğu bir çok çalışmada ortaya konulmuştur (Haznedar, 2003; Karakoç, 2007; Lopriore, 2002; Moon & Nikolov, 2000; Nikolov & Curtain, 2000). Bu varsayım bugün bir çok araştırma ile desteklenen bilimsel bir gerçek haline almaktadır. Bu olgunun kanıtları birincil olarak biyoloji ve nöroloji gibi tıp çalışma alanlarından gelir. Ayrıca biodilbilimi (biolinguistics) ve sinir dilbilimi (neurolinguistics) alanları da bu konuda kanıtlayıcı bilgi üretmektedir (Demirezen, 2003). Ayrıca çocuklar yetişkinler gibi anadillerindeki ses yapıları ile uzun süre karşı karşıya kalmadığından dolayı başka bir dilin ses yapısını öğrenmede sınırlayıcı bir alışkanlık kazanmayacak, böylelikle başka bir dili sesletimleri daha iyi olacaktır (Komatsu, 1999). Diğer bir nedene baktığımızda ise çocuklar dünyayı keşfetmeye daha isteklidirler, dil öğreniminde motivasyonları yetişkinlere göre daha yüksektir (Heinzmann, 2014). Buna paralel olarak, eğer materyal tasarlama süreci içinde kendileri bulunurlarsa daha sorumluluk almaya daha istekli olurlar (Moon, 2000). İstekli ve enerji dolu olmalarına rağmen çocukların dikkat süreleri oldukça kısadır bundan dolayı olabildiğince farklı etkinliklere yer verilmelidir (Uysal & Yavuz, 2015). Yabancı dil öğretimi çocuklarda hafıza, hayal etme düşünme ve algılama becerilerini geliştirmektedir.

Ergenlik çağına kadar olan yılları dil öğrenimi için biyolojik olarak aktif yıllar olduğunu saptanmıştır (Lenneberg, 1967; Penfield & Roberts, 1959). Ankara'nın Çankaya semtinde 350 ebeveynin katıldığı bir araştırmada ise yabancı dil eğitiminin çocukların dilbilimsel ve bilişsel gelişimlerini pozitif yönde etkide bulunduğu alanyazında yapılan çalışmalardan bir tanesidir (Aytaç & Öğretir, 2008).

Erken yaşta yabancı dil öğretimi dünya çapında o kadar önemlidir ki British Council 2003- 2004 yılını "Year of Young learner " olarak tasarlamış ve erken yaşta yabancı dil öğrenimli temelli özel bir koleksiyon yayımlamıştır (Ellis & Morrow, 2004). Dünyada erken yaşta yabancı dil öğretimi 2. Dünya savaşı sonrasında şekillenmeye başlamıştır (O'Neil, 1993). Günümüzde ise erken yaşta yabancı dil öğreniminin önemi gün geçtikçe daha iyi anlaşılmakta ve yabancı dil öğrenimi farklı ülkelerin eğitim programlarında zorunlu ders olarak yerini almaktadır.

Çok kültürlü ve çok dilli toplumların bir arada bulunduğu Avrupa'da hoşgörüyü geliştirmek ve iletişimi güçlendirmek adına bir yabancı dil öğrenmeyi ihtiyaç haline getirmiştir (Tok & Arıbaş, 2008). İngiltere 14 ülkede zorunlu yabancı dil olarak geçmektedir. Bu bilgilere dayanarak Yabancı bir dilin zorunlu olarak öğrenilmesi birçok Avrupa ülkesinde ilköğretimde başlar (Demir & Duruhan, 2015). Yunanistan, İspanya, İtalya, Lüksemburg, Malta, Avusturya, Polonya, Norveç ve Hırvatistan'da, ilköğretim öğrencilerinin tümü veya hemen hemen tümü en az bir yabancı dil öğrenir. Örneğin Polonya'da, ilköğretimde en az bir yabancı dil öğrenen öğrencilerin oranı 2006/07 yılında %54.5'ten 2009/10 yılında (%43 civarında puanlık bir fark ile) %97.7'ye yükselmiştir. Bu gelişme, 7 yaşından itibaren zorunlu olarak birinci yabancı dilin öğretimi için 2008/09 yılında gerçekleştirilen yenilikten kaynaklanabilir (Eurodyce, 2012). Belçika ve İspanya gibi bazı ülkelerde ise yabancı dil programı anaokulu programında yer almaktadır (Demir & Duruhan, 2015). Fakat Lüksemburg Malta, ve Norveç'te yabancı dil öğretimi ilköğretim birinci sınıfında başlamaktadır (Eurydice, 2005).

PISA Başarıları yüksek olan ülkelere Güney Kore ve Finlandiya'nın eğitim programlarına baktığımızda yabancı dil öğretimine verilen önemin yüksek olduğunu görmekteyiz. Güney Kore bugün PISA başarıları ile adından sıkça söz ettiren bir ülke olarak, Güney Kore'deki öğrenciler, ilköğretim 3.

sınıfta İngilizce dilini öğrenmeye başlamaktadır(Kim, 2005). Üçüncü sınıfta başlayan İngilizce öğretiminin ilköğretim birinci sınıftan başlatılması planlanmaktadır(Choi, 2006). 2010 yılında Milli Eğitim Bakanlığı, İngilizce öğretmenlerinin yeni bir İngilizce Eğitim Programı (TEE) ile yetiştirilmesine ve sertifikalandırılmasına karar vermiştir(Gökkaya&Levent, 2014). Bu kapsamda, binlerce öğretmen altı aylık yoğun bir programdan geçirilmiştir. Buna göre katılımcı öğretmenlere sınıf içerisinde İngilizceyi daha fazla kullanmaları ve daha çok öğrenci merkezli faaliyetleri planlamaları doğrultusunda teşvik edici bir etki oluşturmuştur(EF, 2013).

PISA sınavlarında yıllardır başarılı olan ve başarısı bir çok araştırmaya konu olan diğer bir ülke ise Finlandiya'dır. Finlandiya'da yabancı dil öğrenimi oldukça erken yaşlarda teşvik edilmektedir. Tercihen anaokulu ve 1-2 sınıflarda yabancı dil eğitimi verilmesine rağmen, en geç üçüncü sınıfta, yani dokuz yaşında yabancı dil eğitimi başlamaktadır (Solak,2013). 2006 verilerine göre, birince sınıfların % 8,5, ikinci sınıfların % 13,6 sı, üçüncü sınıfların ise % 91'i İngilizce öğrenmektedir (Kantelinen et al., 2008). . Yabancı dil öğretiminde hedef ve değerlendirmeler, Avrupa Birliği Ortak Dil Ölçütleri (Common European Framework of References for Languages) çerçevesinin Fin eğitim sistemine uyarlanmış haliyle yürütülmektedir. Bu programa göre, 1. ve 2. Sınıftan itibaren dinleme, anlama ve konuşma becerileri ön plana çıkarılmış, yazma becerisi ise kademeli olarak müfredata dahil edilmiştir (Solak, 2013). Bu ülkelere baktığımızda İngilizce öğrenmeye verilen önemle birlikte okuma alanında gelişmeler planlanmış ve bu durum PISA sonuçlarına olumlu olarak yansımıştır (Gökkaya&Levent, 2014).

Ülkemize baktığımızda ise yabancı dil öğretiminin tarihi Osmanlı devletine dayanmakta olup dini amaçlarla yabancı dil eğitimi verilmiştir (Işık, 2008). Bu dönem incelendiğinde Arapça ve Farsça öğretiminin yaygın olduğu görülmektedir (Özkan, 2010). Osmanlı devleti son yıllarında ise Batıdaki gelişmeleri takip edebilmek çeşitli alanlardaki (askeri, siyasi ,ticari vb.) gelişmeleri takip edebilmek için Batı dillerinin öğretimine önem vermiştir (Işık, 2008). 1863 yılı ile birlikte öğretim dili İngilizce olan Robert Koleji açılmıştır ve Cumhuriyet'in ilanından sonra da modernleşme ve batılılaşma hareketleri Avrupa ve Amerika ile yakın bağlar kurulmasına yol açmıştır (Kırkgöz, 2007). Böylelikle İngilizce önemli bir hale gelmiştir.

Tarihi ülkemizde bu kadar eskilere dayanan yabancı dil öğretiminin ilköğretim programlarının da yer almaya başlaması 1997 yılında gerçekleştirilen sekiz yıllık temel eğitim reformu ile gerçekleşmiştir (Tan, 1998). 4306 sayılı yasa, yabancı dil eğitimi açısından daha önce ortaöğretim düzeyinde başlayan yabancı dil eğitiminin ilköğretim 4. sınıftan itibaren başlatılmasını ve ilköğretim okullarının 6.sınıfından itibaren müfredat programına seçmeli ikinci yabancı dil seçeneğinin eklenmesini sağlamıştır (Haznedar, 2010). 1 Şubat 2013 tarihinde Talim Terbiye Kurulu'nun 6 sayılı kararı ile birlikte İngilizce dersleri 2 ve 3. sınıf düzeyine kadar indirilmiştir (Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2013).Öğrenciler artık 6-7 y aşından başlayarak ilk kez bir yabancı dille tanışmaktadırlar (Bozaavlı, 2015).

Tarihsel olarak incelediğimizde son iki yüzyıldan beri yabancı dil eğitimi konusunda uğraş verilen Türkiye'de, zaman içinde uygulanan farklı eğitim politikalarının etkisiyle de yenilikler yapılmaya çalışılmasına karşın, bugün hala ilköğretimden başlayarak yükseköğretim süresince yabancı dil dersleri alan öğrencilerin ciddi sorunlar yaşadıkları herkes tarafından kabul edilen bir gerçektir (Demirel, 2003). Bu da gösteriyor ki iyi bir şekilde yabancı dil öğretebilmek için öğrenme yaşının düşürülmesi yetersiz kalmaktadır. Aynı zamanda etkili bir öğretim programı gerekmektedir. Etkili bir öğretim programı oluşturabilmek için programı oluşturan hedef içerik öğrenme ve öğretme durumları ölçme ve değerlendirme öğeleri bilimsel çalışmalardan ve öğrenenden bağımsız olmamalıdır. Tüm bunlar ışığında program geliştirme "programın hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme öğeleri arasındaki dinamik ilişkiler bütünü şeklinde tanımlanabilir (Demirel, 2010). Varış'a (1976) göre ise gerek okul içinde gerek okul dışında, milli eğitimin ve okulun amaçlarını etkinlikle gerçekleştirmek üzere düzenlenen içerik ve etkinliklerin uygun yöntem ve tekniklerle geliştirilmesine yönelik koordine çabaların tümü" şeklinde tanımlamıştır. Etkili öğretim programlarının oluşturulabilmesi için programların değerlendirilmesi ve değişen yaşam koşullarına uygun olarak güncellenmesi gerekmez. Program değerlendirme programın "son ve tamamlayıcı halkası" olarak nitelenebilir (Ertürk, 1972). Erden'e (1993) göre ise eğitim programının değerlendirilmesi için "gözlem ve çeşitli ölçme araçları ile eğitim programının etkililiği hakkında veri toplama, elde edilen verileri programın etkililiğinin işaretçileri olan ölçütlerle karşılaştırıp yorumlama ve programın etkililiği hakkında karar verme süreci" şeklinde tanımlanmaktadır.

Ülkemizde yabancı dil öğretim programı 1997 temel eğitim reformundan sonra 2006 yılında Talim Terbiye kurulu başkanlığınca 4-8 .sınıflar için hazırlanan yeni İngilizce öğretim programında geleneksel yöntem terk edilmiş olup öğrenci merkezli eğitim benimsenmiştir (Haznedar ,2010). İletişimsel yaklaşım (Communicative Language Teaching) programda büyük ölçüde yerini almıştır. İletişimsel yaklaşım 1970 yıllarda ortaya çıkan ve dil öğretiminin sadece dilbilgisi yeteneğinden oluşmadığını bunun yerine iletişimsel yetiye önem verilmesi gerektiğini authentic materyaller günlük hayatta kullanılan dilin sınıflardaki uygulamalarda yer almasını gerektiğini söyleyen bir yaklaşımdır(Richards & Rogers, 1986).

Çakır (2004) çocuklar için en etkili etkinliklerin oyunlar, şarkılar ve el becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlikler olduğunu ve eğlenceli bir öğrenme ortamı sağlayacak bu etkinlikler sayesinde çocukların daha iyi öğrenebileceklerini ifade etmektedir.

2013 -2014 yılından itibaren 4+4+4 sistemi ile birlikte İngilizce öğretim programı ilkökul 2.sınıf seviyesine indirgenmiştir. Bu öğretim programı incelendiğinde ise, program öğrencilerde özellikle İngilizce diline karşı olumlu tutum geliştirmeyi hedeflemektedir (TTK, 2013).Erken yaşta yabancı dil öğretiminde çocuklar yapılan araştırmalara göre okuma yazma ve grammar öğretimi ana nokta olmamalıdır çocuklar bir dili şarkılarla oyunlarla ve uygulamalı alıştırmalarla en iyi şekilde öğrendikleri vurgulanmıştır (Cameron, 2001). Bu bilgiler doğrultusunda ilkökul 2.sınıf programında okuma ve yazma etkinlikleri sınırlı tutulmuştur (TTK,2013).Konuşma ve dinleme ağırlıklı etkinliklere yer verilmiştir. Yeni öğretim programı hazırlanırken Avrupa ortak dil çerçevesi göz önüne alınmıştır (Ayberk B,2015Öğrencilere verilen aktiviteler gerçek yaşamı yansıtmalı ve öğrenciler dili kullanan olmalıdır (CoE, 2001).2013- 2014 yılı İngilizce yeni öğretim programı hazırlanırken tek bir öğrenme ve öğretme yaklaşımı temel alınmamış bir çok yaklaşımdan(The Eclectic Method) faydalanılmıştır (TTK, 2013).

Ölçme ve değerlendirme boyutuna baktığımızda ,ilkokul 2.sınıf kademesinde yazılı sınavlar yoktur. Değerlendirme bağlamında da bu program, proje, ürün dosyası, kalem-kâğıt sınavları, öz ve akran değerlendirmesi ve öğretmen gözlemleri gibi teknikler önermektedir(Alkan &Arslan, 2014).

Hem programın hazırlanmasında hem de öğretme ve öğrenme durumlarında programın uygulayıcı kısmında yer alan öğretmenlerin programın etkili olması üzerindeki önemleri yadsınamaz bir gerçektir. Carless'in 1998 yılında belirttiğine göre eğer öğretmenler yeniliklere uyum sağlayacak şekilde eğitim alırlar ise, hem teorik hem de sınıf uygulamaları başarıya ulaşacaktır. Öğretmen eğitimi program yenileşmelerinde önemli rol oynamaktadır (Kırkgöz, 2008).Ayrıca öğretmen anlayış ve inançlarındaki değişiklik eğitim reformlarının temel noktalarından birisidir (Kennedy 1998).

Bir öğretimde bulunması gereken nitelikler, çağdaş literatüre göre üç genel özellik belirlenmiştir. Bunlar; alan bilgisi, genel kültür ve öğretmenlik meslek bilgisidir (Çetin, 2001). Lima Cullent'e (1994) dayanarak, dünyadaki birçok yabancı dil öğretmeni yetiştirme programının, çeşitli bileşenlerden oluştuğunu belirtmektedir. Bunlar; metodolojik/pedagojik içerik, dilbilimsel içerik ve edebiyat içeriğidir .Öğretmenlerin bilgi ve becerileri okulda öğrencilerin öğrenmesini etkileyen en önemli etkendir (Leigh&Mean, 2005).

Peyton iyi bir yabancı dil öğretmenin özelliklerini şu şekilde sıralamıştır:

1. Hedef dilin tüm özel şekillerinde yüksek derecede yeterli olması (konuşma,
2. dinleme, okuma ve yazma becerileri),
3. Dili hem sosyal hem de profesyonel amaçlar için gerçek hayatta kullanabilmesi,
4. Hem sözel hem de yazılı basında yabancı dili anlayabilmesi,
5. Sanatta ve akademik alanlarda iyi bir temelinin olması,
6. Öğrettikleri dilin konuşulduğu bölgelerdeki sosyal, politik, tarihi ve ekonomik
7. gerçekleri anlayabilmesi,
8. İnsanın öğrenme ve gelişim özelliklerini,yabancı dil öğretim stratejilerini iyi bilmesi gerekir.

Ayrıca bugün yabancı dil öğretmenleri tek bir teori ya da özel bir metota bağlı kalmamalı bunun yerine öğrenmeyi sağlayacak birçok metot ve tekniklerden yararlanmalıdır(Edge, 2005).

Tüm bunlara ek olarak bir yabancı dil öğretmeni teknolojiyi Web 2.0 araçlarını kullanmayı iyi bilmeli, sınıf uygulamalarına teknolojiyi entegre edebilmelidir (Markova, 2011; Solomatina, 2011; Sysoyev, 2010, 2012, 2013; Sysoyev & Evstigneev, 2010; Sysoyev, Evstigneeva & Evstigneev, 2014; Sysoyev & Kokoreva, 2013).

Çocukların gözünden İngilizce öğretmenleri algısı adlı yapılan 544 öğrencinin katıldığı çalışmada ise öğretmenlerin kişilik özelliklerinin sınıfta yaptıkları uygulamalardan daha fazla tanımlayıcı olduğu gözlemlenmiştir. Çocuklar öğretmenlerini tarif etmeleri istenen soruda sinirli neşeli gibi cevaplar vermiştir (Yıldırım&Doğan, 2010). Bu bilgiler ışığında öğretmenler enerjisi yüksek ,güler yüzlü ve sabırlı ve kendilerinden emin olmalıdır.Yılmaz (2011) tarafından yapılan çalışmada Türk yabancı dil öğretmenleri kendilerini dört dil becerisini etkili kullanmada tam olarak yeterli görmemektedir.

Araştırmanın Amacı

Boyutları ile ilgili açıklama yapılan bu öğretim programının, etkili olup olmadığı ülkemiz açısından büyük önem taşımaktadır Bu çalışmada öğretmen görüşlerinden hareketle 2.sınıfa indirgenen öğretim programını tüm boyutlarıyla değerlendirmek, öğretmenlerin, yabancı dil öğretimindeki yeterliliklerini belirleyerek, uygulama sürecindeki durumu tespit ederek, gelecekteki yabancı dil ile ilgili olan sürece önerilerde bulunmak amaçlanmaktadır.

Problem Cümlesi

Yabancı dil öğretimi ve ilkökul 2. Sınıf İngilizce Öğretim Programına ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?

Alt Problemler

1. Öğretmenlerin gelişmiş ülkelerdeki yabancı dil öğretimine ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Öğretmenlerin ülkemizde yabancı dil öğrenme yaşına ilişkin görüşleri nelerdir?
3. Öğretmenlerin lisans eğitimlerinin yeterliliğine ilişkin görüşleri nelerdir?
4. Öğretmenlerin ilkökul 2. Sınıf İngilizce öğretim programına ilişkin görüşleri nelerdir?
5. Öğretmenlerin İlkokul 2. sınıf İngilizce ders kitabının öğretim programının yapısına ve amacına uygunluğu konusunda görüşleri nelerdir?

Yöntem

Bu çalışmada genel tarama modeli kullanılmıştır. Bu çerçevede, yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile öğretmenlerden veri toplanmıştır. Örneklem, “amaçlı örnekleme yöntemlerinden, araştırmacının yakın ve erişilmesi kolay durumları seçerek araştırmaya hız ve pratiklik kazandıran” kolay ulaşılabilir durum örneklemesine göre oluşturulmuştur. Bu araştırmanın çalışma grubunu Tokat ve Ankara illerinde çalışmakta olan, farklı okullarda 2. sınıf İngilizce dersine giren 20 İngilizce öğretmeni oluşturmaktadır. Öğretmenlerle, yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler sırasında ise güvenilirliği sağlamak için ses kayıt cihazı kullanılmıştır.

Katılımcılar

Çalışma Tokat ve Ankara illerinde ilkökulda görev yapmakta ya da program değiştirildikten sonra görev yapmış olan 20 tane İngilizce öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veriler 7 ana soru ve 6 alt soru boyutlarından oluşan görüşme formuyla elde edilmiştir.Bu formla ilgili beş uzman görüşüne başvurulmuştur. Ayrıca 5 öğretmene pilot uygulama yapılmıştır. Bu görüşler doğrultusunda nihai form oluşturulmuştur.

Bulgular**Tablo 1.***Gelişmiş Ülkelerde Yabancı Dile Başlama Yaşlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri.*

Görüşler	f	%
Okul öncesi(Avrupa ülkeleri ve Finlandiya)	12	60
Bir fikrim yok	8	40

Öğretmenlerin gelişmiş ülkelerde yabancı dil öğrenimine başlama yaşına ilişkin görüşleri sorulduğunda öğretmenlerden 12'si başlama yaşının Avrupa ülkeleri ve Finlandiya'da okul öncesi olduğunu belirtirken sekiz öğretmen ise bir fikrim yok cevabını vermiştir.

Tablo 2.*Yabancı Dile Başlama Yaşlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri.*

Görüşler	f	%
Okul Öncesi (4 yaş)	7	35
İlkokul	13	65

Öğretmenlerin yabancı dil öğretimine başlama yaşına ilişkin görüşleri sorulduğunda okul öncesinde başlaması gereklidir diyenlerin sayısı tablo 2 de görüldüğü üzere 7, ilkokulda başlaması gerektiğini düşünenlerin sayısı ise 13'tür. Ö.3 ise görüşünü şu şekilde belirtmiştir: "Başlama yaşı okul öncesi dönemde olabilir, bu yaşlarda daha kalıcı olduğunu biliyorum kendi kızımdan biliyorum çünkü şuanda çok dört yaşında ve çok hevesli yabancı dil öğrenmeye o yaşlarda dört yaş civarında başlanabilir." Ö.4 ise iyi bir öğretim programının gerekliliğini şu şekilde vurgulamıştır: "Bu normalde bizim de aramızda yüksek lisans yaparken tartıştığımız bir konu.İyi bir programla alt yapıyla olması şartıyla erken yaşlarda başlamalıdır."

Tablo 3.*Öğretmenlerin Lisans Eğitimine İlişkin Öğretmen Görüşleri.*

Görüşler	f	%	
Teori	Yeterli	20	100
	Yetersiz	0	0
Uygulama	Yeterli	7	35
	Yetersiz	13	65

Öğretmenlere lisans eğitimlerinin özellikle erken yaşta öğrenenler için teori ve uygulama bakımından yeterli olup olmadığı sorulduğunda öğretmenlerin tamamı teori açısından lisans eğitimlerini yeterli görüp, 13 öğretmen ise lisans eğitimlerinin uygulama konusunda yetersiz olduğunu

vurgulamışlardır. Ö.10 bu konuyla ilgili görüşünü şu şekilde dile getirmiştir:“Lisans eğitimim yabancı dil eğitimim birazcık gerçeği yansıtmıyor. Ben öğretmenliği maalesef derse girince öğrendim. Teoride kalıyor her şey.”

Tablo 4.

Öğretmenlerin Ders Kitabına İlişkin Görüşleri.

Görüşler		f	%
Hedef	Yeterli	12	60
	Yetersiz	8	40
İçerik	Yeterli	10	50
	Yetersiz	10	50
Öğretme-Öğrenme Süreci	Yeterli	9	45
	Yetersiz	11	55
Ölçme ve Değerlendirme	Yeterli	8	40
	Yetersiz	12	60

Öğretmenlerin ders kitabına ilişkin görüşleri hedefler içerik öğrenme ve öğretme süreci ,ölçme ve değerlendirme boyutlarında dördüncü tabloda gösterilmiştir. Öğretmenlerin 12’si hedefler yönünden kitabı uygun görmektedir. 10 öğretmen ise içerik yönünden kitabı yeterli görmektedir. Tablo 4’e bakıldığında öğretmenler kitabın öğrenme ve öğretme süreci yönünden özellikle konuşma aktivitelerinin azlığından bahsederek ve ölçme ve değerlendirmeye yönelik yetersizliğinden bahsetmişlerdir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Yapılan bu çalışmada öğretmenler, yabancı dil öğretiminin erken yaşta başlaması gerektiğini savunmaktadır. Öğretim programındaki hedeflerin içerik öğrenme ve öğretme süreci ölçme ve değerlendirme yönünden amaçlara uygun olduğu, fakat iki saatlik ders süresinin bu hedefleri gerçekleştirilmede yetersiz olduğu vurgulanmıştır. Öğrenme ve öğretme sürecine bakıldığında bu sürecin konuşma ve dinlemeye yönelik olarak düzenlendiği görülmektedir. Öğretmenler ise yeterli teknolojik donanımın sınıflarda olmadığından, kitaplarda yer alan konuşma aktivitelerinin eksikliğinden ve kendilerinin sürekli materyal hazırlamak zorunda kaldığından yakınmaktadır. Ölçme ve değerlendirme boyutuna bakıldığında öğretmenler ölçme ve değerlendirme konusunda kararsız kaldıklarından bahsetmektedirler. Gözlem yaparken hangi ölçütlere göre değerlendirme yapacaklarını bilmediklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler lisans eğitiminde verilen bilgilerin teorik olarak yeterli sayılabileceğini fakat uygulamaların yetersiz kaldığını vurgulamışlardır. Öğretmenler ders kitaplarının öğretim programının hedeflerine içeriğine göre yeterli olduğunu söylemişler, fakat konuşma aktivitelerinin ve ölçme ve değerlendirme kısımlarının yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Bu sonuçlar doğrultusunda öneriler şu şekilde sıralanabilir;

- İngilizce öğretim programının hedeflerini gerçekleştirmek için haftalık ders saati artırılmalıdır.
- Ders kitabındaki görseller artırılmalıdır.
- Sınıflardaki teknolojik donanım artırılarak, bu konuda öğretmenlere gibi içinde kuklaların, şarkı CD’lerinin, dijital flashcardların olduğu bir “Teacher’s Pack” hazırlanarak eğitim ve öğretim yılı başlangıcında öğretmenlere verilmelidir.
- Ayrıca fiziksel şartları uygun olan okullarda derslik sistemine geçilmesi teşvik edilmelidir.

Kaynakça

- Aybek, B. (2015). *İlkokul ikinci sınıf İngilizce dersinin İngilizce öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi. International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkich*, 10, (15), 67-84.
- Aytar, A. G., & Öğretir, A. D. (2008). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki yabancı dil eğitimine ilişkin *Anne baba ve öğretmen görüşlerinin incelenmesi. Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16 (1), 13-30.
- Bozavlı, E. (2013). Erken yaşta yabancı dil öğretiminin tarihsel süreci ve amaçları. *Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21 (4), 1561-1574.
- Bozavlı, E. (2015). İlkokul 2. sınıfta yabancı dil öğretiminin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi / The Journal of International Education Science*, (2), 74-83.
- British Council Worldwide Survey of Primary ELT. 12 Ekim 2016 tarihinde <http://www.britishcouncil.org/english/eyl/intro.htm> adresinden alınmıştır.
- Bayyurt, Y. (2012). *4+4+4 eğitim sisteminde erken yaşta yabancı dil eğitimi. (Hacettepe Üniversitesi 1. Yabancı Dil Eğitimi Çalıştayı, Ankara)*, 15 Ekim 2016 tarihinde https://www.researchgate.net/publication/258112407_444_Egitim_Sisteminde_Erken_Yasta_Yabanci_Dil_Egitimi adresinden alınmıştır.
- Büyükduman, F. i. (2005). İlköğretim okulları İngilizce öğretmenlerinin birinci kademe İngilizce öğretim programına ilişkin görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 55-64.
- Cameron, L. (2001). *Teaching languages to young learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Demir & Durhan (2015). İlkokul 2. sınıf İngilizce dersi programı uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşleri. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education*, 4 (3).
- Demirel, Ö. (2010). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- DEMİREZEN, M. (2003). *Yabancı dil ve anadil öğreniminde kritik dönemler*. Dil Dergisi (118), 5-15.
- Edge, J. (2005). *Continuing cooperative evelopment*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- EF (English First). (2013). *English proficiency index-South Korea. (Eğitim Dergisi, 24-26.)* 14 Ekim 2016 tarihinde <http://www.ef.com.tr/epi/spotlight/south-korea> adresinden alınmıştır.
- Ellis, G. and K. Morrow. (2004). 'Year of the Young Learner' (Special Collection). *ELT Journal*
- Erden, M. (1998). *Eğitimde program değerlendirme*. Ankara: Pegem Yayıncılık
- Ertürk, S. (1972). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Yelkentepe Yayınları.
- Haznedar, B. (2003). 'Neden erken yaşta yabancı dil eğitimi'. In İ. E. Haznedar (Ed), *Türk Eğitim Sisteminde Yabancı Dil Eğitimi ve Kalite Arayışları*, (ss. 119- 130). İstanbul: Özel Okullar Derneği Yayınları.
- Haznedar, B. (2010). Türkiye'de yabancı dil eğitimi: Reformlar, Yönelimler ve Öğretmenlerimiz. *International Conference on New Trends in Education and Their Implications*.
- Heinzmann, S. (2014). *Young Language Learners' Motivation and Attitudes: Longitudinal (Comparative and Explanatory Perspectives)*. 24 Ekim 2016 tarihinde <http://eltj.oxfordjournals.org> adresinden alınmıştır.

- Işık, A. (2008). Yabancı dil eğitimimizdeki yanlışlar nereden kaynaklanıyor?. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4, 15-26.
- Kantelinen, R. & Sokka-Meaney, E. L., & Pogolian, V. (2008). *Seminar papers on early foreign language education*. Bulletins of the Faculty of Education, 66, University of Joensuu.
- Karakoç, C. (2007). Okul öncesi eğitimde ana sınıfları İngilizce dersi için bir öğretim programı önerisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Kennedy, C. (1988). Evaluation of the management of change in ELT projects. *Applied Linguistics*, 9 (4), 329-342.
- Kırkgöz, Y. (2007). English language teaching in Turkey: Policy changes and their implementations. *Regional Language Center Journal*, 38, 216-228.
- Kırkgöz, Y. (2008). Curriculum innovation in Turkish primary education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 36, 309-322.
- Kırkgöz, Y. (2010). Teaching English at primary education: From policy planning to practice. In B. Haznedar & H. H. Uysal (Eds), *For Teaching Foreign Languages to Younglearners In Primary Schools* (ss.23-41). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kim, G. (2005). *Education policies and reform in South Korea (Human Development Network, Education)*. Washington, DC: The World Bank.
- Komatsu, S. (1999). L'enseignement/apprentissage de la pronociation des langues assisté par ordinateur. Le Cas Du Français Langue Etrangère.
- Leigh, A. & Mean, S. (2005). *Lifting teacher performans (Progressive Policy Institute)*. 10 Eylül 2016 tarihinde, <http://www.ppionline.org> adresinden ulaşılmıştır.
- Lenneberg, E. H. (1967). *Biological foundations of language*. New York: Wiley.
- Levent, F. & Gökkaya, Z. (2014). Education policies underlying South Korea's economic success, *Journal Plus Education*, 10 (1), 275-291.
- McKay, P. (2006). *Assessing young language learners*. Cambridge University Press, , 388.
- Merter, F. & Şekerci, H. & Bozkurt, E. (2014). *İngilizce öğretmenlerinin ikinci sınıf İngilizce dersine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi*. Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, 5, 99-210.
- Mete, F. & Gürsoy, Ü. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğretmen yeterliklerine ilişkin görüşler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, 28 (3), 343-356.
- Milli Eğitim Bakanlığı.(2013). Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı İlköğretim Kurumları (İlkokullar ve Ortaokullar) İngilizce Dersi (2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı. Ankara.
- Moon, J. & Nikolov, M. (2000). *Research into teaching English to young learners*. Pécs: Pécs University Press.
- Moon, J. (2000). *Children learning English*.Oxford: MacMillan Heinemann.
- Nikolov, M. & H. Curtain (Eds), (2000). *An early start: Young learners and modern languages in europe and beyond*. Council of Europe: European Centre for Modern Languages
- O'NEIL, C. (1993). *Les enfants et l'enseignement des langues étrangères*, Paris: Didier

- Özkan, S. H. (2010). Osmanlı Devleti'nde yabancı dil eğitimi. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 5, 1783-1801.
- Richards, J. C. & Farrell, T. C. S. (2002). *Professional development for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J.C., Rodgers, T.S (1986). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Solak, E. (2013). Finlandiya ve Türkiye’de ilkökul düzeyinde yabancı dil öğretimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6 (28), 296-301.
- Tan, H. (1998). Cumhuriyet eğitimimizin 75. yılı ve kesintisiz 8 yıllık temel eğitimin getirileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 24-26.
- Tatsos, N. (2011). EF EPI English Proficiency Index. 14 Ekim 2016 tarihinde <http://www.ef.nl/sitecore/~/media/efcom/epi/pdf/EF-EPI-2011.pdf> adresinden alınmıştır.
- Tok, H. & Arıbaş, S. (2008). Avrupa birliğine Uyum Sürecinde yabancı dil öğretimi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (15), 205–227
- Topaloğlu, Y. (2012). *Erken yaşta yabancı dil öğretiminde yöntem ve tekniklerin kullanım sorunsalı*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Uysal, N. & Yavuz, F. (2015). Teaching English to very young learners procedia.- *Social and Behavioral Sciences* 197 (pp. 19 – 22). 7th World Conference on Educational Sciences, Novotel Athens Convention Center.
- Varış, F. (1976). *Eğitimde program geliştirme: Teori ve teknikler*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim
- Yıldırım & Doğan (2010). Young learner English teacher profile from students’ perspective. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 1615–1619.
- Yılmaz, C. (2011). Teachers' perception of self-efficacy, English proficiency, and instructional strategies. *Social Behavior and Personality*, 39 (1), 91-100.

Extended Summary

Teacher’s Views on Foreign Language Teaching and Second Grade Foreign Language Curriculum

Introduction

Since the dawn of the humanity, language has been a great tool for communication and transmission of the cultural heritage. Mankind has created different means of communication and developed their methods for the centuries. Today, with the developing science and technology, the borders of the World removed and the necessity of common tool for global communication has been aroused. At this point, English as a lingua franca, provides for a common language and satisfies the needs of humanity. In the light of these facts, in order to catch up with the times countries need to provide their citizens a proper foreign language education this common language in a best way. Thus, countries search for an answer of such questions that how to teach English in a best way and what the best period is in foreign language. In this regard, the countries of the global world have to develop and modify their curriculum according to studies and the current technological innovations. In teaching a foreign language, the critical age theory which has been the subject of the scientific researches for years searches for an answer that “ When is the best period for learning a foreign language? ” Up to the studies so far, it is proved that exposing a language in early age is more effective when compared to the later expositions because the children are more willing and more motivated, having less barriers in contrast to the adult learners. Besides, those who learn the foreign language at an early age use four

language skills, especially the speaking, more effectively as they have flexible muscles in their mouth compared to adult learners. Today, in many of the European countries, the foreign language classes start at pre-school and primary school level. In order to provide an effective foreign language teaching environment, obviously it is not enough to take language classes to lower grades. An efficient language teaching cannot be fulfilled separately from a proper language curriculum. Similarly, an efficient curriculum cannot be considered separately from learners' need and scientific studies. In this sense, the foreign language curriculum is lowered to the primary school in 1997 and 1998 educational year, and in 2006, it became more student centered with an updated curriculum. In addition to this, communicational approach which pays great attribution to the communicational skills and authentic language use has been accepted by most of the countries around the World in foreign language teaching set ups, and it was integrated in curriculum with an update in 2006. Considering this new curriculum, objectives are determined taking the learner's developmental levels into account accordance with the Common European Framework of Languages in order to reinforce student's communicative skills. Besides, the use of instructional technologies is emphasized in teaching environment. In addition to this, teachers and practitioners of the curriculum are expected to be more qualified in terms of pedagogy and vocational competence and be aware of the new approaches and the techniques on how to teach a foreign language effectively. Apart from that, in evaluation part, a process oriented evaluation is adopted instead of a product oriented evaluation and there are no marks in the evaluation part in second and third grades. It has great importance whether the curriculum with all its dimensions is effective for our country or not.

Purpose of the Study

In this research to be conducted, it is aimed to examine the foreign language teaching period in OECD countries with high PISA scores, and evaluate the curriculum with all its dimensions according to teacher's opinion and make suggestions on the curriculum by evaluating teacher's proficiency and performance.

Problem Statement

What are the opinions of teachers about foreign language teaching and second grade foreign language curriculum?

Sub-Problems

1. What are the opinions of teachers about foreign language teaching in developed foreign countries?
2. What are the opinions of teachers about foreign language learning age?
3. What are the opinions of teachers about the proficiency of the undergraduate program they attended in university?
4. What are the opinions of teachers about second grade foreign language curriculum?
5. What are the teacher's opinions about the correlevance between course books and the curriculum 's structure and objectives?

Method

In this research, the general scanning method is used. The data were collected with semi-structured interview technique from teachers. Sample is created according to simple accessible situation sampling from purposive sampling methods in which researcher chooses a near and accessible situation in order to bring practicability and pace in research. The study group of this research consists of twenty English teachers who work in different schools in Tokat and Ankara provinces. The interviews executed face to face with teachers. Recording device was used to ensure reliability.

Results

In conducted document analysis, that such countries like France, Spain, Portugal and Finland start their foreign language teaching at pre-school or primary school level is determined. Apart from that, second grade curriculum is examined that objectives are stated in accordance with the speaking

and listening skills. Along with the methods and techniques which are proposed in curriculum, also games and songs are taken into consideration in order to improve the speaking and listening skills. In this research, documentation and interview techniques are used. For this purpose, in the first section, the questions related to foreign language teaching in our country and in the second section, the questions related to second grade English curriculum are included. In this respect, the twenty teachers who are contacted are informed about the research and between ten and fifteen of interviews are conducted with twenty teachers based on voluntariness. In analysis of research data descriptive and content analysis methods are used. The analysis related to research findings are in progress yet.

Discussion, Conclusion and Suggestions

In this study, teachers asserted that foreign language teaching should be started in early ages. Also, it is emphasized that the aims are in accordance with the aspects of the curriculum in terms of content, learning and teaching situations and evaluation, but two-hours of course is found not enough for accomplishing the aims. Looking the learning and teaching process, it is clearly seen that the process is adjusted for listening and speaking skills. But when it comes to learning and teaching process, teachers complained about the inadequacy of the technological equipment, the lack of the speaking activities in course books as well as being obliged to prepare materials for the course beforehand. As for the evaluation part, teachers stated that they are hesitant for the process and not sure about the criterias that they assess the performance. In addition, they stressed that their undergraduate program was qualified in terms of theoretical knowledge whereas it was unqualified as for practicality. Thus, in accordance with these results, the suggestions can be listed as following;

- The number of the course-hours should be increased in order to accomplish the aims of the Curriculum.
- The visual should be used more often in course books.
- By developing the technological equipment, a “Teacher’s Pack” should be given to teachers including muppets, songs, flashcards at the beginning of the semester.
- Moreover, the foreign language teachers should have a private class designed for peripheral learning conditions.